

‘Het stuur in eigen handen’

ONDERZOEK ‘ZELFSTURING’, FHKE
MASTER SEN, FONTYS HOGESCHOLEN

16-06-2016

STUDENT: JOLANDA NOLET

STUDENT NUMMER: 2664437

ONDERZOEKSBEGELEIDER: DOREEN ADMIRAAL



“Perhaps our most important quality as humans is our capability to self-regulate
(Zimmerman, 2000, p. 13).”

Inhoud

.....	0
Samenvatting	4
Inleiding.....	5
1. Probleemanalyse.....	5
1.1 Context.....	5
1.2 Aanleiding	5
1.3 Het belang om het rendement te verhogen	5
1.4 Diversiteit in zelfsturing bij FHKE	6
1.5 Probleemstelling	6
1.6 Doel en het belang van het onderzoek.....	7
2. Theoretisch kader	7
2.1 Zelfsturing	7
2.2 Bevorderen van zelfsturing en de rol van de begeleider	9
2.3 Oplossingsgericht begeleiden	11
2.4 Samenvatting	11
2.5 Centrale vraag en deelvragen	12
3. Onderzoeksstrategie en –methoden	13
3.1 Doel van het onderzoek.....	13
3.2 Vooronderzoek	13
3.3 Onderzoeksstrategie	13
3.4 Respondenten	14
3.5 Onderzoeksmethoden	15
3.6 Validiteit.....	18
3.7 Betrouwbaarheid	19
3.8 Ethische aspecten	19
4. Resultaten en data-analyse.....	20
5. Conclusies en discussie	24
5.1 Conclusies	24
5.2 Aanbevelingen	26
5.3 Discussie en vervolgonderzoek.....	27
Feedback en reflectie.....	28
Literatuurlijst.....	29
Bijlagen.....	33
A. Bijlage Schema onderzoeksoptzet	33
B. Bijlage Projectplan Diversiteit --> bijdrage van het A-faseteam.....	34
C. Bijlage Bronbestand 02-02-2016 studievertragers FHKE Eindhoven Eindhoven.....	36

D. Bijlage Gesprek met de kartrekkers van de projectgroep 'diversiteit'	38
E. Bijlage Brainstormsessie A-faseteam	40
F. Bijlage Test ondernemingszin (toestemming) + tabel met uitslag.....	42
G. Bijlage Uitwerking gesprek focusgroep n.a.v test ondernemingszin	44
H. Bijlage Vragenlijst studenten februarigroep deel 1 en scores vragenlijst deel 2	46
I. Bijlage Observatie instrument	51
J. Bijlage Logboek	53
K. Bijlage Verwerkingsopdracht BOGC2.....	54
L. Bijlage Feedback werkveld op BOGC2.....	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
M. Bijlage Feedback Critical friends op PGO.....	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
N. Bijlage Presentatie onderzoek.....	58
O. Bijlage Feedbackformulieren A-fase team en locatieleider FHKE	60

Samenvatting

Dit praktijkgericht onderzoek gaat over zelfsturing bij de afstudeerfasestudenten (A-fasestudenten) van FHKE, Fontys Hogeschool Kind en Educatie. Met dit onderzoek probeer ik antwoord te geven op de centrale vraag: “Welke interventies op basis van oplossingsgericht coachen, zijn bij de FHKE, mogelijk om de zelfsturing van studenten in de A-fase, zowel de reguliere studenten als de februarigroep, te bevorderen?”

Ik heb als onderzoeksstrategie een actie-onderzoek gekozen, omdat ik tracht een bestaande praktijksituatie te verbeteren. Theorie, praktijk en eigen mening (triade), heb ik in mijn onderzoek met elkaar in verband gebracht. Het doel van dit onderzoek is zicht te krijgen op elementen van zelfsturing van beide groepen A-fasestudenten van FHKE en de bijdrage van oplossingsgericht coachen op hun zelfsturing. De onderwerpen in het literatuuronderzoek dat ik heb vormgegeven, gaan over zelfsturing, verschillende sturingsactiviteiten als onderdeel van zelfsturing, oplossingsgericht coachen/begeleiden en de manier van studentbegeleiding in de praktijk. Om hier zicht op te krijgen is er een test ‘ondernemingszin’ en een vragenlijst gebruikt bij de A-fasestudenten, hebben er focus-groepsgesprekken plaatsgevonden en zijn er observaties gedaan. Uit het onderzoek is gebleken dat er bij de sturingsactiviteiten van de A-fase februarigroep én de A-fase reguliere groep: het ‘plannen van de opdracht’, ‘evalueren tijdens de uitvoering’ en ‘reflecteren van de opdracht’, veel hulp nodig is van vooral SLB’ers en docenten. Ook werd zichtbaar, in een vergelijking van de uitkomsten van de vragenlijst tussen de beiden studentengroepen, dat de februarigroep zes keer vaker de opdracht helemaal niet uitvoerde. Dit kan een oorzaak zijn van studievertraging bij de februarigroepstudenten. Uit de literatuur komt naar voren dat het oplossingsgerichte coachen/begeleiden ruimte geeft aan de zelfsturing van studenten en zelfs voor de bevordering van zelfsturing zorgt. Uit de getrokken conclusies kom ik met een aantal praktische aanbevelingen: oplossingsgericht coachen is een belangrijk uitgangspunt en een manier om tegemoet te komen aan de diversiteit van studenten, om zelfsturing, zelfvertrouwen en eigen verantwoordelijkheid te bevorderen. Hierbij dienen docenten meer tijd te besteden aan het aanleren van sturingsactiviteiten, een autonomie ondersteunende omgeving biedt een klimaat waarbinnen studenten floreren. De begeleiders/coaches en docenten dienen zelf in ontwikkeling te blijven.

Inleiding

De aanleiding van het probleem van dit praktijkgericht onderzoek, is de studievertraging van de februarigroep 2016 van de afstudeerfase van Fontys Hogeschool Kind en Educatie (FHKE)¹. Dit is een kleine groep lang-studeerders van tien studenten. In dit onderzoek worden verschillende theorieën onderzocht en getoetst aan de dagelijkse praktijk, mijn mening (persoon) en handelen komen naar voren, waardoor de triade van theorie, praktijk en persoon gewaarborgd is.

1. Probleemanalyse

In dit onderzoek staat de vraag centraal hoe de opleiding met gerichte coaching tegemoet kan komen aan de grote diversiteit van deze kleine groep studenten en hoe met name hun zelfsturing bevorderd kan worden.

1.1 Context

Mijn taken binnen FHKE zijn heel divers. Ik ben lid van het afstudeerfaseteam (A-faseteam) en een van mijn taken is docent 'algemene studievoordigheden' (ASV). Als ASV-docent begeleid ik de februarigroep 2016 in de afstudeerfase (A-fase). Het is een heterogene groep van ongeveer 10 studenten die vertraagd zijn in de A-fase of vertraagd zijn ingestroomd in deze fase. Het is geen eenvoudige taak om deze groep te begeleiden omdat er een grote diversiteit is in problematieken waardoor deze studenten vertraagd zijn. De FHKE voert momenteel het beleid dat adequaat moeten worden omgaan met diversiteit en "erkende ongelijkheid" (FHKE- MACON, 2014): macroniveau.

Sinds het begin van dit schooljaar heb ik mij aangesloten bij de projectgroep 'diversiteit' met als doel: "op termijn onderwijs organiseren dat recht doet aan de diversiteit van studenten voornamelijk op het terrein van verschillen in metacognitieve regulatieve vaardigheden, motivatie en cognitieve verwerking" (Bijlage B): mesoniveau. Mijn rol als "*Change Agent*" (Ulrich, 1997) zal in het A-faseteam meer gestalte krijgen, omdat in de A-fase nog niet gedifferentieerd wordt in begeleiding van de studenten. Hoe wij de begeleiding gaan afstemmen op diversiteit en vooral op de zelfsturing van studenten, is een vraag die het A-faseteam bezighoudt.

1.2 Aanleiding

De vorming van jongeren is momenteel belangrijk, omdat vanwege de veranderende maatschappij, in het onderwijs veel aandacht voor de *21st century skills* is. De *21st century skills* formuleren veranderingen op veel gebieden. Enkele gebieden zijn: initiatief en zelfsturing, productiviteit en verantwoordelijkheidsplicht, leiderschap en verantwoordelijkheid (Marzano en Heflebower, 2012). Momenteel worden studenten actiever betrokken bij hun eigen leerproces. Op deze manier kunnen de verantwoordelijkheden van student en docent anders worden ingevuld (Voogt en Pareja Roblin, 2010).

In FHKE zijn zowel de docent als de student nog aan het zoeken naar deze invulling. (ASV-)docenten en studentenbegeleiders (SLB'ers) verwachten een meer zelfsturende houding van de studenten, maar uit cijfers van de HBO raad (2012) over studievertraging lijkt dat deze verwachting misschien niet reëel is.

1.3 Het belang om het rendement te verhogen

Uit recente cijfers (HBO raad, 2012) zijn de hoogste uitvalpercentages zichtbaar bij de pedagogische sector. Bij FHKE heeft 24,63% van de studenten in de A-fase geen afstudeerstatus, dat wil zeggen dat ze hun hoofdfase nog niet hebben afgerond. Als men de vertraagde studenten uit latere cohorten van de A-fase hierbij optelt komt men uit op 54,9% (Bronbestand 02-02-2016, zie Bijlage C). Het rendement van FHKE zit net boven de waarden van het landelijk gemiddelde van 52,8%.

¹ Bij FHKE wordt één specifieke locatie bedoeld. De locatie wordt niet benoemd om privacy redenen.

Het percentage afgestudeerden die het hbo-diploma haalt in een nominale studieduur van vier jaar noemt men het diplomarendement (Berkel, 2012). De instelling krijgt voor iedere ingeschreven student een bonus, alleen als de student de opleiding binnen die termijn succesvol afrondt. Voor de studenten die langer studeren ontvangt de instelling geen bekostiging meer, enkel de diplomabonus, mits de student binnen 10 jaar zijn hbo-diploma haalt (verkennend interview met locatieleider van FHKE). Op mesoniveau kost dit de FHKE veel geld. Op macroniveau leveren studievertragers verlies op voor het onderwijs en voor de maatschappij, omdat ze langdurig een beroep doen op collegegeldkredieten en studiefinanciering (Luken, 2009). De totale bedragen van materiële kosten, van studiestaken en switchen in het hbo, komt volgens de onderwijsraad (2008) uit op ongeveer 180 miljoen euro per jaar. Volgens Luken (2009) beperken de kosten zich niet alleen tot geld. Studieloopbanen die niet vloeiend verlopen, impliceren veel verspilde energie, talenten, tijd van leven en levensgeluk (microniveau).

1.4 Diversiteit in zelfsturing bij FHKE

Zoals al eerder benoemd heeft de FHKE een projectgroep 'diversiteit'. De docenten die in de projectgroep participeren, vertegenwoordigen de verschillende fases van de opleiding (Bijlage B). In de propedeusefase en de hoofdfase is het 3-sporenbeleid ingevoerd. Het 3-sporenbeleid houdt in dat tijdens het ASV-aanbod wordt gedifferentieerd in de behoefte aan structuur. Men splitst hier de studentengroepen van deze twee fases op in een groep autonoom studerende studenten, een groep die meer structuur en begeleiding nodig heeft en als laatste een groep die niet autonoom kan studeren en intensief begeleid moet worden. De werkgroep is nu nog op zoek naar een goed instrument om deze indeling te maken. De indeling wordt nu gemaakt in overleg met de student en afgestemd op de behoefte van de student zelf. Onlangs hebben de leden van de projectgroep een evaluatiemoment over de resultaten van het 3-sporenbeleid gehad, waar een aantal knelpunten naar voren kwamen. Zie verslag (Bijlage D). Eén belangrijk punt dat uit de evaluatie van de projectgroep kwam, was dat de differentiatie behoorlijk spoorvolgend is. Dat wil zeggen dat juist die ASV-docenten, die veel structuur aanbieden, worden gekoppeld aan studenten die veel behoefte hebben aan structuur en sturing. Vaak wordt gezegd wat de student moet gaan doen terwijl de student zou moeten leren hoe hij zichzelf kan sturen.

Om dit probleem beter in kaart te brengen heb ik het initiatief genomen een brainstormsessie (vooronderzoek) voor het A-faseteam te organiseren, waarin we met elkaar geïnventariseerd hebben hoe we een passende interventie kunnen inzetten (Bijlage E). Hieruit kwam naar voren dat persoonlijk leiderschap en met name (zelf)sturing, een vaardigheid is die de A-fasestudenten, in het kader van de '21st century skills', eigenlijk al zouden moeten bezitten. Ook denkt het A-faseteam dat oplossingsgerichte begeleiding/coaching een goede vorm is voor het ontwikkelen van (zelf)sturingsactiviteiten. Mittendorf en Kienhuis (2014) besteden in hun publicatie aandacht aan zelfsturing en geven daarbij aan dat er aandacht voor de ontwikkeling van studenten moet komen: studenten moeten leren leren. Het zelfsturend vermogen speelt hierbij een belangrijke rol.

Zowel SLB'ers als ASV-docenten van de FHKE zijn geschoold om te coachen, toch geven ze in de intervisiebijeenkomsten en teambijeenkomsten aan, dat ze moeite hebben met de begeleiding van studenten die geen of nauwelijks zelfsturing hebben. Vaak nemen de begeleiders bij deze studenten een sturende rol aan. De vraag is of de A-fasestudenten, en specifiek de vertraagde A-fasestudenten, hiermee gebaat zijn. Van Lieshout en Bakx (2014,p.38) zeggen hierover: "In de praktijk zien we dat docenten vaak naar controlerende maatregelen grijpen, terwijl uit de literatuur blijkt dat juist een autonomie ondersteunende omgeving een klimaat biedt waarbinnen studenten floreren".

1.5 Probleemstelling

Het A-faseteam heeft geconstateerd dat een groot aantal studenten in de A-fase (specifiek de februarigroep) niet of nauwelijks autonoom kunnen studeren en weinig zelfsturing hebben. Deze

zelfsturing heeft de student nodig voor een betere aanpak van zijn studie. De cijfers van FHKE laten zien dat studieovertraging een groot probleem is. Een probleem voor de maatschappij, voor het instituut, en zeker ook voor de student zelf. Dit onderzoek wil antwoord geven op de vraag of oplossingsgerichte coaching een positief effect heeft op de zelfsturing van FHKE-studenten in de A-fase.

1.6 Doel en het belang van het onderzoek

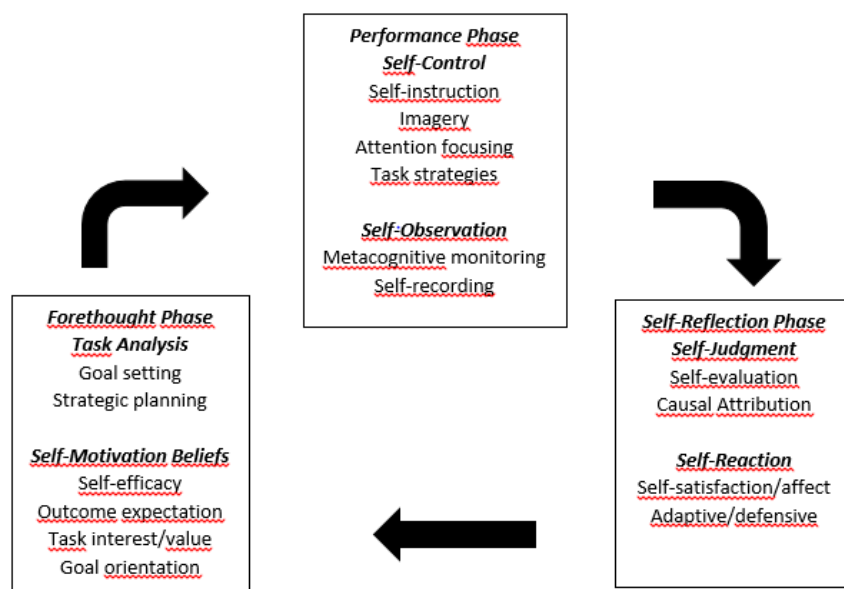
Het doel van dit onderzoek is zicht te krijgen op de bijdrage van oplossingsgericht coachen op de zelfsturing van de februarigroep studenten A-fase van FHKE.

2. Theoretisch kader

De de navolgende tekst worden verschillende auteurs, die onderzoek hebben gedaan over zelfsturing, met elkaar vergeleken. Het begrip zelfsturing heeft namelijk verschillende invalshoeken en definities. Ook wordt het verschil tussen zelfregulerend leren en zelfsturing toegelicht. De rol die de ASV docent met een oplossingsgerichte begeleidingsstijl kan hebben wordt verduidelijkt. Zelfsturend vermogen in het kader van een leven lang leren is belangrijk. Immers, de maatschappij vraagt een houding van levenslang leren, ook van werknemers (Taks, 2003).

2.1 Zelfsturing

Zimmerman (2000) stelt dat de term '*self-regulated learning*' verwijst naar zelf ontwikkelde gedachten, gevoelens en gedrag dat erop gericht is eigen doelen te bereiken. Tijdens het leerproces stellen de studenten zelf doelen en ze maken gebruik van zelfgekozen strategieën om deze doelen te behalen (Ramdass en Zimmerman, 2011). In dit proces zijn centrale begrippen: motivatie, metacognitie en strategische actie. Hij geeft aan dat '*self-regulation*' het zelfsturende proces is waarbij studenten hun mentale bekwaamheden omvormen tot academische vaardigheden.



Figuur 1: Phases and Subprocesses of Self-Regulation (Zimmerman en Campillo, 2003).

Het zelfsturende vermogen is een cyclisch proces (figuur 1) en bestaat uit drie fases: de '*forethought phase*', ook wel de '*voorbereidingsfase*' genoemd. Deze fase wordt gezien als een proces dat doorlopen wordt, voordat de student een start maakt met de opdracht. De strategische acties die de student gaat ondernemen, worden hier bepaald. Tijdens de '*performance or volitional control phase*', ook wel '*uitvoeringsfase*' genoemd, werken de studenten aan de opdracht en is de motivatie van groot

belang. Daarna doorlopen de studenten de *'self-reflection phase'*, ook wel de 'zelfreflectiefase' genoemd (Zimmerman en Campillo, 2003). Deze fase wordt doorlopen als de student de opdracht geheel of gedeeltelijk heeft uitgevoerd. Hierbij zijn de metacognitieve vaardigheden van belang. Zimmerman en Schunk (2011) spreken daarbij ook van 'zelf-ontwikkelde gedachten', gevoelens en gedrag die erop gericht zijn eigen doelen te bereiken.

Raemdonck (2006) heeft leerprocessen onderzocht en benoemt verschillende onderdelen in zelfsturing en beschrijft dit als een cyclisch proces van vijf fases. Deze cyclus komt in grote mate overeen met de cyclus die Zimmerman en Schunk (2011) ook beschrijven. Raemdonck (2006) spreekt in dit proces van verschillende sturingsactiviteiten: *'setting goals, choosing strategy, execute strategy, monitoring and evaluation'*. Elk leerproces wordt beïnvloed door interne factoren (persoonlijke kenmerken) van de lerende en door externe factoren (omgevingsfactoren). Onder interne factoren wordt verstaan: geslacht, leeftijd en motivatie. Onder externe factoren wordt verstaan: de leeromgeving. De omgeving die bij de lerende leerprocessen moet oproepen, het leerproces op gang moet houden om gewenste leerresultaten te bereiken en het begeleiden. Externe factoren zijn ook het gezin waar de student opgroeit, de vrienden (peer-groep) waar de student mee omgaat, de huisvesting, hobby's etc. (Raemdonck, 2006).

Vandamme (2007, p.43) stelt dat zelfsturing "het vermogen is om jezelf, je innerlijk functioneren, je uiterlijk gedrag en je omgeving vanuit een bewuste keuze doelgericht vorm te geven". Het is meer dan het vermogen om jezelf bevelen te geven en in beweging te komen. Sturende activiteiten veronderstellen een relatie met jezelf. Er zijn verschillende factoren waarmee een student rekening mee dient te houden. "Geen sturingsactiviteiten zonder liefde voor jezelf of zonder anderen. Geen sturingsactiviteiten zonder denkvermogen, zelfonderzoek en bewustzijn" (Vandamme, 2007, p.43). Ook hier blijkt dat over interne en externe factoren wordt gesproken.

Laevers en Bertrands (2004) spreken van zelfsturing en persoonlijk leiderschap als onderdeel van ondernemingszin. Elementen van ondernemingszin zijn: wilskracht, de mate waarin je weet wat je wil, je capaciteiten om een stappenplan te bedenken en uit te voeren, de mate waarin je afstand van iets kunt nemen. De onderzoekers hebben een screeningstest ontwikkeld die inzicht geeft in sterke en zwakke ondernemende competenties en eigenschappen. Dit inzicht geeft de student de mogelijkheid om er bewust mee om te gaan. Inzicht in sterke eigenschappen biedt de student vaak meer zelfvertrouwen bij opdrachten of projecten die deze eigenschappen vereisen.

