

PGO

Opbrengsten verhogen in de Ambulante Onderwijskundige Begeleiding



Hélène Zondag

Studentnummer: 2668424

Studiebegeleider: W. Vonck

Fontys Master SEN

Inhoudsopgave

Samenvatting	4
Hoofdstuk 1: Onderzoekskader	5
1.1. Aanleiding en probleemstelling.....	5
1.2 Internationalisering.....	5
1.3 Oplossingsgericht begeleiden.....	6
1.3.1 Motivatie oplossingsgericht begeleiden.....	6
1.3.2 Opbrengstgericht werken in de AOB.....	7
1.4 onderzoeksvraag en deelvragen.....	8
1.5 Het belang van het onderzoek.....	9
1.6 Kernbegrippen en samenhang met literatuur	10
Hoofdstuk 2: Theoretisch kader	12
2.1 Inleiding	12
2.2 Kernbegrippen.....	12
2.2.1 Mindset.....	12
2.2.2 Motivatie	13
2.2.3 Zelfbeeld.....	13
2.2.4 Zelfredzaamheid	14
2.2.5 Conclusie	14
2.3 Oplossingsgericht werken	16
2.3.1 Oplossingsgericht werken met betrekking tot leerlingen	17
2.3.2 Oplossingsgericht werken met betrekking tot collega's.....	18
2.4 Gemeenschappelijke visie ontwikkelen.....	18
2.4.1 Reflectie.....	18
2.4.1 Teamontwikkeling.....	19
2.4.2 Lerende school	20
Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethodologie	22
3.1 Onderzoeksdoelen.....	22
3.2 Onderzoeksparadigma.....	22
3.3 Onderzoeksstrategie.....	23
3.4 Participanten	23
3.5 Onderzoeksmethoden	24
3.5.1 Dataverzameling met betrekking tot deelvraag 1	25
3.5.2 Dataverzameling met betrekking tot deelvraag 2.....	25
3.5.2.1 Vragenlijst.....	25
3.5.2.2 Focusgroep	26
3.5.2.3 Reteaming	27
3.5.6 Logboek.....	28
3.6 Betrouwbaarheid, validiteit en triangulatie.....	29
3.6.1 Betrouwbaarheid	29
3.6.2 Validiteit	29
3.6.3 Triangulatie.....	30
3.6.5 Ethisch handelen	32
Hoofdstuk 4: Resultaten en data-analyse.....	34
4.1 Inleiding	34
4.2 Resultaten bij deelvraag 1	34
<i>Wat is volgens de theorie belangrijk om begeleidingsgesprekken succesvol te laten</i> <i>verlopen?</i>	34
4.2.1 Score per item volgens AOB-ers.....	35
4.2.2 Categorieën.....	37
4.3 De focusgroep	37

4.3.1 Data analyse	37
4.3.2 Resultaten bij deelvraag 2 a	37
4.3.3 Resultaten bij deelvraag 2b.....	39
4.3.4 Resultaten bij deelvraag 3	40
Hoofdstuk 5: Conclusies, discussie, reflecties en aanbevelingen.	41
5.1 Inleiding	41
5.2 Deelvraag 2 b:.....	41
5.3 Beantwoording van deelvraag 3:	42
5.4 Antwoord op de onderzoeksvraag	43
5.5 Discussie.....	43
5.6 Evaluatie en reflectie van het onderzoek	44
5.6.1 Evaluatie en reflectie van dit praktijk gericht onderzoek	44
5.6.2 Evaluatie en reflectie van het onderzoeksproces	45
5.6.3 Critical friends.....	46
Literatuurlijst	47
Bijlagen:.....	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
A. Feedback van critical friends	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
Bijlage 1: Planning	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
Bijlage 2: Mail over Vragenlijst aan collega's.....	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
Bijlage 3: Vragenlijst over toepassen van Oplossingsgerichte interventies (Bannink, 2006).	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
Bijlage 4: Transscriptie eerste focusgroep bijeenkomst	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
Bijlage 5: Logboek.....	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
Bijlage 6: Verwerkingsopdracht BOGC3	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
Feedback uit het werkveld:	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
Bijlage 7: Vijf beoordelingsformulieren presentatie	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.

Samenvatting

Het doel van dit onderzoek is inzicht te krijgen in de huidige aanpak bij de Ambulante Onderwijskundige Begeleiding (AOB) en wenselijke verbeteringen in de begeleidingsgesprekken, om de opbrengsten op sociaal-emotioneel gebied van slechtziende of blinde leerlingen in het reguliere onderwijs te verhogen. Op basis van dit doel worden conclusies getrokken vanuit de gepleegde interventies om aanbevelingen te kunnen doen.

In dit onderzoek wordt ingegaan op de mogelijkheden van oplossingsgericht werken en welke interventies kunnen worden ingezet.

De leerlingen van Cluster 1 hebben, meer nog dan andere leerlingen, vanwege hun slechtziendheid baat bij het ontwikkelen van een grote zelfredzaamheid om zichzelf later in de maatschappij te kunnen redden. Daaraan vooraf gaat hoe iemand naar zichzelf kijkt en over het gevoel van eigenwaarde dat diegene heeft; de beoordeling van het zelfbeeld. Het zelfbeeld is het beeld dat iemand van zichzelf heeft gevormd als gehele persoon en hoe hij zichzelf waardeert: positief, negatief of iets daar tussenin (Deklerck, 2009).

De sociaal-emotionele componenten zijn van invloed op de leerprestaties, hetgeen een aandachtspunt is binnen de AOB om op dat gebied de opbrengsten te verhogen. Om in de begeleidingsgesprekken gericht te zijn op oplossingen in plaats van op problemen, richt dit actieonderzoek zich op het handelen van de AOB-er en wil diens handelingsrepertoire uitbreiden.

Uit literatuuronderzoek blijkt wat relevant is om tot een gemeenschappelijke visie te kunnen komen op dit gebied. De nadruk ligt daarbij op het zelfbeeld, motivatie, zelfredzaamheid en mindset als belangrijke aspecten op sociaal-emotioneel gebied. Voor professionals die een begeleidende en opvoedende taak hebben is het nuttig om kennis te hebben van de kwetsbaarheid en van de mogelijkheden voor de ontwikkeling van de sociaal-emotionele competenties (Deley, 2004).

Bij dit onderzoek is sprake van een kwantitatief deel en van een kwalitatief deel. Het kwantitatieve deel bestaat uit het afnemen van een vragenlijst voor het gehele team, om erachter te komen welke oplossingsgerichte interventies in de AOB al worden ingezet. Het kwalitatieve deel bestaat uit groepsinterview in de focusgroep en het vormen van een gezamenlijke visie over het verhogen van de opbrengsten op sociaal-emotioneel gebied.

Dit praktijkonderzoek heeft kennis vergroot en verdiept voor het AOB team, wat heeft geleid tot kwaliteitsverbetering van de praktijksituatie van de AOB. Vanuit de onderzoeksvragen zijn aanbevelingen beschreven om door oplossingsgerichte interventies in te zetten, de sociaal-emotionele competenties te verbeteren en zo de opbrengsten te verhogen.

Hoofdstuk 1: Onderzoekskader

1.1. Aanleiding en probleemstelling

Als Ambulant Onderwijskundig Begeleider ben ik werkzaam om leerlingen met een visuele beperking zo goed mogelijk deel te kunnen laten nemen aan het reguliere onderwijs. Op deze manier kan het kind in de natuurlijke leefomgeving naar school, het kan een eigen vriendenkring opbouwen in de nabijheid van zijn woonplaats en het kan stapsgewijs leren om zelfstandig naar school te gaan. Uitgangspunt is: regulier waar het kan, speciaal waar het moet (Passend Onderwijs).

Op de school waar ik werkzaam ben (cluster 1) wordt al geruime tijd opbrengstgericht gewerkt. Binnen de AOB is opbrengstgericht werken in het reguliere onderwijs, de basis van de kwaliteitsslag die momenteel wordt gemaakt.

Aanleiding van dit onderzoek is de studiedag voor Ambulant Onderwijskundig Begeleiders op 19-03-2015 over Opbrengstgericht werken. Het boek *“Opbrengstgericht onderwijs ontwerpen”* (Bakx, Ros en Teune, 2012) geeft inzicht in hoe je op een opbrengstgerichte manier jezelf kunt blijven ontwikkelen. De leerkracht als professional, die zich kan aanpassen aan nieuwe ontwikkelingen.

De visie van school is om de aandacht te richten op het begeleiden van leerlingen naar zelfstandigheid en naar het nemen van verantwoordelijkheid. Ieder kind moet de kans krijgen zijn (cognitieve) mogelijkheden en (sociale) vaardigheden te ontplooien met als doel om de zelfredzaamheid van leerlingen te vergroten.

Tijdens gesprekken die ik als AOB-er voer met leerlingen en leerkrachten, gaat het over problemen die een slechtziende leerling tegenkomt bij het volgen van regulier onderwijs. Door de problemen die in dit soort gesprekken naar boven kwamen, ben ik op zoek gegaan naar een positieve manier van aanpak en ik vond deze in oplossingsgericht werken (Cauffman en van Dijk, 2014). In gesprekken met leerkrachten, leerlingen en collega's als AOB-er ben ik enthousiast en overtuigd van het positieve effect van oplossingsgericht begeleiden.

1.2 Internationalisering

In Zwitserland heeft een soortgelijke ontwikkeling plaatsgevonden als in Nederland wat betreft Passend Onderwijs. Het heet daar “Integration” en lijkt erg op inclusief onderwijs. Leerlingen die extra begeleiding nodig hebben, blijven zoveel mogelijk in

de groep. Ik was daar werkzaam als “schulische Heilpädagogin” (schooljaar 2010/2011 en 2011/2012) binnen de Pilot van “Integration” en begeleidde in deze functie twee leerlingen met een ontwikkelingsachterstand, in dezelfde klas in het reguliere Basisonderwijs in Klosters (GR). Voorheen zouden deze leerlingen in een “Kleinklasse” (speciaal onderwijs) zijn terecht gekomen. Vanuit deze begeleiding worden kinderen individueel of geclusterd geholpen om het reguliere onderwijs te kunnen volgen in hun eigen groep. Dit lijkt veel op de verlengde instructie en op de aanpak van handelingsgericht werken zoals Pamijer en van Beukering (2008) beschrijven. Als voorloper van de “Integration” bestonden er “Einführungsklassen”, waar kinderen waarvan einde kleuterschool werd verwacht dat ze het op school niet zouden gaan redden, twee jaar over de stof van de eerste klas mochten doen en daarna konden overstappen naar de tweede klas van de “Regelschule” (regulier onderwijs).

1.3 Oplossingsgericht begeleiden

Dit praktijkgericht onderzoek zal zich richten op het vergroten van de zelfredzaamheid en het zelfbeeld van de leerlingen door oplossingsgericht te communiceren. In de tweede plaats wil ik als teamlid van het AOB-team mijn organisatie kennis laten maken met oplossingsgerichte interventies met leerlingen die toepasbaar zijn in de begeleidingsgesprekken die een AOB-er voert.

In hoeverre kun je opbrengsten op sociaal-emotioneel gebied verhogen met behulp van oplossingsgerichte gesprekken? In hoeverre wordt er al oplossingsgericht gewerkt? Zijn er specifieke onderdelen waar al oplossingsgericht gewerkt wordt? Het doel van mijn onderzoek is om tot een gemeenschappelijke visie te komen hoe de opbrengsten verhoogd kunnen worden op sociaal-emotioneel gebied.

1.3.1 Motivatie oplossingsgericht begeleiden

In de gesprekken die ik voer met andere leerlingbegeleiders komt vaak naar voren dat zij het gevoel hebben dat zij met een oplossing moeten komen en dat de leerling daarvoor van hen afhankelijk is. Het oplossingsgerichte model biedt hen handvatten om deze in de samenwerking met de leerling te achterhalen. Oplossingsgerichte vragen, mits goed gesteld, stellen zowel een vijfjarige als een middelbare scholier en

student in staat om tot eigen oplossingen te komen. De motivatie om te veranderen neemt hierdoor toe en er ontstaat meer rust in de begeleiding (Jong & Berg, 2006). Oplossingsgericht begeleiden (OGB) is een specifieke vorm van gespreksvoering, met als doel cliënten te steunen en hun eigen krachten in doelen om te zetten (Caufmann & van Dijk, 2014).

1.3.2 Opbrengstgericht werken in de AOB

Opbrengstgericht werken is een proces van onderzoek en interventies dat leidt tot maximalisering van opbrengsten (Gijzen, 2015). In zijn onderzoek heeft Gijzen stilgestaan bij de levensgebieden die wij van belang vinden om leerlingen in te sturen. Er zijn daarbij drie actoren: school, groep en individu. De kernvraag van de studiedag op 15-03-2015 was: Hoe kunnen ambulant begeleiders bijdragen aan het maximaliseren van dié opbrengsten van een leerling met een visuele beperking, zodat zijn kansen op *maatschappelijke participatie* vergroten? Uit het onderzoek van Gijzen is gebleken dat de leeropbrengsten qua taal- en totaalresultaten in de AOB-groep niet afwijken van landelijke normen.

De focus van ambulante begeleiding kan gericht worden op andere dan cognitieve factoren die de maatschappelijke participatie van de doelgroep bevorderen.

