

De Intern Begeleider als coach in het basisonderwijs

Meesterstuk Master Special Educational Needs

**Student: Olga Hartman
Docent: Wendy op het Veld**

2011

Inhoudsopgave

Samenvatting	1
Inleiding	3
1. Verlegenheidssituatie en onderzoeksvraag	5
2. Opzet van het onderzoek	7
A Wat is oplossingsgericht coachen en hoe wordt het toegepast?	8
B. Wat is de opbrengst van de oplossingsgerichte gesprekken en coaching in de praktijk van deze beginnende leerkracht?	8
C. Zie ik de oplossingsgerichte coachingsvaardigheden terug in mijn gesprekken?	10
D. Hoe ervaart de betreffende leerkracht de coaching door mij?	12
3. Resultaat van de onderzoeken en conclusies	14
A Wat is oplossingsgericht coachen en hoe wordt het toegepast?	14
Resultaten	14
Nabespreking	22
Conclusies	22
B. Wat is de opbrengst van de oplossingsgerichte gesprekken en coaching in de praktijk van deze beginnende leerkracht?	23
Resultaten	23
Nabespreking	25
Conclusie	26
C. Zie ik de oplossingsgerichte coachingsvaardigheden terug in mijn gesprekken?	27
Resultaten	27
Nabespreking	29
Conclusies	29
D. Hoe ervaart de betreffende leerkracht de coaching door mij?	30
Resultaten	30
Nabespreking	32
Conclusie	32
Conclusie en antwoorden op de hoofdvraag	33
4. Discussie / kritische kanttekeningen en aanbevelingen	35
5. Persoonlijke reflectie	39
Literatuur	45
Bijlagen	

Samenvatting

Coaching van leerkrachten is één van de taken van de Intern Begeleider (IB-er) in het basisonderwijs. Dit is terug te vinden in de verschillende bronnen zoals het Competentieprofiel Interne Begeleiding van de Stichting Delta in Arnhem en in de publicatie van de Landelijke Beroepsgroep voor Intern Begeleiders.

Er staat anno 2011 een belangrijke onderwijsvernieuwing op stapel: de Wet passend onderwijs. De uitvoering hiervan vindt plaats door middel van de 1 Zorgroute. De taak tot coachen van leerkrachten door de IB-er wordt door dit model nog belangrijker.

Er is echter weinig tot niets omschreven over doel, vorm en inhoud van de coaching. Ook is er geen duidelijk onderscheid gemaakt in de verantwoordelijkheden van de leidinggevende en de IB-er.

Door mijn ervaring als leerkracht op een basisschool, mijn werk als IB-er en de studie in het kader van de masteropleiding SEN raakte ik enthousiast over de oplossingsgerichte benadering van de coachende taak van de IB-er. Ik wilde er om die reden meer van weten: hoe werkt die vorm van coaching? Ook vroeg ik mij af of ik de kwaliteiten heb om door middel van die benadering een beginnende leerkracht te coachen en of mijn manier van coachen ook positief werkt voor de gecoachte leerkracht.

Deze gedachten, ervaringen en vragen leiden tot de volgende onderzoeksvraag voor mijn meesterstuk:

‘Hoe werkt de methode oplossingsgericht coachen voor deze beginnende leerkracht en heb ik er als IB-er voldoende vaardigheden voor in huis?’

Om antwoorden op deze vraag te vinden heb ik de volgende deelvragen geformuleerd en daarbij de antwoorden gezocht:

A. Wat is oplossingsgericht coachen en hoe wordt het toegepast?

B. Wat is de opbrengst van de oplossingsgerichte gesprekken en coaching in de praktijk van deze beginnende leerkracht?

C. Zie ik de oplossingsgerichte coachingsvaardigheden terug in mijn gesprekken?

D. Hoe ervaart de betreffende leerkracht de coaching door mij?

Op basis van het verrichte literatuuronderzoek en de door mijzelf uitgevoerde onderzoeksmethoden kom ik tot de volgende antwoorden en conclusies:

- oplossingsgericht coachen wordt op heel erg veel gebieden succesvol toegepast en het onderwijs is er één van. Kenmerkend voor deze benadering is: de oplossing van de gecoachte staat centraal en wat goed werkt wordt uitgebreid. Het achterliggende “probleem” bij de gecoachte hoeft niet bekend te zijn. Deze vorm van coaching kan heel erg kort duren.

- de leerkracht voelt zich zelfbewuster, competenter en weet dat hij zelf de oplossingen in zich heeft voor de problemen die hij ervaart. Het besef van wat nog niet goed gaat is ook versterkt door de oplossingsgerichte gesprekken met de coach.
- de gespreksvaardigheden die ik wilde zien in de door mij met hem gevoerde gesprekken zijn zichtbaar aanwezig; de gecoachte leerkracht bevestigt dit.
- de leerkracht heeft de coaching als zeer positief ervaren
- uit bovenstaande trek ik – voorzichtig - de conclusie dat oplossingsgericht coachen in het basisonderwijs goed kan werken en dat ik de vaardigheden bezit om een goede oplossingsgerichte coach te worden.

Het onderzoek en mijn eigen proces daarin leiden tot de volgende aanbevelingen.:

- op bestuursniveau nader onderzoek doen en uiteindelijk vastleggen wat er verwacht wordt van de IB-er bij het uitvoeren van haar taak als coach van de leerkracht.
- doel en rollen bij coaching door IB-er zullen hierin moeten worden vastgelegd.
- ook de verhouding tussen de verantwoordelijkheden van de leidinggevende versus de IB-er en de relatie tussen hen beiden en de gecoachte leerkracht moeten hierin expliciet worden gemaakt. Dit zorgt voor “veiligheid” en een veilige werkomgeving voor alle betrokkenen. Maar het belangrijkste is toch wel goede persoonlijke verhoudingen en onderling vertrouwen!

Inleiding

Takenpakket van de Intern Begeleider

Het takenpakket van de Intern Begeleider (IB-er) in het onderwijs is divers. Naast die diversiteit aan taken, kunnen er grote verschillen bestaan tussen schoolbesturen over de manier waarop aan het takenpakket of de functieomschrijving van de IB-er wordt ingevuld. De Landelijke Beroepsgroep voor Intern Begeleiders (LBib) heeft met de Algemene Onderwijsbond (AOB) en het Christelijke Nationale Vakvereniging Onderwijs (CNVO) een drietal voorbeeldfuncties opgesteld aan de hand van inventarisaties in de praktijk van Intern Begeleiders in het primair onderwijs (LBib 2009). Hier kunnen de besturen gebruik van maken bij het vaststellen van de functieomschrijving van de IB-er binnen dat bestuur. Als IB-er werk ik op dit moment (onder meer) bij Stichting Delta in Arnhem en daar hanteert men het Competentieprofiel Interne Begeleiding van de Stichting Delta (bijlage 1). Overeenkomst tussen die voorbeeldfuncties betreft de onderverdeling van de verschillende verantwoordelijkheidsgebieden: begeleidende en coachende taken, onderzoekstaken, beheersmatige taken, organisatorische taken, innoverende taken, samenwerking met externen en zelfreflectie en ontwikkeling: er moeten door de IB-er “veel ballen in de lucht worden gehouden” (zie figuur 1).



Figuur 1 De IB-er als jongleur

Ook staat er een grote onderwijsvernieuwing op stapel: de Wet passend onderwijs. In deze onderwijsvernieuwing staat het handelen van de leerkracht meer centraal dan het functioneren of disfunctioneren van het kind.

Van de IB-er wordt door deze veranderingen een meer coachende en begeleidende taakinvulling of houding ten opzichte van de leerkracht verwacht. Dit betekent een verschuiving van antwoorden geven op gestelde vragen, oplossingen aandragen en sturen naar helpen zoeken naar het antwoord van de leerkracht zelf of het stimuleren van het vermogen

van de leerkracht om de hulpvraag zelf op te lossen.

In het gehele onderwijsveld wordt sinds enkele jaren hard gewerkt aan de voorbereidingen van bovenstaande onderwijsvernieuwing.

Oplossingsgericht coachen

Tijdens de opleiding Master Special Educational Needs, die opleidt tot Intern Begeleider in het onderwijs, was coaching van leerkrachten en coachen van teams een belangrijk onderdeel. De oplossingsgerichte coachingstechniek is bij Fontys OSO een speerpunt. Die techniek is rond 1978 in de VS ontwikkeld door Berg Kim en Shazer in hun Brief Family Therapy Center in Millwaukee. Sinds de jaren '90 wordt deze benadering ook in Europa gebruikt. Het is een therapievorm die volgens effectiviteitsresearch effectiever en sneller werkt dan veel traditionele therapievormen (gevonden op 14 april 2011 op www.gingerich.net en www.talkingcure.com).

Deze vorm van coaching legt de nadruk op het vinden van de oplossingen van de gecoachte zelf; en juist dat wekte mijn interesse. De reden daarvan is dat het vooral bij samenwerken tussen en werken met mensen (leerkrachten en kinderen) gaat om gedragsverandering die vanuit de persoon zelf komt. Aanleren omdat anderen zeggen dat je dat moet doen, werkt volgens mij minder effectief dan – weliswaar met ondersteuning van een ander – zelf komen met ideeën over een andere aanpak. Bovendien melden de toepassers ervan dat de duur van het coaching traject heel erg kort kan zijn (O’Connell, 2001). Ook dit is aantrekkelijk in de setting van de IB-er en de leerkracht.

Dit roept bij mij echter wel de vraag op of een beginnende leerkracht voldoende zal hebben aan een oplossingsgerichte coachingshouding van de IB-er. Hij of zij beschikt immers over weinig tot geen ervaring in de onderwijspraktijk. Hoe kan die beginnende leerkracht dan zelf tot oplossingen komen? Of is er toch een meer sturende en aanreikende rol van de IB-er nodig?

Ik weet uit eigen ervaring dat de eerste jaren van mijn leraarschap bij mij veel vragen en problemen door ervaren collega’s en IB-ers weggenomen konden worden: zij hadden oplossingen en antwoorden gevonden waar ik snel mee verder kon in mijn beroepspraktijk. De vraag rijst dan: hoe verhoudt zich dat tot een meer coachende rol van de IB-er nu?

Coachen vraagt andere kwaliteiten van mij als Intern Begeleider. Deze verschuiving van het accent binnen mijn takenpakket roept een aantal vragen bij mij op.

Ik wil uitzoeken of de oplossingsgerichte coachingstechniek werkt, bij mij past en of ik de benodigde vaardigheden van de oplossingsgerichte coach in huis heb. Die vragen staan centraal in mijn Meesterstuk.

Hieronder volgt een overzicht over de inhoud van mijn Meesterstuk.

Hoofdstukken in het Meesterstuk

In hoofdstuk 1 zal ik de stand van zaken aan het begin van het onderzoek, de onderzoeksvraag en het belang daarvan voor mij toelichten.

In hoofdstuk 2 komt het onderzoeksplan aan de orde waarbij de drie verschillende invalshoeken van het onderzoek en de daarbij gebruikte instrumenten worden toegelicht.

Hoofdstuk 3 beschrijft de onderzoeksresultaten en de conclusies. Ook leg ik de gebruikte begrippen uit en belicht ik het onderscheid tussen begeleiden, coachen en oplossingsgericht coachen in verschillende situaties en ten behoeve van verschillende doelen.

In hoofdstuk 4 wordt het uitgevoerde onderzoek tegen het licht gehouden en zal ik aanbevelingen doen voor de toepassing van de resultaten in de praktijk als IB-er of voor vervolgonderzoek.

Tenslotte volgt in hoofdstuk 5 mijn persoonlijke reflectie op het onderzoek, het resultaat en mijn leerproces.

1. Verlegenheidssituatie en onderzoeksvraag

In dit hoofdstuk wordt de stand van zaken aan het begin van het onderzoek toegelicht en ga ik nader in op de onderzoeksvraag en de deelvragen.

In de inleiding is beschreven dat coaching een belangrijk onderdeel van het takenpakket van de IB-er is. Door de nieuwe ontwikkelingen in het onderwijs neemt dit onderdeel een steeds grotere plek in.

In mijn functie als IB-er op verschillende scholen loop ik daardoor tegen een aantal vragen aan:

- Wat wordt er van mij als coach verwacht?
- Welke vorm van coaching past in de situatie van het basisonderwijs?
- Welke vaardigheden heb ik daarvoor nodig en heb ik die in huis?
- Hoe verhoudt coaching zich ten opzichte van het sturende deel van mijn takenpakket?
- Is er wel genoeg tijd voor coaching in de praktijk van alle dag?

Begin dit schooljaar kreeg ik te maken met een jonge, nieuwe leerkracht in mijn team, die nog erg weinig ervaring had. Al gauw bleek dat zijn lessen niet soepel en goed verliepen. De leerkracht gaf zelf aan hulp nodig te hebben: werken in een team op zich, bleek voor hem nog niet voldoende te zijn (zie figuur 2). Dat bood mij de mogelijkheid antwoord te vinden op de hierboven gestelde vragen. En er kwam nog één vraag met meerdere mogelijke antwoorden bij: wat helpt een onervaren leerkracht vooruit? Waar heeft hij baat bij? Lesinhoudelijke antwoorden? Aanwijzingen op het gebied van klassenmanagement of didactiek? Of voel je je als beginnend leerkracht dan juist extra onzeker en wordt dat dan vanzelf een negatieve spiraal?



Figuur 2 Teamvorming: meer dan de som der delen

Ik besloot in overleg met de leerkracht de beschreven situatie te onderzoeken. Omdat ik al enige ervaring op had gedaan met de oplossingsgerichte benadering, besloot ik dat als uitgangspunt te nemen. Ik had al ervaren dat coaching echt kan “werken” en gewenste gedragsverandering te zien kan geven (zie figuur 3).



Figuur 3 Coaching werkt echt!

Dit levert de volgende hoofdvraag op:

‘Hoe werkt de methode oplossingsgericht coachen voor de beginnende leerkracht en heb ik er als IB-er voldoende vaardigheden voor in huis?’

Het antwoord op deze onderzoeksvraag vind ik door de volgende deelvragen te beantwoorden.

- A. Wat is oplossingsgericht coachen en hoe wordt het toegepast?**
- B. Wat is de opbrengst van de oplossingsgerichte gesprekken en coaching in de praktijk van deze beginnende leerkracht?**
- C. Zie ik de oplossingsgerichte coachingsvaardigheden terug in mijn gesprekken?**
- D. Hoe ervaart de betreffende leerkracht de coaching door mij?**

Deze onderzoeksvraag en deelvragen vormen de basis voor het door mij uitgevoerde onderzoek. De wijze waarop ik dat heb opgezet licht ik in het volgende hoofdstuk toe.

2. Opzet van het onderzoek

In dit hoofdstuk beschrijf ik de opzet van het onderzoek: de onderzoeksmethode. Daarbij komen aan bod: de situatie, de personen, de lesopnamen en de procedure per deelvraag van het onderzoek en de verantwoording van de gemaakte keuzes.

De hoofdvraag van dit onderzoek beantwoord ik door middel van de antwoorden op de deelvragen.

De situatie

Ik werk vier dagen per week als IB-er, waarvan twee dagen per week op een katholieke basisschool in een middelgroot dorp in Gelderland. De school telt 195 leerlingen die voornamelijk in de wijk om de school wonen. De school is onderdeel van een groot Arnhems bestuur. Dit schoolbestuur heeft zich aangesloten bij een pilot die de invoering van de Wet passend onderwijs in de praktijk al vorm geeft. Dit gebeurt onder andere door invoering van de 1 Zorgroute binnen het Netwerk Passend Onderwijs Arnhem. Hierdoor wordt op de IB-er een groter beroep gedaan op meer en vooral ook andere coachingsvaardigheden en dat boeide me nu juist zo.

De invoering van de 1 Zorgroute op mijn school start aan het begin van het schooljaar 2011-2012. In de stuurgroep -die dit proces voorbereidt- zitten de directeur, de twee bouwcoördinatoren (leerkrachten), de schoolcontactpersoon vanuit de afdeling Onderwijszorg van ons bestuur, een externe deskundige en ikzelf als IB-er. In deze stuurgroep is de inhoud van deze grote vernieuwing neergezet en besproken. Bij de leerkrachten is het onderwerp inhoudelijk nog vrijwel onbekend. Op deze school heb ik het onderzoek uitgevoerd.

De voorbereidingen en het literatuuronderzoek vonden plaats van oktober 2010 tot februari 2011. Begin februari 2011 startte het proces met de leerkracht.

De personen

Bij de uitvoering van dit onderzoek zijn video-opnamen gemaakt van de leerkracht en de kinderen in groep 6-7 van mijn school.

De leerkracht is een man van 27 jaar, die dit schooljaar voor het tweede jaar werkzaam is in het onderwijs. Hij heeft, voordat hij bij ons op school kwam, op een school gewerkt waar de leerlingpopulatie uit bijna 100% allochtonen bestaat. Hij is daar weggegaan omdat het hem erg zwaar viel en hij er geen succeservaringen opdeed. Vervolgens heeft hij een half jaar op een kleine dorpsschool een zieke leerkracht vervangen. Dit verliep volgens hem wel succesvol.

Hij geeft sinds november van dit schooljaar twee dagen in de week les aan de combinatiegroep 6-7. Daarnaast besteedt hij 2 dagen per week aan het begeleiden van Rugzak-leerlingen en RT werkzaamheden.

En natuurlijk ben ik ook zelf als IB-er een “proefpersoon” in mijn eigen onderzoek.

De opname van gesprekken en lessen in de groep

Bij de video-opnamen in de groep en tijdens de gesprekken gebruik ik re-recordable DVD-diskettes en een DVD camera: Sony Handycam met 120x digital zoomlens. Ik gebruik geen statief, omdat ik mij dan vrij met de camera door de klas kan bewegen.

De procedure per deelvraag

A Wat is oplossingsgericht coachen en hoe wordt het toegepast?

Deze vraag beantwoord ik door literatuuronderzoek uit te voeren. Ik onderzoek uitvoerig de oplossingsgerichte coaching. Ik maak hierbij gebruik van internationale literatuur omdat deze vorm van coaching in de V.S. is ontstaan en via Groot Brittannië naar de rest van Europa is gekomen.

Als aanloop naar de oplossingsgerichte benadering of coaching, onderzoek ik de begrippen begeleiden, coachen (in verschillende situaties en ten behoeve van verschillende doelen), Passend Onderwijs, 1 Zorgroute, Handelingsgericht Werken, coaching in het primair onderwijs en daarna oplossingsgericht coachen. Tenslotte vergelijk ik coaching en oplossingsgericht coachen.

Zowel boeken als het Internet worden door mij gebruikt als bron van informatie.

B. Wat is de opbrengst van de oplossingsgerichte gesprekken en coaching in de praktijk van deze beginnende leerkracht?

Deze vraag heb ik met een aantal instrumenten onderzocht, te weten: de vragenlijst, de QuickScan en de video-opnamen.

Vragenlijst

Aan het begin en aan het eind van het traject heb ik een schriftelijke vragenlijst door de betrokken leerkracht laten invullen. De vragen in deze lijst zijn gebaseerd op de door mij geraadpleegde literatuur over de oplossingsgerichte benadering. Onder meer het stellen van de “wondervraag” (Bannink 2006; zie figuur 4) en effectieve gesprekken in het algemeen (Berg 2006). Dit is een kwalitatief meetinstrument.



Figuur 4 De wondervraag

Door de lijst vóór en ná het traject met elkaar te vergelijken, meet ik de vooruitgang, stilstand of achteruitgang die de leerkracht zelf waarneemt. Dit is een subjectieve meting, maar omdat dezelfde leerkracht de lijst voor én na het traject invult kan er wel iets gezegd worden over de uitkomsten in het kader van dit onderzoek. De vragenlijst die als nulmeting is ingevuld (bijlage 2a en 2b) is minder uitgebreid dan de vragenlijst van de eindmeting (bijlage 3a en 3b). Het doel van die uitbreiding is zo nauwkeurig mogelijk in te zoomen op wat het coachingstraject voor de leerkracht heeft opgeleverd. De beide vragenlijsten vragen ook naar wat er niet goed gaat volgens de leerkracht. Ook wordt belicht wat hij had willen leren maar wat toch niet gelukt is. Dit is niet overeenkomstig de oplossingsgerichte benadering (inzoomen op het probleem).