De termen 'zelfsturing' en 'zelfregulering' worden, zoals al eerder benoemd, vaak door elkaar gebruikt. Luken (2008, p.3) maakt duidelijk onderscheid tussen deze termen waarbij zelfsturing gedefinieerd wordt als: "een doorlopend proces waarin men handelingen richt op het bereiken van doelen die men zelf, op basis van een eigen visie, kiest en herziert", en zelfregulering staat voor: "hetzelfde, behalve dat de doelen al vaststaan, men mag (mee)beslissen over onderdelen in het leer- of productieproces en heeft een eigen verantwoordelijkheid in de aanpak en uitvoering, echter zonder de doelen ter discussie te (kunnen of mogen) stellen". In de context van FHKE worden de zelfsturingsactiviteiten door Luken (2008) als zelfregulatie gezien.

In mijn onderwijspraktijk zie ik dat men van studenten een hoge mate van zelfsturing wordt verwacht. Ik denk dat men bij de propedeusefasestudenten (P-fasestudenten) beter kan aansturen op het aanleren van zelfregulatie, omdat ze in hun ontwikkeling nog niet toe zijn aan zelfsturing. Ook werken de studenten in de P-fase met OGP's (Onderwijs Gerelateerde Producten²) waar geen plaats is voor zelfsturing. Het zijn namelijk voorgestructureerde opdrachten, waar alle kaders en uitkomsten vaststaan. Zelfs de opbouw en de structuur van het examenportfolio staat vast. Volgens de literatuur van Luken (2008) is dit zelfregulatie. Het 3-sporenbeleid tijdens de ASV-bijeenkomsten zou aangepast

² Opdrachten die de studenten van FHKE krijgen, die in de stage uitgevoerd worden, gekoppeld aan theorie.

moeten worden in het aanleren van zelfregulatie-activiteiten ook wel sturingsactiviteiten genoemd (Bolks, 2009). Sturingsactiviteiten zijn: de observeerbare gedragingen tijdens en met betrekking tot de oriëntatie-, de plannings-, de uitvoerings- en de evaluatie- en reflectiefase van het leerproces, die studenten en docenten/ begeleiders uitvoeren (Bolks, 2009).

In de H-fase (hoofdfase) eerste jaar werkt men nog steeds met OGP's die ingekaderd zijn. Ik vind dat er in de hoofdfase sprake zou mogen zijn van begeleiding die meer gericht is op zelfsturing dan op zelfregulatie. Dit betekent dan echter meteen dat men wat aan het curriculum moet veranderen.

In de H-fase tweede jaar komt meer ruimte in de OGP-opdrachten. Hier kunnen de uitvoerende docenten de ASV-bijeenkomsten meer afstemmen op de behoeften van de studenten waarbij de begeleiding evolueert van zelfregulatie naar meer zelfsturing. Ik denk wel dat een goede zelfregulatie voorwaardelijk is voor zelfsturing.

In de A-fase is in de OGP-opdracht veel ruimte. In vaste groepen wordt gewerkt met vaste begeleiders. Studenten kunnen eigen ideeën en talenten kwijt in de opdracht. Alleen de te behalen standaarden (einddoelen) staan vast. In deze fase biedt de OGP-opdracht meer ruimte voor het aanleren van zelfsturing. De ASV-begeleiding zou in hier het 3-sporenbeleid meer op kunnen aansturen.

In onderstaande figuur 2 ziet men een vergelijking van verschillende auteurs en onderzoekers op het gebied van zelfsturing. De overeenkomsten zijn duidelijk zichtbaar. Wel wisselen het aantal fasen per auteur. In alle theorieën wordt een cyclisch proces beschreven. De fasen worden doorlopen als de student de opdracht geheel of gedeeltelijk heeft uitgevoerd. Als een of meerdere van de ondersteunende sturingsactiviteiten in deze fasen niet aanwezig zijn, kan men over gebrek aan zelfsturing spreken. Ook spelen interne factoren en externe factoren bij zelfsturing een rol.

Auteurs/onderzoekers	Onderverdeling in sturingsactiviteiten				
Zimmerman (2002)	Forethought		Performance or volitional control		Self-reflection
Taks (2003)	Oriënteren	Plannen	Uitvoeren		Evalueren
Reamdonck (2006)	Setting goals	Choosing strategy	Execute strategy	Monitoring	Evaluation
Vandamme (2007)	Bewustwording	Planmatige aanpak bepalen	Aanpak afstemmen op de student		Reflectie, leer genieten

Figuur 2: tabel met overzicht van leerfuncties en sturingsactiviteiten, een vergelijking (Nolet, 2016).

2.2 Bevorderen van zelfsturing en de rol van de begeleider

Het competentiegericht leren en de benodigde *21st century skills* stellen eisen aan de studenten, waaraan zij nog niet voldoen (Luken, 2008). Van studenten worden op het gebied van zelfsturing, vaardigheden gevraagd die zij (nog) niet in kunnen zetten. In eerste instantie dachten onderwijsinstellingen dat studievertraging toegeschreven kon worden aan de problemen op politiek, organisatorisch, en uitvoeringstechnisch vlak, dus meer aan de onderwijsinstellingen en hun leerkrachten/docenten. De laatste tijd is daar verandering in gekomen omdat meer bekend is over de neurologische ontwikkeling van het brein van jongeren, in combinatie met ontwikkelingstheorieën van jongeren³. Luken (2008) stelt dat zelfsturing noodzakelijk is voor leerrendement. De rol van de studiebegeleider in het leerproces is essentieel voor het stimuleren van sturingsactiviteiten.

Ik ben het met Luken eens, naast de taak als docent is het begeleiden van studenten erg belangrijk. Persoonsvorming hoort hierbij centraal te staan, zelfsturing is een van de factoren van persoonsvorming.

Luken (2008) geeft een aantal suggesties voor het begeleiden van studenten bij het 'leren in het kader van de *21st century skills*', waarvan een aantal suggesties vooral op het begeleiden en coachen van de student gericht zijn. Hij vindt dat docenten moeten leren om het actuele ontwikkelingsniveau van

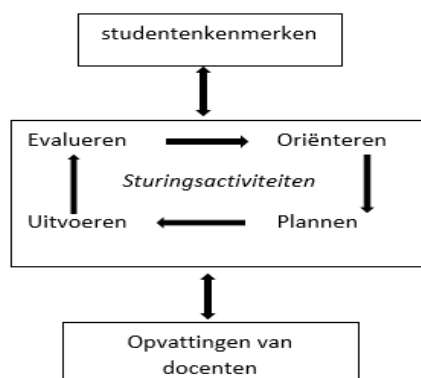
³ Studenten worden hier gezien als jongeren

de student in te schatten en daarmee rekening moeten houden. Persoonlijk contact tussen student en docent is hierbij belangrijk. Confronteren, stimuleren, helpen, oefenen, ruimte bieden, informeren en steun bieden zijn in de begeleiding ook essentiële onderdelen. De begeleider/coach dient hierbij zelf in ontwikkeling te blijven. Zelfsturing impliceert meer autonomie dan zelfregulatie. De begeleiding van de student en het geven van goede feedback is hierbij essentieel.

Zelfregulerend leren en zelfsturing hebben positieve effecten op het leerproces, maar weinig docenten bereiden studenten voor op het 'zelf leren' (Zimmerman, 2000). Het leerproces wordt nu nog vaak actief gestuurd en gegidst. Dit zie ik ook in mijn onderwijs praktijk terug. De studenten van de propedeusefase (P-fase) hebben een heel gestructureerd programma, waar elke opdracht en uitwerking vast staat. Ze moeten allemaal volgens het zelfde format werken. Alle opdrachten zien er het zelfde uit. Studenten hebben geen eigen inbreng en kunnen hun creativiteit niet kwijt. Ik vind dat zelfsturing en de onderliggende sturingsactiviteiten moeten worden aangeleerd. Ook daar moet ruimte voor gemaakt worden. Docenten geven als reden aan dat ze niet weten wat voor soort begeleiding en hoeveel begeleiding studenten nodig hebben om hun eigen leerproces te kunnen sturen. Stevens (1997) stelt dat wanneer docenten minder controlerend zouden zijn en meer het gesprek aangaan met de student, de motivatie hoger zal zijn. Docenten en begeleiders kunnen beter de studenten laten zien dat ze erop vertrouwen dat taken worden uitgevoerd. Het is beter dat docenten het leerproces minder leiden en meer de rol van coach en begeleider op zich nemen (Van Grinsven en Tillema, 2006).

Luc Stevens (1997) stelt dat onderwijs allereerst een intermenselijke betekenis heeft en daarna pas een onderwijskundige. Pas daarna kunnen de docenten en de studenten elkaar in hun functies en rollen zien. "Ontwikkeling is eerst een proces" (Stevens, 1997, p9). De studenten hebben vertrouwen nodig en geduld, een goede reactie op het goede moment zodat ze weer verder kunnen. Ook vindt Stevens (1997) het belangrijk om studenten te helpen zichzelf te helpen en niet de taak of het probleem over te nemen. Het is hier dan ook belangrijk om de student bij de probleemformulering zoveel mogelijk aan het woord te laten en hem de docent te laten informeren over het probleem, waar beiden mee 'zitten', maar waar de student het meest over weet.

Sturingsactiviteiten (zoals bij figuur 2 uitgelegd) worden tijdens het leerproces uitgevoerd, zowel door studenten als door docenten. Interne factoren als studentkenmerken en externe factoren zoals opvattingen van docenten spelen een rol: deze zijn van invloed op het proces en vervolgens is het proces weer van invloed op de factoren (Bolks, 2009). De samenhang tussen de studentkenmerken, de opvattingen van de docenten en het cyclische proces van de sturingsactiviteiten binnen het leerproces worden in Figuur: 3 weergegeven.



Figuur 3: De samenhang tussen de cyclus van sturingsactiviteiten en de beïnvloedende factoren (Bolks, 2009).

Ik vind de houding van de student erg belangrijk. Als het leren gericht is op een blijvende gedragsverandering, is de student eigenaar van zijn eigen leren (Dewulf, 2003). Deze bewering onderschrijf ik. Het oplossingsgericht begeleiden vertrekt vanuit de kansen en de talenten van

studenten. Studenten die authentiek zijn hebben een manier hebben gevonden in het omgaan met verwachtingen van hun omgeving ze stemmen bewust in of doen het bewust anders. Elke dag komt een student weer andere contexten tegen, en mensen hebben verwachtingen over wat je denkt, doet en zegt. Een student die hier op een goede manier mee om kan gaan, toetst intern of hij wel aan deze verwachtingen wil voldoen. Dit benadrukt een sterk bewustzijn van eigen wensen en kansen in plaats van tekortkomingen, het meer invloed krijgen op gebeurtenissen en situaties die belangrijk zijn (Nolet en Sagasser, 2011). Het maken van een bewuste keuze en een positieve ervaring, sterkt het zelfvertrouwen. Het oplossingsgerichte begeleiden/coachen start bij de student zelf: “Wat wil de student, wat verwacht de student, wat wil de student zelf leren, welke oplossing vindt hij goed, welke doelen vindt hij belangrijk?”

2.3 Oplossingsgericht begeleiden

Het uitgangspunt van oplossingsgericht begeleiden/coachen is dat de student centraal staat en deskundig is op het gebied van zijn eigen vraagstuk of probleem. Het oplossingsgerichte begeleiden/coachen start bij de student zelf. De student zoekt zijn eigen oplossingen voor een vraagstuk of een opdracht. De theorie en de praktijkbevindingen van het oplossingsgericht coachen en de interventies zijn verder uitgewerkt in de verwerkingsopdracht BOGC2 (Bijlage J).

Bij oplossingsgericht begeleiden ligt de nadruk niet op het probleem maar op de gewenste verandering die de student wil realiseren. Zonder dat de student het probleem vooraf analyseert wordt hij zich bewust van de gewenste verandering en kan een stap zetten in deze richting. Gericht op het realiseren van veranderingen en oplossingen worden specifieke vragen gesteld (Berg en Dolan, 2002). Er zijn drie pijlers die de basis vormen voor het oplossingsgerichte werken: *‘If it ain’t broke, don’t fix it.’ ‘Once you know what works, do more of it.’ ‘If it doesn’t work, don’t do it again’* (De Shazer en Berg, 1991, p.3). Professionals hoeven geen antwoord/oplossing te geven op de problemen van de cliënten omdat ze samen met de cliënt het probleem verkennen, doelen formuleren en oplossingen zoeken om de doelen te behalen. Oplossingsgericht handelen is niet gericht op wat slecht gaat, maar op wat goed gaat. Daarbij past ook een gerichtheid op concrete doelen in de toekomst en begeleiding waarin oog is voor wat is of wordt bereikt (Cauffman en Van Dijk, 2014).

Ik kies voor het oplossingsgericht begeleiden en coachen van de februarigroep omdat deze studenten al vaak hebben gehoord ‘wat niet deugt’. Starten vanuit realistische, haalbare doelen die de student zelf heeft geformuleerd zorgen ervoor dat studenten dicht bij zichzelf kunnen blijven en ook verantwoordelijk zijn voor hun eigen keuzes en gedrag. De drempel om naar de FHKE te komen en begeleiding te vragen is erg hoog en moeilijk voor de studenten van de februarigroep. Vaak schamen ze zich, omdat ze niet aan verwachtingen kunnen voldoen. Uit voorbereidende individuele gesprekken met deze studenten is dit naar voren gekomen. Het motto: *‘We don’t need to know what the problem is, we just need to know what the solution is’* (Berg in: Trepper, 2010), spreekt me erg aan.

2.4 Samenvatting

Ik kan me goed vinden in de definitie van VanDamme (2007). Hij stelt dat zelfsturing ‘het vermogen is om jezelf, je innerlijk functioneren, je uiterlijk gedrag en je omgeving vanuit een bewuste keuze doelgericht vorm te geven’. Hij maakt hierbij de kanttekening dat meerdere factoren een rol spelen. Gebrek aan zelfsturing kan te wijten zijn aan een aantal factoren: gebrek aan cognitie, het niet kunnen reguleren van emotie, gebrek aan of verkeerde motivatie en/of met gebrek aan communicatie (De Lagerweij en De Lagerweij-Voogt, 2004). Stevens (1997) vindt het belangrijk om studenten te helpen zichzelf te helpen en niet de taak of het probleem over te nemen. Ik vind het in navolging van Stevens dan ook belangrijk om de student bij het probleem zoveel mogelijk aan het woord te laten en hem de docent/begeleider te laten informeren over het probleem, waar beiden bij betrokken zijn, maar waar de student het meest over weet.

2.5 Centrale vraag en deelvragen

Uit de probleemstelling en het theoretisch kader kan men de volgende centrale vraag en deelvragen herleiden:

Centrale vraag:

Welke interventies op basis van oplossingsgericht coachen, zijn bij de FHKE, mogelijk om de zelfsturing van studenten in de A-fase, zowel de reguliere studenten als de februarigroep, te bevorderen?

Deelvragen:

1. Hoe kunnen oplossingsgerichte interventies de zelfsturing van studenten bevorderen?
2. Wat is het niveau van zelfsturing bij de studenten van de A-fasefebruarigroep, bij de start van het tweede semester?
3. Welke oplossingsgerichte interventies zijn zichtbaar bij de A-fasedocenten bij de begeleiding van A-fasereguliere- en de A-fasefebruarigroep, met het oog op de bevordering van zelfsturing?

3. Onderzoeksstrategie en –methoden

In dit hoofdstuk wordt mijn onderzoekszet beschreven, hierbij is rekening gehouden met de gedragscode voor ethisch onderzoeksmatig handelen van Andriessen e.a. (2010). Het onderzoek is schematisch weergegeven in Bijlage A. In dit onderzoek is triangulatie toegepast. Bij de respondenten is het perspectief van A-fasedocenten, de ASV-docenten en van de studenten onderzocht en ook zijn verschillende instrumenten gebruikt, zodat de betrouwbaarheid van de onderzoeksresultaten verhoogd kan worden.

3.1 Doel van het onderzoek

Het doel van dit onderzoek is zicht te krijgen op de elementen van zelfsturing van de A-fase februarigroep en de reguliere groep studenten van FHKE en de bijdrage van oplossingsgericht coachen op hun zelfsturing.

3.2 Vooronderzoek

In het vooronderzoek heb ik in november 2015 met het A-faseteam (focusgroep) een brainstormsessie gehad over waarin we gaan differentiëren en hoe we met de reguliere A-fasestudenten het 3-sporenbeleid gaan toepassen. Ook hebben wij onze zorgen over de A-fasefebruarigroep uitgesproken en bepaald op welk aspect we gingen inzomen. Hier kwam het thema ‘zelfsturing’ uit voor zowel de reguliere- als de februarigroep (Bijlage E).

Op 12 januari heb ik een evaluatiegesprek bijgewoond met de kartrekkers van de projectgroep ‘diversiteit’, waarin de voor- en nadelen van het 3-sporenbeleid in de P-fase en gehele H-fase, aan bod kwamen. Ik heb hier een kort verslag van gemaakt (Bijlage D).

Begin februari heb ik het bronbestand geïnventariseerd om de precieze cijfers over studievertraging in de H2- en A-fase in kaart te brengen (Bijlage C).

Begin maart heb ik besloten om ook de februarigroep te bevragen naar hun beleving rond studievertraging. De test ondernemingszin heb ik hiervoor gebruikt, omdat het een eenvoudig te gebruiken test is en in een korte tijd resultaten per persoon zichtbaar gemaakt kunnen worden (Laevers en Bertrands, 2004). De februarigroep studenten hebben hun scores op een grote flap geschreven en met elkaar hun bevindingen gedeeld. Voornamelijk kwamen de thema's persoonlijk leiderschap en zelfsturing aan bod (Bijlage F).

Voor mijn verdere praktijkonderzoek heb ik daarna verschillende methoden gebruikt om de data te verzamelen, de centrale vraag en de context van het onderzoek zijn hierbij van invloed geweest op mijn keuzes. De onderzoeksstrategie en onderzoeksmethoden wil ik procesmatig en in chronologische volgorde beschrijven.

3.3 Onderzoeksstrategie

De onderzoeksstrategie die gehanteerd wordt, is actieonderzoek (De Lange e.a., 2010, p.108):

“Actieonderzoek is een vorm van interventiemethodologie. Gedurende het onderzoek wordt een alternatieve handelswijze ontwikkeld en uitgetoetst en aan het einde geëvalueerd”. Emancipatie, participatie, empowerment en sociale rechtvaardigheid kwamen expliciet aan de orde, omdat dit normatieve aspecten van het menselijk handelen zijn. De aanpak verliep volgens het model van Schuman (in: De Lange e.a., 2010). Na het vooronderzoek stap 1, (zie Bijlage A), werd de probleem-analyse en het theoretisch kader geschreven waarbij ook de (voorlopige) onderzoeksvraag werd geformuleerd. Het vervolgonderzoek werd uitgevoerd bij een groep reguliere A-fasestudenten en bij de februarigroep A-fase studenten. Deze gegevens werden geanalyseerd en geëvalueerd. Er vond

een herwaardering plaats door de uitkomsten te vergelijken met de theorie en de (voorlopige) vraagstelling. Een nieuw handelsplan werd opgesteld en uitgevoerd. Ook heb ik de ASV-collega's geobserveerd die probeerden op een oplossingsgerichte manier te coachen.

Er is dus sprake van een actieonderzoek. Via de gekozen onderzoeksstrategie werd een link gelegd tussen het theoretisch kader en de methodenverzameling en methodenanalyse. "Het proces van het kiezen van (een) onderzoeksstrategie(ën) en de methode voor dataverzameling en -analyse heeft te maken met de uitgangspunten en onderzoeksdoelen van de onderzoeker" (De Lange e.a., 2010, p. 107).

3.4 Respondenten

In dit hoofdstuk worden de respondenten in chronologische volgorde beschreven: Studenten van de A-fase reguliere groep en A-fase februarigroep, de A-fasedocenten en de ASV-docenten van de A-fase. Omdat er drie verschillende groepen respondenten zijn, werd dit een triangulatie genoemd. Doordat ook een triangulatie van respondenten werd gebruikt is de betrouwbaarheid van de onderzoeksresultaten verhoogd (Baarda, 2014).