Dit onderzoek richt de focus daarom op de sociaal-emotionele component voor de persoonsvorming en maatschappelijke participatie. Een directe relatie tussen een visuele beperking en problemen met lezen is voor iedereen voorstelbaar. Omdat er niet een vanzelfsprekend verband is tussen een visuele beperking en een beperking in de sociaal-emotionele competenties, wil dit onderzoek een bijdrage leveren aan een genuanceerd beeld over wat belangrijk is bij begeleiden en biedt het handreikingen voor de AOB-er in de onderwijspraktijk. Wat betekent dit voor de inhoud van het begeleiden?

In grote lijnen zijn er twee benaderingswijzen in de gesprekken die worden gevoerd:

- probleemgericht
- oplossingsgericht.

Voor ambulant begeleiders ligt de focus op de individuele leerling, via de school, de leraar, de leerling en de ouders.

Er is binnen het team nog geen duidelijke visie zichtbaar hoe het doel van opbrengstgericht werken te halen. Om hier achter te komen wil ik in ons team deze

vraag aan collega's voorleggen om zo af te stemmen waar we terecht willen komen en in kaart te brengen welke interventies er al worden gedaan.

Het blijft moeilijk voor docenten en begeleiders om de leerling intrinsiek te motiveren. Hoe komt dat? Wat heeft de leerling nodig? Wat zijn hun (onderwijs) behoeften?

1.4 onderzoeksvraag en deelvragen

Mijn onderzoeksvraag luidt:

Hoe kan het team worden begeleid bij het ontwikkelen van een gedeelde visie om de opbrengsten op sociaal-emotioneel gebied te verhogen en hier interventies op af te stemmen?

Uit deze onderzoeksvraag volgen mijn **deelvragen**:

1. Theoretische deelvraag:

Wat is volgens de theorie belangrijk om begeleidingsgesprekken op sociaal-emotionele aspecten succesvol te laten verlopen?

2. Empirische deelvragen:

A. Hoe kan ik collega's begeleiden om de gespreksvoering verder te ontwikkelen?

B. Welke stappen moeten er in de praktijk gezet worden om de gespreksvoering door AOB-ers te verbeteren?

3. Analytische deelvraag:

Wat betekent dit in praktijk voor de ontwikkeling van gespreksvoering binnen de organisatie?

1.5 Het belang van het onderzoek

1.5.1 Relevantie voor mijzelf: In mijn persoonlijk ontwikkelplan heb ik geschreven mij te willen ontwikkelen van onbewust bekwaam naar bewust bekwaam in mijn handelen. Van dit onderzoek heb ik geleerd om kritisch om te gaan met literatuur en heb ik mijn kennis verdiept om mijn keuzes te onderbouwen (Basisdimensie B1). Voor mij is het belang van dit onderzoek op de eerste plaats het zelfbeeld en de zelfredzaamheid van leerlingen te vergroten middels het inzetten van oplossingsgerichte interventies. In de tweede plaats wil ik als actief AOB-teamlid onze organisatie kennis laten maken met oplossingsgerichte gespreksvoering om zo leerlingen en leerkrachten een breder scala van mogelijkheden aan te reiken en hen daar bewust van te laten worden.

1.5.2 Voor de directeur is het belang van dit onderzoek inzicht te krijgen wat er al wordt gedaan op het gebied van oplossingsgerichte gespreksvoering en of daarmee de opbrengsten kunnen worden verhoogd op sociaal-emotioneel gebied, om zo bij te dragen aan de persoonsvorming en maatschappelijke participatie.

1.5.3 Voor mijn collegae AOB-ers is dit onderzoek van belang om in hun solistische positie meer voeling te hebben met verschillen en overeenkomsten die onderling bestaan in de uitvoering van AOB, om daar weer in de gespreksvoering voordeel mee te kunnen doen. Het scala van mogelijkheden om interventies te verrichten kan wellicht worden uitgebreid.

1.5.4 Voor leerkrachten in het reguliere onderwijs is dit onderzoek van belang om meer handelingsadviezen te krijgen en zo handvatten te krijgen om aan de slechtziende of blinde leerling onderwijs te kunnen bieden.

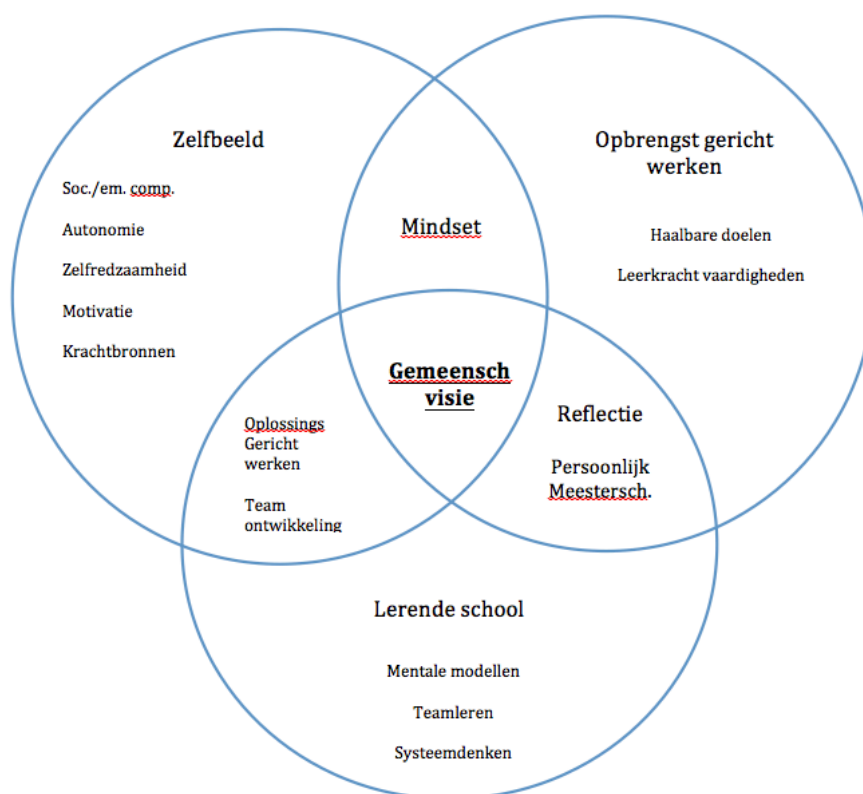
1.5.5 Voor onze leerlingen is dit onderzoek van belang om zelfredzamer te kunnen worden in het reguliere onderwijs, wanneer zij meer oplossingsgericht antwoorden kunnen vinden. Voor hun persoonsvorming en participatie is het erg belangrijk om hier aandacht aan te besteden in hun ontwikkeling.

1.5.6 Voor ouders tenslotte is dit onderzoek van belang om te kunnen merken dat hun kinderen oplossingen kunnen vinden en zo zelfredzamer worden, waardoor ze positiever over zichzelf kunnen gaan denken. Dit is een gevolg van dit onderzoek op langere termijn.

1.6 Kernbegrippen en samenhang met literatuur

Mijn kernbegrippen met betrekking tot dit onderzoek zijn:

Mindset - Zelfbeeld - Motivatie - Zelfredzaamheid en autonomie - Reflectie - Teamontwikkeling - Lerende school



Figuur 1 Venndiagram met kernbegrippen

Bij het komen tot een gemeenschappelijke visie, zijn uitgangspunten; competenties, de lerende school en opbrengstgericht werken. Er wordt geprobeerd alle uiteenlopende ambities op één lijn te krijgen met betrekking tot de dingen die mensen gemeen hebben; ik onderzoek of oplossingsgericht werken hierbij de verbindende schakel is. De kernbegrippen die zijn gekozen in dit onderzoek hebben

hiermee te maken en zijn belangrijk voor een oplossingsgerichte gespreksvoering. De kernbegrippen hebben een grote samenhang en door uitwerking van het theoretisch kader in hoofdstuk 2, zal duidelijk worden dat de kennisconstructie plaatsvindt op de gebieden van mindset, reflectie en teamontwikkeling, en dat oplossingsgericht werken daartoe een bijdrage kan leveren.

Hoofdstuk 2: Theoretisch kader

2.1 Inleiding

In dit theoretisch kader verdiep ik mij in de kernbegrippen van mijn onderzoeksvraag: Mindset, zelfbeeld, motivatie, zelfredzaamheid, reflectie, teamontwikkeling en lerende school.

Het geeft antwoord op de deelvraag: *Wat is volgens de theorie belangrijk om begeleidingsgesprekken succesvol te laten verlopen?* En op de deelvraag: *Hoe kan ik collega's begeleiden de gespreksvoering verder te ontwikkelen?*

Iedereen is verschillend als het gaat om talent, interesse, temperament, maar mensen zijn in staat om te veranderen door te leren en ervaringen op te doen. Inspanning is de weg tot meesterschap. Leren van kritiek en je laten inspireren door het succes van anderen zorgt voor een grote diversiteit aan gedachten en handelingen (Dweck, 2015). Hoe iemand over zichzelf denkt en naar zichzelf kijkt, zoals omschreven door Deklerck, Vettenburg en Siongers (2009) sluit daar precies bij aan. Daarom heb ik mij vooral verdiept in deze theoretische invalshoek.

2.2 Kernbegrippen

Om te komen tot een gedeelde visie worden verbanden gelegd tussen mindset, reflectie en teamontwikkeling, omdat daar de snijvlakken van kennisconstructie zitten in dit onderzoek. Het onderzoek van Gijzen heeft aangetoond dat de opbrengsten op cognitief gebied van de doelgroep van AOB niet afwijken van landelijke normen. Dit onderzoek toont aan dat het sociaal-emotioneel welbevinden kan worden beïnvloedt door oplossingsgerichte gesprekken om de maatschappelijke participatie en persoonsvorming van de doelgroep te bevorderen.

2.2.1 Mindset

In dit onderzoek gaat het erom met het team tot een gemeenschappelijke visie te komen, om het sociaal-emotioneel welbevinden van de leerlingen die slechtziend zijn in relatie tot hun prestaties in een reguliere school waar zij onderwijs volgen, te verhogen.

Carol Dweck (2015) heeft onderzoek gedaan naar prestatie en succes en daarmee een baanbrekend begrip ontdekt: de kracht van onze mindset. Zij spreekt over een

op groei gerichte mindset tegenover een statische mindset. Ze legt uit dat het niet alleen onze vaardigheden en talenten zijn die voor succes zorgen, maar ook onze statische of op groei gerichte mindset. Met de juiste instelling kunnen we onze kinderen motiveren en hen helpen op school beter te presteren, en tegelijk op persoonlijk en professioneel vlak onze eigen doelen bereiken.

2.2.2 Motivatie

Deci & Ryan (2002) ontwikkelden de Self Determination Theory (SDT), een motivatietheorie die stelt dat intrinsieke motivatie slechts realiseerbaar is indien er drie psychologische basisbehoeften vervuld worden: competentie, relatie en autonomie.

Het onderdeel competentie biedt een platform om het zelfwaardegevoel van de leerling in functie van competentiebeleving, verder uit te werken in oplossingsgerichte interventies, in functie van dit PGO.

Er moet vertrouwen zijn in de mogelijkheid te kunnen veranderen. Om dit vertrouwen te versterken, is het belangrijk bewust te zijn van de aanwezige krachtbronnen en/of competenties.

Om de leerling intrinsiek gemotiveerd te krijgen schrijft Korthagen (2011) dat het belangrijk is om aan te sluiten bij wat leerlingen bezighoudt en van daaruit leren hun talenten, kwaliteiten en mogelijkheden te onderzoeken, “binnen de grenzen van de mogelijkheden en om daarvoor verantwoordelijkheid te dragen” (p.11). Korthagen gaat uit van drie theorieën: positieve psychologie, het ui-model en de Self-Determination Theory van Deci & Ryan (2002).

2.2.3 Zelfbeeld

Het begrip “zelfbeeld” wordt gevormd door drie opvattingen: zelfvertrouwen, zelfinzicht en zelfwaarde gevoel (Deklerck, Vettenburg & Siongers, 2009). Erikson was een van de eersten die duidelijk wees op het belang van het zelfbeeld voor de verdere ontwikkeling.

Of een slechtziend kind een positief (helpend) zelfbeeld of een negatief (niet helpend) zelfbeeld opbouwt, is van vele factoren afhankelijk. Bij kinderen met een visuele beperking treedt vaak een vertraging op in de ontwikkeling van het

onderscheid maken tussen het kind zelf en de ander. Het zelfbeeld en het zelfbewustzijn veranderen in de loop van de tijd, er zit een ontwikkeling in. Kinderen hebben beperkingen en ze hebben problemen. Voor beperkingen is geen oplossing, voor de problemen die ermee samenhangen, kan men zoeken naar oplossingen (Cauffman & van Dijk, 2014).

Het zal duidelijk zijn dat een positieve zelfwaardering leidt tot het opbouwen van een helpend zelfbeeld. Belangrijk hierbij zijn gedachtes over integratie en inclusie: wie moet zich aanpassen, hoeveel ruimte is er voor het anders zijn, in hoeverre mag extra aandacht ten koste gaan van de andere leerlingen?

2.2.4 Zelfredzaamheid

Als derde psychologische basisbehoefte die moet worden vervuld om optimaal te kunnen functioneren noemen Deci & Ryan autonomie. Autonomie staat voor het ervaren van ruimte voor de eigen keuzes, gedachten en ideeën.

Sociale redzaamheid: *“onder het concept Sociale redzaamheid in engere zin valt in ieder geval het domein Zelfredzaamheid, ook wel aangeduid als Self help, Daily living skills”* (Kraijer & Plas, 2006).