Toch is hier voor gekozen omdat de antwoorden bijdragen aan de beantwoording van de vragen van dit onderzoek.

QuickScan

Aan het begin en aan het einde van het traject is het competentieprofiel van de leerkracht primair onderwijs ingevuld door de leerkracht zelf. Ik heb hierbij gebruik gemaakt van een bestaand instrument dat kan worden opgevuld op <http://www.lerarenweb.nl>. Deze site geeft direct na het invullen het resultaat per competentie weer. Door de twee metingen met elkaar te vergelijken kan een conclusie getrokken worden over de beleving van de leerkracht over vooruitgang, stilstand of achteruitgang.

Video-opnamen

De video-opnamen van de lessituaties worden niet als meetinstrument gebruikt voor het vinden van de antwoorden in dit onderzoek. De opnamen zijn bedoeld om de leerkracht te helpen goed zicht te krijgen op de lessituaties en deelvraag B mede daardoor te beantwoorden. Het effect van de coaching wordt versterkt doordat we de opnamen nabespreken volgens de oplossingsgerichte benadering. Deze drie gesprekken worden ook op video opgenomen en geturfd, net als de vier coachingsgesprekken die los van een concrete lessituatie plaatsvinden. Daarmee wordt deel vraag C beantwoord.

Drie maal maak ik een video-opname van een lessituatie waarover de leerkracht zelf niet tevreden is. We bespreken deze opnamen nadat we het terug gezien hebben. Dit levert een “nulmeting”, een “tussenmeting” en een “eindmeting” op.

De nulmeting geeft weer waar de leerkracht tegenaan loopt, waar hij niet tevreden over is, wat hij wil veranderen, maar ook wat er wél goed gaat. De tussenmeting geeft een beeld van de veranderingen die de leerkracht in de gekozen situatie bewerkstelligt. De eindmeting geeft weer of er na de tussenmeting nog andere veranderingen hebben plaatsgevonden.

Ik besluit om de leerkracht de video-opnamen alleen te laten bekijken. Daartoe ben ik overgegaan omdat ik inschat dat het voor een beginnende leerkracht veiliger is de gemaakte video-opname van zijn les te zien, zonder een meekijkende IB-er. De keuze past bij de gedachte van de oplossingsgerichte benadering: het gaat om de wens en de mogelijkheden van de leerkracht om het in de toekomst anders of beter te doen (Bannink 2006)). Het gaat niet om wat de coach of IB-er vindt wat er anders of beter moet. Om de situatie zoveel mogelijk oplossingsgericht te laten zijn, is dus deze keuze gemaakt. De eerste video opname heeft als doel: de bewustwording door de leerkracht door het terug zien van de les en wat er allemaal gebeurde. De tweede en derde video-opname zullen moeten tonen of het lukt iets te veranderen en wat de verandering oplevert.

Verder besluit ik om niet te gaan knippen in de opname, maar deze integraal aan de leerkracht op de DVD mee te geven zodat hij het thuis kan bekijken. De reden voor deze keuze is de volgende: ik heb geen opleiding gehad voor School Video Interactie Begeleiding (SVIB). Ik ben dan ook niet vaardig in de techniek die hierbij komt kijken. Ook inhoudelijk weet ik er onvoldoende van om SVIB in dit onderzoek toe te passen.

C. Zie ik de oplossingsgerichte coachingsvaardigheden terug in mijn gesprekken?

Om dit te onderzoeken heb ik van tevoren een lijst opgesteld van de vaardigheden die ik van mijzelf verwacht als oplossingsgerichte coach in de onderwijssituatie. Deze lijst is gebaseerd op het literatuuronderzoek bij deelvraag A.

Vervolgens heb ik de vier coachingsgesprekken en de drie nabesprekingen van lesopnamen met een camera opgenomen. Met die vaardighedenlijst in de hand heb ik de gesprekken bekeken en geturfd of en hoe vaak ik die vaardigheden terug zie op de video's.

Daarnaast heb ik de leerkracht aan het einde van het traject gevraagd schriftelijke vragen te beantwoorden over mijn rol als coach (bijlage 4a en 4b). De oplossingsgerichte vaardigheden die ik bij mezelf terug wil zien, heb ik ook in die vragenlijst verwerkt. Ik kies ervoor om deze vaardighedenlijst niet van tevoren aan de leerkracht voor te leggen om te voorkomen dat hij daardoor belast of beïnvloed zou zijn tijdens de coachingsgesprekken. Ik wil daarmee bereiken dat hij zo vrij mogelijk in de gesprekken aanwezig kan zijn. Ik stel hem er wel van tevoren van op de hoogte dat ik hem aan het einde van het traject vraag mij als coach te beoordelen.

De vaardighedenlijst

Op deze lijst staan de vaardigheden van de oplossingsgerichte coach met een korte toelichting waar het onduidelijk zou kunnen zijn (bijlage 5). Bij het ontwikkelen van de vaardighedenlijst is het mij opgevallen dat sommige items in de lijst elkaar (kunnen) overlappen.

Bijvoorbeeld bij het scoren van de volgende vraag die ik zou kunnen stellen aan de leerkracht:

‘Hoe heb jij het voor elkaar gekregen om dat zo helder voor jezelf te krijgen?’

Dit valt onder meerdere vaardigheden of soorten vragen, namelijk:

- het is een open vraag
- het is een soort samenvatting van het voorgaande
- het is een competentievraag
- het is een vraag om complimenten uit te lokken

En bijvoorbeeld bij de volgende vraag:

‘Wat heb jij gedaan om het van een 4 naar een 6 te krijgen?’

Dit valt onder de volgende items in de tabel:

- vragen naar oplossingen van de leerkracht zelf
- uitlokken van complimenten
- vragen naar verbetering

Deze overlapping doet zich vaak voor. Het vraagt om een zeer nauwkeurige omschrijving van de items in de vaardighedenlijst, zodat alles maar één keer geturfd wordt. Dit heb ik bereikt door terug te gaan naar de literatuur waaruit ik de items had gehaald (Bannink 2006 en Van den Berg 2006). Bovendien heb ik bij het terugzien van de gesprekken en het turven

van de vaardigheden steeds bekeken wat het doel en het effect van de vraag was, om zo te kunnen turven onder welk item de vraag of vaardigheid precies valt.

Een aantal van die vaardigheden komt algemeen voor bij coaching of hulpverleningsgesprekken en is niet exclusief voor de oplossingsgerichte benadering. Hieronder staat een verkorte opsomming. Er is door mij een onderscheid gemaakt tussen de meer algemene en de specifiek oplossingsgerichte vaardigheden en vragen.

Algemene vaardigheden en soorten vragen

In hulpverlenings-, coachings-, oplossingsgerichte en andere professionele tweegesprekken worden de volgende vaardigheden en soorten vragen gebruikt (toelichting per term in bijlage 5):

- * complimenteren
- * luisteren
- * open (lichaams-)houding
- * aanpassen aan de manier van samenwerken van de leerkracht
- * houding spiegelen
- * non-verbale luister- en interesse uitingen
- * sleutelwoorden echoën
- * opvattingen van de leerkracht gebruiken
- * open vragen stellen
- * metacommunicatie
- * praten over verandering
- * samenvatten of parafraseren
- * gebruiken van stilte
- * vragen naar oplossingen van de leerkracht zelf
- * vragen naar verbeteringen / vooruitgang
- * doorvragen
- * respectvol naar de leerkracht
- * opmerken van non-verbale uitingen van de leerkracht
- * volgertjes

(Van den Berg, 2006)

Specifiek oplossingsgerichte benadering

- * competentievragen stellen
- * uitzonderingsvragen stellen
- * uitlokken van complimenten
- * uitvragen van (eerdere) successen
- * niet naar het probleem terug laten trekken: negeren als de leerkracht dat doet
- * het stellen van schaalvragen
- * focussen op oplossingen
- * stellen van de wondervraag
- * vragen (uitnodigingen) naar kleine veranderingen die in de richting van het wonder gaan

* stellen van de copingsvragen

(Bannink 2006)

Daarnaast heb ik een lijst opgesteld van vaardigheden die ik weliswaar vaak in gesprekken met leerkrachten toepas, maar die niet passen binnen de oplossingsgerichte benadering. Deze vaardigheden wil ik dus zo min mogelijk zien. En eigenlijk alleen wanneer de leerkracht erom vraagt.

* sturende vragen

* waarom vragen

* gesloten vragen

* inhoudelijke antwoorden geven

* suggesties doen

* oplossingen aandragen

D. Hoe ervaart de betreffende leerkracht de coaching door mij?

Evaluatie-vragenlijst

Om dit te meten heb ik een evaluatie-vragenlijst “Beoordeling van de coach” opgesteld voor de leerkracht (zie bijlage 4a en 4b). Daarin stel ik hem beoordeling-, mening- en schaalvragen over mijn manier van coachen. Deze vragenlijst leg ik hem na afloop van het traject voor. Hij kent de vragen niet van tevoren. Voordat het traject begon wist hij wel dat hij de coach na afloop zou gaan beoordelen.

Op deze manier krijg ik een zo goed mogelijk beeld van de beleving en mening van de leerkracht over de door mij uitgevoerde coaching. Het zegt niet iets absoluuts over de kwaliteit van de coach, maar over hoe de leerkracht de coach en de coaching heeft beleefd. En daar gaat het daar natuurlijk ook om.

Voor het overzicht staan de verschillende onderdelen van het onderzoek per deelvraag in onderstaande tabel vermeld:

Overzicht van de deelvragen en de onderzoeksmiddelen

<i>Deelvraag:</i>	<i>Hoe en wat?</i>
Wat is oplossingsgericht coachen en hoe wordt het toegepast?	Literatuuronderzoek over:
	Begeleiden en coachen
	Passend Onderwijs, 1 Zorgroute en Handelingsgericht Werken
	Coaching in het primair onderwijs
	Oplossingsgerichte benadering
B wat is de opbrengst van de oplossingsgerichte gesprekken en coaching in de praktijk van deze beginnende leerkracht?	Vragenlijst nulmeting
	Digitale competentie test leerkracht voor de start van het traject
	1 ^e Video opname lessituatie + nabespreking
	2 ^e video-opname lessituatie + nabespreking
	3 ^e video-opname lessituatie + nabespreking
	Vragenlijst eindmeting
C zie ik de oplossingsgerichte coachingsvaardigheden terug in mijn gesprekken	Digitale competentie test leerkracht aan het einde van het traject
	Met vaardighedenlijst de video opnamen van de zeven gesprekken turven
D hoe ervaart de betreffende leerkracht de coaching door mij?	Schriftelijke vragen aan de leerkracht aan het einde van het traject
	Beoordeling door de leerkracht aan de hand van een evaluatie-vragenlijst aan het einde van het traject

Tabel 1. Overzicht van de deelvragen en de onderzoeksmiddelen.

3. Resultaat van de onderzoeken en conclusies

A Wat is oplossingsgericht coachen en hoe wordt het toegepast?

Resultaten

In dit hoofdstuk komt het literatuuronderzoek aan de orde.

De begrippen die van belang zijn in dit onderzoek worden uitgelegd en toegelicht.

Begrippen als begeleiden, coachen (in verschillende situaties en ten behoeve van verschillende doelen), passend onderwijs, handelingsgericht werken en oplossingsgericht coachen.

Het takenpakket van de IB-er bevat onder andere het coachen van leerkrachten.

Dit is terug te vinden in het Competentieprofiel Interne Begeleider van Stichting Katholiek en Protestants Christelijk Onderwijs Delta in Arnhem (zie bijlage 1). Maar ook de LBIB, een overkoepelende organisatie van Intern begeleiders, noemt het coachen en begeleiden van leerkrachten als eerste taak van de IB-er (LBib 2009). Coachen voor een IB-er is dus een “hot item” en daarom ook belangrijk dat je je daarbij als een “vis in het water voelt” (zie figuur 5).



Figuur 5 Als een vis in het water

Passend onderwijs, 1 Zorgroute en Handelingsgericht werken

Staatssecretaris Van Bijsterveldt zegt in haar brief aan de Tweede Kamer van 31-01-2011 het volgende over Passend Onderwijs:

“Meer ruimte voor scholen om passend onderwijs voor ieder kind vorm te geven. Dat is de kern van ‘passend onderwijs’”

En even verderop schrijft zij, volgens de site van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap:

“Met de invoering van passend onderwijs wordt de vaak bureaucratische indicatiestelling afgeschaft en krijgen scholen een zorgplicht. De zorgplicht voor scholen moet voorkomen dat ouders van het kastje naar de muur worden gestuurd. Scholen moeten rekening houden met de zorgbehoefte van het kind en met de voorkeuren van de ouders, maar ook met de mogelijkheden die een school heeft om de leerling passend onderwijs aan te bieden.”
(www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs) aangetroffen op 29-05-2011)

De Wet passend onderwijs is sinds 2005 in ontwikkeling en zal eind augustus 2011 aan de Tweede Kamer ter behandeling worden voorgelegd. De planning is dat de wet per 1 augustus 2012 in werking zal treden. Deze wet geeft de opdracht aan alle besturen in het onderwijs om voor alle kinderen onderwijs te bieden dat voor hen passend is. Er wordt in dit kader gesproken over een Zorgplicht (www.rijksoverheid.nl).

De uitvoering van de Wet passend onderwijs krijgt zijn beslag in de vorm van de invoering van de 1 Zorgroute. Uit *1 Zorgroute. Naar handelingsgericht werken*. (Clijnen ea 2007 in opdracht van WSNS en KPC):

“1 Zorgroute maakt de zorgstructuur binnen school transparant en biedt impulsen om de kwaliteit van het onderwijs en de zorg in school te verbeteren. 1 Zorgroute bewerkstelligt een goede aansluiting tussen de schoolinterne zorg en zorg in de regio.”

Dit moet er voor gaan zorgen dat er nog maar ‘1 zorgroute’ is die de leerkracht en ouders met hun kind afleggen, in plaats van vele loketten met ieder hun eigen systematiek, zoals nu nog het geval is. Nu ligt de verantwoordelijkheid om passend onderwijs te vinden nog bij de ouders van het kind. Door de Wet passend onderwijs komt die verantwoordelijkheid bij het bestuur te liggen.

Omdat passend onderwijs een andere manier van kijken naar kinderen vraagt, ontwikkelde Pameijer e.a voor het onderwijsveld het Handelingsgericht werken (HGW) voor het onderwijsveld (Pameijer 2006). Deze manier van werken richt zich primair op de (onderwijs-)behoeften van het kind. Het vereist een systematische, cyclische, transparante en transactionele manier van handelen van alle betrokkenen rond een kind, gericht op wat het kind wél kan en hoe dit uitgebouwd kan worden.

De IB-er heeft in dit proces een coördinerende en leidende rol ten opzichte van alle betrokkenen. De leerkracht wordt door de IB-er gecoacht bij het omgaan met de verschillende onderwijsbehoeften van de kinderen in de groep en het samenstellen van het onderwijsaanbod dat daarbij voldoet aan de behoefte van alle kinderen.

Al deze ontwikkelingen vergen dus nogal wat van de IB-er als coach! Coachen staat de laatste tijd dan ook sterk in de belangstelling. Dat is prettig omdat daardoor coaching niet langer als negatief of “problematisch” wordt gezien door de gecoachte: het is niet langer een straf of een rechtspositionele sanctie om een coach toegewezen te krijgen, maar het wordt ook steeds meer als een kans op een persoonlijke ontwikkelingsstap gezien. Toch is mede door de grote aandacht voor coaching dat woord een soort “containerbegrip” geworden: vele vormen van begeleiding wordt onder het begrip coaching geschaard. Dat wekt verwarring. Daarom zal ik het onderscheid tussen begeleiding en coaching hieronder nader specificeren.

Coachen en begeleiden

Wat is het verschil tussen begeleiden en coachen?

Van Dale Middelgroot woordenboek Nederlands (1^e editie 2009) geeft aan dat begeleiden “*vergezellen, samengaan, bijpassende muziek spelen*” betekent.

Dit wordt door een digitaal woordenboek op www.woorden.org/woord/begeleiden in soortgelijke woorden uitgelegd: “*meegaan met iets of iemand, synoniem: vergezellen; iemand met adviezen ondersteunen, synoniem: coachen.*”

Het werkwoord *coachen* komt van het zelfstandig naamwoord *coach* dat koets betekent.

Kramers woordenboek(19^e druk, 1980) zegt:

“*coach: 1. Oefenmeester voor een groep sportbeoefenaars. 2. Gesloten vier- of meerpersoonsauto.*” En voor het werkwoord *coachen*: “*hulp en leiding geven bij studie; als coach werken.*”

Het digitale woordenboek op www.woorden.org/woord/coachen schrijft:

1. *trainen en stimuleren tot goede prestaties*
2. *(iemand) begeleiden en adviseren*

De termen coachen en begeleiden overlappen elkaar dus. Ze zijn in sommige definities elkaars synoniem en hebben in andere omschrijvingen een net iets andere, maar vergelijkbare betekenis.

De laatste jaren is coachen een ‘containerbegrip’ geworden. Het wordt gebruikt in plaats van termen als “leiding geven”, waarbij de coach een hogere positie heeft dan de persoon die gecoacht wordt (Lingsma en Scholten 2001). Ook wordt wel een externe coach ingezet als de professional daarom vraagt óf als de leidinggevende daar opdracht voor geeft in verband met onvoldoende functioneren van de werknemer. Dit zijn twee zeer verschillende vormen van coaching (Smid en Van der Woude, 2002).

Het wordt ook ingezet in therapeutische setting, waarbij de therapeut de nadruk legt op het begeleiden van de cliënt in plaats van het genezen van de patiënt (Berg en De Jong (2000). Het wordt ook gebruikt in de zin van loopbaan- of carrièrebegeleiding. En natuurlijk kennen we de term coach ook in de sport en met name bij teamsporten als voetbal en hockey.

In al deze verschillende vormen van coaching is de verhouding van de coach ten opzichte van de gecoachte anders en het doel van de coaching zeer verschillend.

Zoals ik in de inleiding heb aangegeven ben ik werkzaam in het basisonderwijs en in het kader van dit onderzoek wordt de IB-er als coach door mij neergezet in de zin van de niet-hiërarchische, adviserende en stimulerende rol ten opzichte van de leerkracht (zie Competentieprofiel Delta). De IB-er werkt onder de verantwoordelijkheid van de leidinggevende, de directeur van de school.

Juist daarom is coaching door de IB-er niet op te vatten zoals bedoeld in gesprekscycli van de leidinggevende, waarin functionerings- en beoordelingsgesprekken een plek hebben en waarin door de leidinggevende resultaat -of prestatiegericht gecoacht kan worden (Schakel e.a.2004; Smid en Van der Woude 2002)!

Visser schrijft specifiek over coaching in het primair onderwijs (Visser 1998). Zij stelt dat coaching in het onderwijs aan de orde is doordat een aantal ontwikkelingen die gaande zijn, de school als een lerende organisatie neerzet. Zij doelt hiermee op ontwikkelingen die zij samenvat als ‘verzelfstandiging van het dagelijks functioneren van de scholen’ als gevolg van het ‘Scheveningse Beraad over de Bestuurlijke Vernieuwing’, de ‘Evaluatie Basisonderwijs’ en ‘Vitaal Leraarschap’ en verder vormgegeven door de toenmalige minister van O,C en W mevrouw Netelenbos (Netelenbos 1995).

Nadat Visser allerlei bestaande en gebruikelijke vormen van begeleiding in het onderwijs de revue heeft laten passeren, stelt zij dat coaching een hele andere vorm van begeleiding is, niet te vergelijken met de eerder genoemde vormen. Zijn de andere vormen van begeleiding samen te vatten als ‘putting-in’ activiteiten (je leert van de ander of van elkaar), dan is coaching een pulling-out activiteit (de coach trekt eruit wat erin zit).