Aan dit onderzoek namen tien reguliere A-fasestudenten en tien februarigroep A-fase studenten van FHKE deel. De leeftijd van de reguliere A-fasegroep lag rond de 22 jaar en van de A-fase februarigroep rond de 24 jaar. In de A-fase februarigroep zitten vijf mannelijke en vijf vrouwelijke studenten. Zoals eerder beschreven zijn de februarigroep studenten vertraagd in het doorlopen van de opleiding. De gehele februarigroep is bevraagd, terwijl voor de vragenlijst ad random tien A-fase studenten uit de reguliere groep zijn gekozen bij een ASV-bijeenkomst. Totaal zijn er ongeveer achtenzestig reguliere studenten. Er zijn willekeurig tien studenten gekozen om een betere vergelijking te maken met de A-fase februarigroep. De uitkomsten van deze vragenlijst heb ik besproken met de A-fase februarigroep. Hieruit is een interventie geboren die gericht was op een paar specifieke onderdelen van de benoemde sturingsactiviteiten uit de vragenlijst die over zelfsturing gaat.

Het A-faseteam, bestaande uit 7 docenten, heeft aan het einde van het eerste semester van dit schooljaar, samen met de onderzoeker, een brainstormsessie gehad over de oorzaak van studievertraging en het onderwerp waarop we de ASV-differentiatie wilde richten. Het werd ook meteen het onderwerp van dit onderzoek. In Bijlage E staat de weerslag van deze brainstormsessie. Het onderwerp van het onderzoek en differentiatie werd na een kritisch dialoog van 30 minuten: 'zelfsturing'.

Drie ASV-collega's van de A-fase namen deel aan het onderzoek. Zij hebben allen een interne opleiding tot coach gevolgd. Een van deze collega's is een gecertificeerd ICF-coach die zich de oplossingsgerichte manier van coachen goed eigen heeft gemaakt. De twee andere coaches probeerden zoveel mogelijk deze stijl toe te passen. De begeleidingsmomenten zijn opgenomen door een camera om tot een goede observatie te komen. Hierbij is toestemming gevraagd aan alle betrokken partijen. De observatie is uitgewerkt in Bijlage I.

Verder heeft heb ik als ASV-docent de studenten van de februarigroep op een oplossingsgerichte manier gecoacht, verschillende ASV-instrumenten aangeboden (bijvoorbeeld: voorbereiding blokstage, reflectie-instrument, portfolio-opbouw) en gesprekken gevoerd om voortdurend in contact te blijven.

3.5 Onderzoeksmethoden

Door een mix van instrumenten in te zetten, werd in dit onderzoek triangulatie van onderzoeksinstrumenten toegepast. Triangulatie houdt in dat verschillende kwalitatieve en/of kwantitatieve dataverzamelingmethoden worden gecombineerd in één onderzoekszet. Omdat zowel bij de respondenten als bij de onderzoeksmethoden (instrumenten) rekening werd gehouden met triangulatie, is de geldigheid van de onderzoeksresultaten sterk verhoogd (Baarda, 2014).

Onderzoeksvragen	Onderzoeksmethode	Respondenten
1. Hoe kunnen oplossingsgerichte interventies de zelfsturing van studenten bevorderen?	Dialogoog met behulp van placemat model	Focusgroep A-fasedocenten
2. Wat is het niveau van zelfsturing bij de studenten van de A-fasefebruargroep, bij de start van het tweede semester?	Test ondernemingszin aansluitend Focus-groepsinterview Vragenlijst sturingsactiviteiten	Studenten van de februarigroep
3. Welke oplossingsgerichte interventies zijn zichtbaar bij de A-fasedocenten bij de begeleiding van A-fasereguliere- en de A-fasefebruargroep, met het oog op de bevordering van zelfsturing?	Observatie	ASV-docenten Studenten van de februarigroep en Studenten van de reguliere groep

Figuur 4: Matrix van onderzoeksvragen, onderzoeksinstrumenten en respondenten.

Theoretisch vooronderzoek Stap 1

Om meer zicht te krijgen op de variabelen in dit onderzoek heb ik vooraf aan het onderzoek een literatuurstudie uitgevoerd. Door literatuurstudie heb ik meer zicht en kennis gekregen over sturingsactiviteiten van studenten en de factoren die daar invloed op hebben. Hierdoor werd meer kennis en inzicht verkregen over de bijdrage van zelfsturing en oplossingsgericht coachen aan studiesucces. Ook heb ik in de literatuur potentieel bruikbare (zelf)sturingsactiviteiten gevonden en heeft deze gebruikt als model voor de meetinstrumenten (Figuur 2). Daarnaast heb ik in de literatuur een tabel met daarin gedragscomponenten voor mijn observatie van oplossingsgerichte begeleidingsgesprekken gevonden (Kallenberg e.a. 2014).

Inleidende test ondernemingszin met focusgroep-gesprek, Stap 1

De test ondernemingszin (Laevers en Bertrands, 2004) heb ik gebruikt als opstart en introductie bij de A-fase februarigroep (Bijlage F). ik heb deze test hier gebruikt om zicht te krijgen op de sturingsactiviteiten van deze groep studenten, zie figuur 2. Voornamelijk de aspecten eigen leiderschap en zelfsturing zijn besproken. Het gaf de studenten inzicht hoe het op dat moment met hun zelfsturing is gesteld. De uitslagen van de test ondernemingszin zijn eerst verzameld in een tabel op een grote flap om de resultaten meteen zichtbaar te maken voor alle deelnemers. Acht studenten van de A-fase februarigroep deden vrijwillig mee aan deze test. Alle acht studenten gaven toestemming om de test inzichtelijk te maken voor alle studenten. De score van de verschillende elementen werden aangegeven in een schaal van 1 tot 10. 1 is niet of nauwelijks aanwezig, 10 is maximaal aanwezig. Een score 6: is in net voldoende mate aanwezig. Uit het focusgroepsgesprek wat

daarop volgde kwamen meer gegevens over de zelfsturingsactiviteiten van deze studenten naar voren (Bijlage G). Het gesprek dat daarop volgde, bracht meer inzicht over de sturingsactiviteiten van de studenten voorafgaand aan het onderzoek.

Doel van dit focusgroepsgesprek was meer inzicht te krijgen in het van te voren vastgestelde onderwerp 'zelfsturing', in een veilige en stimulerende omgeving (Litosseliti, 2003, p.1. in: De Lange 2011). Dit groepsgesprek als onderzoeksinstrument kan gezien worden als communicatieforum (Baarda, 2014). Een focusgroepsgesprek past bij mijn onderzoekszet, omdat de betrokkenen gezamenlijk ervaringen, opvattingen en overtuigingen over hun zelfsturing en persoonlijk leiderschap bespreken. Ook heb ik met deze kwalitatieve methode in relatief korte tijd veel informatie verkregen bij de respondenten over aan het onderwerp gelieerde thema's (De Lange e.a., 2011). De leden van de februarigroep konden reageren op de uitkomsten van de test. Ik had het gesprek goed voorbereid en georganiseerd, waarin de leden van de groep elkaars inzichten, meningen en standpunten bevroegen. Ik heb een flap met een tabel opgehangen waar de studenten hun eigen scores konden opschrijven. Het was belangrijk dat de groep gefocust bleef op het thema en dat alle participanten de gelegenheid kregen om mee te doen (De Lange e.a., 2011). Ik heb de aantekeningen van het gesprek, in een van te voren gemaakte tabel met richtvragen, genoteerd (bijlage G).

Placematgesprek, focusgroep docenten A-faseteam, Stap 1

Door middel van een placematgesprek ontworpen door Flokstra (2006), hebben de docenten van het A-faseteam in dialoog de interventie bepaald voor de differentiatie van het 3-sporenbeleid en zelfsturing (zie bijlage E). In het kader van de eerste deelvraag: "Hoe kunnen oplossingsgerichte interventies de zelfsturing van studenten bevorderen", kwam aan bod. De activerende werkvorm placemat is een goede samenwerkingsopdracht. In deze werkvorm wordt ieders bijdrage letterlijk zichtbaar (Flokstra, 2006). Ik heb het team in vier tweetallen opgedeeld en we zijn verschillende ideeën op gaan schrijven. De placemat is een aantal keren doorgegeven en men kon de ideeën van de andere groep weer aanvullen of veranderen. Na dit een aantal keren te hebben gedaan, zijn we een dialoog begonnen over de verschillende ideeën voor het 3-sporenbeleid en de oorzaak van studievertraging. Bij een kritische dialoog vindt uitwisseling plaats als gelijkwaardige gesprekspartners door alle betrokken partijen (Jacobs, 2010). Een weerslag van deze dialoog is opgenomen in bijlage E. Ik heb de aantekeningen van het gesprek in een van te voren gemaakte tabel met richtvragen genoteerd (bijlage E).

Vragenlijst, Stap 2

De vragenlijst over de verschillende sturingsactiviteiten die bijdragen aan zelfsturing (zie Bijlage H), is afgenomen bij tien A-fasestudenten van de februarigroep en tien studenten van de reguliere groep. Ik heb gebruik gemaakt van de vragenlijst van Bolks (2009). Deze vragenlijst is gebaseerd op bestaande in een onderzoek beproefde schalen van Taks (2003) en van Vermunt (1992). De sturingsactiviteiten zijn onderverdeeld in 6 sturingsactiviteiten. In hoofdstuk 2, heb ik op bladzijde 9 beschreven dat zelfsturing uit een aantal sturingsactiviteiten bestaat. De schalen zijn ieder weer onderverdeeld in items (vragen) die concrete activiteiten weergeven. Met de vragenlijst is onderzoek gedaan naar de (mate van) uitgevoerde sturingsactiviteiten door deze studenten.

De afname van deze vragenlijst vond in de eerste lesweek van het tweede semester plaats. Bij de februarigroep is de instructie die bij de vragenlijst hoorde, door mij zelf toegelicht. De vragenlijst is anoniem ingevuld. Ik heb de vragenlijst tijdens de eerste ASV-bijeenkomst laten invullen omdat het belangrijk is dat alle studenten de vragenlijst invullen. De vragenlijst duurde ongeveer 15 minuten. De studenten van de reguliere groep zijn ad random gekozen. Ook hier was een handleiding bij de vragenlijst toegevoegd. De formulering van de items van de oorspronkelijke schalen, is soms wat aangepast zodat ze voor de studenten zo herkenbaar mogelijk waren. Bij deze aanpassingen in de

formuleringen is gebruik- gemaakt van formuleringen die worden genoemd in de handleiding van het competentie-examen en het boekje 'instructie werkpleklers' (Stagebureau, FHKE 2015).

De vraag bij elke sturingsactiviteit was, wie en in welke mate de activiteit heeft uitgevoerd. De studenten konden antwoorden op een 6-puntsschaal (van 1: 'Ik heb deze activiteit zelf uitgevoerd' tot 5: 'Deze activiteit is volledig uitgevoerd door iemand vanuit de opleiding' en antwoordcategorie 6 moest worden ingevuld indien de activiteit in het geheel niet was uitgevoerd). De lijst bestond uit 49 items, vertaald in 49 vragen (Bijlage H). De handleiding voor de studenten was bij de vragenlijst toegevoegd, zodat de studenten op een correcte manier de vragen in konden vullen. De verdeling van de 6-puntschaal is hier ook in uitgelegd.

Om het gemiddelde per rubriek uit te rekenen, is per item genoteerd hoe vaak de studenten gescoord hebben. De score is vermenigvuldigd met het nummer van de score. Alle scores zijn per rubriek bij elkaar opgeteld, daarna door het aantal studenten gedeeld en nogmaals door het aantal scores gedeeld. De verschillende activiteiten worden sturingsactiviteiten genoemd, omdat het onderdelen van zelfsturing zijn. De gemiddelden zijn waardevol voor de ASV-docenten die hun oplossingsgerichte interventies goed willen afstemmen.

Schalen van sturingsactiviteiten	Omschrijving	Aantal items
Oriënteren	voorbereiden van het leerproces	6
Plannen	ontwerpen van het leerproces en vaststellen van een actieplan op basis van de informatie uit de oriëntering	11
Uitvoeren	Uitvoeren van de opdracht	6
Evalueren tijdens het uitvoeren	tijdens het leerproces in de gaten houden of het volgens planning verloopt	11
Evalueren na de uitvoering	beoordelen in hoeverre de bereikte leerdoelen overeenkomen met de geplande leerdoelen en in hoeverre het leerproces is verlopen zoals dat was voorgesteld	5
Reflecteren	overdenken wat er tijdens het leerproces is gebeurd en nadenken over leren, leeractiviteiten en leerervaringen, leerwinst en op basis daarvan opstellen van een nieuw actieplan	10

Figuur 6: Schalen voor meten van sturingsactiviteiten met omschrijving en aantal items per schaal, afgeleid uit het meetinstrument van Bolks (2009) aan de hand van de sturingsactiviteiten benoemd door Taks (2003)

De voordelen van een vragenlijst zijn de lage kosten (Baarda, 2014) en een groot aantal geretourneerde ingevulde vragenlijsten, met andere woorden een groot respons. Het nadeel kan zijn dat de studenten onder tijdsdruk slordig kunnen worden. Om dit probleem te kunnen tackelen, heeft heb ik de vragenlijst aan het begin van de bijeenkomst laten invullen. Van belang hierbij is dat de vragenlijst anoniem werd afgenomen. Van tevoren is aan alle respondenten meegedeeld dat de gegevens vertrouwelijk worden behandeld en alle namen anoniem zijn gemaakt.

Observatie, stap 2

Observeren is een van de belangrijkste instrumenten om tot bruikbare inzichten te komen en te evalueren wat de effecten zijn van de interventies (De Lange e.a., 2011). De observatie wordt gebruikt om gedragingen te registreren en te analyseren. Het adequaat scheiden van registratie en interpretatie is een moeilijke vaardigheid. Om interpretatie te minimaliseren heb ik van te voren op

grond van bestaande theorieën, schema gezocht waarin het waargenomen gedrag wordt gepast zie bijlage I (Bolks, 2009).

Voor de observaties werd gekozen voor een niet-participerend, niet verholde observatie (Baarda, 2014). Doordat ik gekozen had om de begeleiding/coaching van de ASV-docenten te filmen is het een niet-participerende observatie geworden. Door van te voren toestemming aan de studenten en docenten te vragen en de camera op een strategische plek in de klas neer te zetten, is het een niet-verholde observatie. Daarbij heb ik gekozen voor een gestructureerde observatie. Ik heb de observaties gefilmd en de bevindingen in een observatielijst genoteerd (Bolks, 2009). Daardoor kon ik het gebruik van drie verschillende begeleidingsstijlen door de ASV-docenten (Docentsturing, gedeelde sturing, sturing van de student) werden in kaart gebracht, alsmede de gedragingen van studenten (destructieve frictie, constructieve frictie en congruentie) (Kallenberg e.a., 2014). Destructieve frictie treedt op als de sturing van de docent/begeleider niet aansluit bij de zelfsturing van de student. De student komt dan in verzet, dit kan zich uiten in bijvoorbeeld verveling of in angst en remt de zelfsturing van de student af. Constructieve frictie komt voor als de sturing van de docent/begeleider aansluit bij de student maar hun wel uitdaagt om meer zelfsturing te leren. Ze worden dan uitgedaagd om de sturingsactiviteiten in te zetten die ze nog niet goed beheersen of nog niet uit eigen beweging gebruiken. Congruentie komt voor als de coaching/begeleiding goed aansluit bij de studenten (Clement en Laga, 2014).

Het observatieschema is in Bijlage I zichtbaar gemaakt. Hiermee kan ik vastleggen of specifiek gedrag (oplossingsgericht coachen) voorkomt en hoe vaak dit gedrag voorkomt (Baarda, 2014). Ik heb voor het gebruik van video-opnamen in de praktijk gekozen omdat het mij de mogelijkheid gaf om compacte informatie te verzamelen, die de werkelijkheid over het handelen van de ASV-docenten, in interactie met de studenten dicht benadert (Hall in: De Lange e.a., 2011). De observaties zijn uitgevoerd tijdens de ASV-activiteiten bij de studenten van de A-fase reguliere groep. Per activiteit wordt ongeveer een half uur geobserveerd. De observatie-momenten worden door het rooster bepaald. Het filmen is door mij zelf uitgevoerd. De weerslag van de observaties is beschreven in Bijlage I.

3.6 Validiteit

“Instrumentele validiteit is de mate waarin je meet wat je wilt weten” (Baarda, 2014, p.90). Validiteit heeft te maken met de juistheid van de onderzoeksbevindingen. Met andere woorden, is het mogelijk dat de respondent de vragen anders opgevat hebben dan dat ik hem bedoeld heb? Of hebben de gestelde vragen in de vragenlijst antwoord op de onderzoeksvraag geven? In de bestaande vragenlijst heb ik een aantal items laten vervallen om het meer/beter toepasbaar te maken voor de context van de FHKE-locatie. Bijvoorbeeld: ‘Oriënteren op het formuleren van claims’. In de context van FHKE wordt de term claims, niet gebruikt. Het zou verwarring oproepen en de term zou verkeerd geïnterpreteerd kunnen worden. De vragenlijst van Bolks (2009) is gebaseerd op de beproefde schalen van Taks (2003) en van Vermunt (1992). De sturingsactiviteiten uit de vragenlijst zijn onderdeel van zelfsturing en zijn in het theoretisch kader beschreven.

Nadat de resultaten van de ingevulde vragenlijst verwerkt waren, merkte ik dat er geen vergelijkingsmateriaal was. Ik kon geen antwoord op de vraag geven waar de A-fasefebruargroep specifiek op uitviel vergeleken met de rest van de A-fase- studenten. Was de uitkomst representatief voor hen of voor alle studenten? Ik heb besloten om de vragenlijst ook bij 10 studenten (ad random gekozen) van de reguliere groep af te nemen. Op deze manier werd vergelijkingsmateriaal gegenereerd. Op deze gegevens heb ik mijn interventie gebaseerd. De bevindingen van de onderzoeksinstrumenten zijn geëvalueerd met professionals uit het werkveld en met de coördinator van de afstudeerfase.

Door een gestructureerde observatie in te zetten en de bevindingen in een schema weer te geven werd de validiteit van dit instrument verhoogd. De gedragingen van de A-fasedocenten en interactie met studenten werden systematisch in het schema weergegeven.

Door de verwerkingsopdracht BOGC2 toe te voegen en er een collega (ICF coach) feedback op te laten, geven heb ik geprobeerd om het oplossingsgerichte coachen zich eigen te maken en het op een correcte manier toe te passen bij de A-fase februarigroep (Bijlage L).

3.7 Betrouwbaarheid

Naarmate de data minder van toeval afhangen, neemt de betrouwbaarheid toe (Baarda, 2014, p90). Toeval kan veroorzaakt worden door de gekozen onderzoeksmethode, de onderzoeksomstandigheden of de onderzoeker (Baarda, 2014). Om dit te voorkomen werd onderzoeksopzet getoetst bij de studiebegeleider, bij critical friends, bij collega's, bij de A-fase coördinator en ook bij een onderzoeksdocent die bij FHKE werkzaam is. Verder heb ik zoveel mogelijk actuele en betrouwbare bronnen geraadpleegd.

Bij actieonderzoek gaat betrouwbaarheid vooral over de transparantie en navolgbaarheid door de lezers van een systematisch uitgevoerd onderzoeksproces. De stappen die in het onderzoek genomen zijn heb ik bijlage A weergegeven. Verder heb ik getracht alles chronologisch en systematisch te beschrijven. Door een triangulatie van respondenten en onderzoeksinstrumenten in te zetten werd de betrouwbaarheid van dit onderzoek ook verhoogd.

3.8 Ethische aspecten

In dit onderzoek is rekening gehouden met de gedragscode voor ethisch onderzoeksmatig handelen van Andriessen e.a. (2010). De ethische aspecten heb ik op micro, meso en macro niveau benoemd. Doordat ik dit onderzoek op zelfsturing heb gericht hoop ik dat een aantal effecten zullen optreden. Met dit onderzoek hoop ik meer zich te krijgen op de zelfsturing van studenten in de A-fase. Als hierdoor minder studievertraging kan optreden heeft dit positieve effecten op de studenten zelf (levensgeluk), op FHKE (financiering) en uiteindelijk wordt er een maatschappelijk belang mee gediend (maatschappelijke kosten) zie hoofdstuk 1 'Probleemanalyse'.

Ik heb de namen van de studenten geanonimiseerd en toestemming gevraagd om de gegevens uit de test ondernemingszin, de vragenlijst en de observaties te gebruiken. Ook heb ik toestemming gevraagd om te filmen, waarbij ik heb aangeboden de studenten niet herkenbaar in beeld te brengen. De video-opnames zal ik alleen voor het onderzoek gebruiken en na de beoordeling van het onderzoek vernietigen.

Daarbij ben ik me er bewust van geweest, dat ik meerdere rollen heb gespeeld: die van onderzoeker en die van ASV-docent en ASV- collega. Bewustzijn van deze meergelaagdheid van rollen is essentieel geweest voor mijn handelen (Claasen et al., 2009).