Een visuele beperking betekent niet per definitie een afwijkende of vertraagde sociaal-emotionele competentie maar wel een grotere kwetsbaarheid in de ontwikkeling. Het vragen van hulp is een specifieke sociale vaardigheid voor leerlingen met een visuele beperking. Het is belangrijk dat ze deze vaardigheden leren omdat het hen onafhankelijker en zelfstandiger maakt.

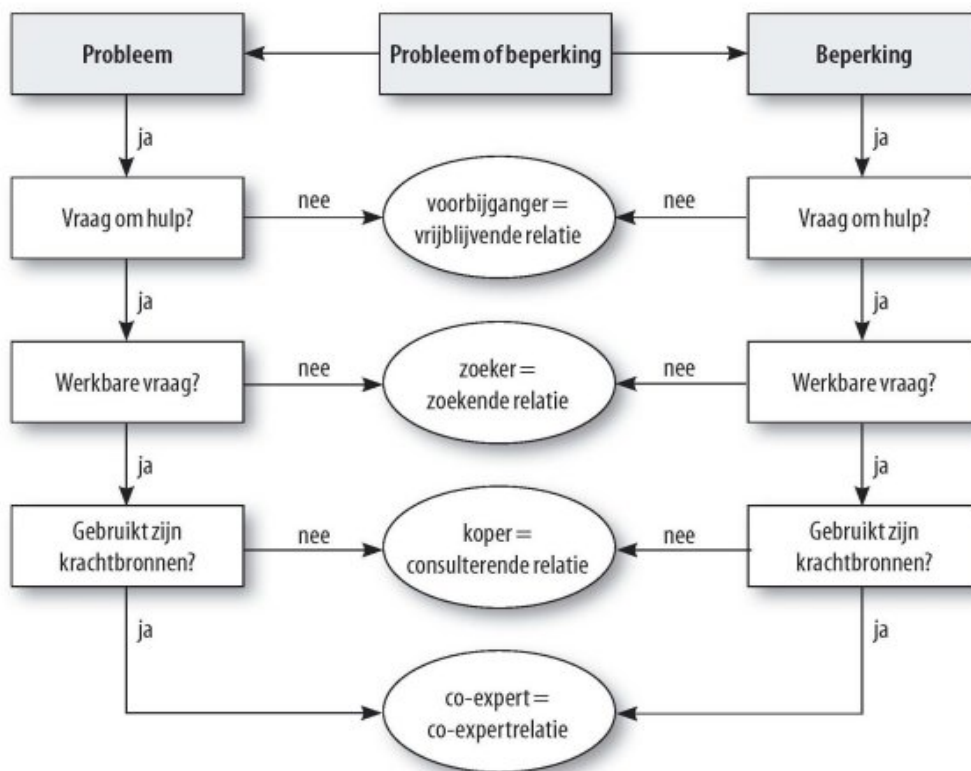
Hulp vragen en zelfacceptatie zijn nauw verwant aan elkaar. Moeilijk hulp kunnen vragen kan zijn oorsprong hebben in het niet accepteren van afhankelijkheid. Het kan ook een uiting zijn van een karaktertrek (eigenwijs zijn, koppigheid) of van de angst om te falen. Een andere mogelijkheid is het niet vaardig zijn in het vragen van hulp.

2.2.5 Conclusie

Door een op groei gerichte mindset (Dweck, 2015) kunnen we leerlingen en leerkrachten motiveren om er moeite voor te doen om basiskwaliteiten te

ontwikkelen. Vaak gaat het dan om de eerste plaats over het welbevinden van de leerling. Het sociaal-emotioneel welbevinden van een leerling verbeteren draagt dikwijls ook bij tot een stijging van de resultaten. Stevens (2010) vertaalt het welbevinden van een leerling in het moeten voldoen aan drie basisbehoeften: autonomie, relatie en competentie. Samen vormen deze basisbehoeften het fundament voor het kunnen leren. Oplossingsgericht begeleiden benadert mijns inziens deze drie basisbehoeften, omdat het gericht is op zelfstandig tot oplossingen te leren komen. Of het nu gaat om leren hulp vragen of om een praktisch probleem op te lossen. Het waarborgen van het welbevinden van een leerling is de voorwaarde voordat een leerling in staat is om te kunnen presteren. Ik denk dat het de taak van leerkrachten is, om ook de slechtziende leerling optimaal te kunnen laten functioneren binnen school. Voor ons AOB team betekent dit dat we daarom leerkrachten moeten helpen om oplossingen te vinden en hen begeleiden bij het begrijpen van en kunnen omgaan met de problematiek van slechtziende leerlingen en hun gedrag. De zevenstappendans (Cauffman & van Dijk, 2014), die hierna wordt besproken in de paragraaf over oplossingsgericht werken, kan daar een goed te hanteren model voor zijn, zodat de verschillende elementen ervan kunnen helpen oplossingsgericht te begeleiden.

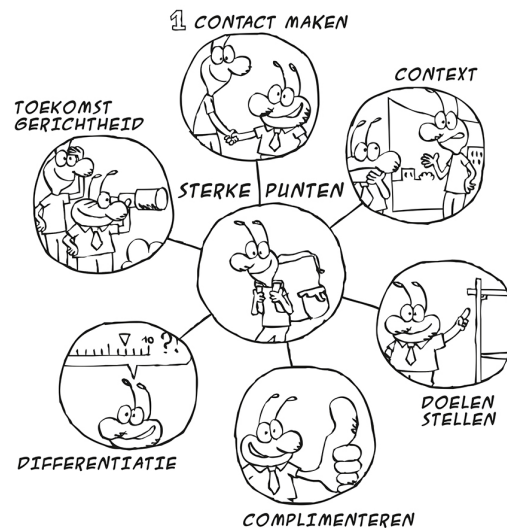
Het is belangrijk om leerkrachten stapsgewijs te begeleiden. Dit betekent dat samen met de leerkrachten realistische en meetbare doelen moeten worden opgesteld. De kans op succes is groter wanneer je het einddoel al aan het begin voor je ziet (Covey, 2008). In mijn onderzoek richt ik mij op de gemeenschappelijke visie van het AOB team op opbrengstgericht werken, hetgeen aansluit bij de gestelde doelen in mijn persoonlijk ontwikkelplan. Als coach wil ik niet kijken naar de tekortkomingen, maar uitgaan van de competenties van de AOB-ers en verbetermogelijkheden. Cauffman en van Dijk (2014) geven aan dat de timing van interventies cruciaal is. Onderstaande 'flowchart' biedt de mogelijkheid nauwkeurig te weten *wanneer* je *wat* doet. Zo kan worden opgespoord of er sprake is van een probleem of van een beperking, of er een werkbare vraag is en of er krachtbronnen aanwezig zijn.



Figuur 2: Flowchart oplossingsgericht werken (L. Cauffman & D.J. van Dijk, 2011)

2.3 Oplossingsgericht werken

“Wat zijn voor AOB-ers relevante vaardigheden, kennis en houding om oplossingsgericht te kunnen begeleiden?”, staat in dit theoretisch kader centraal. Oplossingsgericht werken in het onderwijs is gebaseerd op en gebruikt de theorie over het belang van relaties en krachtbronnen (Cauffman en van Dijk, 2014). Zij ontwikkelden de zevenstappendans: een dans die zeven basisstappen biedt welke een leerkracht kan inzetten bij een oplossingsgerichte benadering. Enkel de eerste stap *contact leggen* staat vast, de andere “danspassen” zijn flexibel inzetbaar. Iedere volgende stap is afhankelijk van de situatie, net zoals de flowchart de weg wijst naar de bij die positie behorende interventie. De kern is krachtbronnen ontdekken van de ander, waarbij de begeleider helpt om te komen tot eigen oplossingen. De stappendans en de flowchart zijn met elkaar verweven, of “sterker nog, de flowchart en de zevenstappendans zijn twee kanten van dezelfde medaille” (Cauffman & van Dijk, 2014).



Figuur 3: de zevenstappen dans (L.Cauffman & D.J. van Dijk, 2014)

Furman (2006) gaat ervan uit dat de leerling geen probleem heeft, maar dat hij een vaardigheid die daaraan ten grondslag ligt nog onvoldoende heeft ontwikkeld. Dweck (2015) onderbouwt dit zoals in de paragraaf over mindset omschreven. Een leerling kan problemen overwinnen door de relevante vaardigheid te leren. Leerkrachten kunnen hen daarbij ondersteunen door ze aan te zetten tot het bedenken van oplossingen en dit systematisch en stapsgewijs te doen. Binnen mijn onderzoek maken AOB-ers door de vragenlijst kennis met deze manier van leerlingbegeleiding. De theorie van Furman en Dweck bekrachtigen mijn mening dat oplossingsgericht communiceren de opbrengstgerichte visie kan ondersteunen.

2.3.1 Oplossingsgericht werken met betrekking tot leerlingen

Een belangrijk uitgangspunt bij de oplossingsgerichte manier van werken is dat mensen zich bewust worden van het feit dat zij zélf reeds over de krachtbronnen beschikken die ze nodig hebben om te veranderen, het probleem op te lossen. De nadruk ligt op wat wel goed gaat. Van Dijk (2013) definieert het oplossingsgericht werken als een competentiegerichte interventie die gebruik maakt van de veerkracht van de persoon en zich niet focust op oorzaken, problemen en diagnostiek. Dit lukt niet zomaar, daar moet eerst ruimte voor worden gecreëerd. Door te herkaderen (van Dijk, 2013) verandert de betekenis van een situatie waardoor de stemming

verandert en dit tot ander gedrag kan leiden. De herkadering of *reframing* richt zich op bruikbare aspecten van de werkelijkheid die de situatie kunnen veranderen. De betekenis van het gedrag is afhankelijk van de context. Door te herkaderen als interventie wordt de betekenis van het probleem veranderd.

2.3.2 Oplossingsgericht werken met betrekking tot collega's

Tijdens oplossingsgerichte gesprekken met collega's is het belangrijk nauwkeurig te weten wanneer je wat doet. Cauffmann & van Dijk (2014) geven aan dat de timing van interventies cruciaal is. Van mij als onderzoeker vraagt dit me bewust te zijn van mijn handelen zodat de keuze kan worden gemaakt wanneer voor een interventie wordt gekozen of wanneer een interventie beter achterwege kan worden gelaten. Cauffman en van Dijk (2014) bevestigen dat onderwijzers geen therapeuten zijn, maar stellen vast dat leerkrachten vanuit (be)handelingsplannen werken. Zij benadrukken dat een oplossingsgerichte leerkracht in staat is te kijken naar wat goed gaat, ongeacht mogelijke problemen van de leerling.

2.4 Gemeenschappelijke visie ontwikkelen

De samenhang tussen timing van interventies en flowchart is het antwoord op het kunnen komen tot een gemeenschappelijke visie. De flowchart biedt de mogelijkheid om de aard van de werkrelatie met de ander continu te evalueren (Cauffman & van Dijk, 2014). Door reflectie, teamontwikkeling en de lerende school wordt aan de kernbegrippen betekenis gegeven om zo samen tot een gedeelde visie te komen op het verhogen van opbrengsten binnen de AOB op sociaal-emotioneel gebied.

2.4.1 Reflectie

Binnen de kaders van dit onderzoek gebruiken AOB-ers een oplossingsgerichte manier van begeleiden. Het is daarom van belang dat binnen het team een gedeeld beeld wordt ontwikkeld met betrekking tot oplossingsgerichte gespreksvoering. Voorwaarde om invloed op de mindset van de leerlingen uit te kunnen oefenen is reflectie in de vorm van triple-loop learning (Wierdsma & Swieringa, 2011) hetgeen in de volgende paragraaf wordt uitgelegd.

Kelchtermans (2009) geeft aan dat docenten een persoonlijk interpretatief kader hebben van waaruit zij naar de onderwijskundige praktijk kijken. Reflectie helpt om

de theoretische kennis, die dynamisch en wendbaar is, te verbinden met de persoon. Daarnaast leidt reflectie tot integratie van reeds aanwezige kennis met nieuwe kennis (Korthagen, 2015).

Reflectie kent diverse definities, waarbij in de meeste het bewust nadenken, terugblikken op ervaringen en deze herstructureren tot een nieuwe betekenis, centraal staat (Benammar, 2005; Baart, 2011; Korthagen, Koster, Melief en Tighelaar, 2009; Siegers, 2002).

Ik wil in mijn onderzoek de verschillende ervaringen binnen ons AOB-team uitwisselen, er met elkaar bewust van worden wat we al doen en een nieuwe betekenis geven aan de manier waarop wij oplossingsgericht gesprekken voeren. De theorie van Appreciative Inquiry (Masselink & van den Nieuwenhof, 2008) sluit daarbij aan om kennis te waarderen, ervaringen uit te wisselen, meer doen van wat werkt en te kijken naar de toekomst.

2.4.1 Teamontwikkeling

De volgende begrippen zijn belangrijk bij de ontwikkeling van het AOB-team; het persoonlijk meesterschap (Senge, 2005) van één ieder binnen dit team (lerende school) en het teamleren.

De methode *Reteaming* (Furman & Ahola, 2012) is een generieke, multifunctionele methode die bestaat uit twaalf stappen en bedoeld is om individuele mensen en groepen te helpen ten goede te veranderen door het stellen van doelen te vergemakkelijken en door de motivatie te vergroten en de samenwerking te versterken die nodig zijn om de doelen te bereiken.

Inherent aan Reteaming is een specifieke kijk op motivatie.