Ze geeft van coaching de volgende definitie:

‘Coaching is een vorm van directe begeleiding om het functioneren van de leerkracht te optimaliseren door middel van voortdurende zelfreflectie op het eigen professioneel handelen.’

De uitgangspunten van coaching zoals Visser die formuleert zijn:

1. coaching gaat uit van de leerkracht als professional
2. coaching gaat uit van wat goed gaat
3. coaching gaat uit van gelijkwaardigheid (= niet hetzelfde als gelijkheid)
4. coaching gaat uit van de werkelijkheid van de leerkracht
5. coaching is een vorm van ondersteuning
6. coaching gaat uit van concrete, haalbare doelen
7. coaching vindt plaats op basis van vrijwilligheid
8. de gesprekken vinden in principe 1-op-1 plaats
9. de gesprekken zijn vertrouwelijk
10. coaching is een cyclisch systeem: voorgesprek met probleem verheldering en opstellen actieplan → observatie in de klas: hoe wordt het actieplan uitgevoerd? → nagesprek: reflectie en bijstellen/aanscherpen actieplan etc.

Volgens Visser is coach bij alle stappen betrokken en is inhoudelijk op de hoogte van het probleem, het plan om het probleem aan te pakken, de uitvoering daarvan, de reflectie daarop en de herhaling van deze fasen (Visser 1998). Ik gebruik de door Visser uitgewerkte visie op coaching omdat zij dat heeft uitgewerkt voor het primair onderwijs. Daarin werk ik en mijn onderzoek heeft ook betrekking op mijn rol als IB-er in het primair onderwijs.

De oplossingsgerichte coaching lijkt op het eerste gezicht veel op de coaching zoals Visser die beschrijft, maar verschilt toch op cruciale punten. Ik heb het hier over de oplossingsgerichte benadering, toe te passen in therapie, begeleiding of coaching.

Oplossingsgericht coachen naar: solution focused (brief) therapy

Een korte (“brief”) coaching?(zie figuur 6)

Laat alles wat goed functioneert, met rust.

Als iets niet werkt, doe het dan anders.

Als iets werkt, pas het dan vaker toe



Figuur 6 Kort parkeren

De traditionele aanpak van hulpverleners in allerlei therapeutische settings is die van ‘helpen door problemen op te lossen’. De volgende fasen zijn daarbij te onderscheiden :

- beschrijving van probleem of problemen en verzamelen van gegevens
- probleemanalyse (door middel van de professionele kennis van de therapeut)
- bedenken van interventies (samen met de cliënt, door middel van de professionele kennis van de therapeut)
- interventies (probleemoplossende interventies worden toegepast)
- evaluatie en vervolcontact

(Mc Mahon 1994, aangehaald in De Jong, 2001)

De oplossingsgerichte benadering wil daar principieel anders naar kijken. Eerst een stukje geschiedenis.

Waar de oplossingsgerichte benadering of methodiek precies vandaan komt en wie de grondlegger is, wordt nog steeds bediscussieerd in de internationale literatuur.

Er is onenigheid over het ontstaan van de oplossingsgerichte methodiek.

O’Connell schrijft daarover dat het ontstaan van ideeën altijd een historie heeft en dat het niet altijd mogelijk of zelfs wenselijk is een individuele grondlegger te identificeren (O’Connell 2003).

Historische invloeden die hebben bijgedragen aan het ontstaan van de oplossingsgerichte benadering komen in ieder geval voort uit het werk van Alfred Adler (Wenen, 1870 -1937), medegroundlegger van de psychoanalyse, Milton Erickson en John Weakland.

Belangrijke bijdragen werden ook geleverd door Bill O’Hanlon, maar vooral door Steve de Shazer en Insoo Kim Berg.

De laatste twee onderzoekers werkten aan de Universiteit van Milwaukee in de V.S. en ontdekten dat hun cliënten in staat waren blijvende veranderingen in hun leven te bewerkstelligen na uitgebreide gesprekken over de gehoopte toekomst van de cliënten, ook wel gedroomde toekomst genoemd. In deze gesprekken was er nauwelijks nog ruimte voor de problemen van de cliënt. Terwijl er gepraat werd over oplossingen bleek er steeds minder noodzaak te zijn om de oorzaken van de problemen te begrijpen. Ze ontdekten dat oplossingen konden worden uitgelokt bij de cliënten door het stellen van vragen die gericht waren op de toekomst (zie afbeelding 7). Ook Furman en Cauffman hebben een bijdrage geleverd aan het werken met de oplossingsgerichte benadering in het bijzonder bij kinderen (Furman 2008 en Cauffman 2009).

Sinds 1978 zijn er door Berg en Shazer standaardinterventies ontwikkeld, die onafhankelijk van het probleem waarmee de cliënt komt kunnen worden gebruikt (O'Connell 2003). Voorbeelden van zulke interventies zijn het vinden van de uitzonderingen (wanneer doet het probleem zich niet voor), de 'wondervraag' (hoe ziet het eruit als het probleem er niet meer is en wat doe jij dan anders etc.), schaalvragen (waar sta je nu op een schaal van 1 tot 10), uitdagen iets anders te doen dan het gebruikelijke, het nemen van een kleine stap in de richting van de zelf gewenste verandering en het geven van therapeutische complimenten. Berg en Shazer zijn de oprichters van het Solution Focused Brief Therapy Family Center in Milwaukee in de V.S.

In Europa vonden de ideeën van Berg Kim en Shazer al gauw navolging: in 1989 werd in aanwezigheid van Berg Kim en Shazer de eerste Britse conferentie over de 'solution-focused approach' gehouden.

De definitie die O'Connell op basis van deze ontwikkelingen van de oplossingsgerichte benadering formuleert is als volgt:

The Solution Focused approach builds upon cliënts' resources. It aims to help cliënts achieve their preferred outcomes by evoking and co-constructing solutions to their problems (O'Connell, 2001 p. 1).



Figuur 7 Zo werkt het dus

Toepassing van de oplossingsgerichte benadering

Deze benadering wordt in een uitgebreid scala aan werkvelden toegepast: therapie bij patiënten met psychotische symptomen, begeleiding van gezinnen die verdacht worden van kindermishandeling, begeleiding van jongeren die alcohol- of drugsverslaafd zijn, begeleiding van vrouwen die slachtoffer zijn geworden van aanranding of verkrachting, begeleiding van ouders die niet goed voor hun kind(eren) zorgen, relatietherapie, kinderen die in school niet meer gehanteerd kunnen worden in verband met extreme gedragsproblemen, begeleiding van autistische jongeren, en nog breder in het onderwijs (O'Connell 2003).

De Britse website van BRIEF, de organisatie die de solution-focused approach vanaf 1989 voet aan wal hielp te krijgen in Europa, meldt dat deze benadering ook succesvol werd en wordt toegepast in allerlei vormen van (korte)coaching, conflict hantering, leiderschap en team building (http://www.brief.org.uk/view.php?item_id=82 aangetroffen op 31-05-2011).

Ook blijkt deze benadering een positief effect te hebben op de therapeut of 'listener' zelf: een burn-out werd voorkomen, motivatie en energie gingen omhoog door het gebruik maken van deze methodiek (O'Connell 2003).

In Nederland heeft Bannink de weg vrijgemaakt voor deze benadering (Bannink, 2006). Op het gebied van therapie, coaching, gespreksvoering en mediation heeft zij de oplossingsgerichte techniek op de Nederlandse markt succesvol weten te implementeren.

Samenvatting van de oplossingsgerichte benadering

Het probleem waarmee de cliënt komt of tegenaan loopt hoeft niet bekend te zijn bij de coach of begeleider. Er wordt geen actieplan gemaakt waarbij de inbreng van de coach aanwezig of belangrijk is. De coach is onwetend en nieuwsgierig. De situatie zoals de cliënt het zich wenst is het uitgangspunt. De cliënt wordt geholpen om de gewenste toekomst in detail te beschrijven. Er wordt gezocht naar kleine, haalbare stappen en oplossingen die de cliënt zelf al in huis heeft, maar misschien nog te weinig heeft toegepast. Als de cliënt successen boekt, draagt dat bij aan het besef dat hij invloed heeft om zijn eigen leven vorm te geven. De cliënt zit vanaf het begin 'aan het stuur'. Om dit te bereiken werkt de oplossingsgerichte coach met vragen die de kracht van mensen naar boven kan halen. (naar: <http://www.hetlaar.nu/oplossingerichtcoachen.htm> gevonden 15 maart 2011)

Kernvragen zijn:

- Wat wilt u concreet bereiken?
- Hoe weet u dat uw situatie zodanig is verbeterd dat u mijn begeleiding niet langer nodig heeft?
- Hoe gaat u tot nu toe om met problemen? Wat werkt daarbij het beste?
- Wat is er beter gegaan sinds de vorige bijeenkomst?

Er is geen sprake van observaties waarin de cliënt het actieplan uitvoert.

Cruciale vaardigheden van de oplossingsgerichte coach

De volgende vaardigheden zijn voor de oplossingsgerichte coach cruciaal:

- wacht op het antwoord van de cliënt, laat stiltes vallen die tot reflectie aanzetten
- geef als coach geen adviezen of suggesties, tenzij de cliënt er om vraagt
- bedenk met de cliënt oefeningen om mee te experimenteren (huiswerk)
- blijf nieuwsgierig en geef veel en vaak complimenten

(<http://www.hetlaar.nu/oplossingerichtcoachen.htm>) gevonden 11 april 2011) Dit is een aanvulling op het arsenaal aan oplossingsgerichte vragen dat de oplossingsgerichte coach in kan zetten.

Vergelijking: coaching zoals door Visser is ontwikkeld met oplossingsgerichte coaching

Als de oplossingsgerichte benadering wordt toegepast in de context van het basisonderwijs zoals Visser dat uitgewerkt heeft, dan ziet die vergelijking er als volgt uit:

Kenmerk van de coaching	Visser	oplossingsgericht
Basishouding van de coach ten opzichte van de leerkracht	coaching gaat uit van de leerkracht als professional	coaching gaat uit van de leerkracht als professional
1^e Uitgangspunt	coaching gaat uit van wat goed gaat: doel hiervan is versterken zelfvertrouwen leerkracht	coaching gaat uit van wat goed gaat: doel hiervan is daar meer van gaan doen
2^e Uitgangspunt	Probleem verhelderen	Probleem wordt niet besproken
Verhouding leerkracht en coach	coach en leerkracht zijn gelijkwaardig	coach is onwetend, leerkracht is alwetend
3^e Uitgangspunt	coaching gaat uit van de werkelijkheid van de leerkracht	coaching gaat uit van de werkelijkheid van de leerkracht
Stappen tot verbetering	coaching gaat uit van concrete, haalbare doelen, opgesteld door coach en leerkracht samen	coaching gaat uit van door leerkracht gewenste toekomst en wat de leerkracht denkt dat een eerste kleine, haalbare verandering is
Aanzet tot de coaching	coaching vindt plaats op basis van vrijwilligheid	coaching vindt plaats op basis van vrijwilligheid
Aanwezigheid van de coach	coach doet klassenconsultatie om uitvoering actieplan te zien	coach kijkt niet mee bij uitvoering veranderingsstappen
Verloop van het coachingsproces	coaching is een cyclisch proces: voorgesprek met probleemverheldering en opstellen actieplan → observatie in de klas: hoe wordt het actieplan uitgevoerd? → nagesprek: reflectie en bijstellen/aanscherpen actieplan	coaching kan ieder moment klaar zijn, ook na 1 gesprek. Alleen dat wat beter gaat, uitzondering op het probleem is of wel werkt is onderwerp van gesprek. Probleem wordt niet onderzocht.

Tabel 2. Vergelijking: coaching zoals door Visser is ontwikkeld met oplossingsgerichte coaching

Nabespreking

In dit hoofdstuk is met behulp van literatuuronderzoek de volgende vraag beantwoord:

Wat is oplossingsgericht coachen en hoe wordt het toegepast?

De taak “coachen van leerkrachten” staat in de functieomschrijving van de IB in het basisonderwijs. De term coach en coaching is onderzocht en specifiek gemaakt. Daarna is ingezoomd op de coaching en de coach in het basisonderwijs. En tenslotte is de oplossingsgericht benadering onderzocht en naast de uitwerkingen van Visser (Coaching in het primair Onderwijs) gezet om te vergelijken wat de overeenkomsten en verschillen zijn. De oplossingsgerichte benadering heeft een aantal cruciale verschillen met de niet oplossingsgerichte coaching. Met name het omgaan met ‘het probleem’ tijdens de gesprekken en de manier waarop de verbetering ingezet wordt zijn verschillend. Daarnaast is er verschil in het verloop van de coaching: oplossingsgericht coachen kent geen cyclus van verschillende stappen en kan na één sessie afgelopen zijn. Bij coaching in het primair onderwijs volgens Visser zijn er minimaal drie stappen / sessies in het traject. Een belangrijke overeenkomst tussen de verschillende versies van “coaching” is de positie van de coach ten opzichte van de gecoachte. In alle vormen van coaching wordt belangrijk geacht dat die twee gelijkwaardig aan elkaar zijn. Dit moet niet verward worden met coaching door de leidinggevende, waar de posities ongelijk zijn. In deze laatste situatie is de stijl van leidinggeven coachend te noemen. Voor zowel coach als gecoachte is dit echter een ander traject dan het traject dat in dit onderzoek onder de loep genomen wordt. Verder heb ik onderzocht waarvoor en waar oplossingsgericht coaching toegepast wordt. Dit blijkt een vrijwel onbeperkt gebied te zijn en ook onderwijs hoort daar bij. Ik heb geen onderzoek kunnen vinden waarin de IB-er als oplossingsgerichte coach werkzaam is.

Conclusies

Coachen van leerkrachten is één van de taken van de IB-er. Echter, er zijn heel veel verschillende omschrijvingen en definities van coachen en begeleiden in omloop. Op basis van het door mij uitgevoerde onderzoek kan worden vastgesteld dat oplossingsgericht coachen op een aantal punten sterk verschilt van niet-oplossingsgericht coachen. In dit onderzoek heb ik oplossingsgericht coachen als uitgangspunt genomen. Ook is gebleken dat het oplossingsgericht coachen van leerkrachten in het basisonderwijs effectief kan zijn.

B. Wat is de opbrengst van de oplossingsgerichte gesprekken en coaching in de praktijk van deze beginnende leerkracht?

Dit is met behulp van twee verschillende instrumenten gemeten.

1. Vragenlijsten: van tevoren wordt een vragenlijst ingevuld door de leerkracht om in kaart te brengen hoe hij zijn eigen leerkrachtvaardigheden ziet en wat hij zou willen verbeteren (Nulmeting zie bijlage 1a). Vervolgens wordt dat vergeleken met de door hem ingevulde vragenlijst na afloop van het traject (Eindmeting zie bijlage 1b).

2. QuickScan: digitale zelfmeting op lerarenweb.nl gebaseerd op de zeven competentiegebieden van de leerkracht. Aan het begin van het onderzoek ingevuld door de leerkracht en aan het einde van het traject opnieuw. Door dit met elkaar te vergelijken meet ik de vooruitgang/stilstand/achteruitgang per competentie.

Resultaten

De twee ingevulde vragenlijsten voor nul- en eindmeting zijn opgenomen in bijlage.

De twee afnamen van de QuickScan staan volledig in bijlage 6 en 7.

Hieronder staat per meetinstrument (Vragenlijsten en QuickScan) het resultaat. Voor de vragenlijsten betreft dat een kwalitatief resultaat want het gaat om beschrijvingen van de leerkracht. Van de QuickScan staat het kwantitatieve resultaat in de tabel.

Vragenlijsten nul- en eindmeting

De vragenlijsten zijn kwalitatief met elkaar vergeleken. Dat betekent dat de gegeven antwoorden wél inhoudelijk (kwalitatief) met elkaar vergeleken zijn, maar niet kwantitatief (turven): dus wel óf er verbetering is opgetreden, maar niet hoeveel en in welke mate. Het eerste dat opvalt als de vragenlijst voor nul- en eindmeting met elkaar vergeleken worden is dat de antwoorden van de leerkracht in de nulmeting veel korter zijn dan in de eindmeting. In de eindmeting lijkt het alsof de leerkracht beter en uitgebreider in staat is te verwoorden wat zijn competenties zijn, wat er al goed gaat en wat hij wil verbeteren.

Ten tweede valt op dat bij de vraag “In deze volgorde zou ik het volgende willen verbeteren...” de nulmeting meer verbeterpunten te zien geeft. Bij de verwoording van die verbeterpunten legt de leerkracht de nadruk op wat de leerlingen anders of beter moeten doen, geschreven vanuit datgene wat hij niet wil. Bijvoorbeeld: “kinderen praten vaak door mij of door elkaar heen, waardoor ik vaak lang moet wachten.” Bij de eindmeting wordt deze vraag beantwoord met “hoe creëer ik rust in een grote groep.” Dit is een verwoording vanuit de gewenste situatie en vanuit leerkrachtvaardigheid gezien en niet vanuit onwenselijk leerlinggedrag. In het licht van de oplossingsgerichte benadering zijn dit enorme stappen vooruit.

De eindmeting is een stuk uitgebreider en zoomt dieper in op de verbeteringen die de leerkracht ziet of ervaart na het coachingstraject.

Het volgende is hier een illustratief voorbeeld van:

De volgende vaardigheden heb ik in de afgelopen maanden er bij gekregen..	1. Meer zicht op organisatie. 2. Meer zelfbewustzijn over mijn houding en spraak tijdens de dagelijkse praktijk. 3. Weet dat ik vaak de oplossing voor een probleem zelf al wel heb, maar daar (met hulp van andere) goed over moet nadenken. 4.
---	---

De antwoorden die de leerkracht op deze vraag geeft zijn oplossingsgericht, zelfbewust en positief geformuleerd.

Datgene dat de leerkracht in de nulmeting als het grootste probleem ziet, geeft hij dan het cijfer 3. Na het coachingstraject geeft hij datzelfde probleem een 6.

In de nulmeting gaf de leerkracht zichzelf een 6,5 voor zijn hele pallet aan leerkrachtvaardigheden. Na het traject geeft hij zichzelf een 7,5 op een schaal van 1 tot 10.

QuickScan

Hieronder is in tabelvorm weergegeven wat de percentages per competentieonderdeel vooraf waren en na het coachingstraject zijn. Deze percentages worden door het quick-scan-programma aangeleverd. Ook heb ik in deze tabel de verschillen tussen beide in procentpunten vermeld; deze heb ik zelf berekend. De beschrijving van de competenties staan in bijlage 6 en 7.

Nul –en eindmeting QuickScan kwantitatief vergeleken

Competentie	Score beginmeting in %	Score eindmeting in %	(gemid.) vooruitgang (+) of achteruitgang (-) in % punten
1. Interpersoonlijk competent gemiddeld	71,25 %	81,5 %	+ 10,25 %
2. Pedagogisch competent gemiddeld	85,3 %	73 %	-12,3 %
3. Vakinhoudelijk competent gemiddeld	79 %	70,5 %	-8,5 %
4. Organisatorisch competent gemiddeld	80	75	- 5%
5. Competent in samenwerken met collega's	76,2 %	75	- 1,2
6. competent in samenwerken met omgeving	82,25 %	76,25 %	- 6%
7. Competent in reflectie en ontwikkeling	77,6 %	62	-15,6%
TOTAAL GEMIDDELD competent	78,8 %	73,3 %	- 5,5 %

Tabel 3. Nul- en eindmeting QuickScan kwantitatief vergeleken.

Nabespreking

In dit deel van het onderzoek is de volgende vraag beantwoord:

Wat is de opbrengst van de oplossingsgerichte gesprekken en coaching in de praktijk van deze beginnende leerkracht?

Om antwoord te vinden op deze vraag zijn twee soorten meetinstrumenten gebruikt die beide uitgaan van de perceptie van de leerkracht. Dit is in overeenstemming met de oplossingsgerichte benadering. Dit zijn de 'Vragenlijst' en de 'QuickScan'.