4. Resultaten en data-analyse

In dit hoofdstuk geef ik zo onafhankelijk en objectief mogelijk de analyse van de data weer die ik heb verkregen uit de ondernemingszin test, de focusgroepen, vragenlijst en observaties. Ik begin met de test ondernemingszin waarvan ik een verslag heb gemaakt per besproken onderdeel.

Test ondernemingszin en focusgroepgesprek, Stap 1

De test ondernemingszin hebben acht van de tien februarigroepstudenten uitgevoerd. In figuur 7 zijn de besproken onderwerpen van het gesprek weergegeven. Aan het gesprek na afloop van de test hebben alle acht studenten deelgenomen. De uitkomsten van de test 'ondernemingszin' heb ik anoniem inzichtelijk gemaakt in Bijlage F. Vooraf heb ik aangegeven dat het niet ging om de hoogte van de scores maar meer om de deelname en het gesprek naar aanleiding van de test. De items 'persoonlijk leiderschap' en 'zelfsturing' zijn besproken. De laagste score van 'persoonlijk leiderschap' van een 4,5 (D.M.) en de hoogste score een 10 (F.R.). F.R. scoorde op alle fronten heel hoog, ze scoorde twee keer een 10 en één keer een 9,5. Ze gaf aan zeer perfectionistisch te zijn, maar dat ze daardoor ook kan blokkeren en niet meer kan functioneren. D.M gaf aan dat als de opdracht niet helemaal duidelijk was, ze er niet eens aan begon. Ze vond zichzelf meer een volger dan een leider.

De laagste score bij 'zelfsturing' is een 4,5 (J.N.) en de hoogste score een 7,5 (L.J.). J.N. gaf aan dat ze erg perfectionistisch is, maar ook extreem faalangstig. Ze heeft hierdoor weinig zelfvertrouwen en durft geen richting te geven aan haar studie, omdat ze bang is het fout te doen. L.J. gaf aan dat ze heel goed weet wat ze wil en dit ook doorvoert, anderen ervaren haar soms als wat eigenwijs. Hierdoor ervaart ze weerstand en stagneert ze.

Vooraf de score van J.N. is gemiddeld erg laag en de gemiddelde score van F.R, is hoog. Beide studenten zijn perfectionistisch en beide worden hierdoor belemmerd, de beleving van beide studenten is erg verschillend.

Alle studenten gaven aan dat er grote behoefte is aan veel duidelijkheid bij de opstart van opdrachten, meerdere kleine opdrachten, goede begeleiding en veel opbouwende feedback. Docenten en SLB'er spelen hierbij een belangrijke rol. De voorlopige conclusies worden in figuur: 7 weergegeven.

Doelstellingen	Voorlopige conclusie
Inzicht krijgen op de score zelfsturing en persoonlijk leiderschap	Grote opdrachten, zoals een kwartaal opdracht zijn onoverzichtelijk. Meerder kleine opdrachten zijn motiverender. Meer feedback en goede feedback van docent en/of <u>SLB'er</u> is noodzakelijk. Goed bereikbare docenten en SLB'ers zijn belangrijk. Duidelijke afspraken van te voren over het wat, wanneer en hoe.
Inzicht krijgen in de beleving van studenten	Niet weten wat je moet doen is demotiverend. Niet negatief benaderen. Openstaan en begrip tonen voor de student als docent/ <u>SLB'er</u> . Niet (ver)oordelen.
Inzicht krijgen in de vaardigheden (gedrag) van sturingsactiviteiten van studenten	Helpen met oriënteren en reflecteren. Begeleidings- of feedback bijeenkomsten vaker over een kwartaal. Afspraken maken wat af en wat nog niet af. Indelen, structuur.
Inzicht krijgen in de talenten van studenten	Meer positief benaderen. Meer manieren om de opdracht te mogen maken zodat je je eigen talent kunt gebruiken. Meer samenwerken met verschillende studenten. Elkaar versterken.

Figuur 7: Voorlopige conclusie van de discussie focusgroep A-fasefebruarigroep

Het model van verslaglegging van hoofdpunten uit de discussie van de focusgroep wordt weergegeven in Bijlage G.

Placematgesprek, focusgroep A-faseteamdocenten , Stap 1

De uitkomst van deze werkvorm en de dialoog was dat de mate van zelfsturing van studenten ook bepalend is voor de studievoortgang. Dit werd het thema van het onderzoek en de insteek voor differentiatie bij de ASV-bijeenkomsten. Een korte weergave van de dialoog en de conclusies zijn terug te vinden in bijlage E. Op dat moment bleven op dat moment meer vragen over dan dat we antwoorden hadden. Enkele essentiële vragen voor dit onderzoek:

- Meer inzicht in zelfsturing verkrijgen. Uit welke elementen bestaat zelfsturing?
- Hoe kunnen we de studenten zo begeleiden en coachen dat ze in hun kracht komen en zichzelf toch kunnen sturen?
- We hebben meer “*know how*” nodig! Hoe komen we aan meer inzicht en kennis?

De uitkomst van deze werkvorm en van de dialoog was dat de mate van zelfsturing van studenten (ook) bepalend is voor de studievoortgang. Het A-faseteam en de onderzoeker wilde ook graag weten of de februarigroep op het gebied van zelfsturing significant af zou wijken in vergelijking met de regulier groep. ‘Zelfsturing’ werd het thema van het onderzoek en de insteek voor differentiatie bij de ASV-bijeenkomsten en het doel van het oplossingsgerichte coachen.

Conclusie Stap 1

Vanuit de theorie (zie hoofdstuk 2, ‘Theoretisch kader’) ben ik tot de conclusie gekomen dat de oplossingsgerichte manier van coachen/begeleiden tegemoet kan komen/antwoord kan geven op de hierboven gestelde vragen.

Oplossingsgericht handelen is niet gericht op wat slecht gaat, maar op wat goed gaat. Daarbij past ook een gerichtheid op concrete doelen in de toekomst en begeleiding waarin oog is voor wat is of wordt bereikt (Cauffman en Van Dijk, 2014). Het is een basis van benadering om te veranderen, gericht op wat iemand wil en wat werkt en wat in de toekomst zou kunnen voortduren. Deze oplossingen zijn een belangrijke versterker van het zelfvertrouwen. De praktijkgerichte interventie was het toepassen van oplossingsgerichte begeleiding bij de A-fasestudenten.

Vragenlijst Stap 2

De vragenlijst werd ingevuld door tien studenten van de reguliere groep uit de A-fase en tien studenten van de A-fasefebruarigroep (zie bijlage H). In Figuur 6, heeft men kunnen lezen dat zelfsturing werd onderverdeeld in een aantal sturingsactiviteiten. De sturingsactiviteiten zijn onderverdeeld in een aantal vragen over dit onderwerp items genoemd. De score van alle items, zijn bij elkaar opgeteld. In Figuur 8 vindt men een tabel terug waar alle scores van per sturingsactiviteit zijn opgenomen. De scores per item zijn terug te vinden in bijlage H. In deze bijlage wordt ook een voorbeeld berekening geven van de gemiddelden die in Figuur 8 terug te vinden zijn. Uit de analyse van de vragenlijst bleek dat de gemiddelde scores van de februarigroep studenten redelijk overeenkomen met de scores van de reguliere groep studenten. Twee scores vallen hierbij op: Bij de februarigroep worden veel vaker de opdracht niet uitgevoerd (rood gemarkeerd). Bij de reguliere groep wordt beter gescoord (minder hulp) bij ‘evalueren tijdens de uitvoering’.

Resultaten vragenlijst A-fase februarigroep							
Verzamelstaat							
stuuringsactiviteit	score 1	score 2	score 3	score 4	score 5	score 6	gemiddelde
Orientatie opdracht	33	44	15	0	0	0	1,53
Plannen van de opdracht	70	44	52	12	0	6	3,06
Uitvoeren van de opdracht	34	26	24	4	0	18	1,76
Evalueren tijdens de uitvoering	46	76	57	8	0	30	3,61
Evalueren na het maken van de opdracht	26	36	9	0	0	18	1,43
Reflecteren van de opdracht	34	68	36	36	25	36	3,91
					totaal	108	
					gemiddelde	18	
Resultaten vragenlijst A-fase reguliere groep							
Verzamelstaat							
stuuringsactiviteit	score 1	score 2	score 3	score 4	score 5	score 6	gemiddelde
Orientatie opdracht	29	46	21	4	0	0	1,66
Plannen van de opdracht	69	48	33	20	0	6	2,93
Uitvoeren van de opdracht	37	30	21	4	0	0	1,53
Evalueren tijdens de uitvoering	71	32	51	16	0	0	2,83
Evalueren na het maken van de opdracht	25	30	24	12	0	0	1,51
Reflecteren van de opdracht	40	58	33	28	55	12	3,76
					totaal	18	
					gemiddelde	3	

Figuur 8: vergelijking resultaten vragenlijst A-fase februari- en reguliere groep

Resultaten vragenlijst A-fase februarigroep					hulp	totaal	gemiddeld
Hulp van anderen = score 2 t/m 5					mentor	47	7,8
					SLB'er	84	14
					docent	78	13
					medestudent	19	3,2
					ander	25	4,2
					totaal		8,44
Resultaten vragenlijst A-fase reguliere groep					hulp	totaal	gemiddeld
Hulp van anderen = score 2 t/m 5					mentor	55	9,2
					SLB'er	78	13
					docent	92	15,3
					medestudent	13	2,2
					ander	5	0,8
					totaal		8,1

Figuur 9: vergelijking van de scores 1 t/m 5: hulp van anderen, bij de A-fasefebruari- en -reguliere groep

In figuur 9 worden de scores van personen die de beiden groep studenten om hulp hebben gevraagd, weergegeven. Uit de analyse van de scores 1 t/m 5: hulp van anderen, blijkt dat de gemiddelden van beiden groepen studenten in redelijke mate overeen komen.

Het blijkt dat de SLB'er en de docent belangrijke hulpbronnen zijn bij de verschillende stuuringsactiviteiten.

Beide studentengroepen scoren hoger bij '2. het plannen van de opdracht', bij '4. Evalueren tijdens de uitvoering' en bij 6. 'reflecteren op de opdracht'.

Observatie Stap 2

De observaties zijn in mei en juni uitgevoerd (zie Logboek bijlage J). De oplossingsgerichte manier van coachen gaf ruimte om de zelfsturing van studenten te stimuleren en te begeleiden. Alle ASV-docenten hebben een interne coachingscursus gehad. Eén ASV-docent is gecertificeerd ICF-coach en begeleidde de studenten op een oplossingsgerichte manier. Zelf heb twee BOGC modules gevolgd en probeer zoveel mogelijk volgens de principes van oplossingsgericht coachen te begeleiden. We hebben zoveel mogelijk met de twee andere collega's besproken wat de principes van het oplossingsgericht coachen zijn en hoe deze in de praktijk werken.

Er werden vragen door de ASV-docenten aan de studenten gesteld als: “Je komt voor begeleiding, welke vraag heb je?” “Kun je een voorbeeld geven?” “Wil je dit met de anderen delen?” “Wat vinden de anderen ervan, geef elkaar eens feedback?” “Wat kan jij met dit voorbeeld?” “Wat wil je zeggen met dit voorbeeld?” “Hoe wil je je gaan opstellen tijdens de presentatie?” “Oh ja, jij doet het op een andere manier, wil je een voorbeeld geven?” “Vind je dit ook goed?” “Natuurlijk is een andere manier ook mogelijk” “Zoek de manier maar die bij jou past”

Alle drie docenten pasten hun begeleidingsstijl aan bij de vraag van de student(en). Aan het gedrag en de lichaamstaal die beschreven werden in bijlage I: Het schema van De wisselwerking tussen leer- en instructiestrategieën (Kallenberg e.a., 2014) en bij hoofdstuk 3, ‘Observatie’, zag ik dat de studenten zich in de zone van congruentie bevonden. Zelf één student bevond zich een aantal keren in de zone van constructieve frictie. Zij bedankte de coach en ging met een tevreden gezicht weg.

De studenten waren betrokken bij de ASV-begeleiding. Ze hadden de indruk dat er niet alleen maar één manier was om de opdracht te volbrengen. Ze konden hun eigen inbreng en manier naar voren brengen. Een docent vierde het goede succes door dit expliciet te benoemen. “Kan ik nog iets voor jou betekenen, ga je hier tevreden weg?”

5. Conclusies en discussie

In dit hoofdstuk wordt vanuit de gevonden onderzoeksuitkomsten antwoorden gegeven op de deelvragen en daarmee op de hoofdvraag: “Welke interventies op basis van oplossingsgericht coachen, zijn bij de FHKE, mogelijk om de zelfsturing van studenten in de A-fase, zowel de reguliere studenten als de februarigroep, te bevorderen?” Tevens breng ik theorie, praktijk en mijn eigen mening met elkaar in verband. Dit komt tot uiting in de aanbevelingen en de discussiepunten.

5.1 Conclusies

1. Hoe kunnen oplossingsgerichte interventies de zelfsturing van studenten bevorderen?

Uit het placematgesprek die door het A-faseteam werd gevoerd, kwamen een aantal standpunten naar voren. De docenten gaven in de dialoog aan dat ze graag gemotiveerde en betrokken studenten wilden begeleiden.

“Studenten die ‘goed in hun vel zitten’ haken niet snel af”.

Uitspraak van één van de collega's

Volgens Van der Heijden en Adels (2009) biedt oplossingsgericht begeleiden/coachen perspectief, het versterkt het optimisme en vertrouwen, het geeft energie en bevordert zelfredzaamheid en zelfsturing. Het A-fase docententeam beseft terecht dat dit wat van het team zelf vergt. Het is belangrijk dat we inzicht krijgen in hoe zelfsturing van studenten werkt, dat we moeten differentiëren in de aanpak van begeleiden en coachen. Zowel in het ASV-aanbod als in de begeleiding naar het competentie-examen toe. De vraag van het docententeam was zeer essentieel: hoe kunnen we studenten zo coachen/begeleiden dat ze in hun kracht komen en zichzelf toch kunnen sturen?

Door de theoretische studie die ik heb gedaan voor de verwerkingsopdracht BOGC2 en door de gesprekken ik heb gevoerd, kwam ik tot de conclusie dat misschien de oplossingsgerichte coachings-/begeleidingsstijl hier het beste bij aan zou sluiten. Het differentiëren in het aanbieden van structuur tijdens de ASV-bijeenkomsten en het oplossingsgerichte coachen werden als uitgangspunt genomen. Luken (2008) stelt dat zelfsturing noodzakelijk is voor leerrendement. De rol van de begeleider in het leerproces is essentieel voor het stimuleren van reguleringsactiviteiten zoals zelfsturing.

Uit het focusgroep gesprek met deze groep kwam naar voren dat studenten behoefte hebben aan frequente, goede begeleiding en feedback. Ze willen graag duidelijkheid als ze een opdracht krijgen en niet een té grote opdracht. Liever meerdere kleine opdrachten. Dit zorgt ervoor dat ze zich beter kunnen oriënteren op de stappen die ze moeten maken om de opdracht(en) succesvol af te ronden. Goed bereikbare docenten en SLB'ers die hen positief benaderen, sterkt hun zelfvertrouwen.

‘Een goed bereikbare SLB'er die je positief benadert en met je mee denkt’

Uitspraak van één van de studenten

Samen met anderen aan een opdracht werken, vinden de studenten motiverend. Samenhorigheid maakt hen sterker. Aanmoediging vanuit de groep ook. Bolks (2009) stelt dat de sturingsactiviteiten beïnvloed worden door studentkenmerken en opvattingen van de docent. Dit kwam uit het gesprek sterk naar voren.

Alle mannelijke studenten uit de februarigroep en één vrouwelijke student gaven toe dat ze zelf erg veel moeite hadden met gedisciplineerd werken en met plannen. De overige gaven aan dat hun zelfvertrouwen in het verleden een flinke deuk had opgelopen door uitlatingen van begeleiders en/of docenten.

Conclusie:

Uit de vragenlijst is naar voren gekomen dat inderdaad de sturingsactiviteit: plannen van de opdracht, evalueren tijdens de uitvoering en reflecteren van de opdracht, hoog gescoord hebben. Dat wil zeggen dat de studenten van de reguliere én de februarigroep veel behoefte hadden aan begeleiding en coaching van deze sturingsactiviteiten om uiteindelijk een goede zelfsturing te ontwikkelen. Het oplossingsgerichte coachen/begeleiden biedt ruimte voor de studenten om zichzelf te zijn. Het vertrekt vanuit de behoefte van de student en de student kan zijn eigen oplossingen formuleren. De coach stelt vragen en stimuleert de student om 'zelf het stuur in handen te nemen'. De coach spreekt hierbij zijn vertrouwen uit en geeft goede oplossingsgerichte feedback. Het is belangrijk dat hij hierbij investeert in een goede relatie met de student.

2. Wat is het niveau van zelfsturing bij de studenten van de A-fasefebruarigroep, bij de start van het tweede semester?

Uit de analyse van de resultaten van de vragenlijst kwam naar voren dat de studenten het plannen van de activiteiten die horen bij de opdracht, moeilijk vinden. Ook reflecteren blijft moeilijk, toch beseffen de studenten dat ze dit wel nodig hebben om hun leren en hun gedrag bij te stellen. Ze willen hier graag bij gecoacht worden. Opvallend is dat deze groep studenten bij een moeilijke of onoverzichtelijke opdracht, niet eens aan de opdracht begint en ook geen hulp vraagt. Ze leveren liever niets in, ze realiseren zich wel dat de studievertraging alleen maar groter wordt. Uit de analyse van de vragenlijst ziet men dat de SLB'er en de docent een belangrijke rol bij de begeleiding van de(z) studenten spelen: als het contact goed is en als de begeleider toegankelijk is, kan deze problematiek vroegtijdig worden gesignaleerd. Luken (2008) vindt dat docenten moeten leren om het actuele ontwikkelingsniveau van de student in te schatten en daarmee rekening moeten houden. Persoonlijk contact tussen student en docent is hierbij belangrijk. Confronteren, stimuleren, helpen, oefenen, ruimte bieden, informeren en steun bieden zijn in de begeleiding essentiële onderdelen om zelfsturing te bevorderen.

Uit de analyse van de vragenlijst blijkt ook dat de studenten van de reguliere fase en van de A-fase februarigroep niet erg veel van elkaar verschillen. Beide groepen vinden 'plannen van de opdracht', 'evalueren tijdens de uitvoering' en 'reflecteren van de opdracht', moeilijk en vragen hier hulp bij. Opvallend is dat de A-fase februarigroep in verhouding met de reguliere groep 6:1 scoort in 'het niet uitvoeren van de opdracht'. De studenten van de februarigroep laten dus 6 keer vaker de kans lopen om hulp te vragen en voeren de opdracht niet uit. De vraag is waardoor dit komt? Is dit de schaamte van het niet begrijpen of het zich niet begrepen voelen? Komt dit voort uit faalangst en drempelvrees? Of kunnen ze geen contact krijgen met hun docent of SLB'er? De studenten van de A-fase februarigroep hebben wel al deze elementen benoemd. Studenten die vertrouwen hebben en authentiek zijn, hebben een manier hebben gevonden in het omgaan met verwachtingen van hun omgeving (Dewulf, 2014).

Conclusie:

De drempel om hulp of begeleiding te vragen bij de studenten van de februarigroep is groter dan bij de reguliere groep. Vroegtijdig signaleren is essentieel. Het is van belang dat we als SLB'ers en de docentengroep van FHKE meer aandacht besteden aan zelfsturing. Vooral 'plannen van de opdracht', 'evalueren tijdens de uitvoering' en 'reflecteren van de opdracht', hebben aandacht nodig. Persoonlijk contact tussen student en docent is hierbij belangrijk.

3. Welke oplossingsgerichte interventies zijn zichtbaar bij de A-fasedocenten bij de begeleiding van A-fasereguliere- en de A-fasefebruarigroep, met het oog op de bevordering van zelfsturing?

Uit de observaties van de ASV-docenten van de A-fase blijkt dat de begeleiding die ze bieden, oplossingsgericht is en dat ze hierdoor tegemoet kunnen komen aan de ontwikkeling van zelfsturing. Er wordt door twee ASV-docenten gebruikgemaakt van het oplossingsgericht begeleiden/coachen. Het oplossingsgericht begeleiden/coachen is hier succesgericht, gaat uit van concrete doelen. 'Hoe ziet het er in jouw competentie-examen uit?' 'Hoe zou je het willen hebben?' 'Wat is er dan anders?' Deze vragen zijn voorbeelden die betrekking hebben op interne oplossingen. Oplossingen die vanuit de student zelf komen. Eén docent maakt gebruik van een combinatie van ontwikkelingsgerichte- en oplossingsgerichte stijl. Het is niet makkelijk een student te begeleiden die zich afhankelijk opstelt. Zelfsturing impliceert meer autonomie dan zelfregulatie (Luken, 2008). Dit vraagt een andere houding van begeleiders. Vaak nemen coaches en de begeleiders bij deze studenten een sturende rol aan. Van Lieshout en Bakx (2014, p.38) zeggen hierover: "In de praktijk zien we dat docenten vaak naar controlerende maatregelen grijpen, terwijl uit de literatuur blijkt dat juist een autonomie ondersteunende omgeving een klimaat biedt waarbinnen studenten floreren".