Deze methode is zeer constructief voor het managen van veranderingsprocessen, die hoop en optimisme genereert, motivatie opbouwt, creativiteit bevordert en de samenwerking versterkt. Hoewel leerresultaten belangrijk zijn voor het opbrengstgericht werken, vind ik dat het proces meer aandacht verdient. Dit proces bestaat uit reflecterend leren: single, double en triple loop learning. Via drie stappen wordt antwoord gegeven op de vragen (Wierdsma en Swieringa, 2011):

1. “Doe ik het goed?”, dit is het niveau van getraind en geconditioneerd zijn in effectief gedrag,
2. “Doe ik het goede?”, transfer van vaardigheden en attitudes naar nieuwe situaties en schijnbare vanzelfsprekendheden in patronen ter discussie kunnen stellen en

alternatieven overwegen.

3. “Doe ik het om de goede reden(en)?”, de grondslag voor handelen waarbij zingevingsvraagstukken aan bod komen: Draag ik wel bij wat ik wil bijdragen? Wil ik hieraan mijn medewerking verlenen?

In mijn onderzoek stel ik mijzelf voortdurend deze vragen om overzicht te houden of ik op de goede weg ben.

2.4.2 Lerende school

Volgens Senge (2008) is een gemeenschappelijke visie “*de eerste stap naar samenwerking*” en zal deze uiteindelijk een gemeenschappelijke richting bepalen.

Visie en motivatie zijn belangrijk tijdens de reteaming, waarbij aandachtspunten persoonlijk meesterschap en samenwerking zijn.

Senge beschrijft vijf disciplines waar het beeld in een lerende school in aangepast kan worden:

1. Persoonlijk meesterschap: het constant bezig zijn met het ontwikkelen van vaardigheden en competenties.
2. Teamleren: het leren van elkaar met een goede communicatie, openheid, dialoog.
3. Gemeenschappelijke visie.
4. Mentale modellen: overtuigingen
5. Systeemdenken; iedere verandering heeft invloed op het systeem, het in kaart brengen van mentale modellen.

Een andere belangrijke systeemdenker is Jutten (2009). Hij heeft de vertaalslag in het Nederlands gemaakt voor ‘het nieuwe leren’ en gebruikt de metafoor van “de kruk” met de drie poten. De zitting van de kruk stelt ontwikkeling voor en deze ontwikkeling berust op drie pijlers: aspiratie, communicatie en samenwerking. Hier sluit ik ook bij aan, want voor ontwikkeling van visie is op de eerste plaats betekenisverlening van de betrokken individuen op verandering nodig. Vanuit hun overtuigingen (mentale modellen) en creativiteit, kan via uitwisseling (communicatie) en samenwerking persoonlijk meesterschap bereikt worden.

Het belang van deze paragraaf voor mijn onderzoek is dat de onderzoeker zich bewust is geworden van zijn eigen mentale modellen en visie. Daardoor is het mogelijk geworden het team te begeleiden bij het opstellen van een gezamenlijke visie over oplossingsgerichte gespreksvoering binnen een opbrengstgerichte

benadering. Mijn onderzoeksvraag “*Hoe kan het team worden begeleid bij het ontwikkelen van een gedeelde visie om de opbrengsten op sociaal-emotioneel gebied te verhogen en hier interventies op af te stemmen?*” heeft invloed op het opstellen van een gezamenlijke opbrengstgerichte visie. Mijn collega’s AOB kunnen oordelen over de voor- en nadelen van oplossingsgericht begeleiden, waardoor hun persoonlijk meesterschap en het teamleren elkaar positief beïnvloedt.

Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethodologie

3.1 Onderzoeksdoelen

Het doel van dit onderzoek is om tot een gemeenschappelijke visie te komen om opbrengsten te kunnen verhogen. Hiervoor is het noodzakelijk om inzicht te hebben in de visieontwikkeling van de verschillende leden van het AOB team. Om de visie van deze teamleden in beeld te kunnen brengen wordt gekeken hoe de visie ten opzichte van oplossingsgerichte communicatie momenteel is, zodat een uitspraak gedaan kan worden over inzet van oplossingsgerichte communicatie. Om hier zicht op te krijgen ga ik in gesprek met het hele team, bestaande uit zesendertig AOB-ers waaruit een focusgroep is gevormd, bestaande uit zes teamleden. Ik maak gebruik van data die het praktijkproces verhelderen en begrijpen, zodat onderliggende mentale modellen (Senge, 2005) zichtbaar worden en daarmee is het een kwalitatief onderzoek. In dit hoofdstuk worden de keuzes ten aanzien van de te gebruiken onderzoeksinstrumenten beschreven en onderbouwd.

3.2 Onderzoeksparadigma

Onderzoek kan worden benaderd vanuit de drie volgende paradigma's: het positivistische, (ook wel genoemd het empirisch-analytische) het interpretatieve en het kritisch emancipatorische.

De positivistische benadering gaat uit van een contextvrij onderzoek waarbij de onderzoeker een buitenstaander is. Dit praktijkgerichte onderzoek vindt echter plaats in de beroepspraktijk, waarbij de ambulant onderwijskundig begeleider als participant deelneemt. Voor dit onderzoek is het relevant om de handelingswijze van de ambulant onderwijskundig begeleider in gesprekken helder te krijgen. Bij dit inzicht past het interpretatieve paradigma. Het doel van dit paradigma is om situaties te verhelderen of te begrijpen. Men start bij ervaringen van de deelnemers. Het gaat bij deze vorm van onderzoek vooral om empirisch waarneembare verschijnselen, zoals het gedrag of het taalgebruik van bepaalde groepen of de werkwijze van professionals (de Lange et al, 2011, p 59). In dit onderzoek staat het handelen in de praktijksituatie centraal. Concreet betekent dit dat de ambulant onderwijskundig begeleider gerichte interventies in gespreksvoering inzet met als doel een verandering in de bestaande situatie op gang te brengen. De ambulant

onderwijskundige begeleider tracht door het gericht inzetten van oplossingsgerichte vragen de opbrengsten binnen AOB te verhogen. Het kritisch emancipatorisch paradigma, waarbij het kritisch reflecteren centraal staat, sluit aan bij dit onderzoek. Samenvattend wordt dit onderzoek benaderd door een combinatie van het interpretatieve paradigma en het kritisch emancipatorisch paradigma . Voor mij als onderzoeker betekent dit dat het belangrijk is om de reflectie zuiver en duidelijk te houden. Duidelijkheid en veiligheid zijn een eerste vereiste voor alle participanten en de onderzoeksleider. Bij deze vorm van onderzoek is 'onder de waterlijn in de metafoor van de ijsberg' te kijken evident en is binnen dit paradigma praktijk gericht onderzoek bij uitstek ook een kwestie van 'triple-loop leren.

3.3 Onderzoeksstrategie

Voor mijn onderzoek heb ik gekozen voor het actieonderzoek als onderzoeksstrategie (de Lange et al, 2011, p 108), omdat ik als professional mijn eigen beroepspraktijk wil onderzoeken en verhelderen. Een actieonderzoek helpt mij om de ambulante onderwijskundige begeleiding van slechtziende en blinde leerlingen op een systematische manier te beschrijven en te verbeteren. Ik wil dat de ander invloed uit kan oefenen, dus vandaar een actieonderzoek.

Actieonderzoek is rijk aan kritische theorie en is hiermee een onderzoeksstrategie waarin emancipatie, participatie en sociale rechtvaardigheid, oftewel de normatieve aspecten van het menselijk handelen, expliciet aan de orde komen (de Lange et al, 2011). Ik doe dit omdat ik me verantwoordelijk voel voor de kwaliteit van mijn dagelijks handelen, voor de impact die dat heeft op mijn leerlingen en collega's en voor het verbeteren van de praktijk waar mogelijk en wenselijk (Ponte, 2010).

Omdat alleen de vragenlijst kwantitatief meetbaar is, wordt het overwegend een kwalitatief onderzoek.

3.4 Participanten

De respondenten op de vragenlijsten zijn alle 36 AOB-ers van het AOB-team Zuid-Nederland. De directie is betrokken omdat zij toestemming verleent dit PGO binnen het team AOB uit te voeren.

De focusgroep is tot stand gekomen nadat ik in het deel-team overleg van 12 april 2016 mijn plan van onderzoek heb uitgelegd. Daarna heb ik met vijf leden van

deelteam twee bijeenkomsten vastgelegd. De bevestiging van deze data heb ik via mailcontact gedaan (zie bijlage 2), waarin ik eveneens toestemming heb gevraagd om te filmen.

3.5 Onderzoeksmethoden

Tijdens mijn onderzoek zal ik gebruik maken van de in deze paragraaf beschreven instrumenten om vanuit verschillende bronnen (triangulatie) tot een antwoord op mijn deelvragen te komen. Door het inzetten en lezen van literatuur, de antwoorden op de vragenlijst als input voor de focusgroep te gebruiken, uitwisseling met de focusgroep en Reteaming (Furman & Ahola, 2012) te gebruiken om tot een gemeenschappelijke visie te komen.

Deelvraag	Onderzoeks deel	Handelins deel	Respon- denten	Doel
Deelvraag 1: Wat is volgens de theorie belangrijk om begeleidingsgesprekken succesvol te laten verlopen?	Literatuur studie	Venn- diagram met kern- begrippen	Onderzoeker	Werk theorie ontwik- kelen
	Hoofdstuk 2			
Deelvraag 2 a: Hoe kan ik collega's begeleiden om de gespreksvoering verder te ontwikkelen?	Vragenlijst		Hele team: 36 respon- den- ten	Beginmeting
	Literatuur studie Hoofdstuk 2 en Oplossings gericht werken	Catego- rieën ahv vragenlijst.	Onderzoeker	Antwoord- en vragenlijst als input voor focusgroep
Deelvraag 2 b: Welke stappen moeten er in de praktijk gezet worden om de opbrengsten op sociaal-emotioneel gebied te verhogen?	Hoofdstuk 3	Groeps interview	Focusgroep met 6 teamleden van AOB	Ervaringen uitwisselen en kennis over oplossings gericht werken in kaart brengen
		Peer- debriefing Member- checks Logboek	Onderzoeker	

Deelvraag 3: Wat betekent dit voor de praktijk, voor de ontwikkeling van gespreksvoering binnen de organisatie?	Hoofdstuk 3	Reteaming	Teamleden	Komen tot
	voorbereiding		van AOB in	een
	en Hoofdstuk	Peer-	Focusgroep	gezamenlijke
	4 presentatie	debriefing	Onderzoeker	visie
		Member-		Persoonlijk
		checks		doel:
		Logboek		moderator

Figuur 4: methoden dataverzameling

3.5.1 Dataverzameling met betrekking tot deelvraag 1

Om deelvraag 1 te beantwoorden heb ik literatuuronderzoek gedaan en dit is in hoofdstuk 2 beschreven.

3.5.1.1 Literatuur

Het theoretisch kader rond mijn onderzoek is datgene wat de literatuur te bieden heeft met betrekking tot mijn praktijkonderwerp: het oplossingsgericht begeleiden. Het moet voor mij en mijn collega's herkenbaar zijn bij ons alledaags handelen om bewust in te kunnen zetten.

Door een analyse van het theoretisch kader komt een codeboom tot stand. Hiermee is een verbinding gemaakt tussen de literatuur en de praktijk. De kernbegrippen in mijn venndiagram heb ik uiteengerafeld waarmee de samenhang binnen mijn onderzoek gegarandeerd is.

Een mogelijk nadeel van de theorie is als de modellen niet passen bij mijn situatie ik steeds verbanden moet leggen. Een oplossing daarvoor is het model aan te passen voor mijn situatie. De timing van interventies wordt dan gegarandeerd omdat visie en motivatie veranderd zijn.

3.5.2 Dataverzameling met betrekking tot deelvraag 2

De resultaten in hoofdstuk 4 hebben betrekking op interventies die AOB-ers doen en de kennis die al aanwezig is over oplossingsgericht werken.

3.5.2.1 Vragenlijst

Het doel van de vragenlijst is om de interventies die door de teamleden al worden gedaan, in kaart te brengen op basis van een codeboom. De antwoorden op de vragenlijst zijn voorwaarde scheppend voor de focusgroep.

Voordelen van een vragenlijst (de Lange et al., 2012) zijn:

- Het vraagt een relatief geringe investering wat betreft tijd en geld
- Het biedt de mogelijkheid om binnen korte tijd informatie te verkrijgen.
- De analyse van een vragenlijst is eenvoudig te realiseren indien de vragenlijst is opgebouwd uit gesloten vragen waarbij het de anonimiteit van de respondenten verzekert.

Nadelen of valkuilen van een vragenlijst (de Lange et al., 2012) zijn:

- Mensen zijn niet per se eerlijk bij het beantwoorden.
- Het is moeilijk om de juiste vragen te stellen, die voor één interpretatie uit te leggen zijn.
- Het antwoord dat in het midden ligt, geeft niet veel informatie:
- Het gevaar bestaat dat er teveel of te weinig vragen worden gesteld, om de situatie te verduidelijken.

Oplossingen:

- De vragenlijst moet anoniem zijn, zodat mensen een eerlijk antwoord durven te geven. De anonieme vragenlijst stuur ik digitaal naar 36 teamleden. Bij een response van meer dan 31 wordt het betrouwbaar.
- Om te weten of ik de juiste vragen stel, doe ik eerst een proefronde bij 3 teamleden. Als zij de vragenlijst hebben ingevuld bespreek ik met hen de vragen en controleer of beantwoord is wat ik beoogde te vragen.
- Bij de likert schaal heb ik gekozen voor een 6-puntschaal zodat er geen middelste categorie is. De respondent wordt gedwongen om 'kleur te bekennen' en moet voor een richting kiezen (de Lange et al., 2012).