Het tweede meetinstrument, de QuickScan, laat een ander beeld zien dan de Vragenlijst. Bijna alle competenties scoren in de QuickScan lager na het coachingstraject dan daarvoor. Toen dat duidelijk werd na het maken van de vergelijking (tabel 3), heb ik de leerkracht dit voorgelegd en hem daar twee vragen over gesteld. Deze vragen heb ik hem schriftelijk laten beantwoorden zodat hij zo vrij mogelijk antwoord zou kunnen geven. Ik heb hem uitgelegd waarom ik die vragen aan hem stelde: de uitkomsten van de QuickScan en de Vragenlijsten spreken elkaar tegen.

Hieronder staan de vragen met daarbij de antwoorden.

Twee vragen aan de leerkracht:

1. Is in jouw beleving en naar jouw mening jouw competentie als leerkracht verbeterd of achteruit gegaan door de coaching?

Antwoord van de leerkracht:

Naar mijn mening is mijn competentie als leerkracht wel degelijk verbeterd. Deels door de coachingsgesprekken en deels door de ervaring die ik weer heb opgedaan. De coachingsgesprekken hebben mij vaak even het juiste duwtje in de rug gegeven.

De input uit de gesprekken ben ik gaan toepassen in de praktijk waar ik zag dat het voor een positieve wending in de klas zorgde.

Ik heb meer bagage gekregen als leerkracht, die ik kan toepassen in volgende praktijk situaties. Als ik nu op een andere school zou beginnen start ik voor mijn gevoel weer een stukje competentier dan dat ik niet aan dit traject zou hebben meegedaan.

2. Hoe kan het denk jij dat de QuickScan na de coaching lager uitvalt dan voor de coaching?

Antwoord van de leerkracht:

Ik denk dat de uitslag van de QuickScan lager is uitgevallen mede komt door de coaching. Ik heb tijdens de gesprekken geleerd op een andere manier naar situaties te kijken. Ik denk dat ik nu beter over de vragen heb nagedacht en daarom enkele vragen anders heb ingevuld. De vorige keer heb ik de scan, denk ik, ingevuld hoe ik graag zou zien dat ik als leerkracht zou willen zijn. Nu heb ik de scan echt ingevuld zoals ik mijn praktijksituaties beleef.

De antwoorden van de leerkracht bevestigen wat ik al vermoedde, namelijk het bewustzijn van zijn competenties is verbeterd door de coaching. Zijn antwoorden zijn voor mij een bevestiging van het positieve effect van het coachingstraject.

Als de QuickScan meer op inhoud bekeken wordt, dan blijkt dat zijn interpersoonlijke competenties met ruim 10% omhoog zijn gegaan. Dat komt overeen met wat hij in woorden omschrijft.

Zijn beeld van zijn pedagogische en didactische vaardigheden zijn gedaald. Hij suggereert zelf dat dat komt doordat hij er nu reëler naar kijkt. In zijn eerste meting gaf hij aan dat hij voor ruim 85% voldeed aan de pedagogische competenties van een leerkracht en voor een kleine 80% aan de didactische competenties. Dat lijkt voor een startende leerkracht niet realistisch. De percentages zijn immers dermate hoog dat menig ervaren leerkracht daar blij mee zou zijn.

Wat opvalt en niet goed te verklaren is omdat het ook niet overeenkomt met wat hij zelf beschrijft: zijn competenties op het gebied van reflectie en ontwikkeling zijn erg sterk gedaald: van bijna 78% naar 62% .

Conclusie

Volgens de QuickScan zijn de competenties als leerkracht over het geheel genomen achteruit gegaan in de periode van de coaching.

De leerkracht geeft zelf aan dat dat komt omdat de nulmeting is ingevuld naar een ideaal beeld dat hij zich wenst. De eindmeting zou reëler zijn. Deze bewustwording van de leerkracht is een mooie opbrengst van het coachingstraject.

Volgens de vragenlijsten is de leerkracht zich bewuster geworden van zichzelf, van zijn eigen oplossingsvaardigheden en van wat er allemaal in zijn groep gebeurt zonder dat hij dat allemaal overziet.

Dit is een positieve en ruime opbrengst van een kort coachingstraject. Gelukkig zijn we niet in een situatie beland als afgebeeld hieronder:



Figuur 8 In de problemen

C. Zie ik de oplossingsgerichte coachingsvaardigheden terug in mijn gesprekken?

Deze vraag beantwoord ik via twee wegen: enerzijds het turven van de vaardigheden en soorten vragen op de video-opnamen van de gesprekken. En anderzijds door de leerkracht de vaardighedenlijst voor te leggen en te vragen welk cijfer geeft hij voor het aantal keren dat de vaardigheid door de coach werd toegepast. Op een schaal van 1 tot 10 waarbij 1= kwam nooit voor; 10= kwam voortdurend voor. Dit laatste was opgenomen in de evaluatie-vragenlijst als 'Beoordeling van de coach' (bijlage 4a en b).

Er zijn vier oplossingsgerichte coachingsgesprekken geweest die niet direct over een les gingen die ik bijgewoond had. Daarnaast zijn er drie oplossingsgerichte nabesprekingen van opgenomen lessituaties geweest.

Als volgt is de nummering toegekend aan die zeven gesprekken:

1. eerste oplossingsgerichte coachingsgesprek
2. nabespreking van een les en video-opname daarvan
3. tweede oplossingsgerichte coachingsgesprek
4. nabespreking van een les en video-opname daarvan
5. derde oplossingsgerichte coachingsgesprek
6. nabespreking van een les en video-opname daarvan
7. vierde oplossingsgerichte coachingsgesprek

Hieronder wordt in tabelvorm weergegeven hoe vaak per gesprek de genoemde vaardigheid te zien of horen was. Dit is geturfd door alle opgenomen gesprekken terug te zien op video met de turflijst ernaast. Hierdoor heb ik een zo objectief mogelijk beeld van mijn vaardigheden proberen te verkrijgen. Voor uitleg van de begrippen verwijs ik naar bijlage 5.

Resultaten

Aantal keren van voorkomen van vaardigheid of soort vraag, per gesprek

Vaardigheid en / of soort vraag	Gespreksnummer						
	1 ^e	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e	7 ^e
complimenteren	IIII	II	III	I	III	II	IIII IIII
luisteren	III	II	IIIII	III	II		IIII IIII
open (lichaams-)houding	III	I	III	I	III	I	III
aanpassen aan de manier van samenwerken van de leerkracht	II		II	III	I	I	
houding spiegelen			I				
non-verbale luister- en interesse uitingen	IIIIII I	III	IIIII	I	III	I	III III
sleutelwoorden echoën	III	I	II	III	III	I	III
opvattingen van de leerkracht gebruiken	IIII	II	III		I	I	II
open vragen stellen	IIIIII	III	IIII	IIII	IIIIII	II	II III

Metacommunicatie	IIII	I			I		III II
praten over verandering	III		I		II	I	
samenvatten of parafraseren	IIIIII II	III	III	III	IIIIII I	IIII	IIII IIII
checken of die samenvatting klopt	IIIIII I	I	II	II	IIII	III	III
gebruiken van stilte	IIIIII	II	IIII	I	II	I	II
vragen naar oplossingen van de leerkracht zelf	IIII	I	III	I	I		II
vragen naar verbeteringen / vooruitgang	IIII	II	II	I	III	III	I
Doorvragen	IIII	IIIIII	III	II	I		III III
respectvol naar de leerkracht	IIII	I	I		I		I
opmerken van non-verbale uitingen van de leerkracht			II				
Volgertjes	IIIIII III	III	IIIIII III	III	II	IIIIII I	IIII IIII
competentievragen stellen	IIIIII	II	III	I	I		III II
uitzonderingsvragen stellen	IIII		I				
uitlokken van complimenten	III		IIII		III		III III
uitvragen van (eerdere) successen niet naar het probleem terug laten trekken: negeren als de leerkracht dat doet	III II	I IIII	I	I	II	II	III I
het stellen van schaalvragen	IIII				I		III
focussen op oplossingen	I				I		
stellen van de wondervraag	II						
vragen (uitnodigingen) naar kleine veranderingen die in de richting van het wonder gaan	II		I		III		II
stellen van de copingsvragen		III		II	I		I

De vaardigheden of vragen die ik zo min mogelijk wil terug zien in de gespreksopnamen:

Vaardigheid of soort vraag							
sturende vragen		II		III		II	II
waarom vragen		I					
gesloten vragen		I	I	II		I	III
inhoudelijke antwoorden geven		III	I	III		II	
suggesties doen		I	III	I	I		III
oplossingen aandragen			III				I
afmaken van de zin van de leerkracht	II	I	III	I			I
gesloten lichaamshouding	III	I	I	II	III	I	III

Tabel 4. Aantal keren van voorkomen van vaardigheid of soort vraag, per gesprek.

Schaalcijfers die de leerkracht geeft aan de vaardigheden van de coach

- * competentievragen stellen (vragen naar waar je goed in bent of al kunt): 9
- * complimenteren: 9
- * luisteren: 10
- * non-verbale luister- en interesse uitingen (houding, gedrag dat luisteren uitdrukt): 9
- * kernwoorden van jou echoën: 9
- * opvattingen van jou gebruiken: 9
- * open vragen stellen: 9
- * samenvatten van wat jij gezegd had: 8
- * gebruiken van stilte (zodat jij even na kunt denken): 8
- * uitzonderingsvragen stellen (wanneer doet het probleem zich niet voor): 9
- * vragen naar oplossingen van jou zelf: 9
- * vragen naar verbeteringen / vooruitgang: 9
- * doorvragen op hetzelfde: 8
- * focussen / de nadruk leggen op oplossingen: 7
- * het stellen van schaalvragen: 9
- * stellen van de wondervraag: 8
- * stellen van de copingsvragen (hoe hou je dat toch vol): 7
- * opmerken van non-verbale uitingen van de leerkracht (ik zie dat je...): 7

Nabespreking

In dit deel van het onderzoek is de volgende deelvraag beantwoord:

Zie ik de oplossingsgerichte coachingsvaardigheden terug in mijn gesprekken?

De gesprekken duurden tussen de 35 en 70 minuten. Voor beide personen waren de gesprekken vermoeiend. De gesprekken van 70 minuten waren te lang. Vrijwel alle gespreksvaardigheden die ik wilde zien in mijn gesprekken komen daarin voor. Dit komt overeen met wat de leerkracht aangeeft in zijn beoordeling.

De vaardigheden die het minst of niet voorkwamen zijn:

- houding spiegelen
- opmerken van non-verbale uitingen van de leerkracht

focussen op oplossingen?

Conclusies

Sommige vaardigheden komen meer voor dan andere.

De vaardigheden die ik zo min mogelijk of niet wilde zien, omdat ze niet passen in een coachingsgesprek, komen ook voor.

Kwalitatief: om een goede oplossingsgerichte coach te worden moet ik er veel mee oefenen en nog bewuster leren toepassen van de daarbij horende vaardigheden.

Het antwoord op de vraag is dus ja.

D. Hoe ervaart de betreffende leerkracht de coaching door mij?

Deze vraag wordt onderzocht door een schriftelijke vragenlijst door de leerkracht in te laten vullen. Hieronder staat het hele stuk "Beoordeling van de coach".

Resultaten

Inge vulde evaluatie-vragenlijst: 'Beoordeling van de coach'

Geef zo eerlijk mogelijk antwoord op de volgende vragen:

1. Welk cijfer zou jij de coach geven:

8

2. Beschrijf wat je aan het gedrag van de coach het meest geholpen heeft:

De positieve benadering. Ze ging altijd uit van de positieve dingen. Dit gaf mij een prettig gevoel.

(opmerking: figuur 9 was gelukkig in onze werkrelatie niet van toepassing)

3. Beschrijf wat je aan de soort vragen van de coach het meest geholpen heeft:

Vragen waarbij ik zelf heel erg moest nadenken. Hoe zou ik graag zien dat mijn lespraktijk eruit zou zien? Wat moet er dan anders? Welke cijfer geef je het nu? Wat moet er veranderen om er een hoger cijfer van te maken? Door zulke vragen moest ik erg gaan nadenken.

4. Beschrijf wat je het meest geholpen heeft aan wat de coach je vertelde: Ze vertelde wat zij had gezien tijdens een observatie. Dingen die haar opvielen, die ik niet waarnam of wist. Ik maakte vaak mijn zinnen niet af als ik de klas toesprak. Zo werd ik mij hier weer bewust van. Kan natuurlijk erg onduidelijk zijn voor kinderen.

5. Beschrijf wat de coach deed wat je eigenlijk niet hielp of je je zelfs tegenwerkte:

Ze wilde dat ik zelf met oplossingen kwam. Soms kwam dat niet of duurde het erg lang dat ik dacht van: "geef me nu maar gewoon de tips die je uit eigen ervaring hebt". Gewoon praktische tips. Achteraf gaf het me juist wel weer een goed gevoel als ik toch zelf tot een oplossing was gekomen.

6. Beschrijf wat je eigenlijk nog meer van de coach had gewild:

- Nog meer tips. Ook al waren dat dan haar tips, ik had ze geprobeerd eigen te maken of misschien niet eens toegepast.

7. Waar heb je meer aan gehad op korte termijn: de tips van de coach of de vragen naar jouw eigen handelen die de coach stelde:

Tips

8. Waar heb je meer aan gehad op de lange termijn: de tips van de coach of de vragen naar jouw eigen handelen die de coach stelde:

De vragen van de coach. Ik weet zeker dat ik op mijn volgende werkplek hier de vruchten van ga plukken. Dan kan ik hier mee starten, nu moest ik iets veranderen.

9. Geef met een cijfer aan in hoeverre volgens jou de volgende soort vragen / opmerkingen voorkwamen in de coachingsgesprekken. Zet het cijfer achter de soort vraag / opmerking:

1= kwam nooit voor

10= kwam heel erg vaak / voortdurend voor

* competentievragen stellen (vragen naar waar je goed in bent of al kunt): 9

* complimenteren: 9

* luisteren: 10

* non-verbale luister- en interesse uitingen (houding, gedrag dat luisteren uitdrukt): 9

* kernwoorden van jou echoën: 9

* opvattingen van jou gebruiken: 9

* open vragen stellen: 9

- * samenvatten van wat jij gezegd had: 8
- * gebruiken van stilte (zodat jij even na kunt denken): 8
- * uitzonderingsvragen stellen (wanneer doet het probleem zich niet voor): 9
- * vragen naar oplossingen van jou zelf: 9
- * vragen naar verbeteringen / vooruitgang: 9
- * doorvragen op hetzelfde: 8
- * focussen / de nadruk leggen op oplossingen: 7
- * het stellen van schaalvragen: 9
- * stellen van de wondervraag: 8
- * stellen van de copingsvragen (hoe hou je dat toch vol): 7
- * opmerken van non-verbale uitingen van de leerkracht (ik zie dat je...): 7

10. Tenslotte:

Welke tips heb je voor de coach:

Het zijn allemaal erg hoge cijfers, maar de competenties die hier worden benoemd heeft mijn coach allemaal ruimschoots bij mij toegepast.

De video-opnames samen bekijken. Ik weet dat dit veel tijd vraagt van de coach en leerkracht, maar denk dat het rendement dan hoger kan zijn.

Zou je weer mee willen werken aan een soortgelijk onderzoek?:

ja

Waarom (niet)?:

Maar dan wel het liefst in het beginstadium van de start dat ik voor een groep kom. Ik heb er veel aan gehad. Het heeft mij een positieve kijk op mijzelf gegeven. Dat is mij erg veel waard. Ook het gevoel dat ik het wel in mij heb een goede leerkracht te worden.

Bedankt voor je tijd en antwoorden!

Olga Hartman

Mei 2011



Figuur 9 Veiligheid gewaarborgd

Nabespreking

In dit deel van het onderzoek is de volgende deelvraag aan de orde geweest:

Hoe ervaart de betreffende leerkracht de coaching door mij?

De leerkracht heeft de evaluatie-vragenlijst “Beoordeling van de coach” volledig ingevuld. De vragen zijn vrij uitgebreid beantwoord. Bij verschillende vragen geven de antwoorden er blijk van dat de leerkracht op meerdere niveaus heeft nagedacht of nagevoeld over de vraag: denken, voelen en handelen.

Inhoudelijk bekeken geeft de leerkracht in zijn antwoorden aan dat vooral zijn zelfbewustzijn op het vlak van zijn mens-zijn en zijn professionele handelen zijn verbeterd. Ook geeft hij aan dat hij zich door de coaching realiseert dat hij zelf de oplossingen weet of heeft voor de problemen waar hij tegenaan loopt.

De antwoorden zijn positief. De leerkracht geeft aan dat alle vragen en vaardigheden ruim toegepast zijn. De coach wordt dus positief beoordeeld.

Als tip geeft de leerkracht aan dat het nog beter zou zijn als de video-opnamen ook samen zouden worden bekeken en besproken.

Conclusie

De coaching is positief ervaren door de leerkracht. Vanuit de oplossingsgerichte benadering is de coaching zeer geslaagd te noemen: de leerkracht heeft ervaren dat hij zelf zijn oplossingen in handen heeft. En bovendien dat het hem helpt hulp in te roepen van een coach.

Conclusie en antwoorden op de hoofdvraag

De hoofdvraag van dit onderzoek is:

‘Hoe werkt de methode oplossingsgericht coachen voor de beginnende leerkracht en heb ik er voldoende vaardigheden voor in huis?’

Het antwoord kan kort en lang gegeven worden. De korte versie is: oplossingsgerichte coaching werkt goed en positief voor deze beginnende leerkracht en ik heb er als voldoende vaardigheden voor in huis.

Als de antwoorden op de deelvragen erbij betrokken worden luidt het gevonden antwoord als volgt:

Uit de literatuur blijkt dat de oplossingsgerichte benadering van de coachingstaak van de IB-er een goed toepasbare vorm van coaching is. Deze benadering wordt in allerlei settings toegepast waarvan het onderwijs er één is. Vooral de korte duur of mogelijk korte duur van de coaching is aantrekkelijk voor het onderwijs. Onderwijs heeft immers als primaire taak het goed onderwijzen van de leerlingen. Coaching van leerkrachten is een daarvan afgeleide taak, toegewezen aan de IB-er, met als doel de leerkracht helpen een betere leerkracht te worden.

Tenminste, als coaching niet op een van de vele andere manieren gezien en bedoeld wordt. Dat zou de verwarring zoals in figuur 10, kunnen opleveren. Het is daarom van groot belang vooraf dat goed vastgelegd wordt wat het doel van de coaching door de IB-er is.



Figuur 10 Hoe wordt hier nou gecoacht?

De leerkracht in dit onderzoek geeft een hele positieve beoordeling over het coachingstraject en over de kwaliteiten van mij als oplossingsgericht coach. Hij is zelfbewuster geworden en geeft aan beter te weten wat hij wel en nog niet ontwikkeld heeft als leerkracht.

4. Discussie / kritische kanttekeningen en aanbevelingen

Zou het oplossingsgericht coachen een goede benadering en invulling kunnen zijn van de coachings-taak van de IB-er in het basisonderwijs?

Deze vraag heb ik met betrekking tot deze leerkracht beantwoord.

Kritische kanttekeningen bij het onderzoek

1. Tijdens dit onderzoek heb ik de video opnamen gemaakt. Daardoor heb ik “het probleem” meegemaakt en ook gezien hoe de leerkracht de oplossingen toepast die hij met mij besproken heeft. Dit is in een setting van zuiver oplossingsgericht coachen niet aan de orde. Degene die gecoacht wordt, past dan zijn zelf ontwikkelde oplossingen toe op de manier die bij die persoon past. Ook bepaalt hij zelf of de oplossing geslaagd is of niet. In mijn onderzoek was dat anders: de coach zag ook die stappen van het proces. Het is niet uit te sluiten dat dat het oplossingsgericht coachen heeft beïnvloed. Voor coach én leerkracht ligt op deze manier meer het accent op de problemen die er zijn dan op de oplossingen ervan. De coach kan niet meer helemaal onwetend en nieuwsgierig in de gesprekken met de leerkracht staan. Dat hoeft niet maar kan wel vertroebeling geven van het proces en dus de opbrengst. Als de coach zou doen alsof, dan wordt het een onechte situatie.