Conclusie:

Oplossingsgerichte coaching heeft effect op de ontwikkeling van zelfsturing bij A-fase studenten. Van belang is het dat docenten en begeleiders zich richten op de zelfsturing van studenten door een autonomie ondersteunende omgeving te creëren. De begeleider/coach dient hierbij zelf in ontwikkeling te blijven (Luken, 2008).

5.2 Aanbevelingen

In mijn aanbevelingen houd ik rekening met de conclusies die bij de deelvragen geformuleerd zijn. "Welke interventies op basis van oplossingsgericht coachen, zijn bij de FHKE, mogelijk om de zelfsturing van studenten in de A-fase, zowel de reguliere studenten als de februarigroep, te bevorderen?"

- Zelfsturing is belangrijk voor het leerrendement. Vergroten van kennis en inzicht bij docenten en begeleiders over het thema 'zelfsturing' is belangrijk.
- Differentiëren in bevorderen van zelfsturing is noodzakelijk in de aanpak van begeleiden en coachen.
- Oplossingsgericht coachen is een belangrijk uitgangspunt en een manier om tegemoet te komen aan de diversiteit van studenten, om zelfsturing, zelfvertrouwen en eigen verantwoordelijkheid te bevorderen.
- Meer tijd besteden aan het aanleren van sturingsactiviteiten, een autonomie ondersteunende omgeving biedt een klimaat waarbinnen studenten floreren.
- Regelmatige feedback en goede kwaliteit van feedback is van belang, conform de manier van Hattie en Timperly (2007): '*feedback, feedup en feedforward*', belangrijk bij het oplossingsgericht begeleiden/coachen.

- Kwaliteit van begeleidingsmomenten van de docent en SLB'er is van belang, niet alleen aandacht besteden aan studievoortgang, maar ook aan persoonsontwikkeling.
- De kwartaalopdrachten in meer kleine opdrachten formuleren.
- Meer ruimte voor de diversiteit en het talent van de student, geen (ver)oordelen.
- De begeleiders/coaches en docenten dienen zelf in ontwikkeling te blijven op het gebied van oplossingsgerichte begeleiding (scholing voor alle begeleiders). Daarbij kan intervisie en/of supervisie helpend zijn

Op de lange termijn:

- Inbreng van studenten bij ontwikkeling van opdrachten en begeleiding van studenten bevorderen.
- Leerlijn ontwikkelen voor de gehele opleiding FHKE van zelfregulatie evolueren naar zelfsturing

5.3 Discussie en vervolgonderzoek

Ik vind het jammer dat ik het rendement van oplossingsgerichte coaching van de ASV-docenten bij de A-fase reguliere groep en bij de februarigroep niet heb kunnen meten over één heel schooljaar. Het effect van de interventie is dan betrouwbaarder. De tijd ontbrak om dit te doen. Het schooljaar is haast voorbij. Een actieonderzoek kan je blijven uitbreiden. Het zou mooi zijn als de aanbevelingen worden opgevolgd en de docenten en SLB'ers oplossingsgericht gaan coachen. Na een jaar kan er dan een kwantitatieve en ook een kwalitatieve meting (vervolgonderzoek) worden gedaan over sturingsactiviteiten en het studierendement. Het zou binnen heel FHKE kunnen worden ingevoerd. In de probleemanalyse werd benoemd dat op micro-, meso- en macroniveau veel winst kan behaald. De winst voor de student is meer plezier in de opleiding en het studeren, trots en een gevoel van zelfwaardering. Dit is een belangrijk doel voor mij.

Natuurlijk zijn er beperkingen in mijn onderzoek. De reguliere groep studenten bestaan hoofdzakelijk uit 'meisjes' (20% jongens en 80% meisjes). In de februarigroep is dit evenredig verdeeld in 50%. Dit zou het beeld van de kwantitatieve onderzoeksgegevens kunnen vertekenen. Er wordt beweerd dat meisjes beter kunnen plannen en organiseren. Uit de resultaten van de vragenlijst kwam dit niet echt naar voren, maar het kan de betrouwbaarheid beïnvloed hebben.

Echt goed objectief observeren blijft moeilijk. Ik heb zoveel mogelijk gebruikgemaakt van een observatieschema waarin ik alleen maar bevindingen kon aanstrepen. Toch blijft de ruimte voor eigen interpretatie. De lichaamstaal van studenten is een subjectief aspect als men het over congruentie of constructieve frictie heeft.

De test ondernemingszin vonden de studenten van de februarigroep erg interessant en leuk om te doen. Het viel mij op dat de sfeer meteen goed en ontspannen was. De resultaten werden meteen zichtbaar en studenten vonden het fijn om de uitslagen met elkaar te delen. Hierdoor verliep de gesprek als vanzelf en was er haast geen inmenging (invloed) nodig van mijn kant. De studenten deelden openhartig hun bevindingen en de oorzaken met elkaar en met mij. Van deze test kunnen we in de toekomst meer gebruik maken.

Feedback en reflectie

Mijn collega's waren het allemaal over eens: 'een mooi, nuttig onderzoek, relevant voor de praktijk'. *"Het is zeer relevant voor de praktijk. Ontwikkeling van het leren leren van studenten is zeer belangrijk. Zo blijf je als docent ook in ontwikkeling..."* Ik heb het gevoel dat het onderzoek over zelfsturing in relatie tot oplossingsgericht coachen, voor een aantal collega's een "eye opener" was. Ze willen er graag nog veel meer over horen en te weten komen. Het belang van een goede scholing op het gebied van oplossingsgericht coachen, zagen de meeste wel in. Ook de teamleider was zeer positief over het onderzoek en de aanbevelingen. *"Vanwege bovenstaande is dat een logisch vervolg. Er worden aanbevelingen gedaan die te maken hebben met onze professionalisering."* Een aantal collega's hebben kenbaar gemaakt in het feedbackformulier (bijlage O), dat de onderzoeksmethoden niet echt goed naar voren zijn gekomen. Daar kan ik op zeggen dat mijn focus hier ook niet echt op lag. De dialoog die we na de presentatie met elkaar voerden vond ik verhelderend, nuttig en zeer interessant. Dat was mijn doel van de presentatie en die heb ik behaald. Ik zal zeker mijn collega's een papieren exemplaar van het onderzoek geven en we gaan hier nog vaak over in gesprek. Ook met de locatieleider. Eigenlijk moet de grootste praktijk interventie nog plaats vinden: scholing van de docenten en oplossingsgericht coachen/begeleiden van (alle) studenten.

Zelf vind ik onderzoek doen erg interessant en zelfs leuk. Alleen het op papier zetten van het onderzoek kost me veel energie en 'kruim'. Ik ben geen schrijftalent, en vraag me nu zelfs af of ik misschien ook een vorm van dyslexie heb, net als twee van mijn drie kinderen. Ik ben gestaag doorgegaan met het lezen van de literatuur en het verzamelen en verwerken van gegevens en ben trots op het resultaat.

Ik wil dan ook graag mijn collega's, mijn critical friends en onderzoeksbegeleider Doreen Admiraal nog bedanken voor de tijd en de energie die ze in mij gestoken hebben.

Literatuurlijst

- Andriessen, D., Onstenk, J., Delnooz, P., Smeijsters, H. & Peij, S. (2010). *Gedragcode voor het voorbereiden en uitvoeren van praktijkgericht onderzoek binnen het Hoger Beroepsonderwijs in Nederland*. Advies van de Commissie Gedragcode Praktijkgericht Onderzoek in het hbo. Den Haag: HBO-Raad.
- Baarda, B. (2014). *Dit is onderzoek! Handleiding voor kwantitatief en kwalitatief onderzoek*. Tweede geheel herziene editie. Groningen / Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Bannink, F. and Jackson, P. (2011). *Positive psychology and solution focus - looking at similarities and differences*. Interaction. The journal of solution focus in organisations, 3, 1, 8-20.
- Berg, I.K. & Dolan, Y. (2002). *De praktijk van oplossingen. Gevalsbeschrijvingen uit de oplossingsgerichte gesprekstherapie*. Pearson Assessment and Information, oktober 2002.
- Berkel, H. van (2012). Het rendementsprobleem. In: H. van Berkel, E. Jansen & A. Bax (red.). *Studiesucces bevorderen: het kan en is niet moeilijk. Bewezen rendementsverbeteringen in het hoger onderwijs*. Den Haag: Boom Lemma uitgever.
- Bolks, T. (2009). *Zelfsturing gaat niet vanzelf. Bevordering van Zelfsturing met betrekking tot de Stage bij Studenten van de Pedagogische Academie Basisonderwijs*. Master Onderwijswetenschappen. Open Universiteit Nederland.
- Cauffman, L. & Dijk, D. J. van (2014). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Den Haag: Boom Lemma uitgevers.
- Claasen, W. et al. (2009). *Inclusief bekwaam*. Antwerpen: Garant, 50-69
- Clement, M & Laga, L. (2014). *Steekkaarten doceerpraktijk*. Antwerpen: Garant.
- DeWulf, L. (2003). *Gras groeit niet door eraan te trekken*. Opleiding & Ontwikkeling. 16, nr. 5, p. 1-9.
- Dewulf, L., (2014). *Ik kies voor mijn talent. Wat is talent? Hoe talent ontwikkelen? en wat met waar je echt niet goed in bent?* LannooCampus, Houten.
- Flokstra, J.M. (2006). *Activerende werkvormen*. Stichting leerplanontwikkeling (SLO), Enschede.
- Grinsven, L. van & Tillema, H. (2006). *Learning opportunities to support student self-regulation: comparing different instructional formats*. Educational Research, 48 (1), 77 – 91.
- Hattie, J. & Timperly, H. (2007). *The power of feedback*. Auckland: University of Auckland.

HBO Raad, *Feiten en cijfers Afgestudeerden en uitvallers in het hoger beroepsonderwijs*, Vereniging van Hogescholen, Den Haag, (mei 2012). van <http://www.studiesucces.nl>. Geraadpleegd op 09-02-2016.

Hesselink, J., (2004). *Zelfsturing, twijfel en inspiratie*. van <http://www.healthenmartinaconsult.nl/files/Publicatie%20van%20H&MC%20september%202009%20in%20Expertise0909.pdf> Geraadpleegd op 12-02-2016.

Heijden van der, F. & Adels, J. (2009). *Van moeten naar willen. Betere functioneringsgesprekken met oplossingsgerichte aanpak*, Profiel, nummer 3, april:2009, Lelystad.

Jacobs, G. (2010). *Professionele waarden in kritische dialoog. Omgaan met onzekerheid in educatieve praktijken*. Tilburg: Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg.

Kallenberg, T. & Grijspaarde van der, L. & Braak ter, A. & Baars, G. (2014). *Leren (en)doceren in het hoger onderwijs*. Boom Lemma uitgevers; Den Haag.

Laevers, F. & Bertrands, E. (2004). *Ondernemingszin (h)erkennen, het concept*, Leuven, Cego Publishers). <http://ondernemingszin.ugent.be/>. Binnengehaald op 01-02-2016.

Langerweij, N. de & Langerweij-Voogt, J. de, (2004). *Anders kijken. De dynamiek van een eeuw onderwijsverandering*. Antwerpen: Garant.

Lange, R. de, Schuman, H. & Montesana Montessori, N. (2010). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen - Apeldoorn: Garant.

Lieshout, S. van & Bakx, A. (2014). *Pedagogische sensitiviteit stimuleert autonome motivatie*. Onderwijs, Onderwijs Innovatie – nr. 3, september 2014, 38-39.

Luken, T. (2008). *De (on)mogelijkheid van het nieuwe leren en zelfsturing*. Loopbaanleren: Onderzoek en praktijk in het onderwijs. p. 127-151. Antwerpen – Apeldoorn: Garant.

Luken, T. (2009). *Het dwaalspoor van de goede keuze*. Naar een effectiever model van (studie)loopbaanontwikkeling. Fontys Hogeschool HRM en Psychologie. Oratie 23 januari 2009.

MANAGEMENTCONTRACT (MACON FHKE) / MANAGEMENTRAPPORTAGE (MARAP) 2014, (versie 5-11-2013), Instituut: Hogeschool Kind en Educatie (BU 058).

Marzano, R. J. & Heflebower, T. (2012). *Klaar voor de 21e eeuw*. Rotterdam: Bazalt.

Mittendorff, K. & Kienhuis, M. (2014). *Bouwstenen voor SLB: van visie naar praktijk*. OnderwijsInnovatie december 2014. p. 17-26

Nolet, J., & Sagasser, J. (2010). *Kennisbasis Sociale Redzaamheid*. HBO raad, kennisbasis Generiek.

Onderwijsraad, (2008). *Onderwijs en maatschappelijke verwachtingen, Advies*. Uitgave van de Onderwijsraad, Den Haag, 2008.

SLO.nl, (2008). *Omgaan met culturele diversiteit in het onderwijs*. Een verkennende literatuurstudie. SLO, nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling.

Raemdonck, I. (2006). *Self-directedness in learning and career processes. A study in lower-qualified employees in Flanders*. (Proefschrift). Gent: Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, Universiteit Gent.

Ramdass, D. & Zimmerman, B., (2011). *Developing Self-Regulation Skills: The Important Role of Homework*. Geraadpleegd 12-02-2016 van http://www.davidsongifted.org/db/Articles_id_10702.aspx.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being*. American Psychologist. The American Psychological Association, Vol. 55, No. 1, 68-78.

Shazer, S. de & Berg K. I. (1991). *The brief therapy tradition*. New York: Haworth.

Stagebureau FHKE, (1015), *Instructie werkplekleren*. Fontys Hogescholen Kind en Educatie.

Stevens, L., (1997). *Over denken en doen. Een pedagogische bijdrage aan adaptief onderwijs*. Universiteit Utrecht.

Taks, M.M.M.A. (2003). *Zelfsturing in leerpraktijken. Een curriculumonderzoek naar nieuwe rollen van studenten en docenten in de lerarenopleiding*. Proefschrift Universiteit Twente, Enschede.

Ulrich, D. (1997). *Human Resource Champions*. Boston, MA: Harvard Business School Press.

Vandamme, R. (2007). *Handboek ontwikkelingsgericht coachen. Een hefboom voor zelfsturing*. Uitgeverij Nelissen, Soest.

Vermunt, J. (1992). *Leerstijlen en sturen van leerprocessen in het hoger onderwijs. Naar procesgerichte instructie in zelfstandig denken*. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.

Voogt, J. & Pareja Hoblin, N. (2010). *21st CENTURY SKILLS, Discussienota*. Universiteit Twente, Enschede.

Visser, C. (2009). *Doen wat werkt. Oplossingsgericht werken, coachen en managen*. Van Duuren Management: Culemborg.

Zimmerman, B.J. (2000). *Attaining self-regulation; a social cognitive perspective*. In Boekaerts, M., Pintrich, P.R. & Zeidner, M. (Eds.). *Handbook of Self-Regulation* (pp. 13-39). San Diego, CA: Academic Press.

Zimmerman, B. J. & Campillo, M. (2003). *Motivating self-regulated problem solvers*. In J. E. Davidson & R. J. Sternberg (Eds.), *The psychology of problem solving* (pp. 233–262). New York: Cambridge University Press.

Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (2011) *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. NY: Routledge.

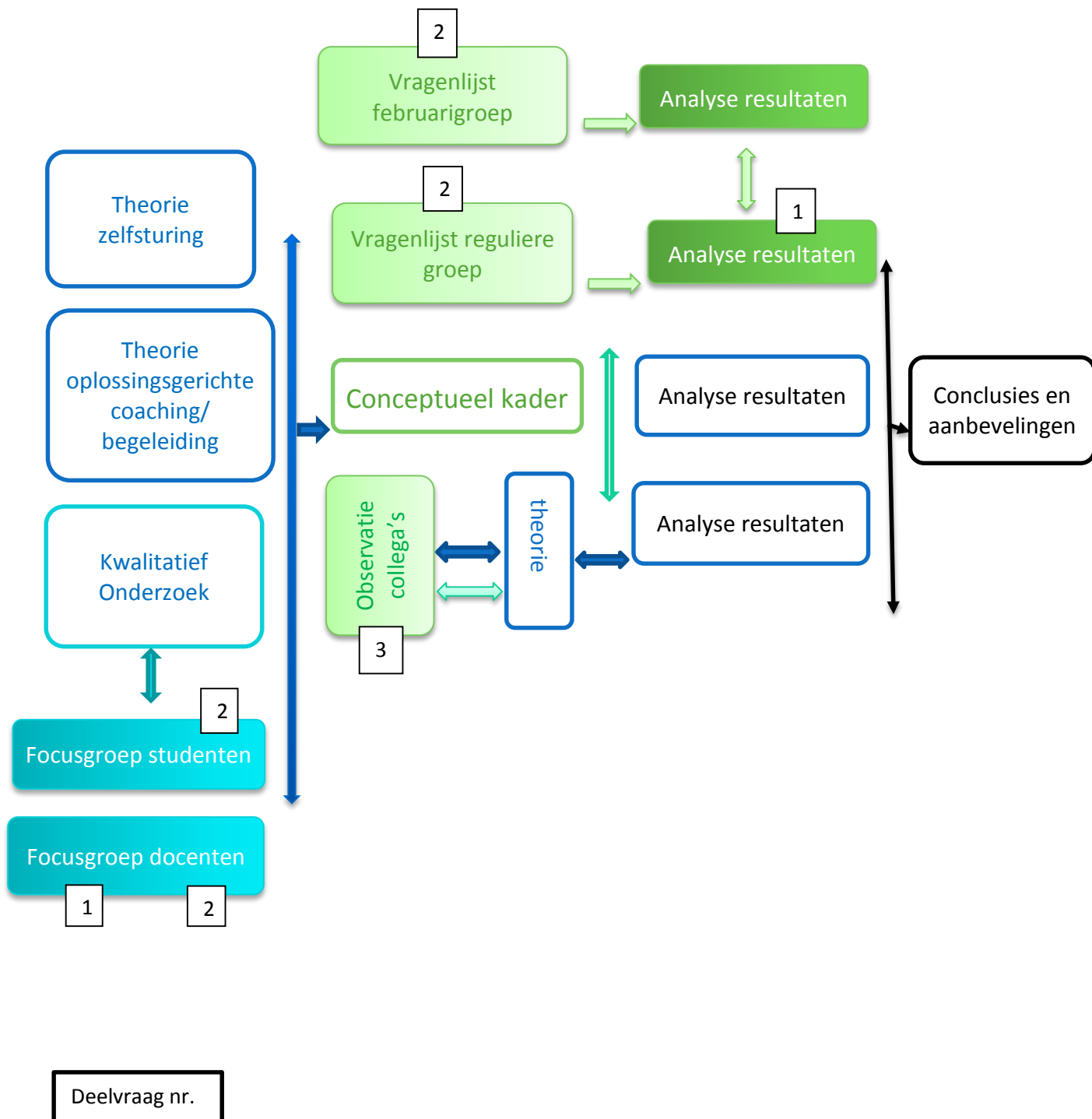
Bijlagen

A. Bijlage Schema onderzoekopzet

Stap 1

Stap 2

Stap 3



B. Bijlage Projectplan Diversiteit --> bijdrage van het A-faseteam

Doelstelling:

Lange termijn (2019/2020)

Op de langere termijn willen we de volgende ambitie realiseren: *De ambitie is dat FHKE op termijn onderwijs organiseert dat recht doet aan de diversiteit van studenten voornamelijk op het terrein van verschillen in metacognitieve regulatieve vaardigheden, motivatie en cognitieve verwerking.*

Concreet betekent dit dat we, afgestemd op verschillen in metacognitieve regulatieve vaardigheden, motivatie en cognitieve verwerking van studenten, willen exploreren hoe we meer en beter dan nu, kunnen werken met:

- OGP-opdrachten op maat.
- Afgestemde begeleiding van studenten, zowel op inhoud en proces.
- Een organisatie die is afgestemd op het onderwijs dat wordt aangeboden.