3.5.2.2 Focusgroep

Het doel van de focusgroep is inzicht te krijgen in hoeverre mijn collega's al bekend zijn met oplossingsgerichte strategieën en om een gemeenschappelijke visie te ontwikkelen.

Een focusgroep bestaat uit een beperkt aantal mensen die tijdens een goed voorbereid en goed georganiseerd gesprek elkaars opvattingen en overtuigingen verkennen en inventariseren (de Lange et al., 2012). De beschikbare kennis

opvattingen en overtuigingen binnen de groep worden gebruikt om betekenisvolle kennis die relevant is, verder uit te bouwen en aan te vullen. Kenmerken van focusgroepen zijn onder andere een intensieve interactie tussen betrokkenen en uitwisseling van opvattingen, ideeën en ervaringen waar nieuwe betekenisvolle inzichten uit kunnen ontstaan (Reason & Bradbury, 2002).

In relatie tot mijn codeboom wordt hier gewerkt aan reflectie en teamontwikkeling. De deelnemers delen hun opvattingen waardoor meer inzicht wordt verkregen in een veilige en stimulerende omgeving (de Lange et al., 2012).

De centrale onderzoeksvraag stelt de vraag of oplossingsgericht werken kan leiden tot hogere opbrengsten binnen de AOB.

Voordelen van de focusgroep zijn (de Lange et al., 2012):

- Dat het een goed middel is om kwalitatieve data te verzamelen.
- Te reflecteren op wat zich onder de waterspiegel bevindt in de metafoor van de ijsberg.
- Een stem te geven aan een groep.
- Samen te werken aan participatief onderzoek.

Nadelen van de focusgroep zijn (de Lange et al., 2012):

- Dat er teveel consensus in de groep ontstaat zodat sommige standpunten niet naar voren komen.
- Dat het moeilijk is als groepsleider het gesprek in de hand te houden.
- Het ingewikkeld kan zijn om data te analyseren.

Oplossingen:

- Binnen een actie onderzoek zegt triangulatie dat consensus validiteit aantoont.
- Voor mijn rol als onderzoeker betekent dit dat ik als moderator zowel de inhoud als het proces in de gaten moet houden. Ik wil model staan in het denken en handelen vanuit oplossingen voor mijn collega's die betrokken zijn bij begeleidingsgesprekken. Door juist de nadruk te leggen op wat al goed gaat wil ik de participanten aan het denken zetten vanuit oplossingen.

3.5.2.3 Reteaming

Ik heb voor dit onderzoeksinstrument gekozen omdat het wordt gebruikt om een gedeelde visie te ontwikkelen en mij zo inzicht geeft welke interventies noodzakelijk zijn om opbrengsten te verhogen.

Het geeft een antwoord op mijn deelvraag: *‘hoe kan ik collega’s begeleiden om gespreksvoering verder te ontwikkelen?’*

Voordelen van Reteaming (Furman & Ahola, 2012):

- Verandering wordt binnen Reteaming gezien als een collectief proces. Reteaming zorgt ervoor dat doelen niet in afzondering worden gesteld of bereikt.
- Reteaming bouwt motivatie op doordat het onopvallend zorgt voor de motivatie die nodig is om te bereiken wat je wilt. Bij iedere stap ligt een helder en kernachtig begrip van de motivatie ten grondslag.

Nadeel:

- Wanneer niet zorgvuldig wordt bijgehouden welke keuzes op welke momenten er worden gemaakt, is niet zichtbaar waar de verandering tot stand komt.

Het doel in dit onderzoek betreft zicht te krijgen op welke manier ik mijn collega’s kan begeleiden om tot een gemeenschappelijke visie te komen. Mijn rol als moderator is daarbij om het proces te sturen en ervoor te zorgen dat de geformuleerde thema’s en vragen inderdaad aan bod komen. Tijdens de discussie moet ik ervoor zorgen dat er niet wordt afgedwaald en ingrijpen wanneer dat wel gebeurt door de discussie terug te voeren naar het onderwerp.

Oplossingen:

Het is van belang om bij te houden welke keuzes ik maak binnen het onderzoek en hoe deze keuzes worden onderbouwd. Dit vraagt van mij een reflectief onderzoekende houding tijdens het hele onderzoek en een registratie van deze keuzemomenten, om ze achteraf te kunnen reconstrueren. Ponte (2015) spreekt in dit kader van de noodzaak om een logboek bij te houden. Dit geeft mij de mogelijkheid het actieonderzoek stap voor stap te plannen zonder de rode draad te verliezen. Tevens kan ik hierdoor de inhoud en het verloop van actieproces reflecteren.

3.5.6 Logboek

Om de stappen binnen het onderzoek vast te leggen maak ik gebruik van een logboek. Dit helpt om het proces te beoordelen en het vervolg van het onderzoek te

plannen. Na afloop kan met behulp van het logboek het verloop van het onderzoek worden gereconstrueerd en het geeft antwoord op mijn deelvraag 2:

A. Hoe kan ik collega's begeleiden om de gespreksvoering verder te ontwikkelen?

B. Welke stappen moeten er in de praktijk gezet worden om de gespreksvoering te verbeteren?

Vanuit mijn codeboom wordt zichtbaar dat opbrengstgericht werken samenhangt met haalbare doelen en leerkrachtvaardigheden. De leerkrachtvaardigheden hebben te maken met persoonlijk meesterschap, mindset, zelfbeeld en reflectie.

3.6 Betrouwbaarheid, validiteit en triangulatie

Dit zijn de drie fundamentele eisen waaraan een goed onderzoek moet voldoen (Lange et al., 2011). Om de betrouwbaarheid en validiteit van een actieonderzoek te vergroten worden de instrumenten Peer-debriefing en Masterchecks (Ponte, 2010) toegepast. Peer-debriefing is een hulpmiddel om reflectie te stimuleren en te ondersteunen. Het is de controle op interpretaties van de onderzoeker door collega's om de validiteit te beoordelen. Membercheck is een tweede manier om de onderzoeksresultaten te beoordelen. Gegevens en interpretaties worden voorgelegd aan betrokkenen om vast te stellen of de reconstructie van de werkelijkheid zoals de onderzoeker voor ogen staat, voor hen herkenbaar is.

3.6.1 Betrouwbaarheid

In dit onderzoek wordt betrouwbaarheid gekenmerkt door transparantie bij de kwalitatieve methode en statistisch bij de kwantitatieve methode. Het gaat ten dele om inductief onderzoek wat in de relatie tot betrouwbaarheid betekent dat in een andere praktijksituatie er andere resultaten uit zullen komen. Vanuit de praktijksituatie wordt tot inzichten gekomen binnen het team.

3.6.2 Validiteit

Om validiteit te waarborgen wordt gebruik gemaakt van verschillende bronnen, theorieën en methoden. Door de vragen en stellingen zoals gebruikt in de verschillende onderzoeksmethode te laten aansluiten bij de kernbegrippen wordt de

validiteit gewaarborgd. Ik vraag me steeds af of we met relevante dingen bezig zijn. In het kader van drieslag leren waarborg ik de validiteit van het onderzoek in mijn logboek. Ik vraag mij bij mijn handelingen af of de ingezette meetinstrumenten antwoord kunnen geven op mijn deelvragen. Wanneer dit zo is, zijn de ingezette meetinstrumenten en handelingen valide.

3.6.3 Triangulatie

Triangulatie betekent driehoeksmeting: vanuit meerdere invalshoeken worden gegevens kritisch bekeken en vergeleken, waardoor conclusies betrouwbaarder zijn en in dienst van betrouwbaarheid en validiteit. Triangulatie staat in dienst van betrouwbaarheid en validiteit.

In dit onderzoek maak ik gebruik van de codeboom vanuit theoretisch perspectief, de vragenlijst en de focusgroepen als methode voor het verzamelen van data. De focusgroep is bedoeld om afstemming te bereiken tussen al deze vormen van triangulatie.

3.6.4 Coderen

Van de bijeenkomsten van de focusgroep en het reteamen maak ik video-opnames om te kunnen coderen, in dienst van betrouwbaarheid en validiteit. Binnen de focusgroep worden gegevens verzameld over het onderwerp en na de bijeenkomst worden deze gegevens open gecodeerd, om een lijst met codes te krijgen door vanuit de videobeelden uiteen te rafelen.

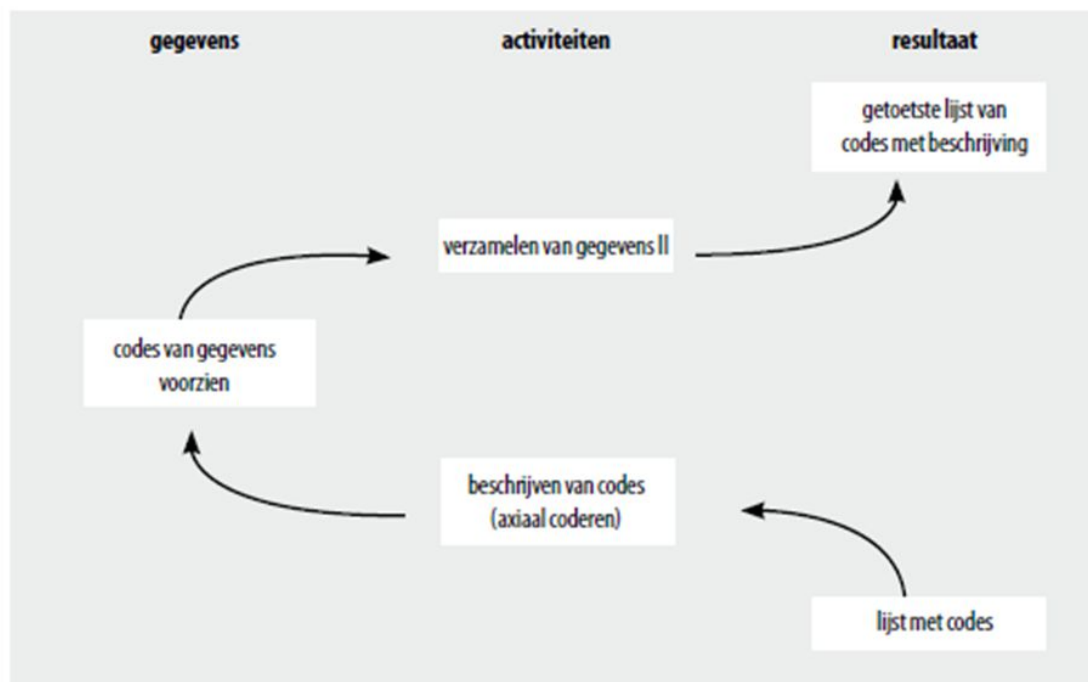
Open coderen



Figuur 5. Open coderen. (ontleend aan H. Boeije, 2005).

Daarna wordt axiaal gecodeerd door de codes uit de opgestelde lijst te beschrijven en van nieuwe codes te voorzien.

Axiaal coderen

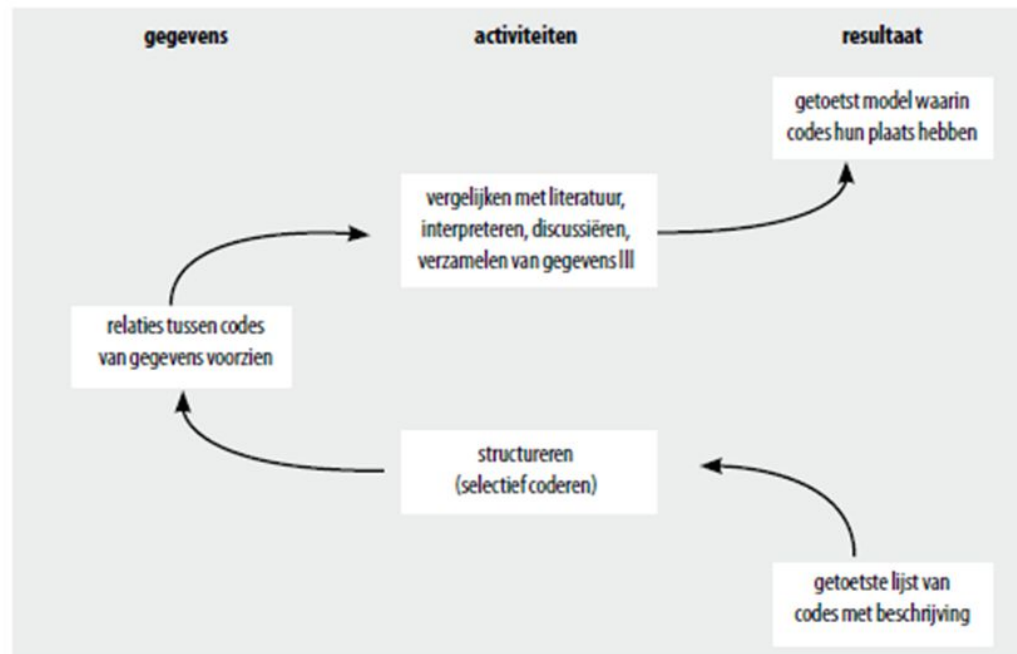


Figuur 6. Axiaal coderen. (ontleend aan H. Boeije, 2005).

In de tweede bijeenkomst worden nieuwe gegevens verzameld en als resultaat daaruit volgt een getoetste lijst van codes met beschrijving. Tot slot wordt er selectief

gecodeerd om verdere structuur aan te brengen in de afzonderlijke hoofd- en subcodes. Het gaat erom de bevindingen zinvol te structureren (Boeije, 2005).

Selectief coderen



Figuur 7. Selectief coderen (ontleend aan H. Boeije, 2005).