Aanbeveling:

De coach legt dit dilemma uit aan de leerkracht en houdt rekening met vertroebeling van de open houding. Het helpt ook als de IB-er haar eigen mening en kennis over de leerkracht en diens vaardigheden helemaal kan “parkeren” tijdens het gesprek. Het is erg belangrijk om hier bij stil te staan tijdens de uitvoering van coachende taken en navenant te handelen.

2. Er kwamen in de loop van het onderzoek andere vragen aan de orde dan ik hier heb onderzocht. Voorbeelden daarvan zijn:

- Hoe is de taak als coach in te passen in het takenpakket van de IB-er?
- Wat betekent dit voor mijn taak als IB-er?
- Wat wordt er van mij verwacht en kan ik daaraan voldoen?
- Past het in de beschikbare aanstelling die de IB-er op een school heeft?
- Hoe gaat de IB-er om met de verschillende petten die zij bij haar taakuitvoering op heeft?

Aanbeveling:

Iedere IB-er besteedt hier in haar ontwikkeling en momenten van zelfreflectie aandacht aan. Deze vragen kunnen door verder onderzoek te doen beantwoord worden. Dit kan door het IB-netwerk binnen het bestuur uitgevoerd worden.

3. Uit het literatuuronderzoek blijkt dat oplossingsgericht coachen aansluit bij al aanwezige vaardigheden en oplossingen van de leerkracht. Dit heeft als voordeel dat de leerkracht zich (nog) competentier gaat voelen en het positieve effect daarvan op het onderwijs en presteren van de leerlingen is evident.

Aanbeveling:

De oplossingsgerichte benadering wordt opgenomen in de IB-intervisie.

4. De zorg voor alle leerlingen van de school is ook een belangrijk onderdeel van de taken van de IB-er. Als de leerkracht in zijn groep problemen ervaart of tegenkomt is het van belang dat de noden van de leerkracht 'opgelost' worden. Daarvoor zou de oplossingsgerichte benadering een goed alternatief kunnen zijn. Maar primair gaat om het oplossen of werkbaar maken van de problemen die het kind ervaart! De gedachte dat het beter gaat met de leerlingen als de leerkracht zich competentier voelt onderschrijf ik. Maar soms is een leerkracht verminderd competent. Of dan toch in ieder geval waar het moeilijk gedrag of leerprobleem van een kind of groepje kinderen betreft. En daar kunnen de verschillende taken van de IB-er conflicteren!

Aanbeveling: deze twee petten worden opgenomen in de IB-intervisie. De verantwoordelijkheden van de IB-er worden goed onderscheiden van de verantwoordelijkheden van de leidinggevende

5. In dit onderzoek heb ik onderzocht of de betreffende, beginnende leerkracht baat heeft bij mijn vaardigheden als oplossingsgerichte coach. Ik beantwoord die vraag aan de hand de perceptie van de leerkracht. Ik meet dus niet of ik zelf vind of de coaching geholpen heeft en zo ja, hoeveel de coaching opgebracht heeft.

Ik heb geen onderscheid gemaakt tussen coachen op competentiebeleving van de leerkracht en coachen op resultaat of gedrag. Door de aard van oplossingsgericht coachen is het doel van de coaching de beleving van de gecoachte te verbeteren of positiever te maken.

Aanbeveling:

Verder onderzoek gericht op coaching op resultaat en gedrag. Dit kan worden uitgevoerd in opdracht van het bestuur door een Master SEN student, een externe onderzoeker of door het directeurenoverleg van de stichting.

6. Er is nog geen onderzoek beschikbaar over de IB-er als coach en in het bijzonder over het uiteindelijke doel van de coaching.. Daardoor kon ik geen gebruik maken van direct gerelateerde literatuur als onderbouwing. De functie van IB-er is nog relatief nieuw. De ontwikkelingen in het onderwijs gaan snel.

Aanbeveling

Het is belangrijk ontwikkelingen in de kennis over de IB-er in het onderwijsveld bij te houden en te gebruiken voor het verbeteren van de uitvoering van de functie. Op basis van mijn onderzoek is mij duidelijk geworden dat het absoluut nodig is om het doel van de coachende taak van de IB-er duidelijk te omschrijven.

Overwegingen en vragen

De IB-er heeft coachende taken. Meestal wordt er hierbij geen onderscheid gemaakt in het doel en de inhoud van de coaching.

Hierbij kan gedacht worden aan reële situaties als de volgende:

- een leerkracht vraagt om hulp bij bepaalde lesstof. Hij/zij weet onvoldoende van de didactiek van de lesstof. Dit is een meer inhoudelijke hulpvraag. Is coaching hier aan de orde?
- een leidinggevende geeft de IB-er de opdracht een niet goed functioneerde leerkracht te coachen op leerkrachtvaardigheden in het algemeen of specifiek voor niet goed verlopende zaken. Is dit coachen?
- de uitvoering en inhoud van de 1 Zorgroute geeft de verantwoordelijkheid voor de inhoud van het onderwijs en de primaire zorg voor alle leerlingen in de groep terug aan de leerkracht. Hierbij wordt de leerkracht gecoacht door de IB-er bij het organiseren van de uitvoering van die verantwoordelijkheid. Als de literatuur hierover goed nagelezen wordt, blijft het onduidelijk wat die coaching dan precies inhoudt.
- een werknemer die niet goed in z'n vel zit door privé omstandigheden of situaties op het werk en daardoor minder goed presteert op zijn/haar werk. Is coaching door de IB-er hier ook aan de orde? Waarop dan? Op verbeteren van de competentiebeleving in de hoop dat het dan beter gaat? En als dat dan niet lukt?
- stel, er worden nieuwe afspraken gemaakt op school- of bestuursniveau en die moeten op school en in de verschillende groepen geïmplementeerd worden. Ook dit is een taak van de IB-er, meestal samen met de leidinggevende die verantwoordelijk is. Hoe verhoudt zich dit tot coachen? Vereist het invoeren van onderwijsvernieuwingen een hele andere vorm van coaching? Meer sturend, controlerend? Of is dat de taak van de leidinggevende?

En tenslotte:

IB-ers zijn vaak leerkrachten die na extra studie en veel ervaring als leerkracht in deze functie aan het werk zijn. Dit brengt met zich mee dat zij verstand van zaken hebben: inhoudelijk, didactisch en pedagogisch. Als zuivere oplossingsgerichte coach moet de IB-er dat alles ter zijde schuiven en de positie innemen van nieuwsgierige, niet wetende gesprekspartner.

De vraag is:

- is dat reëel?
- kun je dat van een voormalige professional leerkracht verwachten?
- zet zo'n IB-er/oplossingsgericht coach dan een aantal keren per dag een andere pet op?
- wat is het doel van de coaching op korte termijn?
- wat is het doel op langere termijn?

Dit zijn allemaal vragen die voor mij blijven bestaan. De vragen zijn bij mij opgekomen door het proces en de resultaten van dit onderzoek en zouden onderwerp moeten zijn van nader onderzoek.

Aanbevelingen

Mijn aanbeveling naar aanleiding van dit Meesterstuk is op bestuursniveau nader onderzoek te doen en uiteindelijk vast te leggen wat er verwacht wordt van de IB-er bij het uitvoeren van haar taak als coach van de leerkracht. Bovenstaande vragen zouden onderwerp van dat onderzoek kunnen zijn.

Doel en rollen bij coaching door IB-er zullen hierin moeten worden vastgelegd.

Ook de verhouding tussen de verantwoordelijkheden van de leidinggevende versus de IB-er en de relatie tussen hen beiden en de gecoachte leerkracht moeten hierin expliciet worden gemaakt. Dit zorgt voor “veiligheid” en een veilige werkomgeving voor alle betrokkenen.

Maar het belangrijkste is toch wel goede persoonlijke verhoudingen en onderling vertrouwen!

Literatuur en mijn resultaten

In de literatuur tref ik geen informatie aan over de coachende taken van de IB-er in het basisonderwijs. Ook vind ik niets over het doel van coaching door de IB-er, terwijl het wel vastgelegd is in het competentieprofiel van de IB-er. Evenmin over het effect daarvan. Het is voor mij dus niet mogelijk om een directe relatie te leggen tussen mijn resultaten en hetgeen ik in de literatuur op dit punt heb gevonden.

Wel is mij duidelijk geworden dat er veel verschillende, soms ook tegenstrijdige definities van coaching bestaan. Duidelijkheid omtrent de gehanteerde definitie van coaching is nodig om een zinvolle discussie omtrent dit onderwerp te kunnen voeren. Duidelijkheid omtrent taakinvulling en taakopvatting zal bijdragen aan een veilige werkomgeving en daarmee een hogere effectiviteit van de inzet van IB-er binnen het basisonderwijs.

5. Persoonlijke reflectie

In dit hoofdstuk komt mijn eigen proces aan de orde. Ook voor persoonlijke reflectie zijn modellen beschikbaar.

Ik maak gebruik van de driehoek theorie (de literatuur) - persoon (visie) – praktijk (de gesprekken) .

Daarnaast gebruik ik de reflectiespiraal van Korthagen (1982) : ervaringen opdoen, terugblikken, formuleren van essentiële aspecten, alternatieven ontwikkelen en daaruit kiezen



Ik doorloop de cirkel twee keer:

1. Ervaringen opdoen

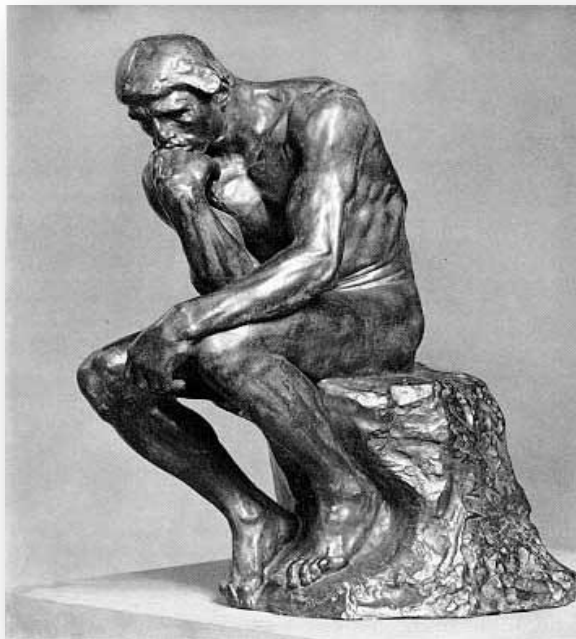
Toen ik begon met dit onderzoek was ik al een tijd erg enthousiast over de theorie van de oplossingsgerichte benadering. De ervaring die ik tijdens mijn functie als IB-er ermee op had gedaan bevestigde mijn enthousiasme. Ik werk sinds 10 jaar in het onderwijs en maakte mee dat processen en ontwikkelingen vaak struikelen op mensen, weerstand in mensen, goede bedoelingen maar onvoldoende aangestuurde uitvoering van verandering en verschillen in competenties van mensen. Daardoor verzuchtte ik wel eens in mezelf waar we toch heen moeten met het onderwijs! Er moet zoveel, er gaat zoveel goed, maar ook zoveel niet goed. Hoe kan de mens in het onderwijs gezond en overeind blijven en de kwaliteit van die werknemer toch blijven groeien? Dat zijn vragen waar ik vaak over heb nagedacht (zie figuur 11).

Door opdrachten tijdens de opleiding tot Master in Special Educational Needs deed ik ervaring op met oplossingsgericht coachen. Dat leidt tot de volgende terugblik:

2. Terugblikken

In eerste instantie was ik onbewust enthousiast over oplossingsgerichte coaching als vorm van begeleiding. Ik kende coaching als containerbegrip en ik wist ergens ook wel dat het niet altijd een goed teken is als je door je leidinggevende een coach toegewezen krijgt. Ook wist ik dat het in sommige sectoren en dan vooral de hogere niveaus van die sectoren, “comme-

il-faut” is om juist om begeleiding door een coach te vragen. Ik had het gevoel dat coaching een essentiële factor zou kunnen zijn om verder te komen.



Figuur 11 De IB-er als denker (De Denker van Rodin)

3. Formuleren van essentiële aspecten

Door het terugblikken ontwikkelde zich bij mij een visie die antwoorden zou kunnen geven op toch wel dringende vragen en moeilijkheden.

Door coaching van leerkrachten zouden we én kunnen werken aan een groeiende kwaliteit in ons werk, maar ook met z'n allen overeind en gezond blijven. Want dat is de essentie van het probleem waar ik als IB-er in het onderwijs tegenaan loop.

Essentie:

- de leerkracht voelt zich competent, én
- de kwaliteit van zijn/haar onderwijs gaat omhoog
- de kwaliteit van het team, de school gaat omhoog
- de kwaliteiten van de IB-er om dit proces te coachen

4. Alternatieven ontwikkelen en daaruit kiezen

In aanloop naar het onderzoek doorliep ik met mijn critical friends en de docent een proces waarin ik zocht naar wat ik nou precies wilde onderzoeken om mijn visie aan te scherpen en erachter te komen of ik de kwaliteiten in huis heb om effectief te coachen. Ik koos ervoor om het onderzoek toe te spitsen op wat in voorgaande hoofdstukken aan de orde is geweest.

5. Uitproberen, handelen en daardoor herhaling van de cyclus:

1. ervaring opdoen

Het onderzoek begon. Gaandeweg het literatuuronderzoek kwam ik meer vragen dan antwoorden tegen. Ik leerde dat er erg veel verschillende aspecten aan 'coaching' zitten waarvan je jezelf rekenschap moet geven voor je eraan begint. Zelfs tijdens het voeren van de coachingsgesprekken liep ik nog tegen inzichten aan die ik daarvoor over het hoofd had gezien.

Ik realiseerde mij bijvoorbeeld dat, als ik in overleg met de leerkracht een opname van een lessituatie had gemaakt, ik geen gebruik kon maken van wat ik gezien had. Tenminste, als ik wilde bereiken dat de leerkracht zijn eigen oplossingen zou vinden.

Al in het 2^e gesprek liep dat moeizaam. De leerkracht zocht en zocht naar oplossingen van het probleem dat hij zelf inbracht. En ik kon er zelf wel tien noemen! Het koste mij enorm veel moeite die niet te vertellen maar de leerkracht te 'coachen' naar zijn eigen oplossingen. Toen we na een tijd worstelen en om elkaar heen draaien er niet verder mee kwamen en de leerkracht mij enigszins wanhopig aankeek schoof ik mijn oplossingsgerichte voorbereidingen ter zijde en heb ik wat voorbeelden van oplossingen aangedragen. Hij was helemaal opgelucht. Hij voerde enkele oplossingen uit en was van een deel van het probleem af want het werkte.

Een tijdje.

Daar kwam ondertussen nog iets bij:

De kennis die ik heb over leerlingen met speciale onderwijsbehoeften in de groep neem ik mee in mijzelf als IB-er. De zorg voor deze leerlingen hoort bij mijn taak. Tijdens de video-opnamen van de lessen zag ik soms handelingen van de leerkracht waarvan ik wist: dit voldoet niet aan de onderwijsbehoefte van deze leerlingen! Dit is wat niet werkt voor dat kind. Die constatering bracht mij in conflict met mezelf bij de uitvoering van mijn verschillende taken. Ik vind het lastig om met dat conflict om te gaan, maar door mij er bewust van te zijn probeer ik die spanning te voorkomen.

2. Terugblikken

Tijdens de coachingsgesprekken voelde ik me zelf rustiger en meer gefocust dan tijdens de uitvoering van andere taken van mijn functie. Ik zag dat ook terug als ik de video-opnamen van de gesprekken bekeek. Dit vond ik een zeer prettige 'bijkomstigheid'. Maar nog belangrijker: het is van belang mij te realiseren dat alles wat ik non-verbaal laat zien ook van invloed is op de gecoachte leerkracht. Als dat onrust of een te sterke focus op één aspect is, kan dat de communicatie verstoren.

Bij het terug zien van de gesprekken op DVD viel mij ook op dat ik zeer vasthoudend ben: als ik een vraag gesteld heb aan de leerkracht en hij geeft daar wel antwoord op, maar net niet helemaal op de vraag die ik stelde, dan kom ik er steeds op terug. Ik doe dit door eerst samen te vatten wat de leerkracht wel heeft gezegd, vervolgens mijn vraag te herhalen en aan te vullen met wat er nog niet precies beantwoord is. Bij de leerkracht zie ik dan halverwege dit proces dat hij zich realiseert waar ik naar toe wil, namelijk: de vraag is nog niet helemaal beantwoord en ik wil het antwoord helemaal weten, ik laat je niet los. Deze houding en dat gedrag van mij komt niet altijd even prettig over, vond ik zelf. Die houding

en eigenschap staan haaks op de oplossingsgerichte benadering. Ik zou er beter aan doen en kan het net iets eerder loslaten en de leerkracht het weer over laten nemen.

Het coachingsproces heeft volgens de leerkracht voor hem goede resultaten opgeleverd. Mijn vragen zijn beantwoord. Toch ben ik nu niet klaar. Het hele proces heeft mijn visie aangescherpt. En zijn nieuwe vragen ontstaan. Mijn visie op mijn taken als IB-er heeft zich verder ontwikkeld, in die zin dat het onderdeel coachen van het takenpakket van de IB-er van een geheel andere orde is dan de overige taken en dat dat grote verschil veel vraagt van de houding, het bewustzijn, flexibiliteit en vaardigheden van de IB-er (weer een schaap met vijf poten?).

3. Formuleren van essentiële aspecten

Essentieel is dat voor alle teamleden duidelijk is en ervaren wordt hoe de verantwoordelijkheden van de leidinggevende en de IB-er op het gebied van coaching van leerkrachten zijn te onderscheiden. De IB-er is geen leider zoals in figuur 12.



Figuur 12 De coach als lijder of leider?

Iedereen moet ervan op aan kunnen dat die rolverdeling duidelijk is en dat de leidinggevende en de IB-er daar naar handelen.

Terugkijkend op mijn ontwikkeling en functioneren als IB-er weet ik dat ik mij niet bewust ben geweest van de grenzen van mijn verantwoordelijkheden en hoe ik die grenzen gestalte moet geven. Ik heb vaak onbewust gefunctioneerd en zonder besef de grenzen overgegaan. Dit gebeurt bijvoorbeeld als ik als IB-er coachingsgesprekken met een leerkracht heb en de directeur iets over de inhoud daarvan vertel. Het gebeurt zelfs al daarvoor, als niet duidelijk is wie er een vraag heeft, wie er opdracht geeft voor de coaching en wat het doel van de coaching is. Ik ben mij er nu wel bewust van.

Ik ben nu in staat die grenzen aan te geven en te signaleren wanneer ik of een ander die grenzen dreig(t) te overschrijden.

4. Alternatieven ontwikkelen en daaruit kiezen

Door mij bewust te zijn van mijn taken, verantwoordelijkheden en hoe ik grenzen daarvan kan bewaken, kan ik mijn functie professioneler uitvoeren. Het is noodzakelijk maar ook zinvol met mijn leidinggevende hierover van gedachten te wisselen en hier heldere afspraken over te maken. En die vervolgens naar het team te communiceren.

In schema stel ik het proces van coaching als volgt voor:



Stap 1. De leidinggevende en IB-er bespreken de komende ontwikkelingen die doorgevoerd moeten worden in de school. In dit gesprek wordt ook gesproken over de competenties van de leerkrachten die hiervoor nodig zijn en het ontbreken daarvan bij een bepaalde leerkracht. De IB-er maakt hierbij gebruik van informatie die zij verzameld heeft bij de uitvoering van haar werk.

Stap 2: De leidinggevende spreekt met betreffende leerkracht over diens functioneren in het licht van komende ontwikkelingen. De leerkracht wordt daarbij sturend gecoached om zelf tot zijn ontwikkelingsvraag te komen en de formulering van zijn behoefte aan begeleiding. De leidinggevende biedt coaching door de IB-er aan. De leerkracht formuleert zelf zijn coachingsvraag en zet dat op papier. Dit wordt besproken met de leidinggevende. Die bepaalt of er consequenties aan de coaching zullen worden verbonden, dit wordt van tevoren vastgelegd tussen leidinggevende en leerkracht.