Korte termijn (2015/2016)

1. Omschrijven van de verschillende sporen: wat is kenmerkend voor onderwijs/ leren in bepaald spoor?
2. Pilot P: afgestemde begeleiding op inhoud en proces bij het (leren) werken met persoonlijke ontwikkelplannen.
3. Pilot H1: afgestemde proces georiënteerde begeleiding in OGP 5B.
4. Pilot H2: werken met externe opdrachtgevers als concretisering van het 'meest autonome spoor'.
5. **Pilot A-fase:**
 - **afgestemd proces georiënteerde begeleiding in OGP 8.**
 - **Differentiëren in begeleiding van studenten naar het CE3, na de afronding van OGP 8. Start januari 2016.**
 - **Door middel van een 'zelfassessment persoonlijk leiderschap voornamelijk zelfsturing' Krijgen studentenzicht op eigen student behoefte:**
 - **Ontbreken aan zelfsturing**
 - **Gedeeltelijke zelfsturing**
 - **Autonome studenten**
 - **Stimuleren en coachen op 'persoonlijk leiderschap' voornamelijk zelfsturing**
 - **Persoonsontwikkeling**
 - **Leiding geven aan jezelf**
 - **Taakvolwassenheid**
 - **3 sporen A-fase**
 - **Diversiteit in begeleiders**
 - **Gedifferentieerde ASV afgestemd op:**
 - **Ontbreken aan zelfsturing**
 - **Gedeeltelijke zelfsturing**
 - **Autonome student**
 - **Bekostiging:**
 1. SLB heeft bij Autonome student minder coaching uren nodig
 2. SLB heeft bij gedeeltelijke zelfsturing zijn coaching uren nodig
 3. SLB geeft bij student zonder zelfsturing een aantal uren aan ASVdocent

Projectresultaat 2015/2016

Stuurgroep:

Kartrekkers: Annemarie (H2), Hans (H1) en Dick (P), **Jolanda Nolet (A)**

Bijdrage van Jolanda Nolet, lid van het A-faseteam:

Onderzoek in het kader van de afronding van de master SEN. Wat hebben de SLB'ers en/of docenten nodig om de diverse groep studenten adequaat te begeleiden c.q. te doceren op het gebied van zelfsturing?

Klankbordgroep docenten:

Collega's van de themawerkgroep 'betrokkenheid'.

Klankbordgroep studenten:

Elke kartrekker organiseert ten behoeve van voornoemde pilots in de eigen fase afstemming met studenten.

Lijnverantwoordelijke:

Ron.

Uitvoering:

Betrokken docenten in te teams.

Activiteiten en tijdpad

2015/2016

Activiteiten	tijdpad
Oriëntatie op literatuur	mei/ juni
Concept concretisering van sporen	juni
Toetsing concept aan klankbordgroep docenten	juni
Bijstelling concept concretisering van sporen	juli
Acquisitie externe opdrachtgevers (Pilot H2)	mei - juli
Twee concrete projectopdrachten (Pilot H2)	juni/ juli

Mei 2015
schrijver geanonimiseerd

C. Bijlage Bronbestand 02-02-2016 studievertragers FHKE Eindhoven Eindhoven

Uit recente cijfers (HBO raad, 2012) zijn de hoogste uitvalpercentages zichtbaar bij de pedagogische sector, zowel na één jaar (19,3%) en drie jaar (24,5%). Uit de cijfers over studievertraging bij FHKE blijkt dat er vooral studievertraging net vóór hoofdfase 2 of in de A-fase voorkomt. 24,63% van de studenten in de A-fase hebben geen afstudeerstatus, dat wil zeggen dat ze hun hoofdfase nog niet hebben afgerond. Als men de vertraagde studenten uit latere cohorten van de A-fase hierbij optelt komt men uit op 54,9%. De hbo-raad heeft onderzoek gedaan naar het uitvalpercentage van studenten: "Het relatief hoge uitvalpercentage in de pedagogische sector hangt waarschijnlijk samen met een tekort aan basisvaardigheden, dit blijkt ook uit de relatieve lage slagingspercentages in de afgelopen jaren (sinds 2008) op de landelijke entreetoetsen op het gebied van reken- en taalvaardigheid binnen de FHKE" (hbo- raad, 2012, p4). In de pedagogische sector hebben na 5 jaar 51,5% studenten studiesucces, na een wissel van hbo-opleiding hebben nog eens 14,2% studenten studiesucces en zonder wissel nog eens 7,2%. Het percentage studenten die uitvallen bedraagt 27,2%. Het rendement van FHKE zit net boven de waarden van het landelijk gemiddelde van 52,8 % en wijkt niet veel af.

De gegevens zijn volledig geanonimiseerd

Overzicht studievertragers lesjaar 15-16, FHKE, pabo Eindhoven 02-02-2016									
Hoofdfase1 studenten, tweede jaar				Totaal 98 studenten waarvan 9 vertraagd = 9,19%					
Studentnr	achternaam	tussenv	voornaam	SLB	geslacht	klas	Africhting	P.nr	opmerkingen okt 15
25.....	B		H	D	V	H1EH15VC		uitstel	uitstel P
24.....	Br	de	S	H	V	H1EH15VB		uitstel	uitstel P
25.....	D	van	C	H	V	H1EH15VB		uitstel	uitstel P
25.....	D		D	B	M	H1EH15VC		uitstel	uitstel P
22.....	J		M	S	V	H1EH15VB		uitstel	uitstel P
22.....	M	van der	L	N	M	H1EH15VC		bnsbezwaar	bns bezwaar
25.....	O		H	S	V	H1EH15VB		uitstel	uitstel P
25.....	V		T	D	M	H1EH15DA		uitstel	uitstel P
25.....	W		B	H	V	H1EH15VC		uitstel	uitstel P

Hoofdfase2 studenten, derde jaar				Totaal 79 studenten waarvan 10 studenten vertraagd = 12,66%					
Studentnr	achternaam	tussenv	voornaam	SLB	geslacht	Klas	Africhting	P nr	Opmerkingen okt 15
23.....	A	van den	E	D	V	H2EH15DA		1.....	Gezondheidsproblemen contact met .
21.....	A		W	B	M	H2EH15VA	18....	G.....	59 pnt, mist nog taal, kbsopdr10, kbs
23.....	D		L	R	V	H2EH15DA		1.....	speciale afspraken met
22.....	G		P	S	M	H2EH15VA		1.....	stopt met OGP7, start met minoren
22.....	H	van	L	B	V	H2EH15DA		1.....	overgestapt vanuit de voltijd
22.....	J		L	S	V	H2EH15VC		G.....	3e jaar opnieuw doen, waarsc feb 16
23.....	L		M	E	V	H2EH15VB		1.....	stopt met OGP7, start met minoren
22.....	V		D	R	V	H2EH15VA		G.....	100 pnt geen lio status, werkplekbeoc
21.....	W	van	E	D	V	H2EH15VA	18....	g....	gaat het 3e jaar overdoen, gezondheid
23.....	W		I	D	V	H2EH15VB		1.....	ziek

Afstudeerfase studenten, vierde jaar				Totaal 61 studenten waarvan 15 studenten vertraagd = 24,63%					
Studentnr	achternaam	tussenv	voornaam	SLB	geslacht	klas 15-16	Africhting	P nr	Opmerkingen okt 15
2.....	B		L	S	V	AEH15VA			geen lio status, reva
2.....	F		C	G	V	AEH15VA			geen lio status, reva, minor
2.....	G	van de	H	R	V	AEH15VA			geen lio status, reva, esv
2.....	H		K	S	V	AEH15VA			geen lio status, reva
2.....	H		S	H	V	AEH15VA			geen lio status, minor
2.....	H		D	B	V	AEH15VA			geen lio status, reva
2.....	L		K	B	M	AEH15VA			geen lio status, minor
2.....	M		B	N	V	AEH15VA			geen lio status, reva
2.....	N		Z	S	V	AEH15VA			geen lio status, minor
2.....	S	van der	I	S	V	AEH15VA			geen lio status, reva
2.....	S		L	B	V	AEH15VA			geen lio status, reva
2.....	T		A	E	V	AEH15VA			geen lio status, reva, esv
2.....	V		A	B	V	AEH15VA			geen lio status, reva
2.....	W	de	N	S	V	AEH15VA			geen lio status, reva
1.....	W		T	S	M	AEH15VA			geen lio status esv

Afstudeerfase studenten vertragers uit andere cohorts				Totaal 28 studenten/ 15+28=43 studenten = 54,9 %					
Studentnr	achternaam	tussenv	voornaam	SLB	geslacht	klas 15-16	Africhting	P nr	Opmerkingen okt 15
2.....	B	de	F	H	V	AEH15VV			Lio status
2.....	C		E	B	V	AEH15VV			geen lio status, reva
2.....	C		E	S	V	AEH15VV			Lio status
2.....	D		W	D	V	AEH15VV			Lio status
2.....	D	van den	w	B	M	AEH15DA			Lio status
2.....	H	den	P	E	V	AEH15VV			geen lio status, reva
2.....	H		J	B	M	AEH15VV			Lio status
2.....	H	van der	M	R	M	AEH15VV			geen lio status, reva
2.....	H	van	J	G	M	AEH15VV			Lio status
2.....	H		T	N	M	AEH15VV			Lio status
2.....	H		J	L	V	AEH15VV			Lio status
2.....	H	van	M	V	V	AEH15VV			Lio status
2.....	J		A	B	V	AEH15VV			geen lio status, reva
2.....	K		N	G	V	AEH15VV			geen lio status, reva
2.....	M		B	R	M	AEH15VV			Lio status
2.....	M		D	D	V	AEH15VV			118 pnt geen lio status, reva
2.....	M		L	E	V	AEH15VV			geen lio status, reva en taal
2.....	O		A	N	V	AEH15VV			Lio status
2.....	P		B	R	M	AEH15VV			Lio status
2.....	S	van	R	D	M	AEH15DA			Lio status
2.....	S		T	B	M	AEH15VV			Lio status
2.....	S		R	B	V	AEH15VV			Lio status
2.....	S		M	R	V	AEH15VV			Lio status
2.....	T		S	H	M	AEH15VV			Lio status
2.....	U		D	S	V	AEH15VV			geen lio status, reva
2.....	W		B	D	V	AEH15VV			Lio status
2.....	W		T	D	M	AEH15VV			Lio status
2.....	W		D	S	V	AEH15VV			Lio status

Afstudeerfase studenten, vierde jaar				Totaal	10 studenten start februari 2016 met de A-fase				
Deze groep komt uit de reguliere afstudeerfase en de vertragers uit eerdere cohorten, op vrijwillige basis									
Studentnr	achternaam	tussenv	voornaam	SLB	geslacht	klas 15-16	Africhting	P nr	Opmerkingen okt 15
2.....	B		L	J	M	AEH15VF			104 pnt geen lio status, ogp7
2.....	F		A	B	V	AEH15VF	18.....		112 pnt geen Lio status, kbs10
2.....	H		K	D	M	AEH15VF			53 pnt OGP 6,7 WP 3,4 CE2, minor
2.....	J		L	S	V	AEH15VF	18		heeft CE2 on feb 16
2.....	M		D	D	V	AEH15VF	18		108 pnt esv en CE2(met gesprek)
2.....	N		J	S	V	AEH15VF			112 pnt geen lio status, opdracht 6
2.....	R		F	D	V	AEH15VF			werkplekieren OV, onderzoek loopt
2.....	P		B	R	M	AEH15VF			alleen onderzoek en POP OJW
2.....	W		T	S	M	AEH15VF			alleen onderzoek
2.....	W		T	S	M	AEH15VF			werkplekieren OV + Onderzoek

D. Bijlage Gesprek met de kartrekkers van de projectgroep 'diversiteit'

Notulen

Spoor A, B, C, en evt. D. over de mate van autonomie.

Na een eerste opstart, uiteengaan in A, B, C.

Nu Luc ziek is geweest is het wel iets moeilijker. Als ze vragen hebben stellen ze ze niet of geven niet makkelijk aan welke begeleidingsbehoefte ze hebben.

Annemarie is echt ontevreden. We kunnen er meer uithalen.

Hoe is er anders gewerkt:

- c. Instructie tafel: waar sta je nu, waar moet je naar toe? Wat heb je daarvoor nodig? We blijven heel erg hangen in extra toelichting.
- b. Weten dat je aanwezig bent en ze weten dat ze vragen kunnen stellen
- a. Weten dat je er bent, hebben je eigenlijk niet nodig

Successen:

- Onderkennen dat je meer hulp nodig hebt en structuur.
- Doordat je het speelveld opdeelt in 3 vakken kun je meer gedifferentieerd kijken en de studenten groeien hierin. Ze vergelijken zichzelf met anderen binnen de groep.
- Binnen één spoor zie je een student dan groeien.
- Docenten hebben binnen een spoor een bewustere rol.
- Bewust de begeleidingsstijlen van docenten koppelen aan de begeleidingsbehoefte van studenten.
- Goed voor studenten om met verschillende typen mensen te zitten, is andere klassen.
- Begeleide werktijd is goed voor studenten. Ideeën conceptualiseren.
- De ruimte die je creëert kan anders worden ingezet.
- Blokken aanbod in het rooster.

Knelpunten:

- Heterogeniteit moet wel worden bewaakt, ze kunnen elkaar ook goed op weg helpen.
- Pedagogisch klimaat is belangrijk in een groep, niet dat ze het gevoel hebben dat ze moeten wachten
- Spoor A studenten moeten meer invloed hebben op de inhoud.
- Voor elk spoor een docent nodig.
- Aanwezigheid van studenten is ook een knelpunt. (veiligheid in de groep, vertrouwen kwijt etc.)
- Nog meer focussen op het versterken. Nog meer naar autonomie versterken.
- Niet altijd duidelijk voor studenten dat ze met/in het sporenbeleid werken.
- Begeleidingslijn is niet duidelijk. Voor de verschillende sporen ook verschillende programma's.
- Spoorvolgend. Docent in zijn kracht is wel werken in de comfortzone.

Hoe verder:

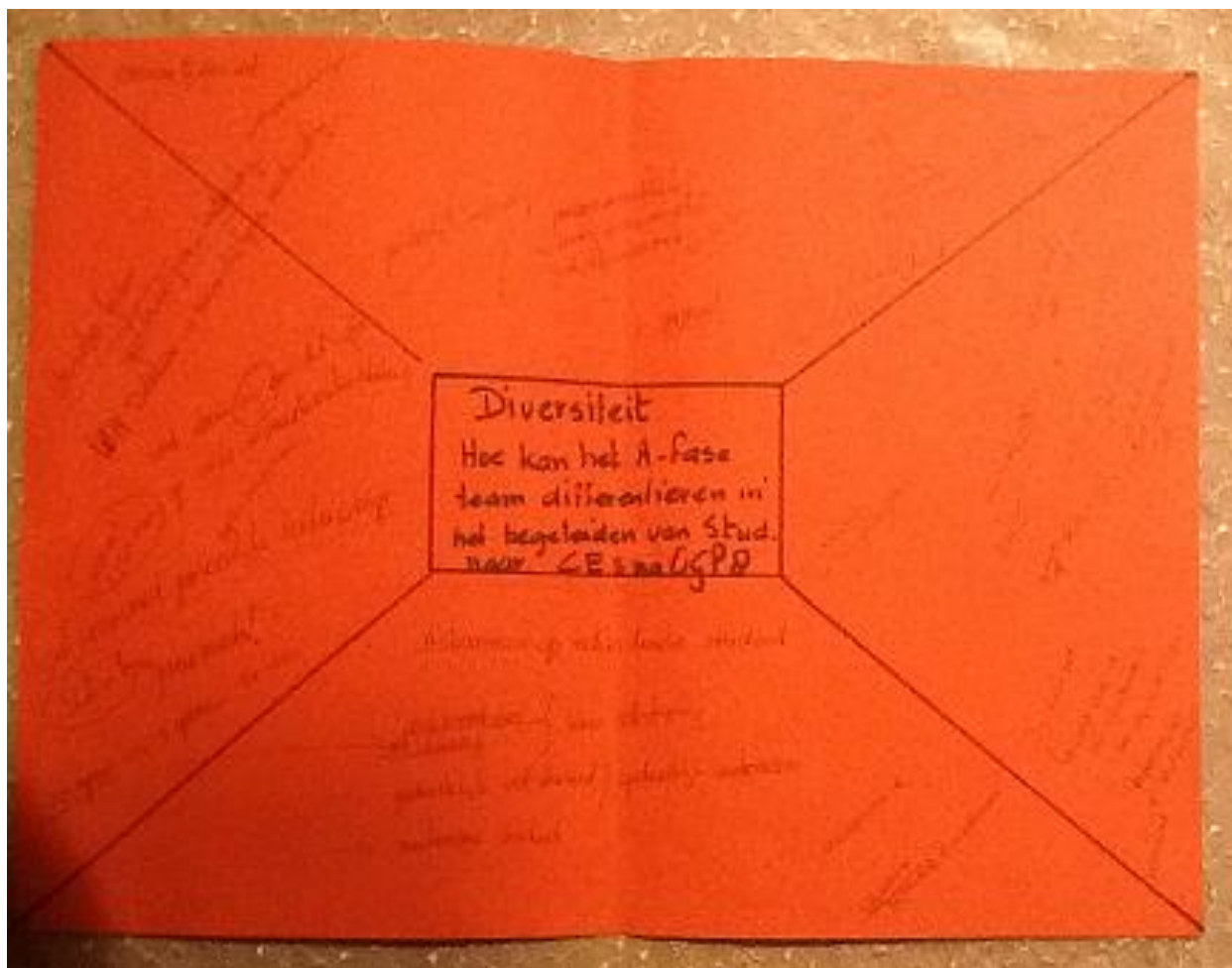
- Eigenlijk voor de afsluiting alleen nog consultatie momenten.
- Evalueren met de groep.

- De laatste keer nog terug in de 3 sporen?
- Reflectie van de student en evaluatie over de wijze van werken.
 - Wat de concrete plannen zijn van het A team
 - Hoe het zelf assessment er in de A fase uit ziet
 - Wat de programmering is van het ASV aanbod tweede semester A-fase
 - Of en hoe er in het A-faseteam is gesproken over evaluatie aan het einde van het traject.

Ik ben benieuwd. Ik zie je morgen om 15.00u

Groeten (afzender geanonimiseerd)

E. Bijlage Brainstormsessie A-faseteam



Kort verslag:

Doelstellingen	Verslag dialoog	Voorlopige conclusie
1. Inzicht krijgen in diversiteit en antwoord op de vraag hoe we het tweede semester kunnen differentiëren?	We denken dat als we de studenten geen afgestemde ASV-begeleiding geven een aantal studenten studievertraging oplopen. Wat kan de oorzaak van deze studievertraging zijn? Antwoorden als autonoom leren, persoonlijk leiderschap, zelfsturing en discipline werden gegeven.	Meer inzicht in zelfsturing verkrijgen. Uit welke elementen bestaat zelfsturing? Hoe kan je differentiëren in de mate van zelfsturing -> voorlopig veel ondersteuning, matig ondersteuning, en weinig ondersteuning aanbieden We hebben meer "know how" nodig!

		Hoe komen we aan meer inzicht en kennis?
2. Inzicht krijgen in de beleving van studenten	We hebben gemerkt dat de studenten af gaan haken als ze geen zicht hebben op de opdracht die voor hun ligt. Sommige studenten zijn in staat en schamen zich niet om de docent te bevragen. Willen (eisen) meer duidelijkheid. Anderen haken af en gaan mopperen	We willen graag een gemotiveerde student zien, die betrokken is en goed in zijn vel zit. Een gefrustreerde student haakt vaak af. Coachen en dicht bij de student staan/ondersteunen is goed voor hun zelfvertrouwen
3. Inzicht krijgen in de vaardigheden (gedrag) van sturingsactiviteiten van studenten	Wat hebben studenten precies nodig om zichzelf adequaat te kunnen sturen zonder dat wij als ASV-docent gaan bepalen hoe ze het moeten doen? Wat is zelfsturing precies, waar moeten we op coachen en hoe moeten we coachen zonder dat we het overnemen en bepalen?	Op deze vragen moeten we antwoorden zien te krijgen.
4. Inzicht krijgen in de talenten van studenten	Studenten hebben zoveel kwaliteiten. Hoe kunnen we hen zo begeleiden en coachen dat ze in hun kracht komen en zichzelf toch kunnen sturen?	Hoe kunnen we de studenten zo begeleiden en coachen dat ze in hun kracht komen en zichzelf toch kunnen sturen?

F. Bijlage Test ondernemingszin (toestemming) + tabel met uitslag

Van belang bij de test 'ondernemingszin' is dat ik toestemming verkrijg om de test te gebruiken, en eventuele uitslagen te publiceren.

Van: Johan Verrue [mailto:Johan.Verrue@UGent.be]

Verzonden: maandag 8 februari 2016 12:54

Aan: Nolet,Jolanda J.D. <j.nolet@fontys.nl>

Onderwerp: RE: Test ondernemingszin gebruiken voor een onderzoek bij vertraagde afstudeerstudenten bij Fontys Hogeschool Kind en Educatie, FHKE Eindhoven Eindhoven.