3.6.5 Ethisch handelen

“Handelingen in een praktijkgericht onderzoek moeten volgens de ethiek zuiver en transparant zijn en consistent met de onderzoeksdoelen” (De Lange et al., 2010)

Transparant zijn dient de betrouwbaarheid van mijn onderzoek en consistent met de onderzoeksdoelen waarborgt de validiteit. Voor het voorbereiden en uitvoeren van mijn onderzoek houd ik mij aan de gedragscode van praktijkgericht onderwijs binnen het Hoger Beroepsonderwijs (HBO) in Nederland (Andriessen, Onstenk, e.a., 2010)

Ethisch handelen staat in dienst van betrouwbaarheid en validiteit. Ik lever met dit onderzoek een bijdrage aan de professie en het beroepsveld van Ambulant Onderwijskundig Begeleiders. Mijns inziens kan oplossingsgericht werken opbrengstgericht werken ondersteunen.

Ter bescherming van respondenten is mijn ethisch handelen respectvol en heb ik rekening gehouden met rechten, belangen, privacy, zienswijzen, opvattingen, theorieën en methoden van betrokkenen.

Gedurende het onderzoeksproces zal ik als onderzoeker regelmatig de dialoog aangaan met critical friends om de oorspronkelijke doelen van het onderzoek in de gaten te houden en op die manier de interne validiteit te garanderen.

Hoofdstuk 4: Resultaten en data-analyse

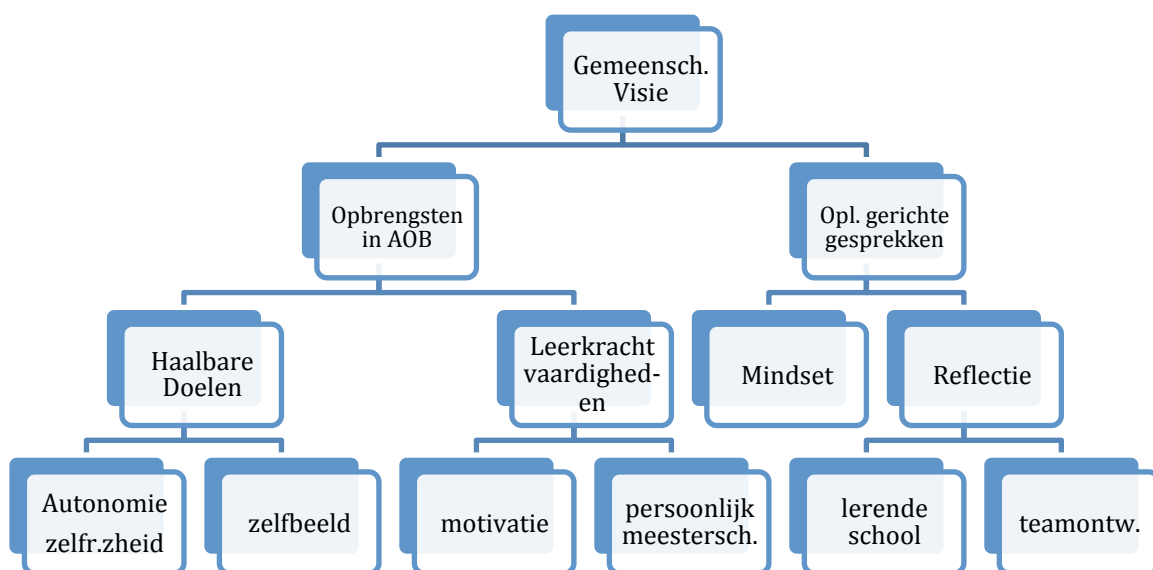
4.1 Inleiding

Op basis van de analyse van de data geef ik in dit hoofdstuk de resultaten weer die ik heb verkregen door een vragenlijst aan mijn respondenten en verschillende focusgroep bijeenkomsten met deelnemers van het AOB-team. Na iedere bijeenkomst zijn de interventies geanalyseerd middels het bekijken van de video opnamen. Passend bij de deelvragen heb ik de resultaten ingedeeld.

4.2 Resultaten bij deelvraag 1

Wat is volgens de theorie belangrijk om begeleidingsgesprekken succesvol te laten verlopen?

Aan de hand van deze vraag is vanuit de theorie de volgende codeboom gemaakt:



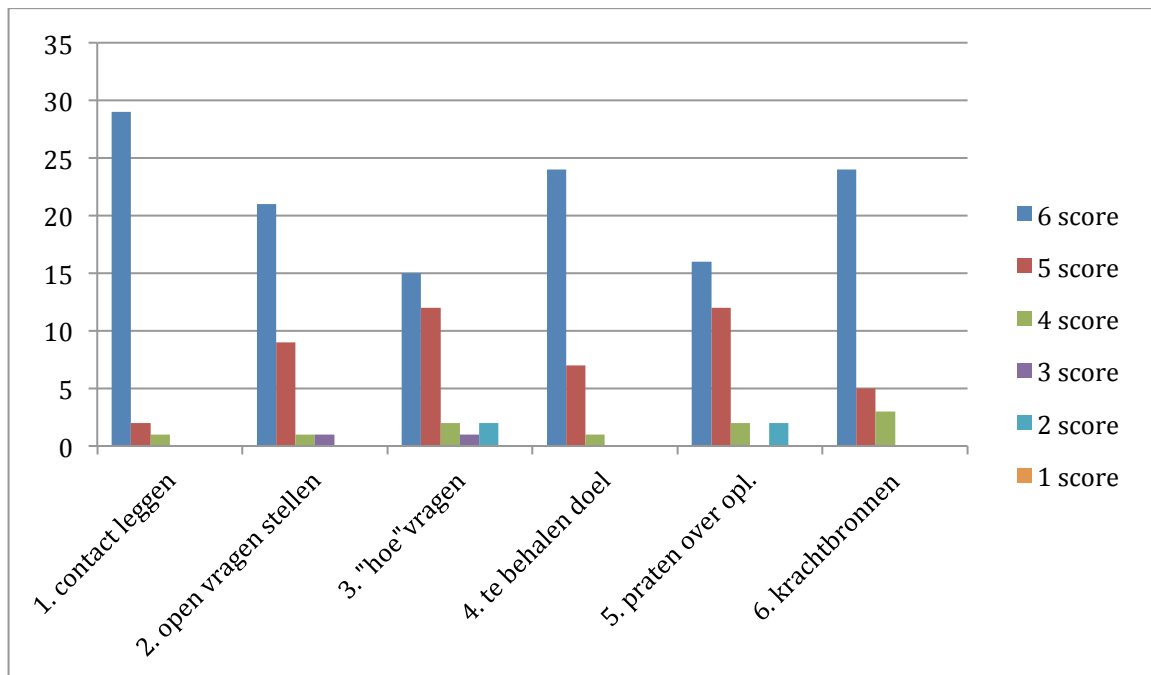
Figuur 8. Codeboom met kernbegrippen.

Er zijn 36 vragenlijsten verstuurd naar het grote team van AOB-zuid. Daarvan zijn er 32 teruggekregen en is de respons 88,88%. De vragenlijst bestaat uit schalen voor het meten van de mate waarin kennis bestaat over oplossingsgerichte interventies en of deze interventies al dan niet al worden toegepast in de begeleidingsgesprekken

van AOB (zie bijlage 1). Vanuit de codeboom heb ik items kunnen maken en per vraag het resultaat kunnen vastleggen.

4.2.1 Score per item volgens AOB-ers

Op de y-as staat het aantal keer dat een antwoord is gegeven, op de x-as staat welke vraag is gesteld en de kleur geeft de score van de vraag aan.

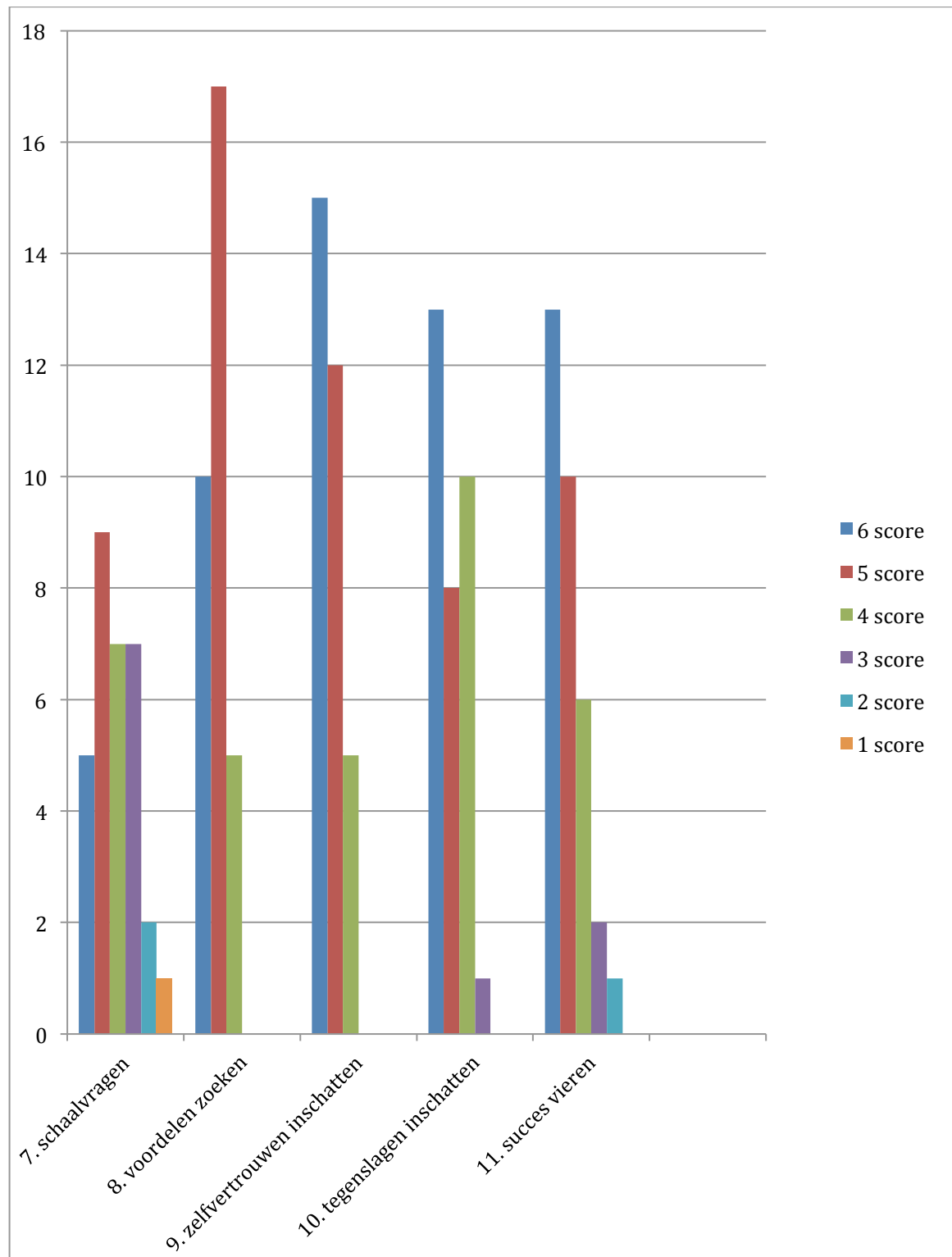


Figuur 9. Antwoorden vragenlijst

In deze figuur is zichtbaar dat:

- Contact leggen het hoogst scoort als mate waarin het wordt toegepast en belangrijk wordt gevonden. Ruim 90% is ervan overtuigd dat deze interventie een positieve invloed heeft in gesprekken met leerlingen. Vandaar dat de score in deze figuur hoger doorloopt dan in de volgende figuur over het tweede gedeelte van de vragenlijst.
- Het stellen van open vragen wordt gezien als een belangrijk communicatie instrument.
- Waarom vragen vervangen door hoe vragen scoort ook hoog: 87% geeft aan het maximaal of submaximaal nuttig te vinden.
- Haalbare doelen stellen scoort nog hoger, omdat 24 deelnemers hebben aangegeven overtuigd te zijn dat het nuttig is.
- Praten over oplossingen wordt bijna evenveel submaximaal als maximaal nuttig gezien.

- Gebruik maken van krachtbronnen wordt als zeer nuttig beschouwd.



figuur 10. Antwoorden vragenlijst

- Gebruik maken van schaalvragen scoort het minst hoog van alle vragen.

- De leerling naar voordelen laten zoeken scoort even hoog als het gebruik van hoe-vragen.
- Laten inschatten hoe om te gaan met tegenslagen in het behalen van zijn doel scoort voldoende tot goed.
- Inschatten hoe successen te vieren als het doel bereikt is, scoort ruim voldoende.

4.2.2 Categorieën

Vanuit deze antwoorden op de vragenlijst heb ik categorieën kunnen maken die als input voor de focusgroep dienen. De verschillende bronnen uit de vragenlijst heb ik met elkaar in verband gebracht en daaruit ontstonden in de focusgroep de volgende categorieën: mindset, persoonlijk meesterschap, zelfbeeld, motivatie, autonomie en reflectie.

4.3 De focusgroep

De groep bestaat uit zes deelnemers van het team Ambulant Onderwijskundige Begeleiding waaronder ik zelf als moderator.

Het doel van het eerste groepsinterview is om ervaringen uit te wisselen en in kaart te brengen hoe oplossingsgericht werken bekend is binnen de AOB. Opvattingen worden uitgewisseld en aanwezige kennis over oplossingsgericht werken wordt gedeeld met elkaar.