Stap 3: de leerkracht maakt een afspraak met de IB-er en vraagt om coaching. De IB-er checkt of de leerkracht het eens is met zijn coachingsvraag en of die behoefte door hemzelf ervaren wordt. De inhoud en richting van de coachingsvraag zijn niet nieuw voor de IB-er want zij herkent de informatie uit stap 1 hierin. Er volgt coaching. Er is geen contact over de inhoud met de leidinggevende. IB-er en leerkracht besluiten samen of en wanneer de coaching afgerond wordt.

Vervolg op stap 1. De IB-er geeft geen informatie over de inhoud en voortgang van de coaching. De leidinggevende vraagt er niet naar richting de IB-er.

Vervolg op stap 2: De leidinggevende heeft een beoordelingsgesprek of vervolgesprek met de leerkracht waarin de ontwikkeling van de leerkracht in het licht van de eerste stap 2 staat. De leidinggevende maakt hierbij gebruik van zijn eigen informatieverzameling en van wat de leerkracht zelf vertelt over het effect van de coaching.

Als het proces van coaching en ontwikkeling op deze manier vormgegeven wordt en dit vastligt en voor iedereen duidelijk is, is de veiligheid en duidelijkheid voor iedereen gegarandeerd. Op deze manier kan coaching leiden tot groei en ontwikkeling van alle betrokkenen.

Olga Hartman, juni 2011

Literatuur

- Bannink, F. (2006) *Oplossingsgerichte vragen. Handboek oplossingsgerichte gespreksvoering*. Amsterdam: Harcourt
- Berg, M. van den. (2006). *Effectieve tweegesprekken. Handleiding bij het voorbereiden en voeren van gesprekken in organisaties*. Den Haag: Sdu Uitgevers
- Cauffman, L. (2009) *Handboek Oplossingsgericht Werken in het Onderwijs*. Den Haag: Boom Lemma Uitgeverij
- Dolan, Y. (2002). *De praktijk van oplossingen, gevalsbeschrijvingen uit de oplossingsgerichte gesprekstherapie*. Lisse: Swets en Zeitlinger
- Furman, B. (2008). *Kids' Skills*. Amsterdam: Boom/Nelissen
- Jong, P. de en Berg K. I. (2001) *De kracht van oplossingen: handwijzer voor oplossingsgerichte gesprekstherapie*. Lisse: Swets & Zeitlinger
- Landelijke Beroepsgroep voor Intern begeleiders LBIB- er (2009) *De beroepsstandaard voor de Intern begeleider. Functieomschrijving, bekwaamheidseisen en ethische code*. Prinsbeek: uitgeverij Pica in samenwerking met de LBIB- er
- Lingsma, L. en Scholten, S. (2001). *Coachen op competentieontwikkeling*. Soest: Nelissen B.V.
- Mc Mahon, M (1990). *The general method of social work practice: a problem solving approach*. Upper Saddle River, New Jersey, V.S.: Prentice Hall Collega Division
- Netelenbos, T. (1995). *De school als lerende organisatie. Kwaliteitsbeleid op scholen voor primair en voortgezet onderwijs*. Beleidsnota.
- O'Connell, B. (2001). *Solution-Focused Stress Counselling*. London: Continuum
- O'Connell, B. en Palmer, S. (2003). *Handbook of Solution-Focused Approach*. Laatste druk 2005. London: SAGE Publications
- Pamijer, P. en Beukering, T. van (2006). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor de interne begeleider. Samen met leraar, ouders en kind aan de slag*. 4^e druk, 2008. Leuven: Acco.
- Schakel, L. (2004). *Coachen op prestatie en resultaat*. 3^e druk ,2006. Utrecht: PiCompany B.V.
- Smid, N. en Woude van der M. (2002). *Coachen op gedrag en resultaat*. 12^e druk, 2006. Utrecht: PiCompany B.V.

Visser, Y (1998). *Coaching in het primair onderwijs*. 5e druk 2006. Amersfoort: CPS

Websites:

Voor de competentiemeting door de leerkracht zelf:

<http://www.lerarenweb.nl/lerarenweb-instrumenten.html?sbl&artikelen&238> gevonden maart en juni 2011

Voor de website van de Britse organisatie achter de solution-focused approach:

http://www.brief.org.uk/view.php?item_id=82 gevonden mei 2011

Voor de vergelijkende onderzoeken over effecten van verschillende therapieën:

<http://www.gingerich.net/sfbt/research/htm> en

<http://www.talkingcure.com>

Gevonden mei 2011

Voor een samenvatting van oplossingsgericht coachen:

<http://www.hetlaar.nu/oplossingerichtcoachen.htm>

Gevonden 15 maart 2011

Inhoudsopgave van de bijlagen

Bijlage 1.....	48
Competentieprofiel Interne begeleiding Delta.....	48
Competentie: Zelfsturing	48
Competentie: intrapersonlijke competenties	49
Competentie: samenwerken met professionals.	50
Competentie: interpersoonlijke competenties.	51
Competentie: gericht op het primaire proces.....	51
Competentie: organisatie ontwikkeling	52
Bijlage 2a.....	54
Vragenlijst voor de leerkracht nulmeting.....	54
Bijlage 2b.....	56
Vragenlijst voor nulmeting: ingevuld door de leerkracht.....	56
Bijlage 3a.....	58
Vragenlijst voor de leerkracht eindmeting.....	58
Bijlage 3b.....	61
Vragenlijst eindmeting: ingevuld door de leerkracht.....	61
Bijlage 4a.....	66
Evaluatie-vragenlijst: beoordeling van de coach	66
Bijlage 4b.....	68
Evaluatie-vragenlijst ingevuld: Beoordeling van de coach.....	68
Bijlage 5.....	70
Vaardighedenlijst oplossingsgerichte coachingsgesprekken	70
Bijlage 6.....	73
Quickscan : beginmeting 13-03-2011	73
Bijlage 7.....	81
Quickscan : eindmeting 03-06-2011	81

Bijlage 1

Competentieprofiel Interne begeleiding Delta

De betreffende kwaliteit dient in.....mate te zijn ontwikkeld teneinde de taak te kunnen verrichten

Niveau 1: startbekwaam (beperkt)

Niveau 2: voldoende

Niveau 3: goed

Niveau 4: in hoge mate

Niveau 5: in zeer hoge mate

Na certificering dient een IB'er binnen twee jaren niveau 3 te hebben behaald.

		Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5
	Competentie: Zelfsturing Bekwame IB'ers handelen vanuit hun professie. Zij zijn zich bewust van hun specifieke rol. Hiervoor is professioneel zelfbewust zijn een voorwaarde. Dit vraagt <u>reflectie</u> en <u>zelfontwikkeling</u> van de l'ber.					
1	Bij inhoudelijke vergaderingen/MT overleg breng ik, gericht op zorg, kennis in.					
2	Ik heb kennis van methodes, instrumenten en vakliteratuur.					
3	Ik heb kennis van de sociale kaart.					
4	Ik heb kennis van regelgeving op het terrein van zorg.					
5	In het kader van handelingsgericht werken ben ik vaardig in het verzamelen van de benodigde toetsgegevens en groepsoverzichten					
6	Ik ben bekwaam in het analyseren van dossiergegevens en het bepalen van de ondersteuningsbehoefte van leerlingen.					
7	Ik ben bekwaam in het coachen en begeleiden van leerkrachten.					
8	Vanuit een lerende grondhouding onderneem ik					

	activiteiten gericht op verdere professionalisering.					
9	Ik heb kennis van informatie/ communicatietechnologie en de overdracht daarvan naar anderen.					
10	Ik heb kennis van actuele ontwikkelingen op het gebied van zorg.					
11	Ik heb kennis van communicatie en ben vaardig in de toepassing ervan.					
12	Ik neem actief deel aan het IB netwerk en draag daar inhoudelijk aan bij.					

	Competentie: intrapersonlijke competenties Bekwame lb ers bezitten het vermogen om adequaat met informatie om te gaan en <u>zorgvraagstukken op te lossen</u> . Zij zijn kritisch en creatief. Zij verkennen diverse oplossingsrichtingen en maken zorgvuldige afwegingen alvorens ze tot <u>advisering</u> over gaan.	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5
13	Ik motiveer leerkrachten op het gebied van zorginterventies en het effect daarvan.					
14	Ik werk planmatig / cyclisch (plan, do, check, act) op het gebied van zorg.					
15	Ik analyseer de resultaten van planmatig handelen/ aangepast onderwijsaanbod i.o.m. de leerkracht/RT, om te komen tot groeps(handelings)plannen/ aangepaste leerlijnen.					
16	Ik voer de regie in multidisciplinair zorgteam overleg op schoolniveau.					
17	Ik leg handelingsgerichte hulpvragen neer bij consultatie/zorgteam en maak de vertaalslag naar de handeling.					
18	Ik maak naar aanleiding van de bespreking in het zorgteam/zorgplatform de vertaalslag naar de handeling.					

19	Ik onderhoud contacten met ouders vanuit de optiek dat de ouder educatief partner is (zorgplicht/ passend onderwijs)					
----	--	--	--	--	--	--

	Competentie: samenwerken met professionals. Bekwame leraars zijn in staat op basis van een <u>gedeelde visie</u> met heldere doelen, zich dienstbaar te maken aan de organisatie op gebied van zorg. Zij <u>bevorderen samenwerking</u> en hebben aandacht voor het individu.	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5
20	Ik coördineer activiteiten m.b.t. zorgacties, verwijzingen en schoolverlaters.					
21	Ik coördineer (terug)plaatsingen (SBO/BAO, SO/BAO en BAO/BAO, BAO/SBO)					
22	Ik coördineer de inhoudelijke en procedurele aanvragen en terugplaatsing van een rugzak leerling.					
23	Ik geef inhoudelijk vorm aan het traject rugzakleerling op de basisschool.					
24	Ik coördineer en geef vorm aan onderwijszorg arrangementen (WSNS/WEC/SGMW/BJZ) in het kader van de zorgplicht/passend onderwijs.					
25	Ik voer groeps- en leerlingbesprekingen.					
26	Ik voer consultatiegesprekken met leerkrachten en ouders.					
27	Ik leid bij een zorgleerling het oudergesprek met externen.					
28	Ik werk samen met interne- en externe partners.					
29	Ik werk samen met de bovenschoolse zorg.					
30	Ik lever vanuit zorg een professionele bijdrage aan de visie m.b.t. pedagogisch klimaat op school					

	Competentie: interpersoonlijke competenties. Bekwame lb ers zijn zich bewust van hun <u>eigen houding en gedrag</u> en <u>de invloed</u> daarvan op anderen. Daarnaast beschikken bekwame lb ers over voldoende professionele kwaliteiten op het gebied van <u>communicatie- en samenwerkingsprocessen</u> om een positief en stimulerend zorgklimaat te organiseren.	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5
31	Ik verzorg de intake van nieuwe zorgleerlingen.					
32	Ik voer consultatie op zowel bovenschools als schools niveau ; verhelderen, adviseren, ondersteunen in hulpvragen van leerkrachten m.b.t. zorg en het gezamenlijk uitzetten van routes voor zorgleerlingen.					
33	Ik pleeg interventies op leerkrachtvaardigheden gerelateerd aan zorg.					
34	Ik adviseer leerkrachten omtrent orthotheekmaterialen.					
35	Ik houd klassenbezoeken (zorg gerelateerd in het kader van coaching bij bv. klassenmanagement)					
36	Ik heb de kennis om informatie verstrekken over actuele zorgontwikkelingen aan team, directie en ouders.					

	Competentie: gericht op het primaire proces. Bekwame lb ers <u>sturen, begeleiden en ondersteunen</u> leerkrachten bij het onderwijsproces van de school en het uitzetten van zorgroutes.	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5
37	Ik organiseer ondersteuning en onderzoek.					
38	Ik plan activiteiten waaronder toetskalender en klassenbezoek (m.b.t. zorg).					

39	Ik breng de ondersteuningsbehoefte van een rugzak/zorgleerling in kaart brengen en i.o.m. leerkracht en ouders.					
40	Ik bepaal i.o.m. ouders en leerkracht het onderwijsaanbod n.a.v. de ondersteuningsbehoefte van een rugzakleerling.					
41	Gekoppeld aan het Zorgplan als beleidsmatig kader, draag ik zorg voor adequate aanmelding van zorgleerlingen bij interne zorg en bovenschoolse zorg (interne en externe r.t., logopedie, fysiotherapie, maatschappelijk werk, zorgplatform, pcl.).					
42	Ik bewaak procedures en afspraken .					
43	Ik bereid leerlingenbespreking, groepsbespreking en zorgteam overleg voor					
44	Ik ondersteun leerkrachten –waar nodig of indien wenselijk- bij de opzet van een individueel-, groepshandelsplan of groepsplan.					

	Competentie: organisatie ontwikkeling Bekwame lb'ers zijn binnen het kader van het zorgplan en schoolplan gericht op het creëren van ontwikkelingsmogelijkheden (gericht op het optimaliseren van de zorg) zowel op individueel / team als schoolniveau.	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5
45	Middels deelname aan het MT overleg, draag ik bij aan schoolontwikkeling m.b.t. zorg in relatie tot teamontwikkeling.					
46	Ik neem initiatief om te komen tot kwaliteitsverbetering van de zorg/ schoolontwikkeling					
47	Ik kom samen met de directie tot voorstellen m.b.t. innovatieve veranderingen over het onderwijsaanbod op het gebied van zorg.					

48	Ik adviseer in scholings- en ondersteuningsactiviteiten aan directie, bouw en team vanuit zorg in het kader van goed onderwijs aan alle leerlingen.					
49	Ik organiseer scholings- en ondersteuningsactiviteiten aan directie, bouw en team vanuit zorg in het kader van goed onderwijs aan alle leerlingen.					
50	Ik geef via het IB netwerk impulsen t.b.v. beleidsvoorbereiding van Samenwerkingsverband Delta.					

Werkgroep IB taakprofiel- Delta juni 2008.

Bijlage 2a

Vragenlijst voor de leerkracht nulmeting

1. Beschrijf in je eigen woorden hoe jij je lespraktijk ziet op dit moment, je eigen kwaliteiten en vaardigheden, de problemen waar je tegenaan loopt. Benoem dingen die goed gaan, dingen die je wilt verbeteren en dingen die slecht gaan.

Zo zie ik mijn lespraktijk op dit moment, zo zie ik mezelf als leerkracht...	
Dit zijn mijn kwaliteiten...	
Dit zijn mijn vaardigheden, dit kan ik goed...	
Dit zijn de lessen of situaties die goed verlopen..	
Dit zijn de lessen of situaties die ronduit slecht verlopen...	
In deze volgorde zou ik het volgende willen verbeteren...	1. 2. 3.

2. Welk probleem vind je zelf het meest vervelend of ernstig?

Beschrijf dat probleem:

Geef vervolgens een cijfer aan dat probleem:

1 = het meest verschrikkelijk, heel erg, niet te doen, nachtmerrie;

10 = het is geen probleem , het gaat prima.

3. Geef jezelf als leerkracht een cijfer voor het geheel. 1 = heel erg slecht; 10= prima, uitstekend, kan niet beter.

Cijfer:

4. Beschrijf welke vormen van hulp jij op dit moment hebt of zoekt als je dat nodig hebt. Praktische en theoretische hulp, kan van alles zijn. Kan ook zijn: gaan voetballen zodat ik alles even vergeet. Etc.

5. Geef een cijfer aan iedere vorm van hulp die je bij punt 4 hebt genoemd:

1= deze vorm van hulp helpt helemaal niets, ik heb er niets aan; 10= met deze hulp is het probleem (direct) helemaal verdwenen.

Bijlage 2b

Vragenlijst voor nulmeting: ingevuld door de leerkracht

1. Beschrijf in je eigen woorden hoe jij je lespraktijk ziet op dit moment, je eigen kwaliteiten en vaardigheden, de problemen waar je tegenaan loopt. Benoem dingen die goed gaan, dingen die je wilt verbeteren en dingen die slecht gaan.

Zo zie ik mijn lespraktijk op dit moment, zo zie ik mezelf als leerkracht...	Ik vind dat ik op sommige momenten een onrustige groep heb. Ik ben zoekende hoe ik dit kan oplossen. Ik ben een rustige leerkracht die veel geduld heeft.
Dit zijn mijn kwaliteiten...	Geduldig, open houding, enthousiast, leergierig
Dit zijn mijn vaardigheden, dit kan ik goed...	Zie kwaliteiten.
Dit zijn de lessen of situaties die goed verlopen..	De meeste didactische vakken verlopen over het algemeen wel goed, alleen vind ik de concentratieboog van de kinderen laag en hebben ze soms moeite met de regels van het stoplicht.
Dit zijn de lessen of situaties die ronduit slecht verlopen...	Vrijere situaties. Als kinderen aan het werkstuk moeten werken, mogen ze hierbij zachtjes met hun buurman kletsen. Er wordt teveel en te hard gekletst en te weinig gewerkt. Vind het lastig hoe ik dit om moet buigen
In deze volgorde zou ik het volgende willen verbeteren...	1. In vrije situaties meer rust/duidelijkheid creëren. 2. Dat de kinderen zich beter aan de regels van het stoplicht houden. 3. Kinderen praten vaak door mij of door elkaar heen, waardoor ik vaak lang moet wachten.

2. Welk probleem vind je zelf het meest vervelend of ernstig?

Beschrijf dat probleem:

Tijdens het werken aan het werkstuk zijn de kinderen onrustig en zijn meer aan het kletsen dan aan het werk. Ook wordt er nog te veel gelopen door de klas en zijn ze erg onzelfstandig. Ik heb dingen uitgelegd en krijg amper 5 minuten later hier vragen over.

Geef vervolgens een cijfer aan dat probleem:

1 = het meest verschrikkelijk, heel erg, niet te doen, nachtmerrie;

10 = het is geen probleem, het gaat prima.

Cijfer: 3

3. Geef jezelf als leerkracht een cijfer voor het geheel. 1 = heel erg slecht; 10= prima, uitstekend, kan niet beter.

Cijfer: 6,5

4. Beschrijf welke vormen van hulp jij op dit moment hebt of zoekt als je dat nodig hebt. Praktische en theoretische hulp, kan van alles zijn. Kan ook zijn: gaan voetballen zodat ik alles even vergeet. Etc.

Praktische tips die ik zou kunnen uitproberen.

Door zelfreflectie bewust worden van mijn eigen handelen en/of houding.

5. Geef een cijfer aan iedere vorm van hulp die je bij punt 4 hebt genoemd:

1= deze vorm van hulp helpt helemaal niets, ik heb er niets aan;

10= met deze hulp is het probleem (direct) helemaal verdwenen.

Bijlage 3a

Vragenlijst voor de leerkracht eindmeting

1. Beschrijf in je eigen woorden hoe jij je lespraktijk ziet op dit moment, je eigen kwaliteiten en vaardigheden, de problemen waar je tegenaan loopt. Benoem dingen die goed gaan, dingen die je wilt verbeteren en dingen die slecht gaan.

Zo zie ik mijn lespraktijk op dit moment, zo zie ik mezelf als leerkracht...	
Dit zijn mijn kwaliteiten...	
Dit zijn mijn vaardigheden, dit kan ik goed...	
Dit zijn de lessen of situaties die goed verlopen..	
Dit zijn de lessen of situaties die ronduit slecht verlopen...	
In deze volgorde zou ik het volgende willen verbeteren...	1. 2.

	3.
De volgende vaardigheden heb ik in de afgelopen maanden er bij gekregen..	1. 2. 3. 4.
De volgende vaardigheden had ik al wel maar zijn verbeterd in de afgelopen maanden...	1. 2. 3. 4.
De volgende vaardigheden had ik graag willen verbeteren maar dat is niet gelukt:	1. 2. 3. 4.
Ik zou graag meer willen weten over (dus kennis hebben van..):	1. 2. 3. 4.

2. Welk probleem dat je nog tegenkomt in je onderwijspraktijk vind je zelf op dit moment het meest vervelend of ernstig?

Beschrijf dat probleem:

Geef vervolgens een cijfer aan dat probleem:

1 = het meest verschrikkelijk, heel erg, niet te doen, nachtmerrie;

10 = het is geen probleem, het gaat prima.