U kunt de test gratis gebruiken op <http://ondernemingszin.ugent.be/>

Groet Johan

Van: Nolet,Jolanda J.D.

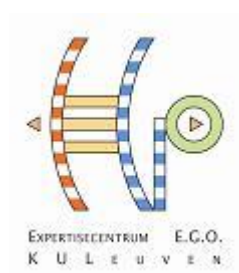
Verzonden: maandag 8 februari 2016 11:21

Aan: Nolet,Jolanda J.D. <j.nolet@fontys.nl>

Onderwerp: FW: Test ondernemingszin gebruiken voor een onderzoek bij vertraagde afstudeerstudenten bij Fontys Hogeschool Kind en Educatie, FHKE Eindhoven Eindhoven.

Dit is de website van de test ondernemingszin:

<http://ondernemingszin.ugent.be/>



www.leitrimenterprise.ie

www.Monte-ace.pt

Europees Sociaal Fonds

Van: Nolet,Jolanda J.D.

Verzonden: maandag 8 februari 2016 11:16

Aan: johan.verrue@ugent.be

CC: Nolet,Jolanda J.D. <j.nolet@fontys.nl>

Onderwerp: Test ondernemingszin gebruiken voor een onderzoek bij vertraagde afstudeerstudenten bij Fontys Hogeschool Kind en Educatie, FHKE Eindhoven Eindhoven.

Beste Johan,

Hierbij vraag ik toestemming om de test ondernemingszin te gebruiken voor een onderzoek bij vertraagde afstudeerstudenten bij Fontys Hogeschool Kind en Educatie, FHKE Eindhoven Eindhoven.

We hebben in de MACON (2014) van FHKE staan, dat we moeten omgaan met diversiteit en 'erkende ongelijkheid'. Momenteel is men bezig met een diversiteits-3 sporen beleid, een pilot, in de hoofdfase van onze opleiding. In de afstudeerfase hebben we nog geen manier gevonden om hier mee om te gaan.

Ik ben uitvoerder (docent en studiebegeleider) in deze afstudeerfase en ga een groep van 10 studenten (februarigroep 2016 genoemd) begeleiden. Ik gebruik de praktijkervaringen en interventies om een onderzoek in het kader van de Master Special Educational Needs (SEN), op te zetten en af te ronden. Ik ben voornamelijk geïnteresseerd in het onderwerp 'zelfsturing' bij studenten.

Misschien hebben jullie een test alleen gericht op 'zelfsturing' of anders wil ik de test ondernemingszin- zelfsturing, gebruiken om mijn interventies af te stemmen met gerichte oplossingsgerichte coaching.

Ik hoor graag van u.

Met vriendelijke groet

Jolanda Nolet

Docent Fontys FHKE Eindhoven Eindhoven, Fontys Hogeschool Kind en Educatie

Vertrouwenspersoon Fontys Hogescholen

Kamer: 1.24, Tel: 08850-78643, Mail: j.nolet@fontys.nl

Werkdagen: di (extern), wo, do en vr. Maandag en vrijdagmiddag zijn mijn vrije dagen.

Uitslag van de test ondernemingszin 19-02-2016 eerste opstart ASV

Uitslag test ondernemingszin, 19-02-2016										
naam student	aanwezig	wilskracht	richting	scenario's	afstand nemen	leiderschap	creativiteit	zelfsturing	Totaal	gemiddelde/student
L B	ja	6,5	6,5	5,5	4,5	5,5	6	5,5	40	5,7
A F	nee	0	0	0	0	0	0	0	0	
K H	ja	6,5	6,5	6	5	9	6,5	5	44,5	6,4
L J	ja	8	6,5	7,5	7,5	7,5	7,5	7,5	52	7,4
D M	ja	6,5	6,5	7	5,5	4,5	7	6,5	43,5	6,2
J N	ja	6,5	6,5	4,5	3,5	6,5	5	4,5	37	5,3
F R	ja	10	8,5	8	7	10	9,5	7	60	8,6
B P	ja	3,5	7,5	6	6,5	5,5	5,5	6,5	41	5,9
T W	Nee	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TH W	ja	8	6	5	7	6	6,5	5,5	44	6,3
										gem totaal /student
Totaal		55,5	54,5	49,5	46,5	54,5	53,5	48		6,5
Gemiddelde/item		6,9	6,8	6,1	5,8	6,8	6,7	6	gem totaal/item	6,4

Opvallende scores:

Twee studenten waren afwezig.

F R heeft een score van 8,8. Deze student is vastgelopen op het feit dat 'ze te perfectionistisch is en daardoor zeer onzeker in de praktijk is', bang voor het oordeel van de ander'. Ze moest een andere werkplek (stage) zoeken.

J N heeft een score van 5,3. Ook deze student is vastgelopen omdat ze 'te perfectionistisch is en daardoor bang is iets in te leveren en te presteren. Ze doet dan maar liever niets, dan is het ook niet fout'.

G. Bijlage Uitwerking gesprek focusgroep n.a.v test ondernemingszin

Uitwerking van de gespreksgegevens van de Focus groep A-fasefebruarigroep

Doelstellingen	Verslag gesprek	Voorlopige conclusie
5. Inzicht krijgen op de score zelfsturing en leiderschap	Zelfsturing en leiderschap zijn afhankelijk van een aantal factoren. De opdracht moet duidelijk zijn. Grote opdrachten zijn lastig omdat je niet weet of je goed bezig bent, als je ergens een fout maakt kan alles verder fout zijn. We willen veel en ook goede begeleiding. Niet zozeer zeggen wat er fout is maar wel of je goed bezig bent. Dus vaker feedback momenten. Een paar studenten willen graag leiden en een paar studenten willen graag geleid worden. Studenten die niets uitvoeren in het groepje moeten maar vertrekken. Maar als het niet duidelijk is kan je niet beginnen.	Grote opdrachten, zoals één kwartaal opdracht zijn onoverzichtelijk. Meerder kleine opdrachten zijn motiverender. Goed bereikbare docenten en SLB'ers zijn belangrijk. Meer feedback en goede feedback van docent en/of SLB'er is noodzakelijk. Duidelijke afspraken van te voren over het wat, wanneer en hoe.
6. Inzicht krijgen in de beleving van studenten	Een grote opdracht, die niet duidelijk is zorgt ervoor dat je er als een berg tegenop ziet. Als een docent geen tijd voor je heeft is dat erg, studenten willen graag weten of ze op de goede weg zijn. Plannen is moeilijk, de SLB'er zou daarbij moeten helpen. Vragen om hulp is moeilijk. Als het niet lukt dan wordt het steeds moeilijker om naar school te komen en uit je bed te komen. Als je bij een docent vraagt om duidelijkheid in het begin kijken ze je soms aan of je dom bent.	Niet weten wat je moet doen is demotiverend. Niet negatief benaderen. Openstaan en begrip tonen voor de student als docent/SLB'er Niet (ver)oordelen.
7. Inzicht krijgen in de vaardigheden (gedrag) van sturingsactiviteiten van studenten	Vooraf reflecteren is moeilijk en vervelend. Sommige studenten gaan juist het werk voor zich uit schuiven. Beginnen niet en plannen niet. Maken geen kleine stukjes van de opdracht verspreid over de	Helpen met oriënteren en reflecteren. Begeleidings- of feedback bijeenkomsten vaker over een kwartaal.

	weken. Sommige studente plannen zo gedetailleerd dat als het anders loopt, ze in paniek raken. Weer anderen geven aan dat ze geen discipline hebben om regelmatig te werken. Ze beginnen laat en zeggen dat ze onder druk pas kunnen presteren. Soms gaat dat fout.	Afspraken maken wat af en wat nog niet af. Indelen, structuur
8. Inzicht krijgen in de talenten van studenten	De talenten zijn divers. Sommigen zijn creatief, lief en gezellig (je kunt altijd bij ze terecht), gestructureerd, zeer 'goed' in de stage of juist met kleuters. Goede lessen ontwerpen.	Meer manieren om de opdracht te mogen maken zodat je je eigen talent kunt gebruiken. Meer samenwerken met verschillende studenten. Elkaar versterken.

H. Bijlage Vragenlijst studenten februarigroep deel 1 en scores vragenlijst deel 2

Vragenlijst instructie:

Beste a-fase student

Deze vragenlijst maakt deel uit van een onderzoek naar 'het effect van zelfsturing en oplossingsgericht coachen van studenten, op studiesucces bij studenten van de a-fase studenten 2015-2016 van FHKE. Alle gegevens worden strikt vertrouwelijk behandeld.

Er volgen **activiteiten** die je wel of niet hebt uitgevoerd **voorafgaand, tijdens of na de laatste bijeenkomst ASV, onderzoek, supervisie en LEVO**. De vraag bij elke activiteit is **wie** de activiteit heeft uitgevoerd.

De vragenlijst geeft inzicht in hoe groot de rol van studenten en mentoren, SLB'ers en docenten is bij het uitvoeren van de genoemde activiteiten.

Je kunt dit op een 5-puntsschaal aangeven, waarbij:

1 = Ik heb deze activiteit zelf uitgevoerd.

2 = Deze activiteit heb ik met name zelf uitgevoerd, maar iemand vanuit de opleiding* heeft ook een rol gespeeld.

3 = Bij het uitvoeren van deze activiteit hebben iemand vanuit de opleiding* en ikzelf een even grote rol gespeeld.

4 = Deze activiteit is met name uitgevoerd door iemand vanuit de opleiding*, maar ik heb zelf ook een rol gespeeld.

5 = Deze activiteit is volledig uitgevoerd door iemand vanuit de opleiding*.

Wanneer de genoemde activiteit **niet** is uitgevoerd rond of tijdens deze bijeenkomsten, dan kun je het vakje 6 uiterst rechts aankruisen.

** met iemand vanuit de opleiding wordt de mentor, de SLB-er (als stagebegeleider) of een docent bedoeld. Ook wordt bijvoorbeeld een medestudent bedoeld*

*Als je 2, 3, 4 of 5 hebt ingevuld, schrijf dan in de kolom **wie** er vanuit de opleiding een rol heeft gespeeld (je kunt meerdere mogelijkheden gebruiken).*

Mentor = m

SLB-er = s

Docent = d

Medestudent = st

Vragen lijst nr.	sturingsactiviteit	1	2	3	4	5	niet uitgevoerd
De volgende items gaan over oriëntatie op de opdracht							
1	Het lezen van de opdracht						
2	Oriënteren op de gestelde doelen voor de opdracht						
3	Oriënteren op (opbouw van de) de inhoud van de opdracht (Kritische situaties)						
4	Oriënteren op de te behalen competenties.						
5	Oriënteren op het maken van je actieplan voor de opdracht						
6	Oriënteren op het maken van je portfolio.						
De volgende items gaan over het plannen van de opdracht							
7	Rekening houden met je voorkennis.						
8	Uitgaan van eerder door jou opgedane ervaringen.						
9	Gebruik maken van je eigen leerstijl.						
10	Rekening houden met je eigen motivatie en inzet.						
11	Rekening houden met je persoonlijke kwaliteiten.						
12	Formuleren van je eigen leerdoelen voor de opdracht, (als onderdeel van je actieplan), ook wel reflectie vooraf genoemd.						
13	Plannen van de door jou uit te voeren activiteiten t.b.v de opdracht (als onderdeel van je actieplan).						
14	Maken van een tijdsplanning (als onderdeel van je actieplan)						
15	Vastleggen van ondersteunings- en begeleidingsmogelijkheden (als onderdeel van je actieplan).						
16	Bepalen van evaluatiemomenten (als onderdeel van je actieplan).						
17	Opzet maken voor je portfolio (output bepalen)						
De volgende items gaan over het uitvoeren van de opdracht							
18	Uitvoeren van de activiteiten (uit het actieplan) die je had gepland.						
19	Bijhouden of je tijdsplanning (uit het actieplan) goed verloopt.						
20	Gebruik maken van de ondersteunings- en begeleidingsmogelijkheden (die genoemd staan in je actieplan).						
21	Gebruik maken van de evaluatiemomenten (die genoemd staan in je actieplan).						
22	Er voor zorgen dat verschillende informatiebronnen gebruikt worden (waaronder inhouden uit bijeenkomsten van de OGP's)						
23	Werken aan je portfolio.						
De volgende items gaan over het evalueren (uitvoeren) tijdens het maken van de opdracht							
24	Toetsen of leerdoelen (uit je actieplan) worden gehaald.						
25	Toetsen of de geplande activiteiten (uit je actieplan) worden uitgevoerd.						
26	Toetsen of de tijdsplanning (uit je actieplan) wordt gehaald.						
27	Vragen om tussentijdse feedback, of gebruik maken van de tussentijdse feedback momenten.						
28	Onderzoeken welke achtergronden er zijn m.b.t. belemmeringen die tijdens het maken van de opdracht optreden						

		1	2	3	4	5	niet uitgevoerd
29	Onderzoeken welke achtergronden er zijn m.b.t. successen die tijdens het maken van de opdracht optreden.						
30	Vragen om extra hulp of informatie waar dat nodig is.						
31	Oplossingen zoeken bij problemen.						
32	Bijstellen van je leerdoelen.						
33	Schrappen van activiteiten of inzetten van nieuwe activiteiten.						
34	Aanpassen van je tijdsplanning.						
De volgende items gaan over activiteiten na het maken van de opdracht (evalueren)							
35	Nagaan of je de leerdoelen (uit het actieplan) hebt bereikt.						
36	Nagaan of je de juiste activiteiten (uit het actieplan) hebt ingezet om je doelen van de opdracht te kunnen halen.						
37	Nagaan of je de tijdsplanning (uit het actieplan) hebt gehaald.						
38	Nagaan of de ondersteuning/begeleiding (genoemd in het actieplan) heeft gewerkt.						
39	Nagaan of je de evaluatiemomenten (genoemd in het actieplan) effectief hebt gebruikt.						
De volgende items gaan over het reflecteren op de opdracht.							
40	Beoordeling van je opdracht.						
41	Beoordeling van je de competentiestandaarden behorende bij de kritische situaties.						
42	Beoordeling van (de opzet van) je portfolio.						
43	Terugblikken op de ervaringen in je stage.						
44	Analyseren van wat goed ging en wat minder goed ging tijdens je stage.						
45	Analyseren van wat goed ging en wat minder goed ging bij het opstellen van je portfolio.						
46	Benoemen van je belangrijkste leerpunten.						
47	Formuleren van hoe je het de volgende keer anders kan aanpakken.						
48	Keuzes maken uit de alternatieven.						
49	Opstellen van een nieuw actieplan voor je volgende opdracht.						

De scores van de vragenlijst heb ik in een Excel bestand verwerkt zie voorbeeld hieronder. Het zijn totaal 10 studenten.

7 studenten hebben bij item 1 een 1 gescoord, 2 studenten een 2 gescoord en 1 student een 3 gescoord. De scores zijn per kolom bij elkaar opgeteld. Score 2 is 2 keer geteld, score 3 is 3 keer geteld etc. Het totaal is 92. Door 92 te delen door het aantal studenten (10) en nogmaals te delen door het aantal kolommen die de scores weergeven (6) krijg je een gemiddelde, het gemiddelde van Oriëntatie op de opdracht is 1,53. Met de gemiddelden was het mogelijk om de scores van de regulier groep- en de februarigroep A-fase studenten met elkaar te vergelijken.

1 Oriëntatie van de opdracht: Student inschatting								
item	score 1	2	3	4	5	niet uitgevoerd		
1	7	2	1				totaal10 studenten	
2	7	2	1					
3	5	4	1					
4	3	7						
5	5	5						
6	6	2	2					
voorbeeld	33	2x22=44	3x5=15			totaal	92	

Deel 2: uitwerking scores vragenlijst,

A-fase Februarigroep 2016 datum: 4 maart 2016**10 van de 10 studenten hebben meegedaan****1 Oriëntatie van de opdracht: Student inschatting**

item	score 1	2	3	4	5	niet uitgevoerd
1	7	2	1			
2	7	2	1			
3	5	4	1			
4	3	7				
5	5	5				
6	6	2	2			
	33	44	15			
gemiddeld 1,53						

2 Plannen van de opdracht

item	score 1	2	3	4	5	niet uitgevoerd
7	9	1				
8	9	1				
9	10					
10	9	1				
11	8	2				
12	5	4	1			
13	3	5	2			
14	4	4	2			
15	2	3	3	1		1
16	3	1	5	1		
17	8		1	1		
	70	44	52	12		6
gemiddeld 3,06						

3 Uitvoeren van de opdracht

item	score 1	2	3	4	5	niet uitgevoerd
18	9	1				
19	5	3	2			
20	3	2	3			2
21	5	3	1	1		
22	4	2	2			1
23	8	2				
	34	26	24	4		18
gemiddeld 1,76						

4 Evalueren tijdens de uitvoering

item	score 1	2	3	4	5	niet uitgevoerd
24	5	3	2			
25	7	1	2			
26	6	2	2			
27	3	5	2			
28	3	3	1	1		2
29	3	2	2	1		2
30	2	4	3			1
31	3	5	2			
32	5	5				
33	3	6	1			
34	6	2	2			
	46	76	57	8		30
Gemiddeld 3,61						

5 Evalueren na het maken van de opdracht

item	score 1	2	3	4	5	niet uitgevoerd
35	6	3	1			
36	5	5				
37	6	3	1			
38	5	3	1			1
39	4	4				2
	26	36	9			18
Gemiddeld 1,43						

6 Reflecteren op de opdracht

item	score 1	2	3	4	5	niet uitgevoerd
40	3	2		2	3	
41	2	3	1	3	1	
42	4	1	1	3	1	
43	3	5	1	1		
44	2	4	3			1
45	2	6	2			
46	5	4				1
47	3	5	1			1
48	4	2	2			2
49	6	2	1			1
	34	68	36	36	25	36
Gemiddeld 3,91						

1 Oriëntatie van de opdracht: Hulpvraag student

hulp	score 1	2	3	4	5	niet uitgevoerd	totaal
mentor		6					6
SLB'er		6					6
docent		6	5				11
medestudent		4					4
ander		2					2
		24	5				subtotaal 29

2 Plannen van de opdracht

hulp	score 1	2	3	4	5	niet uitgevoerd	totaal
mentor		4	2				6
SLB'er		11	8				19
docent		5	2	3			10
medestudent		1					1
ander		3	2				5
		24	14	3			subtotaal 41

3 Uitvoeren van de opdracht

hulp	score 1	2	3	4	5	niet uitgevoerd	totaal
mentor		2	1				3
SLB'er		5	3	1			9
docent		5	3	1			9
medestudent			2				2
ander		3		1			4
		15	9	3			subtotaal 27

4 Evalueren tijdens de uitvoering

hulp	score 1	2	3	4	5	niet uitgevoerd	totaal
mentor		12	2				14
SLB'er		15	7				22
docent		9	7	1			17
medestudent		4	2				6
ander		3	3	1			7
		43	21	2			subtotaal 66

5 Evalueren na het maken van de opdracht

hulp	score 1	2	3	4	5	niet uitgevoerd	totaal
mentor		5					5
SLB'er		5	2				7
docent		6	1				7
medestudent							0
ander		2	1				3
		18	4				subtotaal 22

6 Reflecteren op de opdracht

hulp	score 1	2	3	4	5	niet uitgevoerd	totaal
mentor		9	2	1	1		13
SLB'er		11	9				20
docent		10	3	7	4		24
medestudent							0
ander		3	1				4
		33	15	8	5		subtotaal 61

Totaal hulp gevraagd 247

Totaal niet uitgevoerd 18

hulp	totaal	gemiddeld	rubric	score 2	3	4	5
mentor	47	7,8	1	24	5	0	0
SLB'er	84	14	2	24	14	3	0
docent	78	13	3	15	9	3	0
medestudent	19	3,2	4	43	21	2	0
ander	25	4,2	5	18	4	0	0
			6	33	15	8	5
Gemiddeld 26,2 11,3 2,7 0,8							

Bij de scores van de "Hulp", zijn de verschillende personen bij elkaar opgeteld en door 6 gedeeld om het gemiddelde te verkrijgen. Zo ziet men dat de SLB'er en de docent vaak zijn geraadpleegd en score 2 is zeer vaak voorgekomen bij beide A-fase groepen.