4.3.1 Data analyse

Van het focusgroep gesprek zijn opnames gemaakt en tijdens het bekijken daarvan heb ik een verslag gemaakt (zie bijlage 5). Vanuit de vragen die ik als moderator heb gesteld, heb ik een samenvatting gemaakt van de antwoorden.

4.3.2 Resultaten bij deelvraag 2 a

2a Hoe kan ik collega's begeleiden om de gespreksvoering verder te ontwikkelen?

Tijdens het eerste focusgroep gesprek zijn de volgende vragen gesteld en door de deelnemers beantwoord:

- Op welke manier ben je met oplossingsgericht werken in aanraking gekomen?

Vier deelnemers antwoorden dat ze er niet als methode of kader van gehoord hebben, maar wel aspecten eruit kennen. Bij één deelnemer is het in zijn opleiding voor Sociaal Pedagogisch Hulpverlener aan de orde gekomen.

- Wat was voor jou de betekenis van de vragenlijst over oplossingsgerichte interventies?

Alle deelnemers geven aan dat ze door de vragenlijst zich ervan bewust werden dat gevraagde dingen wel gedaan worden als je werkt met leerlingen. Door de vragenlijst kwam de bewustwording om doelen specifiek te formuleren naar boven. Om de oplossing uit de leerling zelf te laten komen wordt als belangrijk gezien, zodat hij eigenaar van het proces kan worden. Vanuit onze deskundigheid kunnen we daarbij sturend bezig zijn, positief.

- Wanneer zet je oplossingsgerichte vragen in?

Citaat P5: *“Het is lastig wanneer een leerling zijn beperking niet heeft verwerkt, om hem dan eigenaar van het probleem en de oplossing te laten zijn”*. Wat regelmatig terugkomt is dat een leerling zijn hulpmiddelen niet in wil zetten. Oplossingsgerichte vragen gebruiken kan heel goed bij bepaalde praktische problemen, zoals wanneer een leerling niet durft te vragen om vergrotingen die zijn afgesproken.

- Welke andere aspecten vind je belangrijk?

Sociaal-emotionele problematiek: Citaat P5: *“sociale acceptatie is belangrijk, erbij horen, anders zijn dan de rest”*. Citaat P1: *“Het is bij oplossingsgericht werken ook van belang je bewust te zijn bij wie verantwoordelijkheden liggen: bij ouders/school/leerling of AOB-er. Het uitspreken van verwachtingen aan het begin kan daar bij helpen”*.

- Waarmee moet rekening worden gehouden op sociaal-emotioneel gebied?

Zelfbeeld en alles wat daarmee samenhangt, zoals zelfvertrouwen, zelfinzicht en motivatie. Communicatie werd ook genoemd omdat leerlingen die slechtziend zijn niet alles meekrijgen op het gebied van mimiek en gestiek. Citaat P3: *“Ze kunnen emoties niet van het gezicht aflezen en daardoor verkeerd reageren met als resultaat dat ze niet worden geaccepteerd door de klas of onzeker worden”*.

Na de eerste ronde zijn de gegevens verzameld en hiervan heb ik een codelijst gemaakt: **eigenaarschap**, **betrokkenheid**, **krachtbronnen**, **motivatie**, **communicatie**, **zelfbeeld**, **maatwerk**, **verwachtingen**, **interactie**. Deze codelijst is axiaal gecodeerd en de codes zijn van gegevens voorzien (Bijlage 4).

4.3.3 Resultaten bij deelvraag 2b

2b Welke stappen moeten er in de praktijk gezet worden om de opbrengsten op sociaal-emotioneel gebied te verbeteren?

Tijdens de tweede focusgroep bijeenkomst was het doel om tot een gemeenschappelijke visie te komen met betrekking tot opbrengsten verhogen op sociaal-emotioneel vlak.

Door de methode van Reteaming in te zetten zijn de codes van de eerste bijeenkomst stapsgewijs gestructureerder geworden. De relaties tussen de codes zijn van gegevens voorzien waardoor vergelijken met literatuur en interpreteren van de discussies mogelijk werd.

Wanneer de categorieën uit de bijeenkomst op een rij worden gezet, valt op dat AOB-ers al een aantal elementen van oplossingsgericht werken onbewust toepast in hun begeleiding. In hun dagelijks handelen is oplossingsgericht werken al ingebed door bewust te sturen in het proces. De AOB-ers zijn zich door de vragenlijst in te vullen bewuster geworden van de kracht van oplossingsgericht werken en hoe ze dit in hun begeleiding kunnen toepassen. Er kwam naar voren dat we misschien wel een bijscholing nodig hebben in oplossingsgericht werken om te leren tools bewuster in te zetten.

Door de focusgroep wordt aan de directie geadviseerd om een informatiebijeenkomst over oplossingsgericht werken te organiseren voor het hele AOB team dat bestaat uit zesendertig werknemers.

Om op sociaal-emotioneel gebied de opbrengsten te kunnen verhogen is op de eerste plaats gesproken over zelfbeeld. Om het zelfbeeld van leerlingen positiever te willen laten worden, wordt aangestuurd op stimuleren van werken aan het vergroten van het zelfvertrouwen, het zelfinzicht en motivatie.

Belangrijk is om het zelfbeeld van de leerling in kaart te brengen en te analyseren hoe de situatie nu is en vervolgens te kijken naar hoe de situatie zou kunnen zijn. Het is nu vaak een gevoel van de AOB-er dat iets niet goed zit op sociaal-emotioneel gebied. Wat verandert moet worden in de werkwijze zijn middelen om concreet vast te stellen waar het probleem zit. Hiervoor kunnen we bestaande vragenlijsten gebruiken zoals de PAI (Pilot VU, 2015) die voor drie verschillende leeftijdsgroepen ontwikkeld is.

Er zijn in de voorwaardenscheppende sfeer belangrijke elementen om concrete werkvormen te bedenken om aan een positiever zelfbeeld te kunnen werken.

Citaat van P 5: *“Wanneer wij een beter inzicht hebben in hoe kinderen naar hun eigen beperking kijken, zijn wij beter in staat om interventies te doen”* (bijlage 5, citaat vanuit video-opnamen).

De betrokkenheid van ouders en school is onmisbaar om gestelde doelen te kunnen halen en met werkvormen te kunnen werken.

Citaat van P3: *“Als niet iedereen in een visie mee te krijgen is, zullen doelen bijgesteld moeten worden, zodat ze haalbaar zijn. Dan moet zichtbaar worden gemaakt wie verantwoordelijk is”* (bijlage 5, citaat vanuit video-opnamen).

Citaat van P1: *“Om verandering zichtbaar te maken is het belangrijk om een logboekje bij te houden en de resultaten hiervan te verankeren in het Begeleiding Plan”* (bijlage 5, citaat vanuit video-opnamen). Op die manier komt er automatisch twee keer per jaar een evaluatie moment, omdat dit in het Begeleidings Plan is opgenomen en dit twee keer per jaar wordt bijgesteld.

Als laatste stap hoe je in de toekomst de veranderde visie kan meenemen wordt monitoren besproken, zodat je het jaar erop als omstandigheden veranderd zijn, niet uit het oog verliest wat het doel was.

4.3.4 Resultaten bij deelvraag 3

Wat betekent dit voor de praktijk, voor de ontwikkeling van gespreksvoering binnen de organisatie?

Op directieniveau gaat het om de andere opbrengsten te verhogen op persoonsvorming en maatschappelijke participatie. Dit komt overeen met de codes waarover is gesproken binnen de focusgroep over zelfredzaamheid, autonomie, zelfbeeld en motivatie en de codeboom bij het theoretisch kader.

Op begeleidingsniveau zijn de resultaten:

- Dat het team behoefte heeft om handvatten aangereikt te krijgen.
- Dat een training in oplossingsgerichte communicatie wenselijk is.
- Dat meten en analyseren van de beginsituatie noodzakelijk is.
- Dat er een middel moet worden ingezet om te kunnen werken aan zelfbeeld en motivatie.

Hoofdstuk 5: Conclusies, discussie, reflecties en aanbevelingen.

5.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt antwoord gegeven op de onderzoeksvraag. Op basis van deelvraag 2 B en deelvraag 3 geef ik verklaringen van dit antwoord.

Aan de hand van het beantwoorden van de deelvragen vanuit de literatuur en verkregen data worden conclusies getrokken en aanbevelingen gegeven.

5.2 Deelvraag 2 b:

Welke stappen moeten er in de praktijk gezet worden om de opbrengsten op sociaal-emotioneel gebied te verhogen?

In de eerste focusgroep-bijeenkomst kwam naar voren dat men zich meer bewust wil zijn van welke interventies in te zetten zijn, om haalbare doelen in het Begeleidings Plan op te kunnen stellen. Uit deze data blijkt dat als de kern van oplossingsgericht werken wordt gezien, om de oplossing vanuit de gesprekspartner zelf te laten komen. De nadruk wordt gelegd op het sturend bezig zijn vanuit de betrokkenheid en een positieve grondhouding, zodat de gesprekspartner zijn eigen doelen kan bepalen en deze op eigen regie kan behalen onder professionele begeleiding (Visser, 2009). Er is behoefte aan handreikingen via bijscholing op dit gebied om tools bewuster in te kunnen zetten.

Vanuit de koppeling opbrengsten verhogen op sociaal-emotioneel gebied, kwam naar voren dat meetbaar moet worden gemaakt of de opbrengsten daadwerkelijk worden verhoogd. Er moet een middel worden ingezet om te kunnen werken aan motivatie en zelfbeeld. Door het zelfbeeld in kaart te brengen wordt duidelijk of er interventies nodig zijn vanuit AOB of dat er dient te worden doorverwezen naar een gedragswetenschapper. In de gesprekken kan nog meer worden gefocust op oplossingen en op de sterke kanten van de gesprekspartner.

5.3 Beantwoording van deelvraag 3:

Wat betekent dit voor de praktijk, voor de ontwikkeling van gespreksvoering binnen de organisatie?

Als algemene conclusie bij de onderzoeksvraag stel ik dat vanuit de literatuur en ervaringen van de respondenten in de praktijk is gebleken dat oplossingsgerichte gesprekken een bijdrage kunnen leveren aan het verhogen van de opbrengsten op sociaal-emotioneel gebied. Door oplossingsgericht te coachen waarbij ik reteaming heb toegepast, heb ik mensen laten nadenken over het eigen handelen en hun eigen rol en zijn we zo tot een gezamenlijke visie gekomen. Wat er op de werkvloer nog ontbreekt is de kennis over welke tools kunnen worden gebruikt vanuit oplossingsgericht werken, maar er worden al wel verschillende interventies toegepast. Van hieruit doe ik de volgende aanbevelingen:

- Vanuit het sociaal-emotioneel aspect dient meer aandacht te worden gegeven aan signalen van onzekerheid en verminderd zelfvertrouwen. Het is aan te raden om in een handelingsplan de krachtbronnen en competenties van de leerling tot zijn recht te laten komen. Om de leerling te laten groeien in zijn zelfbeeld kunnen autonomie, relatie en competentie de pijlers zijn, zegt de Self-Determination Theory (Deci & Ryan, 2000).
- De ontbrekende kennis over tools van oplossingsgericht werken kunnen verholpen worden door een teamtraining over oplossingsgericht werken.
- Aansluitend bij de visie van de school is opbrengstgericht werken een kwaliteitsslag om de leerlingen zelfredzamer te maken. Door de aanbevolen teamtraining kunnen binnen de AOB afspraken worden gemaakt hoe wij gestalte willen geven aan het verhogen van de opbrengsten op sociaal-emotioneel gebied.
- Door de bewustwording van kleine stapjes en soms een paar stappen terug te gaan in het proces, ervaren dat de zelfredzaamheid en autonomie van een leerling kan toenemen. Soms even 'niets doen' en je onwetend opstellen brengt de leerling in beweging en er ontstaat eigenaarschap.
- Vanuit de focusgroep is de wens naar voren gekomen om ouders meer te betrekken om de vooruitgang met betrekking van een positiever zelfbeeld door hun kind, te laten bijhouden. In aanbevolen teamtraining kan de rol van

‘supporters’ verder bewust worden gemaakt, waarbij het respecteren van de autonomie als voorwaarde aan de ‘supporters’ (Cauffman & van Dijk, 2014) kan worden gesteld.

- Meten en analyseren van de beginsituatie kan gedaan worden door gebruik te maken van bestaande projecten binnen de AOB zoals expeditie TOP, nazorg door monitoren en vragenlijsten daarvan te gebruiken voor het in kaart brengen van het zelfbeeld van een leerling.

5.4 Antwoord op de onderzoeksvraag

Dit onderzoek geeft antwoord op de onderzoeksvraag: *Hoe kan het team worden begeleid bij het ontwikkelen van een gedeelde visie om de opbrengsten op sociaal-emotioneel gebied te verhogen en hier interventies op af te stemmen?*

Als belangrijkste factor om op sociaal-emotioneel gebied de opbrengsten te kunnen vergroten komt het verhogen van het zelfbeeld van de leerling naar voren. Vanuit de Self Determination Theory (Deci & Ryan, 2000) worden autonomie, competentie en relatie als even belangrijke pijlers genoemd. Door oplossingsgerichte interventies in te zetten kunnen de competenties op sociaal-emotioneel gebied worden verbeterd. Binnen de focusgroep zijn we door middel van Reteaming (Furman & Ahola, 2012) tot een gezamenlijke visie gekomen op het gebied van opbrengstgericht werken met oplossingsgerichte interventies als houding en middel. Deze manier om tot een doel te komen werd als zeer prettig ervaren, omdat er op een andere manier over het werk werd gepraat dan dat in intervisie wordt gedaan over een casus. We zijn als het ware een stap boven de werkvloer gaan zitten. Om op die manier op één lijn te komen, maakte de deelnemers enthousiast doordat een sterke groepssamenhang werd ervaren tegenover de doorgaans zo solistische positie. Bovendien werd men zich bewust hoe sterk we met elkaar kunnen zijn en we samen veel kennis en inzichten hebben, die we zo hebben kunnen bundelen.