3. Geef jezelf als leerkracht een cijfer voor het geheel. 1 = heel erg slecht; 10= prima, uitstekend, kan niet beter.

Cijfer:

Beschrijf wat jij (anders) hebt gedaan om op dat cijfer te komen:

4. Beschrijf welke vormen van hulp jij op dit moment hebt of zoekt als je dat nodig hebt.

Praktische en theoretische hulp, kan van alles zijn. Kan ook zijn: gaan voetballen zodat ik alles even vergeet. Etc.

5. Geef een cijfer aan iedere vorm van hulp die je bij punt 4 hebt genoemd:

1= deze vorm van hulp helpt helemaal niets, ik heb er niets aan;

10= met deze hulp is het probleem (direct) helemaal verdwenen.

6. Beschrijf zo uitgebreid mogelijk wat je de afgelopen maanden hebt geleerd of verbeterd of ingezien door de video-opnamen van enkele lessituaties:

7. Maak onderstaande zinnen zo uitgebreid mogelijk af:

- Door de coachingsgesprekken weet ik nu dat ik....

- Door de coachingsgesprekken kan ik nu.....

- Door de coachingsgesprekken zie ik mijzelf als persoon nu anders dan daarvoor op het gebied van....

- Door de coachingsgesprekken kijk ik nu positiever naar mijzelf als leerkracht op het gebied van....

- Door de coachingsgesprekken kijk ik nu negatiever naar mijzelf als leerkracht op het gebied van...

- Als ik in een toekomstige werksituatie tegen vragen of problemen aan zou lopen zou ik op de volgende manier geholpen willen worden:... (in volgorde van belangrijkheid):

- 1.
- 2.
- 3.

- Als ik in een volgende werksituatie tegen vragen of problemen aan zou lopen zou ik op de volgende manieren absoluut niet willen worden geholpen:....

- 1.

- 2.
- 3.

Tijdens de coachingsgesprekken kreeg ik de volgende positieve gevoelens:

- 1.
- 2.
- 3.

Tijdens de coachingsgesprekken kreeg ik de volgende positieve gedachten:

- 1.
- 2.
- 3.

Tijdens de coachingsgesprekken kreeg ik de volgende negatieve gevoelens:

- 1.
- 2.
- 3.

Tijdens de coachingsgesprekken kreeg ik de volgende negatieve gedachten:

- 1.
- 2.
- 3.

Door het bekijken van de video-opnamen kreeg ik het gevoel dat:....

Door het bekijken van de video-opnamen kon ik daarna beter.....

8. Wat heeft je tijdens dit coachingstraject het meest geholpen?

9. Geef een cijfer aan de mate waarin dit je geholpen heeft:

1= dat heeft er niets aan bijgedragen

10= dat heeft er volledig voor gezorgd dat ik me geholpen voelde

Cijfer:

Bijlage 3b

Vragenlijst eindmeting: ingevuld door de leerkracht

1. Beschrijf in je eigen woorden hoe jij je lespraktijk ziet op dit moment, je eigen kwaliteiten en vaardigheden, de problemen waar je tegenaan loopt. Benoem dingen die goed gaan, dingen die je wilt verbeteren en dingen die slecht gaan.

Zo zie ik mijn lespraktijk op dit moment, zo zie ik mezelf als leerkracht...	Ik vind dat ik snel een goede band met kinderen kan opbouwen. Voor mijn gevoel voelen de kinderen zich bij mij op hun gemak. Kinderen zijn erg open over tegen mij, over dingen die ze dwars zitten. School- en privé zaken. In mijn dagelijkse lespraktijk heb ik soms onrust in de groep. Tijdens instructiemomenten en/of wisselingen moet ik te lang wachten voordat ik weer kan starten. Tijdens de instructie hebben enkele kinderen erg veel moeite taakgericht en zelfstandig te werken. Ik heb de afgelopen tijd veel geleerd over de organisatie van bepaalde momenten in de klas. Ik merk dat het effect sorteert als de organisatie goed staat.
Dit zijn mijn kwaliteiten...	Ik ben een persoon dat altijd rustig blijft. In chaotische situaties kan ik rustig blijven en overzien wat er allemaal gebeurt. Ik ben iemand die graag leert. Van lastige/moeilijke situaties probeer ik het positieve te halen door er een leermoment van te maken. Ik ben een sociaal en open persoon. Kinderen weten dat ik er voor hun ben.
Dit zijn mijn vaardigheden, dit kan ik goed...	Zie hierboven. Ik denk dat ik kinderen goed kan begeleiden in hun leren. Als kinderen ergens tegenaan lopen, weet ik vaak wel een manier te bedenken het kind toch verder te helpen. Ik heb hierin veel geduld.
Dit zijn de lessen of situaties doe goed verlopen..	Heel afwisselend. Vaak zijn het lessen waar de verwerking relatief snel gedaan kan worden.
Dit zijn de lessen of situaties die ronduit slecht verlopen...	Vrijere momenten en momenten dat ik even niet beschikbaar ben voor de kinderen.
In deze volgorde zou ik het volgende willen verbeteren...	1. Tijdens instructies heb ik geen last van de andere groep. 2. Meer rust tijdens wisselingen. 3. Meer zelfstandigheid bij de kinderen.
De volgende vaardigheden heb ik in de afgelopen maanden er bij gekregen..	1. Meer zicht op organisatie. 2. Meer zelfbewustzijn over mijn houding en spraak tijdens de dagelijkse praktijk. 3. Weet dat ik vaak de oplossing voor een probleem zelf al wel heb, maar daar (met

	hulp van andere) goed over moet nadenken. 4.
De volgende vaardigheden had ik al wel maar zijn verbeterd in de afgelopen maanden...	1. Beter organisatie 2. Verbaal gegroeid 3. 4.
De volgende vaardigheden had ik graag willen verbeteren maar dat is niet gelukt:	1. Ik vind dat alles (ook al is het maar iets) beter gaat. Ik heb de groep maar 2 dagen in de week, wat het voor mij niet ideaal maakte. 2. 3. 4.
Ik zou graag meer willen weten over (dus kennis hebben van..):	1. Hoe creëer ik rust in een grote groep. 2. Hoe laat ik wisselingen (zoals het uitdelen van spullen/wisseling van les) ordelijk verlopen. 3. 4.

2. Welk probleem dat je nog tegenkomt in je onderwijspraktijk vind je zelf op dit moment het meest vervelend of ernstig?

Beschrijf dat probleem: Dat ik gestoord wordt in mijn instructies. Het geeft mijn een onprettig gevoel als ik niet in rust lesstof kan uitleggen. Kinderen zijn hiervan de dupe en ik heb mij als doel gesteld de kinderen die les de stof 'eigen' te maken. (6)

Geef vervolgens een cijfer aan dat probleem:

1 = het meest verschrikkelijk, heel erg, niet te doen, nachtmerrie;

10 = het is geen probleem, het gaat prima.

3. Geef jezelf als leerkracht een cijfer voor het geheel. 1 = heel erg slecht; 10= prima, uitstekend, kan niet beter.

Cijfer: 7,5

Beschrijf wat jij (anders) hebt gedaan om op dat cijfer te komen: Ik heb de afgelopen tijd veel geleerd over mezelf en over de onderwijspraktijk. Ik vind dat ik er veel aan heb gedaan om mezelf te ontwikkelen. Dat sommige dingen nog niet naar wens zijn neem ik even niet mee in dit cijfer. Ik heb een positieve houding laten zien en ook dat ik wil leren.

4. Beschrijf welke vormen van hulp jij op dit moment hebt of zoekt als je dat nodig hebt. Praktische en theoretische hulp, kan van alles zijn. Kan ook zijn: gaan voetballen zodat ik alles even vergeet. Etc.

1. Ik ben iemand die heel praktisch is ingesteld. Ik geef een probleem aan en andere komen met praktische tips. Sommige tips wil ik dan uitproberen en mijn eigen maken en sommige zal ik naast mij neerleggen, omdat die tips niet bij mij passen.

2. Ik heb op dit moment hulp van de IB bij ons op school. Zij laat mij heel erg nadenken over situaties. Ze zorgt ervoor dat ik zelf met een oplossing kom.

5. Geef een cijfer aan iedere vorm van hulp die je bij punt 4 hebt genoemd:

1= deze vorm van hulp helpt helemaal niets, ik heb er niets aan;

10= met deze hulp is het probleem (direct) helemaal verdwenen.

2. Cijfer: 7

6. Beschrijf zo uitgebreid mogelijk wat je de afgelopen maanden hebt geleerd of verbeterd of ingezien door de video-opnamen van enkele lessituaties:

Ik heb gemerkt dat er nog heel veel dingen om mij heen gebeuren die langs mij heen gaan.

Ik heb gemerkt dat ik soms niet helemaal duidelijk ben in mijn organisatie. Kinderen worden hierdoor onrustiger. Kinderen die klaar zijn met hun werk gaan nakijken, terwijl ik met een instructie bezig ben. Op de video zag dat er ontzettend chaotisch uit, terwijl ik mij daar nooit zo aan stoorde. Op de video zag ik wel dat de kinderen hierdoor werden afgeleid en ik ook.

7. Maak onderstaande zinnen zo uitgebreid mogelijk af:

- Door de coachingsgesprekken weet ik nu dat ik....

Dat ik vaak zelf al een oplossing heb voor een probleem. Door heel bewust te worden van het probleem en wat het met mij doet. Ik heb geleerd van een afstand naar een situatie te kijken en van daaruit tot een oplossing te komen.

- Door de coachingsgesprekken kan ik nu.....

Beter naar een situatie kijken en tot oplossingen komen.

- Door de coachingsgesprekken zie ik mijzelf als persoon nu anders dan daarvoor op het gebied van....

-

- Door de coachingsgesprekken kijk ik nu positiever naar mijzelf als leerkracht op het gebied van....

leerkracht. Ik ben beginnende leerkracht en door de gesprekken heb ik een positieve boost gekregen. Ik ben mij meer bewust van mijn 'kwaliteiten' waarvan ik niet wist dat ik die had of dat het als een kwaliteit wordt gezien.

- Door de coachingsgesprekken kijk ik nu negatiever naar mijzelf als leerkracht op het gebied van...

-

- Als ik in een toekomstige werksituatie tegen vragen of problemen aan zou lopen zou ik op de volgende manier geholpen willen worden:... (in volgorde van belangrijkheid):

1. Direct met praktische tips.

2. Observatie in de klas.

3. Bij andere leerkrachten in de klas kijken.

- Als ik in een volgende werksituatie tegen vragen of problemen aan zou lopen zou ik op de volgende manieren absoluut niet willen worden geholpen:....

1. Elke hulp is prima, zolang het maar op een positieve/niet verwijtende manier is.
- 2.
- 3.

Tijdens de coachingsgesprekken kreeg ik de volgende positieve gevoelens:

1. Dat ik het toch wel kan. Ik heb kwaliteiten die er nog meer uit moeten komen.
2. Ik meer weet, dan dat ik zelf eigenlijk wist.
3. Hulp door bijvoorbeeld een video-opname helemaal niet vervelend hoeft te zijn, maar juist leerzaam.

Tijdens de coachingsgesprekken kreeg ik de volgende positieve gedachten:

1. Dat ik de tips direct wilde gaan toepassen om te zien of het ook het gewenste effect heeft.
2. Er is iemand die het beste met mij voor heeft en mij graag verder wil helpen in mijn ontwikkeling.
- 3.

Tijdens de coachingsgesprekken kreeg ik de volgende negatieve gevoelens:

1. Had ik niet. Ik wist dat er zat verbeterpunten waren en daarom stelde ik mij ook open voor elke vorm van hulp. Ik zag het niet als negatief, maar juist als leermoment.
2. Enige negatieve was dat ik het in het begin dacht dat het erg veelend zou zijn als er iemand naar mij komt kijken in de klas. Sta ik nog steeds niet om te springen, maar dat heeft niet voor negatieve gedachten gezorgd.
- 3.

Tijdens de coachingsgesprekken kreeg ik de volgende negatieve gedachten:

- 1.-
- 2.
- 3.

Door het bekijken van de video-opnamen kreeg ik het gevoel dat:....

Dat er nog zat punten zijn die ik kan/moet verbeteren.

Door het bekijken van de video-opnamen kon ik daarna beter.....

Het overzicht houden over de groep. Ik wist nu hoe enkele kinderen zich gedroegen als ze wisten dat ze even niet gezien werden. Ik werd mij hier meer van bewust.

8. Wat heeft je tijdens dit coachingstraject het meest geholpen?

Dat ik vaak zelf wel de oplossing heb. Dit gaf mij het gevoel dat ik zeker wel kwaliteiten heb, maar hier nog veel meer van bewust moet worden en hier gebruik van moet maken. Meer het gevoel van: "Ik kan het".

9. Geef een cijfer aan de mate waarin dit je geholpen heeft:

1= dat heeft er niets aan bijgedragen

10= dat heeft er volledig voor gezorgd dat ik me geholpen voelde

Cijfer: 8

Bijlage 4a

Evaluatie-vragenlijst: beoordeling van de coach

Geef zo eerlijk mogelijk antwoord op de volgende vragen:

1. Welk cijfer zou jij de coach geven:
2. Beschrijf wat je aan het gedrag van de coach het meest geholpen heeft:
3. Beschrijf wat je aan de soort vragen van de coach het meest geholpen heeft:
4. Beschrijf wat je het meest geholpen heeft aan wat de coach je vertelde:
5. Beschrijf wat de coach deed wat je eigenlijk niet hielp of je je zelfs tegenwerkte:
6. Beschrijf wat je eigenlijk nog meer van de coach had gewild:
7. Waar heb je meer aan gehad op korte termijn: de tips van de coach of de vragen naar jouw eigen handelen die de coach stelde:
8. Waar heb je meer aan gehad op de lange termijn: de tips van de coach of de vragen naar jouw eigen handelen die de coach stelde:
9. Geef met een cijfer aan in hoeverre volgens jou de volgende soort vragen / opmerkingen voorkwamen in de coachingsgesprekken. Zet het cijfer achter de soort vraag / opmerking:
1= kwam nooit voor
10= kwam heel erg vaak / voortdurend voor
 - * competentievragen stellen (vragen naar waar je goed in bent of al kunt):
 - * complimenteren:
 - * luisteren:
 - * non-verbale luister- en interesse uitingen (houding, gedrag dat luisteren uitdrukt):
 - * kernwoorden van jou echoën:
 - * opvattingen van jou gebruiken:

- * open vragen stellen:
- * samenvatten van wat jij gezegd had:
- * gebruiken van stilte (zodat jij even na kunt denken):
- * uitzonderingsvragen stellen (wanneer doet het probleem zich niet voor):
- * vragen naar oplossingen van jou zelf:
- * vragen naar verbeteringen / vooruitgang:
- * doorvragen op hetzelfde:
- * focussen / de nadruk leggen op oplossingen:
- * het stellen van schaalvragen :
- * stellen van de wondervraag:
- * stellen van de copingsvragen (hoe hou je dat toch vol):
- * opmerken van non-verbale uitingen van de leerkracht (ik zie dat je...):

10. Tenslotte:

Welke tips heb je voor de coach:

Zou je weer mee willen werken aan een soortgelijk onderzoek?:

Waarom (niet)?:

Bedankt voor je tijd en antwoorden!

Olga Hartman

Mei 2011

Bijlage 4b

Evaluatie-vragenlijst ingevuld: Beoordeling van de coach

Geef zo eerlijk mogelijk antwoord op de volgende vragen:

1. Welk cijfer zou jij de coach geven:

8

2. Beschrijf wat je aan het gedrag van de coach het meest geholpen heeft:

De positieve benadering. Ze ging altijd uit van de positieve dingen. Dit gaf mij een prettig gevoel.

3. Beschrijf wat je aan de soort vragen van de coach het meest geholpen heeft:

Vragen waarbij ik zelf heel erg moest nadenken. Hoe zou ik graag zien dat mijn lespraktijk eruit zou zien? Wat moet er dan anders? Welke cijfer geef je het nu? Wat moet er veranderen om er een hoger cijfer van te maken? Door zulke vragen moest ik erg gaan nadenken.

4. Beschrijf wat je het meest geholpen heeft aan wat de coach je vertelde:

Ze vertelde wat zij had gezien tijdens een observatie. Dingen die haar opvielen, die ik niet waarnam of wist. Ik maakte vaak mijn zinnen niet af als ik de klas toesprak. Zo werd ik mij hier weer bewust van. Kan natuurlijk erg onduidelijk zijn voor kinderen.

5. Beschrijf wat de coach deed wat je eigenlijk niet hielp of je je zelfs tegenwerkte:

Ze wilde dat ik zelf met oplossingen kwam. Soms kwam dat niet of duurde het erg lang dat ik dacht van: "geef me nu maar gewoon de tips die je uit eigen ervaring hebt". Gewoon praktische tips. Achteraf gaf het me juist wel weer een goed gevoel als ik toch zelf tot een oplossing was gekomen.

6. Beschrijf wat je eigenlijk nog meer van de coach had gewild:

- Nog meer tips. Ook al waren dat dan haar tips, ik had ze geprobeerd eigen te maken of misschien niet eens toegepast.

7. Waar heb je meer aan gehad op korte termijn: de tips van de coach of de vragen naar jouw eigen handelen die de coach stelde:

Tips

8. Waar heb je meer aan gehad op de lange termijn: de tips van de coach of de vragen naar jouw eigen handelen die de coach stelde:

De vragen van de coach. Ik weet zeker dat ik op mijn volgende werkplek hier de vruchten van ga plukken. Dan kan ik hier mee starten, nu moest ik iets veranderen.

9. Geef met een cijfer aan in hoeverre volgens jou de volgende soort vragen / opmerkingen voorkwamen in de coachingsgesprekken. Zet het cijfer achter de soort vraag / opmerking:

1= kwam nooit voor

10= kwam heel erg vaak / voortdurend voor

- * competentievragen stellen (vragen naar waar je goed in bent of al kunt): 9
- * complimenteren: 9
- * luisteren: 10
- * non-verbale luister- en interesse uitingen (houding, gedrag dat luisteren uitdrukt): 9
- * kernwoorden van jou echoën: 9
- * opvattingen van jou gebruiken: 9
- * open vragen stellen: 9
- * samenvatten van wat jij gezegd had: 8
- * gebruiken van stilte (zodat jij even na kunt denken): 8
- * uitzonderingsvragen stellen (wanneer doet het probleem zich niet voor): 9
- * vragen naar oplossingen van jou zelf: 9
- * vragen naar verbeteringen / vooruitgang: 9
- * doorvragen op hetzelfde: 8
- * focussen / de nadruk leggen op oplossingen: 7
- * het stellen van schaalvragen: 9
- * stellen van de wondervraag: 8
- * stellen van de copingsvragen (hoe hou je dat toch vol): 7
- * opmerken van non-verbale uitingen van de leerkracht (ik zie dat je...): 7

10. Tenslotte:

Welke tips heb je voor de coach:

Het zijn allemaal erg hoge cijfers, maar de competenties die hier worden benoemd heeft mijn coach allemaal ruimschoots bij mij toegepast.

De video-opname samen bekijken. Ik weet dat dit veel tijd vraagt van de coach en leerkracht, maar denk dat het rendement dan hoger kan zijn.

Zou je weer mee willen werken aan een soortgelijk onderzoek?:

ja

Waarom (niet)?:

Maar dan wel het liefst in het beginstadium van de start dat ik voor een groep kom. Ik heb er veel aan gehad. Het heeft mij een positieve kijk op mijzelf gegeven. Dat is mij erg veel waard. Ook het gevoel dat ik het wel in mij heb een goede leerkracht te worden.

Bedankt voor je tijd en antwoorden!

Olga Hartman

Mei 2011

Bijlage 5

Vaardighedenlijst oplossingsgerichte coachingsgesprekken

Op deze lijst staan de vaardigheden van de oplossingsgerichte coach die ik van mezelf verwacht en wil zien tijdens de coachingsgesprekken met de leerkracht, met een korte toelichting waar het onduidelijk zou kunnen zijn.