A-fase reguliere groep sept. 2015 Datum: 6 april 2016

Deze studenten zijn niet geselecteerd

10 van de 10 studenten hebben meegedaan**1 Oriëntatie van de opdracht: Student inschatting**

item	score 1	2	3	4	5	niet uitgevoerd
1	9	1				
2	4	5	1			
3	3	6		1		
4	4	3	3			
5	5	4	1			
6	4	4	2			
	29	46	21	4		

Gemiddeld 0,16

2 Plannen van de opdracht

item	score 1	2	3	4	5	niet uitgevoerd
7	4	2	3	1		
8	5	5				
9	9	1				
10	9	1				
11	9	1				
12	6	3	1			
13	7	1	2			
14	7	3				
15	3	2	3	1		1
16	3	3	1	3		
17	7	2	1			
	69	48	33	20		6

Gemiddeld 2,93

3 Uitvoeren van de opdracht

item	score 1	2	3	4	5	niet uitgevoerd
18	7	3				
19	8	1	1			
20	5	4	1			
21	2	5	3			
22	5	2	2	1		
23	10					
	37	30	21	4		

gemiddeld 1,53

4 Evalueren tijdens de uitvoering

item	score 1	2	3	4	5	niet uitgevoerd
24	8	1		1		
25	9	1				
26	8	1	1			
27	3	3	3	1		
28	4	2	3	1		
29	7	1	1			
30	4	3	2	1		
31	4	1	4			
32	8	1	1			
33	7	2	1			
34	9		1			
	71	32	51	16		

gemiddeld 2,83

5 Evalueren na het maken van de opdracht

item	score 1	2	3	4	5	niet uitgevoerd
35	4	4	2			
36	4	4	1	1		
37	7	2	2			
38	5	3	1	1		
39	5	2	2	1		
	25	30	24	12		

Gemiddeld 1,51

6 Reflecteren op de opdracht

item	score 1	2	3	4	5	niet uitgevoerd
40	1	3	1	1	4	
41	2	3	1	2	2	
42	1	4		1	4	
43	1	5	2	2		
44	3	4	2		1	
45	4	3	2	1		
46	6	3	1			
47	6	3	1			
48	8		1			1
49	8	1				1
	40	58	33	28	55	12

Gemiddeld 3,76

1 Oriëntatie van de opdracht: Hulpvraag student

totaal

hulp	score 1	2	3	4	5	niet uitgevoerd
mentor			1			1
SLB'er		4	5			9
docent		13	2			15
medestudent		5				5
ander		1		1		2
		23	8	1		32

subtotaal

100

2 Plannen van de opdracht

hulp	score 1	2	3	4	5	niet uitgevoerd
mentor		8	5	1		14
SLB'er		10	3	2		15
docent		7	4	1		12
medestudent		2	1			3
ander						0
		27	13	4		44

subtotaal

176

3 Uitvoeren van de opdracht

hulp	score 1	2	3	4	5	niet uitgevoerd
mentor		4				4
SLB'er		4	1			5
docent		4	6			10
medestudent		2				2
ander				1		1
		14	7	1		22

subtotaal

92

4 Evalueren tijdens de uitvoering

hulp	score 1	2	3	4	5	niet uitgevoerd
mentor		6	3			9
SLB'er		6	4	1		11
docent		8	14	2		24
medestudent		2	1			3
ander						0
		22	22	3		47

subtotaal

170

5 Evalueren na het maken van de opdracht

hulp	score 1	2	3	4	5	niet uitgevoerd
mentor		2	5			7
SLB'er		4	6	1		11
docent		9	2	2		13
medestudent						0
ander				1		1
		15	13	4		32

subtotaal

91

6 Reflecteren op de opdracht

hulp	score 1	2	3	4	5	niet uitgevoerd
mentor		11	7	2		20
SLB'er		18	2	5	2	27
docent		4	3	1	10	18
medestudent						0
ander				1		1
		33	12	9	12	66

subtotaal

Totaal hulp gevraagd 243

Totaal niet uitgevoerd 3

hulp	totaal	gemiddeld
mentor	55	9,2
SLB'er	78	13
docent	92	15,3
medestudent	13	2,2
ander	5	0,8

226

rubric	score 2	3	4	5
1	23	8	1	
2	27	13	4	
3	14	7	1	
4	22	22	3	
5	15	13	4	0
6	33	12	9	12
Gemid	22,3	12,5	3,7	2

I. Bijlage Observatie instrument

Door te observeren kon ik het gebruik van drie verschillende begeleidingsstijlen door de ASV-docenten (Docentsturing, gedeelde sturing, sturing van de student) in kaart brengen, alsmede de gedragingen van studenten (destructieve frictie, constructieve frictie en congruentie). Destructieve frictie treedt op als de sturing van de docent/begeleider niet aansluit bij de bij de zelfsturing van de student. De student komt dan in verzet, dit kan zich uiten in bijvoorbeeld verveling of in angst en remt de zelfsturing van de student af. Constructieve frictie komt voor als de sturing van de docent/begeleider aansluit bij de student maar hun wel uitdaagt om meer zelfsturing te leren. Ze worden dan uitgedaagd om de sturingsactiviteiten in te zetten die ze nog niet goed beheersen of nog niet uit eigen beweging gebruiken. Congruentie komt voor als de coaching/begeleiding goed aansluit bij de studenten (Clement en Laga, 2014).

Gedrag van studenten	Mate van externe sturing: Gedrag docent		
Mate van zelfsturing	Strak	Gedeeld	Los
Hoog	Destructieve frictie: verveling	Destructieve frictie: verveling	Congruentie: passend bij de behoefte en mogelijkheden van de student
Gemiddeld	Destructieve frictie: verveling	Congruentie: passend bij de behoefte en mogelijkheden van de student	Constructieve frictie: uitdaging
Laag	Congruentie: passend bij de behoefte en mogelijkheden van de student	Constructieve frictie: uitdaging	Destructieve frictie: Te hoog gegrepen: angst en verzet

Figuur 5: De wisselwerking tussen leer- en instructiestrategieën (Kallenberg e.a., 2014)

Observatie instrument: Het observatie schema komt uit het onderzoek van Bolks (2009)

Observatie Docent 1	Destructieve frictie	Congruentie	Constructieve frictie:
Docent sturing: Docent activiteiten, strak:			
stelt vast deelt mee geeft feedback geeft voorbeelden als uitleg geeft opdrachten			
Gedeelde sturing: Docentactiviteiten, gedeeld:			
stelt vragen laat vragen stellen laat successen benoemen laat oplossingen benoemen laat voorbeelden geven laat werkwijze benoemen geeft voorbeelden als hints maakt afspraken		1111111 1111 1111 1111	
Sturing van de student: Docentactiviteiten, los:			
gaat in op vragen gaat in op voorbeelden gaat in op ideeën gaat in op plannen		1111 1111 1111 11	

Observatie-instrument (Bolks, 2009)

Observatie Docent 2	Destructieve frictie	Congruentie	Constructieve frictie:
Docent sturing: Docent activiteiten, strak:			
stelt vast deelt mee geeft feedback geeft voorbeelden als uitleg geeft opdrachten		111 111 11	
Gedeelde sturing: Docentactiviteiten, gedeeld:			
stelt vragen laat vragen stellen laat successen benoemen laat oplossingen benoemen laat voorbeelden geven laat werkwijze benoemen geeft voorbeelden als hints maakt afspraken		11 111 111 1 11 11 111	
Sturing van de student: Docentactiviteiten, los:			
gaat in op vragen gaat in op voorbeelden gaat in op ideeën gaat in op plannen		111 1 1	

Observatie-instrument (Bolks, 2009)

Observatie Docent 3	Destructieve frictie	Congruentie	Constructieve frictie:
Docent sturing: Docent activiteiten, strak:			
stelt vast deelt mee geeft feedback geeft voorbeelden als uitleg geeft opdrachten			
Gedeelde sturing: Docentactiviteiten, gedeeld:			
stelt vragen laat vragen stellen laat successen benoemen laat oplossingen benoemen laat voorbeelden geven laat werkwijze benoemen geeft voorbeelden als hints maakt afspraken		111 111 1 1 1 1	11
Sturing van de student: Docentactiviteiten, los:			
gaat in op vragen gaat in op voorbeelden gaat in op ideeën gaat in op plannen		111 111 11 1	11

Observatie-instrument (Bolks, 2009)

K. Bijlage Verwerkingsopdracht BOGC2

Verwerkingsopdracht Oplossingsgerichte communicatie en begeleiden BOGC2

Inleiding

Door het volgen van de module BOGC1 heb ik me laten inspireren om me vooral in de literatuur van de verwerkingsopdracht BOGC1 te verdiepen. Deze basis heeft ervoor gezorgd dat ik het oplossingsgericht begeleiden in de praktijk ben gaan toepassen. Door vooral de 7-stappendans (Cauffman en Van Dijk, 2014) te gebruiken, ben ik gestart met een veranderingsproces in het coachen en begeleiden van studenten van FHKE en in mijn begeleiding als vertrouwenspersoon. Ik pas de 7-stappendans zo veel mogelijk toe in de SLB-bijeenkomsten, de persoonlijke SLB-gesprekken en als vertrouwenspersoon. Hieronder worden de uitgangspunten van oplossingsgericht begeleiden/coachen benoemd en vervolgens worden door mij twee praktijksituaties beschreven waarin ik zoveel mogelijk het oplossingsgericht begeleiden heb toegepast. In de reflectie geef ik aan hoe ik me verder wil ontwikkelen.

Deze verwerkingsopdracht ondersteunt het theoretische kader van het PGO.

Het aanspreken van eigen krachtbronnen

Oplossingsgericht handelen is niet gericht op wat slecht gaat, maar op wat goed gaat (Bannink en Jackson, 2011). Het is een basis van benadering om te veranderen, gericht op wat iemand wil en wat werkt en wat in de toekomst zou kunnen voortduren. Daarbij past ook een gerichtheid op concrete doelen in de toekomst en begeleiding waarin oog is voor wat is of wordt bereikt (Cauffman en van Dijk, 2014).

Oplossingsgericht begeleiden van studenten heeft als uitgangspunt dat de oplossing voor het probleem niet noodzakelijkerwijs betrekking heeft op het probleem (Murphy en Duncan, 2009). Een oplossing kan zich voordoen zonder het probleem te bespreken, dit kan men doen door te onderzoeken hoe de hulpbronnen of krachtbronnen van een student ingeschakeld kunnen worden. De student komt zelf tot een oplossing en geeft zelf de richting aan van deze oplossing. Bij deze zoektocht naar oplossingen kan de begeleider de student vragen naar gewenste veranderingen en ook naar momenten waarop het probleem zich minder of minder vaak voordoet (Le Fevere de ten Hove, z.d.).

Oplossingsgericht werken is succesgericht, gaat uit van concrete doelen. 'Hoe ziet het er in de toekomst uit?' 'Hoe zou je het willen hebben?' 'Wat is er dan anders?' Deze vragen zijn voorbeelden die betrekking hebben op interne oplossingen. Het is de bedoeling dat er kleine stapjes vooruit gemaakt worden en dat men daar start waar behoefte aan is en bij wat veranderd moet worden (Visser, 2009). Het voordeel van deze werkwijze is dat verschillende kleine veranderingen leiden tot één grote verandering, door het versterken van wat al goed of beter gaat. Positieve doelen stellen en uitzoeken wat werkt om vooruit te komen in de richting van die gestelde doelen, wordt in de oplossingsgerichte gespreksvoering gestimuleerd (Van der Heijden en Adels, 2009).

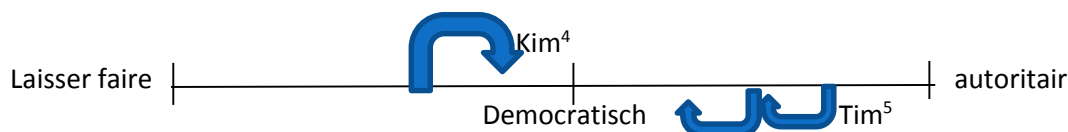
Deze oplossingen zijn een belangrijke versterker van het zelfvertrouwen. Ook vertoont de student minder weerstand tegen advies, omdat de oplossing vanuit de student zelf komt (Le Fevere de Ten Hove, z.d.). Volgens Van der Heijden en Adels (2009) biedt oplossingsgericht begeleiden/coachen perspectief, het versterkt het optimisme en vertrouwen, het geeft energie en bevordert zelfredzaamheid en zelfsturing. Bij groepen ziet men dat oplossingsgericht werken de betrokkenheid en samenwerking stimuleert, waardoor de resultaten veelal duurzaam zijn (Visser, 2009). Volgens Visser (2009) is het een specifieke manier van denken over mensen en over verandering. In het volgende stukje worden een aantal leidende principes (grondhoudingen) van het oplossingsgericht begeleiden/coachen benoemd.

Presentiebenadering

Elke presentie gaat uit van een aantal vooronderstellingen (Baart, 2001). Als oplossingsgerichte begeleider/coach is het belangrijk dat hij weet heeft van deze uitgangspunten: 'Ieder mens heeft een eigen kijk op de werkelijkheid'. 'Elk gedrag heeft een positieve intentie'. Erkenning van dit gedrag wil niet zeggen dat je het als begeleider ermee eens bent. Je onderzoekt samen de onderliggende intenties en beweegredenen, (je) het mag er zijn. Erkenning is een voorwaarde om mensen tot verruiming in inzicht te brengen en verandering van gedrag te bewerkstelligen. 'Elke keuze is de beste keuze' (van dit moment, in deze situatie). 'De respons van de ander is de betekenis van mijn communicatie'. De begeleider past zijn communicatie aan. 'Ieder mens beschikt over hulpbronnen'. 'Ieder mens kan veranderen/groeien'. 'Er bestaat geen mislukking- enkel feedback' (Baart, 2001).

Oplossingsgerichte interventie in de praktijk van FHKE

Op donderdag hebben de SLB'ers van FHKE altijd één uur SLB-bijeenkomst met een heterogene studentengroep. Persoonsvorming is een belangrijke doelstelling. We begeleiden de studenten in de praktijk (de basisschool) en voeren ook gesprekken met de mentoren. We maken tijd voor persoonlijke gesprekken op de pabo-locatie en we bespreken gezamenlijke kwesties in het SLB-uur. Door ruimtegebrek op de donderdagen voer ik deze SLB-bijeenkomst uit samen met een collega en zijn SLB-groep. We hadden het over onderwijsstijlen: *laisser faire*, democratische en autoritaire onderwijsstijl. Na een korte uitleg van de verschillende stijlen vroeg ik waar de studenten dan het onderwijsconcept van Freinet, Montessori, jenaplan, Dalton en EGO zouden plaatsen. Daarna werd het persoonlijker. "Waar zou jij jouw onderwijsstijl plaatsen?". We verzekerden de studenten dat er geen goede of foute persoonlijke stijl bestaat. Alles is goed als je het vanuit jezelf doet en uitvoert. Ik heb een schaalverdeling op het bord gemaakt:



De plaats van elke student werd zichtbaar gemaakt.

Daarna heb ik gevraagd of ze tevreden waren met hun plaats of dat ze een verschuiving/ontwikkeling wilden maken? Waarheen en wat voor stap(je) wil je nu maken? Wat heb je nodig om dit stap(je) te maken? Welke kansen zie je? Wat kan jezelf doen? Waar wil je in de toekomst uitkomen? Welke stappen ga je dan maken? Hoe ga je dit aanpakken? Welke hulpbronnen heb je en ga je aanboren om daar te komen waar je wilt?

De studenten gaven na afloop aan dat ze heel tevreden waren over deze SLB-bijeenkomst, ze hadden veel over zichzelf en hun eigen mogelijkheden geleerd. Hun hulpbronnen waren ook zichtbaar geworden. Suggesties werden gegeven door studenten aan studenten: "mentor observeren, literatuur lezen, gesprek beginnen voor meer ruimte in de stageklas, durven uitproberen en fouten mogen maken". De studenten stonden in hun kracht, ik was niet de expert die 'het wel even zou vertellen'. Er is geen goed of fout. Ik heb toekomstgerichte vragen gesteld en naar hun persoonlijke hulpbronnen gevraagd. Uitproberen, doen is belangrijk en het inzicht komt tijdens of na de verschuiving/verandering.

Oplossingsgerichte interventie in de praktijk van vertrouwenspersoon van Fontys

Bij het gesprek dat ik onlangs had met een jonge docent (X) van Fontys, heb ik zoveel mogelijk de 7-stappendans (Cauffman en van Dijk, 2014) gebruikt. X had het gevoel dat hij bewust werd buiten gesloten en werd gepest op de werkvloer door enkele collega's. Dit kwam, volgens hem, omdat hij

⁴ De naam Kim is fictief

⁵ De naam Tim is fictief

ziek (hartklachten) was geweest en daardoor tijdelijk afwezig was geweest. Enkele collega's moesten zijn taken overnemen. Omdat hij afwezig was geweest en vaak last had van hartklachten, had hij de indruk dat zijn collega's hem niet meer wilden betrekken in de werkzaamheden.

Ik heb hem zijn verhaal laten doen. Hij beschreef de context waarin hij werkte en waarin het probleem was ontstaan, ik heb ruimte gegeven aan zijn gevoel en emotie omdat hij 'hier erg mee zat' en hij toch nog veel ambities had. Ik heb hem naar zijn ambities en doelen in zijn werk gevraagd. Ook heb ik hem 'de wondervraag' gesteld. "Wat moet er gebeuren om je weer veilig te voelen op je werkplek? Wat kan je doen op korte termijn en wat kan je doen op langere termijn? Waar wil je beginnen en welke hulpbronnen heb je? Wanneer gaat het wel goed en welke elementen van deze succeservaring kan je weer gebruiken?"

Ik heb echt het gevoel dat X met een goed gevoel de deur uit ging. We hebben nog regelmatig contact en hij geeft aan dat het fijn is om gehoord te worden, dat er ruimte was voor zijn emotie, dat hij zelf alles op een rijtje mocht zetten en dat de oplossingen echt bij hem passen en werken.

Feedback en reflectie

Het valt me op dat mijn collega Nick mij hoger inschat in het oplossingsgerichte begeleiding/coaching. Dit vind ik erg fijn om te lezen. Ik weet dat ik erg kritisch ben ten aanzien van mijn handelen in de praktijk. Hij schrijft: "Mooi om te zien hoe je de werkelijkheid van de ander nu veel meer gebruikt als uitgangspunt, minder oordeelt, en houvast en ruimte biedt." Hier ben ik echt trots op. Ik ben steeds meer overtuigd dat de oplossingsgerichte manier van coachen/begeleiden een goede manier is om bij de student te starten, aan te sluiten en de student echt in zijn waarde te laten. Vertrekken vanuit mogelijkheden is heel verfrissend voor een student die al veel negatieve feedback heeft gehad. Eigenlijk is het geen feedback die de student heeft gekregen, maar een waardeoordeel van de ander. Als de feedback echt goed wordt gegeven, en dit hoort ook bij begeleiden en coachen, dan is het zonder oordeel. Volgens de feedbackcyclus van Hattie en Timperly (2007)

is het een zeer krachtig middel, mits goed wordt ingezet. De volgende stap voor mij is het leren in investeren in goed feedback geven.

Als ik naar de zes coachhoudingen kijk (Walthuis, 2008), die in het artikel 'Wat voor coach bent U?' beschreven staan, dan kan ik concluderen dat ik afhankelijk van de persoon die voor me zit, me tussen de 'Onderwijzer', 'Boeddhist' en 'Uitdager' bevind. Als de persoon (coache) zeer autonoom kan handelen dan ben ik meer ruimte gevend dan als de coache minder zelfsturing heeft en de neiging heeft 'achterover' te leunen. Hiermee moet ik nog leren om te gaan op een oplossingsgerichte manier.

Bronnen

Baart, A. (2001). *Een theorie van de presentie*. Tweede, herziene druk, Utrecht: Uitgeverij LEMMA BV.

Bannink, F. & Jackson, P. (2011). *Positive psychology and solution focus - looking at similarities and differences*. *Interaction*. The journal of solution focus in organisations, 3, 1, 8-20.

Cauffman, L. & van Dijk, D. (2014). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Den Haag: Boom Lemma uitgevers.

Hattie, J. & Timperly, H. (2007). *The power of feedback*. Auckland: University of Auckland.

Heijden van der, F. & Adels, J. (2009). *Van moeten naar willen. Betere functioneringsgesprekken met oplossingsgerichte aanpak*, Profiel, nummer 3, april:2009, Lelystad.

Le Fevere de Ten Hove, M. (z.d.). *Het land waar weerstand (bijna) niet bestaat, of....hoe kan weerstand omgebogen worden tot samenwerking?* Therapie familiale, Genève. (origineel werk gepubliceerd in 1996).

Murphy, J.J. & Duncan, B.L. (2009). *Doelgerichte hulp aan kinderen en jeugdigen. Praktische handreikingen voor oplossingsgericht werken*. Pearson Assessment and Information.

Visser, C. (2009). *Doen wat werkt. Oplossingsgericht werken, coachen en managen*. Culemborg: Van Duuren Management.

Walthuis, K. (2008). *Model zes coachhoudingen geeft de coach zelfinzicht; Wat voor coach bent U?* Tijdschrift voor Coaching. Juni; nr. 2, 2008.

16-6-2016



O. Bijlage Feedbackformulieren A-fase team en locatieleider FHKE