5.5 Discussie

Uit de conclusies van de focusgroep is gebleken dat als belangrijkste van een gemeenschappelijke visie over het verhogen van opbrengsten op sociaal-emotioneel gebied, het zelfbeeld naar voren is gekomen. Dit is niet verwonderlijk, omdat er zoveel aspecten, zoals motivatie, zelfvertrouwen en zelfinzicht op het zelfbeeld terug

te voeren zijn, zoals bleek in de discussie. Waar vooral waarde aan wordt gehecht, is om de beginsituatie te meten bij de begeleiding, omdat bij verandering ook te meten moet zijn wát er veranderd is. Wanneer dan vastgesteld is dat het niet zo best is, zal er ook een middel moeten zijn om aan het zelfbeeld te kunnen werken. Dat binnen dit onderzoek gekozen is om meer over oplossingsgericht werken te willen weten, heeft mij niet verbaasd. Het bleek in de communicatie al vaak onbewust ingezet te worden en daaruit is de behoefte bewust geworden voor bijscholing, om “tools” van oplossingsgericht werken bewuster in te kunnen zetten.

Wat ik niet goed heb ingeschat is de voorkennis van het hele team over oplossingsgerichte interventies en wanneer deze ingezet kunnen worden. Binnen dit onderzoek is het team nog in de voorbereidingsfase om opbrengsten te kunnen gaan verhogen op sociaal-emotioneel gebied. Door in de focusgroep bijeenkomsten het “waarom” van onze keuzes ter discussie te stellen in de eerste bijeenkomst, is het niveau gehaald van double-loop learning. Door in de tweede bijeenkomst een visie te vormen hebben er reflecties plaatsgevonden en is triple-loop learning (Wierdsma & Swieringa, 2011) toegepast. Door in mijn rol als moderator oplossingsgericht te coachen hebben mijn collega's zelf oplossingen gezocht en verantwoordelijkheid daarvoor genomen. Ik heb daarbij het proces bewaakt en steeds terug gestuurd naar de gestelde vraag. Belangrijk is dat in breder teamverband aandacht besteed gaat worden aan kennisoverdracht.

5.6 Evaluatie en reflectie van het onderzoek

5.6.1 Evaluatie en reflectie van dit praktijk gericht onderzoek

Aan het begin van dit onderzoek was ik voornamelijk gericht op oplossingsgericht werken, omdat ik me deze manier gedurende de opleiding tot Master SEN heb eigen gemaakt en ik hoge verwachtingen had om hierdoor de opbrengsten op sociaal-emotioneel gebied te kunnen verhogen. Juist omdat een positieve houding zo kan inwerken op vergroten van motivatie en verhogen zelfbeeld, zo was mijn ervaring in de gesprekken met leerlingen. Het clusteren van vragen in de vragenlijst heeft het makkelijker gemaakt daarna categorieën te vormen voor de focusgroep.

Door te werken met een logboek (bijlage 4) kon ik in mijn onderzoek goed het overzicht houden door mijn stappen steeds kritisch te reflecteren volgens triple loop learning (Wierdsma & Swieringa, 2011).

5.6.2 Evaluatie en reflectie van het onderzoeksproces

Door dit onderzoek uit te voeren ben ik breder gaan kijken hoe ik bepaalde visies die er al waren, of juist nog niet, kon koppelen aan het beleid. Het verdiepen in de literatuur heeft mijn eigen doel versterkt en ik kon door breder te gaan kijken, mijn doel in de onderzoeksvraag concretiseren.

Door de Dublin descriptoren (NVAO, 2003) na te gaan in dit onderzoek zie ik dat ik me door de uitvoering van dit onderzoek heb kunnen ontwikkelen op alle vijf criteria.

Door de overlap van mijn venndiagram te beschrijven kon ik verbanden en samenhang gaan zien, die mij in de uitleg naar directie en team hebben geholpen en voor de uitvoering van mijn onderzoek een duidelijk kader hebben gegeven.

Er was een grote bereidheid tot medewerking binnen het team AOB waardoor ik een goede start heb kunnen maken voor de focusgroep bijeenkomsten. De interventies van oplossingsgericht werken kon ik koppelen aan acties. Zo bleken weinig respondenten overtuigd te zijn van het effect van schaalvragen, mogelijk omdat deze manier vrij onbekend is.

De positieve aspecten heb ik als focus genomen voor terugkoppeling binnen het focusgroep gesprek, waardoor deelnemers enthousiaster werden en er interesse was. Het onderzoekend handelen in dit onderzoek kon worden omgezet in het vormen van een gezamenlijke visie. Dit was het doel van het onderzoek dat ik heb kunnen bereiken door collega's op metaniveau te begeleiden. Het onderzoeken en veranderen konden samenvallen en verdiepend inzicht zorgt ervoor ernaar te handelen in de toekomst (Masselink & van der Nieuwenhof, 2008). Door intensief met elkaar in gesprek te gaan heeft dit ervoor gezorgd elkaar beter te leren kennen en dat heeft impact gehad op onderlinge relaties. De mentale modellen van mijn collega's en van mijn leidinggevende hebben een centrale rol in mijn denken en handelen gekregen. Ik ben mij bewust geworden van hoeveel zich onder het wateroppervlak bevindt (ijsbergmodel denken): de onzichtbare lagen die gaan over persoonlijkheid, opvattingen en overtuigingen, zelfbeeld, motieven en drijfveren kunnen versterkend en ook blokkerend doorwerken op het zichtbare gedrag. In mijn vraagstelling ben ik mij bewust geweest om door te vragen op deze aspecten die

onder de waterlijn liggen: wat maakt dat je zo denkt?, wat levert het op?, wanneer ben je teleurgesteld? Dit onderdeel kreeg een belangrijke plaats in het vormen van een gezamenlijke visie. Door in de meetinstrumenten manieren van Peer-debriefing op te nemen is de validiteit van het onderzoek vergroot en ben ik naar alle betrokkenen transparant geweest in het wat en waarom van het onderzoeksproces.

5.6.3 Critical friends

Mijn onderzoek ben ik gestart in oktober 2015 en in februari 2016 ben ik met de uitvoering begonnen. De voorafgaande gesprekken in die periode met Critical Friends en collega's zijn zeer zinvol geweest om mijn deelvragen en onderzoeksvragen goed te kunnen formuleren. Zij hebben mij aangezet tot kritisch denken en om keuzes te onderbouwen.

Mijn critical friends zijn heel essentieel geweest gedurende mijn onderzoek om mij te helpen om bepaalde stellingen verder uit te diepen. Soms ben ik ook aan het twijfelen gebracht doordat ik soms in een andere richting werd gestuurd, waardoor ik extra moest uitzoeken hoe ik op mijn eigen weg wilde blijven. Door dit te verwoorden en hun mentaal model te respecteren heb ik mijn onderzoek kritisch onder de loep genomen, ook qua indeling kan ik het onderzoek nu valide noemen. Ik ben me bewust geworden dat ik voor mijn ontwikkeling na deze studie bij anderen moet doorvragen naar hun mentale modellen, zodat ik dieper op een onderwerp kan ingaan.

Literatuurlijst

- Andriessen, D., Onstenk, J., Delnooz, P., Smeijsters, H., & Peij, S. (2010). *Gedragcode praktijkgericht onderzoek, HBO*. Delft: HBO-Raad.
- Bakx, A., Ros, A., & Teune, P. (2012). *Opbrengstgericht onderwijs ontwerpen*. Bussum: Coutinho.
- Bannink, F. (2006). *Oplossingsgerichte vragen- handboek voor oplossingsgerichte gespreksvoering*. Amsterdam: Harcourt.
- Benammar, K. (2005). *Reflectie als drijfveer van het leerproces*. Onderzoek van Onderwijs. Jaargang 34 / maart 2005.
- Berg, I. K., & Jong, P. de (2010). *De kracht van oplossingen*. Amsterdam: Pearson Assessment and Information BV.
- Berg, I., & Szabó, P. (2005). *Oplossingsgericht coachen*. Amsterdam: Thema.
- Boeije, H. (2005). *Analyseren in kwalitatief onderzoek*. Amsterdam: Boom onderwijs.
- Bolt, van der, L., Studulski, F., Vegt van der A., & Bontje, D. (2006). De betrokkenheid van de leraar bij onderwijsinnovaties. Een verkenning op basis van literatuur. Verkregen op 10-04-2016 via <http://site.konict.nl/kass-dev/download.php?object=1146892&directview=true>
- Cauffman, L., & van Dijk, D. (2014). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Den Haag: Boom Lemma.
- Cladder, H. (2010). *Oplossingsgerichte korte psychotherapie*. Amsterdam: Pearson Assessment and Information BV.
- Covey, R. (2008). *De zeven eigenschappen van effectief leiderschap*. Amsterdam: Business contact.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2002). *Handbook of Self-Determination Research*. New York: University of Rochester Press.
- Deley, T. (2004). *Denken Voelen Doen, Sociaal-emotionele ontwikkeling in het basisonderwijs*. Antwerpen/ Apeldoorn: Garant.
- Deklerck, J., Vettenburg, N., & Siongers, J. (2009). *Jongeren binnenstebuiten. Thema's uit het jongerenleven onderzocht*. Leuven: ACCO.
- Dijk, D.J. van (2013). *De taal van oplossingen. Een empirisch begrippenkader voor oplossingsgerichte interactie*. Dissertatie, Universiteit van Amsterdam.
- Dweck, C.S. (2015). *Mindset, de weg naar een succesvol leven*. Amsterdam: SWP.

Furman, B., & Aloha, T. (2012). *Reteaming*. Amsterdam: Boom Nelissen.

Gijzen, W. (2015). *Opbrengstgericht werken en het groepsplan, met de vier didactische grootheden als uitgangspunt*. Assen: van Gorcum.

Gijzen, W. e.a. (2013). *Omgaan met doelen in het groepsplan in het basisonderwijs*. Site: wij-leren.nl (mei 2013).

Ijsbergmodel van McClelland. SVB2 Begeleiderscommunicatie en coachingsvaardigheden SVIB. Geraadpleegd op 13-04-2016 van <https://connect.fontys.nl/instituten/oso/modules/begeleiden/bbbo2/Archief/Activiteit%20SVB2-3%20McLeland%20en%20multi%20level%20learning.pdf#search=ijsbergmodel>

Jeninga, J. (2011). *Professioneel omgaan met gedragsproblemen*. Amersfoort: SWP.

Jong, P. de, & Berg, I.K. (2010). *De kracht van oplossingen. Handwijzer voor oplossingsgerichte gesprekstherapie*. Amsterdam: Pearson

Jutten, J. (2009). Systeendenken in de klas. Praktische uitwerking voor het werken met de vijfde discipline. Verkregen op 4 februari 2013 via <http://www.onderwijsmaakjesamen.nl/bijlagen/systeendenken.pdf>

Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message. Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15, 257-272.

Korthagen, F. & Nuijten, E. (2015). *Krachtgericht coachen. Een aanpak voor diepgaand leren en effectief functioneren*. Amsterdam: Boom Lemma.

Korthagen, F., Koster, B., Melief, K., Tichelaar, A. (2009). *Docenten leren reflecteren: systematische reflectie in de opleiding en begeleiding van leraren*. Barneveld: Nelissen.

Kraijer, D., & Plas, J. (2006). *Handboek psychodiagnostiek en beperkte begaafdheid*. Steenwijk: Harcourt Assessment BV.

Lange, D., Schuman, H., & Montesano Montessori, N. (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Lingsma, M. (2007). *Aan de slag met teamcoaching*. Soest: Nelissen.

Marzano, R. (2009). *Wat werkt op school*. Middelburg: Drukkerij Meulenberg.

Inspectie van het onderwijs (2011). *Betere prestaties door opbrengstgericht werken*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs.

Ponte, P. (2010). *Onderwijs van eigen makelij: procesboek actieonderzoek in scholen en opleidingen*. Baarn: Nelissen.

- Reason, P. & Bradbury, H. (2002). *Handbook of Action Research. Participative Inquiry & Practice*. London: Sage.
- Shazer, S. de, & Dolan, Y. (2007). *More than Miracles; The State of the Art of Solution-Focused Brief Therapy*. New York: Haworth Press.
- Senge, P. (2008). *Lerende scholen*. Den Haag: Academic Service.
- Siegers, F. (2002). *Handboek supervisiekunde*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Stevens, L.M. (2010). *Zin in onderwijs*. Nivoz-serie, nr 5. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Van der Wulp, D. (2008). Oplossingsgericht werken in het onderwijs. *Kinder- en Jeugdpsychotherapie*, 50-61.
- Wierdsma, A.F.M. & Swieringa, J. (2011). *Lerend organiseren en veranderen. Als meer van hetzelfde niet helpt*. Groningen/Houten: Noordhoff uitgevers.
- Zuurmond, A. & Jong, J. de (2010). *De professionele professional. De andere kant van het debat over ruimte voor professionals*. Den Haag: Ministerie van Binnenlandse Zaken en Koninkrijksrelaties.