Een deel van die vaardigheden komen algemeen voor bij coaching of hulpverleningsgesprekken en zijn niet exclusief voor de oplossingsgerichte benadering. Hierin is voor de duidelijkheid een onderscheid gemaakt.

Vaardigheden en soorten vragen in hulpverlenings-, coachings-, oplossingsgerichte en andere professionele tweegesprekken

- * complimenteren
 - * luisteren
 - * aanpassen aan de manier van samenwerken van de leerkracht: De sterke kanten, de woorden en opvattingen van de cliënt gebruiken.
 - * non-verbale luister- en interesse uitingen: open zithouding, licht voorover gebogen naar de cliënt kijken, af en toe wenkbrauwen licht optrekken
 - * sleutelwoorden echoën: belangrijke woorden van de cliënt gebruiken; los tussendoor als vraag om er meer over te weten te komen,; en in de samenvatting of parafrase.
 - * open (lichaams-)houding: naar voren leunen, armen en benen in open houding, voeten naar de leerkracht gericht, regelmatig aankijken
 - * opvattingen van de leerkracht gebruiken
 - * houding spiegelen: zelfde lichaamshouding aannemen, alsof de leerkracht in de spiegel kijkt
 - * open vragen stellen: er zijn meerdere antwoorden mogelijk
 - * praten over verandering: ook als die er (nog) niet is: dit roept verandering op.
 - * metacommunicatie: het communicatieproces zelf bespreken
 - * samenvatten parafraseren: kort, in eigen woorden herhalen van wat de leerkracht gezegd heeft, kan ook samenvatten van emoties zijn
 - * checken of voorgaande klopt
 - * gebruiken van stilte: om de cliënt uit te dagen verder of dieper in te gaan op wat hij het laatst vertelde .
 - * vragen naar oplossingen van de leerkracht zelf
 - * vragen naar verbeteringen / vooruitgang
 - * doorvragen
 - * respectvol naar de leerkracht
 - * opmerken van non-verbale uitingen van de leerkracht: vb. het lijkt alsof je gespannen bent, klopt dat?
 - * volgetjes: korte tussenvoegsels als hummen en knikken
- (Van den Berg, 2006)

Specifieke vaardigheden en soorten vragen van de oplossingsgerichte benadering

- * competentievragen stellen: vb. hoe lukt het je om..? Hoe denk je dat je dat voor elkaar hebt gekregen?
 - * uitzonderingsvragen stellen: wanneer doet het probleem zich niet of minder voor? Wat doet en/of denkt de cliënt dan anders?
 - * uitlokken van complimenten: door competentievragen te stellen *Hoe deed u dat? Hoe hebt u dat voor elkaar gekregen?* Zodat daar vervolgens complimenten over gegeven kunnen worden.
 - * stellen van de wondervraag: is een vraag naar doelformulering: stel je wordt wakker en er is een wonder gebeurt: het probleem waar we nu over praten is opgelost. Je weet dat niet, want je sliep. Waaraan zou je morgenochtend het eerste merken dat dat het probleem is opgelost? Wat doe je dan zelf anders? En wat zou je gedurende de dag merken van het wonder? En wat nog meer? Wat zouden anderen merken? Hoe zouden zij reageren?
 - * niet naar het probleem terug laten trekken: negeren als de cliënt dat doet
 - * het stellen van schaalvragen: vb: Als het wonder (het doel dat u wilt bereiken) een 10 is en het moment dat het aller slechtst was is een 0, waar zit u dan nu op die schaal? Hoe lukt het u om op dat cijfer te zitten?
 - * uitvragen van (eerdere) successen: hierbij ervan uitgaan dat er sowieso successen zijn geweest. Dit boort de hulpbronnen van de cliënt aan. Deze vragen veronderstellen competentie en verantwoordelijkheid. Kan ook gaan over andere gebieden in het leven van de cliënt.
 - * focussen op oplossingen
 - * vragen (uitnodigingen) naar kleine veranderingen die in de richting van het wonder gaan
 - * stellen van de copingsvragen: hoe houdt de cliënt het vol ondanks zijn problemen? Wat is er al verbeterd sinds het maken van de afspraak voor het gesprek? Dit veronderstelt dat er al iets verbeterd is!
- (Bannink 2006)

Deze vaardigheden wil ik zo min mogelijk zien, of alleen wanneer de leerkracht erom vraagt:

- * sturende vragen: naar een oplossing of ideeën die de coach in gedachten heeft
- * waarom vragen: dit vraagt naar een verantwoording
- * gesloten vragen: het gesprek in een bepaalde richting sturen
- * inhoudelijke antwoorden geven: dit veronderstelt dat de coach de antwoorden al weet op de vragen of problemen van de leerkracht
- * suggesties doen: idem inhoudelijke antwoorden
- * oplossingen aandragen: dit zijn de oplossingen van de coach, niet die van de leerkracht zelf.

Bijlage 6

Quickscan : beginmeting 13-03-2011

CP | Resultaten QuickScan

Interpersoonlijk competent

1.1 Hij maakt contact met de leerlingen en hij zorgt ervoor dat zij contact kunnen maken met hem en zich op hun gemak voelen.

score:  73%

1.2 Hij geeft de leerlingen leiding maar geeft ze ook verantwoordelijkheid en een eigen inbreng.

score:  76%

1.3 Hij schept een goed klimaat voor samenwerking met de leerlingen en tussen de leerlingen onderling

score:  70%

1.4 Opvattingen over de kwaliteit van interpersoonlijk handelen

score:  66%

Pedagogisch competent

2.1 Hij vormt zich een goed beeld van het sociale klimaat in een groep, van het individuele welbevinden van de leerlingen en van de vorderingen die zij maken op het gebied van zelfstandigheid en verantwoordelijkheid.

2.1.1 Hij signaleert processen die bedreigend kunnen zijn voor een constructief groepsproces.

2.1.2 Hij signaleert of leerlingen zich emotioneel goed genoeg voelen om actief te kunnen meedoen aan leer- en

groepsprocessen

score:  86%

2.2 Hij ontwerpt op basis daarvan een plan van aanpak of een bepaalde benadering om de leerlingen te begeleiden naar een veilig en harmonisch leef- en werkklimaat en om hun sociaal-emotionele en morele ontwikkeling te bevorderen.

score:  90%

2.3 Hij voert dat plan van aanpak of die benadering uit.

2.3.1. Hij hanteert methodieken, waardoor hij bijdraagt aan een veilig en constructief groepsklimaat in de klas (ook kleine groepen)

2.3.2 Hij biedt de leerlingen de gelegenheid om zelfstandig te werken.

score:  80%

2.4 Hij evalueert dat plan van aanpak of benadering en stelt zonodig bij, voor de hele groep en ook voor individuele leerlingen

2.4.1 Hij gaat na welke aspecten van zijn pedagogisch handelen gericht op een positief en harmonieus sociaal klimaat verbeterd of juist geconsolideerd/uitgebouwd kunnen worden.

2.4.2 Hij gaat na welke aspecten van zijn pedagogisch handelen gericht op individueel welbevinden verbeterd of juist geconsolideerd/uitgebouwd kunnen worden

score:  86%

2.5 Hij signaleert problemen en belemmeringen in de sociaal-emotionele en morele ontwikkeling van leerlingen en stelt, eventueel samen met collega's, een passend plan van aanpak of benadering op.

score:  80%

2.6 Opvattingen met betrekking tot pedagogisch handelen

score:

90%

A horizontal progress bar with a green segment representing 90% and a grey segment representing the remaining 10%.

Vakinhoudelijk en didactisch competent

3.1. Hij vormt zich een goed beeld van de mate waarin de leerlingen de leerinhoud beheersen en de manier waarop ze hun werk aanpakken.

3.1.1 Hij vormt zich een goed beeld van de mate waarin de kinderen de leerinhoud beheersen.

3.1.2 Hij vormt zich een goed beeld van de manier waarop kinderen hun werk aanpakken.

score:

80%

A horizontal progress bar with a green segment representing 80% and a grey segment representing the remaining 20%.

3.2. Hij ontwerpt op basis daarvan leeractiviteiten die voor de leerlingen uitvoerbaar zijn en die hen aanzetten tot zelfwerkzaamheid.

3.2.1 Kan een globale didactische uitwerking maken van een programma leeractiviteiten voor korte termijn (les, dag) en langere termijn (week, maand, jaar), passend binnen een grotere leerlijn en aansluitend op hoe leerlingen zich ontwikkelen.

3.2.2 Kan een concrete cursorische of thematische invulling geven van een beoogde leer- en ontwikkelingslijn.

3.2.3 Kan begeleidingsarrangementen met een verschillende sturingsintensiteit (wat betreft zelfstandigheid) voorbereiden aansluitend op leerling-; taak en situatiefactoren.

score:

76%

A horizontal progress bar with a green segment representing 76% and a grey segment representing the remaining 24%.

3.3. Hij voert die activiteiten samen met de leerlingen uit.

3.3.1 Kan speel- en leeractiviteiten qua inhoud en gevolgde aanpak gebruiken in alledaagse situaties als basis voor instructie- en begeleidingsactiviteiten.

3.3.2 Kan een doelgerichte instructie geven die bijdraagt aan de verwerving van inhouden en van een positieve en zelfstandige leerhouding.

3.3.3 Kan aansluitend op wat leerlingen aan het doen zijn passende begeleiding geven die gericht is op de verwerving

van leerinhouden, het gebruik van zelfstandige leergewoonten en een positieve leerhouding.

score:

89%

A horizontal progress bar with a green segment representing 89% and a grey segment representing the remaining 11%.

3.4. Hij evalueert die activiteiten en de effecten ervan en stelt ze zonodig bij, voor de hele groep maar ook voor individuele leerlingen.

3.4.1 Productevaluatie: kan aan de hand van gestandaardiseerde of methodegebonden toetsen en aan de hand van zelf opgegeven taken een (betrouwbare en valide) inschatting maken van de beheersing van leerinhouden door leerlingen.

3.4.2 Procesevaluatie: kan gebruikmakend van een (vak)didactisch en pedagogisch kader de onderdelen van zijn onderwijsaanpak evalueren en op basis daarvan zijn aanpak bijstellen.

score:

73%

A horizontal progress bar with a green segment representing 73% and a grey segment representing the remaining 27%.

3.5 Hij signaleert leerproblemen en –belemmeringen en stelt, eventueel samen met collega's, een passend plan van aanpak of benadering op.

score:

68%

A horizontal progress bar with a green segment representing 68% and a grey segment representing the remaining 32%.

3.6 Opvattingen met betrekking tot vakinhoudelijk en didactisch handelen

score:

88%

A horizontal progress bar with a green segment representing 88% and a grey segment representing the remaining 12%.

Organisatorisch competent

4.1 Hij hanteert op een consequente manier concrete, functionele en door de kinderen gedragen procedures en afspraken.

4.1.1 Hij signaleert en superviseert het functioneren van regels, routines en procedures. Hij leest dit af aan de

continuïteit, doelmatigheid, zelfstandigheid en zelfredzaamheid waarmee individuele en groepen leerlingen deelnemen aan (speel)leeractiviteiten.

4.1.2 Hij hanteert tijdens de lessen op een consequente manier concrete, functionele en door de kinderen gedragen procedures en afspraken.

score:



De leraar gebruikt organisatievormen, leermiddelen en leermaterialen die leerdoelen en leeractiviteiten ondersteunen.

4.2.1 Hij plant het gebruik van organisatievormen die leerdoelen en leeractiviteiten in organisatorische ondersteunen.

4.2.2 Hij zet organisatievormen, leermiddelen en leermaterialen zo in dat leerdoelen en leeractiviteiten in organisatorische zin worden ondersteund.

score:



4.3 Hij houdt een planning aan die bij de kinderen bekend is en gaat adequaat om met tijd.

score:



4.4 Opvattingen met betrekking tot organisatorisch handelen

score:



Competent in samenwerken met collega's

5.1 Hij deelt informatie die voor de voortgang van het werk van belang is met collega's en maakt gebruik van de informatie die hij van collega's krijgt.

score:



5.2 Hij levert een constructieve bijdrage aan verschillende vormen van overleg en samenwerken op school.



5.3 Hij geeft en ontvangt collegiale consultatie en intervisie



5.4 Hij levert een bijdrage aan de ontwikkeling en verbetering van zijn school.



5.5 Opvattingen met betrekking tot samenwerken met collega's



Competent in samenwerken met omgeving

6.1 Hij geeft op een professionele manier aan ouders en andere belanghebbenden informatie over de leerlingen en hij maakt gebruik van de informatie die hij van hen krijgt.



6.2 Hij neemt op een constructieve manier deel aan verschillende vormen van overleg met mensen en instellingen buiten de school.



6.3 Hij verantwoordt zijn professionele opvattingen over en

werkwijzen met leerlingen aan de ouders en andere belanghebbenden en past in gezamenlijk overleg zonodig zijn werk met die leerling aan.

score:



6.4 Opvattingen met betrekking tot samenwerken met de omgeving

score:



Competent in reflectie en ontwikkeling

7.1 Hij werkt planmatig aan de ontwikkeling van zijn bekwaamheid op basis van een goede analyse van zijn competenties

score:



7.2 Hij stemt de ontwikkeling van zijn bekwaamheid af op het beleid van de school.

score:



7.3 Hij maakt bij de ontwikkeling van zijn bekwaamheid gebruik van informatie van leerlingen en collega's en ook van collegiale hulp in de vorm van bijvoorbeeld intervisie en supervisie.

score:



Bijlage 7

Quickscan : eindmeting 03-06-2011

CP | Resultaten QuickScan

Interpersoonlijk competent

1.1 Hij maakt contact met de leerlingen en hij zorgt ervoor dat zij contact kunnen maken met hem en zich op hun gemak voelen.



1.2 Hij geeft de leerlingen leiding maar geeft ze ook verantwoordelijkheid en een eigen inbreng.



1.3 Hij schept een goed klimaat voor samenwerking met de leerlingen en tussen de leerlingen onderling



1.4 Opvattingen over de kwaliteit van interpersoonlijk handelen



Pedagogisch competent

2.1 Hij vormt zich een goed beeld van het sociale klimaat in een groep, van het individuele welbevinden van de leerlingen en van de vorderingen die zij maken op het gebied van zelfstandigheid en verantwoordelijkheid.

2.1.1 Hij signaleert processen die bedreigend kunnen zijn voor een constructief groepsproces.

2.1.2 Hij signaleert of leerlingen zich emotioneel goed genoeg voelen om actief te kunnen meedoen aan leer- en

groepsprocessen

score:  78%

2.2 Hij ontwerpt op basis daarvan een plan van aanpak of een bepaalde benadering om de leerlingen te begeleiden naar een veilig en harmonisch leef- en werkklimaat en om hun sociaal-emotionele en morele ontwikkeling te bevorderen.

score:  76%

2.3 Hij voert dat plan van aanpak of die benadering uit.

2.3.1. Hij hanteert methodieken, waardoor hij bijdraagt aan een veilig en constructief groepsklimaat in de klas (ook kleine groepen)

2.3.2 Hij biedt de leerlingen de gelegenheid om zelfstandig te werken.

score:  83%

2.4 Hij evalueert dat plan van aanpak of benadering en stelt zonodig bij, voor de hele groep en ook voor individuele leerlingen

2.4.1 Hij gaat na welke aspecten van zijn pedagogisch handelen gericht op een positief en harmonieus sociaal klimaat verbeterd of juist geconsolideerd/uitgebouwd kunnen worden.

2.4.2 Hij gaat na welke aspecten van zijn pedagogisch handelen gericht op individueel welbevinden verbeterd of juist geconsolideerd/uitgebouwd kunnen worden

score:  60%

2.5 Hij signaleert problemen en belemmeringen in de sociaal-emotionele en morele ontwikkeling van leerlingen en stelt, eventueel samen met collega's, een passend plan van aanpak of benadering op.

score:  65%

2.6 Opvattingen met betrekking tot pedagogisch handelen

score:  76%

Vakinhoudelijk en didactisch competent

3.1. Hij vormt zich een goed beeld van de mate waarin de leerlingen de leerinhoud beheersen en de manier waarop ze hun werk aanpakken.

3.1.1 Hij vormt zich een goed beeld van de mate waarin de kinderen de leerinhoud beheersen.

3.1.2 Hij vormt zich een goed beeld van de manier waarop kinderen hun werk aanpakken.

score:  73%

3.2. Hij ontwerpt op basis daarvan leeractiviteiten die voor de leerlingen uitvoerbaar zijn en die hen aanzetten tot zelfwerkzaamheid.

3.2.1 Kan een globale didactische uitwerking maken van een programma leeractiviteiten voor korte termijn (les, dag) en langere termijn (week, maand, jaar), passend binnen een grotere leerlijn en aansluitend op hoe leerlingen zich ontwikkelen.

3.2.2 Kan een concrete cursorische of thematische invulling geven van een beoogde leer- en ontwikkelingslijn.

3.2.3 Kan begeleidingsarrangementen met een verschillende sturingsintensiteit (wat betreft zelfstandigheid) voorbereiden aansluitend op leerling-; taak en situatiefactoren.

score:  74%

3.3. Hij voert die activiteiten samen met de leerlingen uit.

3.3.1 Kan speel- en leeractiviteiten qua inhoud en gevolgde aanpak gebruiken in alledaagse situaties als basis voor instructie- en begeleidingsactiviteiten.

3.3.2 Kan een doelgerichte instructie geven die bijdraagt aan de verwerving van inhouden en van een positieve en zelfstandige leerhouding.

3.3.3 Kan aansluitend op wat leerlingen aan het doen zijn passende begeleiding geven die gericht is op de verwerving

van leerinhouden, het gebruik van zelfstandige leergewoonten en een positieve leerhouding.

score:



3.4. Hij evalueert die activiteiten en de effecten ervan en stelt ze zonodig bij, voor de hele groep maar ook voor individuele leerlingen.

3.4.1 Productevaluatie: kan aan de hand van gestandaardiseerde of methodegebonden toetsen en aan de hand van zelf opgegeven taken een (betrouwbare en valide) inschatting maken van de beheersing van leerinhouden door leerlingen.

3.4.2 Procesevaluatie: kan gebruikmakend van een (vak)didactisch en pedagogisch kader de onderdelen van zijn onderwijsaanpak evalueren en op basis daarvan zijn aanpak bijstellen.

score:



3.5 Hij signaleert leerproblemen en –belemmeringen en stelt, eventueel samen met collega's, een passend plan van aanpak of benadering op.

score:



3.6 Opvattingen met betrekking tot vakinhoudelijk en didactisch handelen

score:



Organisatorisch competent

4.1 Hij hanteert op een consequente manier concrete, functionele en door de kinderen gedragen procedures en afspraken.

4.1.1 Hij signaleert en superviseert het functioneren van regels, routines en procedures. Hij leest dit af aan de

continuïteit, doelmatigheid, zelfstandigheid en zelfredzaamheid waarmee individuele en groepen leerlingen deelnemen aan (speel)leeractiviteiten.

4.1.2 Hij hanteert tijdens de lessen op een consequente manier concrete, functionele en door de kinderen gedragen procedures en afspraken.

score:



De leraar gebruikt organisatievormen, leermiddelen en leermaterialen die leerdoelen en leeractiviteiten ondersteunen.

4.2.1 Hij plant het gebruik van organisatievormen die leerdoelen en leeractiviteiten in organisatorische ondersteunen.

4.2.2 Hij zet organisatievormen, leermiddelen en leermaterialen zo in dat leerdoelen en leeractiviteiten in organisatorische zin worden ondersteund.

score:



4.3 Hij houdt een planning aan die bij de kinderen bekend is en gaat adequaat om met tijd.

score:



4.4 Opvattingen met betrekking tot organisatorisch handelen

score:



Competent in samenwerken met collega's

5.1 Hij deelt informatie die voor de voortgang van het werk van belang is met collega's en maakt gebruik van de informatie die hij van collega's krijgt.

score:



5.2 Hij levert een constructieve bijdrage aan verschillende vormen van overleg en samenwerken op school.



5.3 Hij geeft en ontvangt collegiale consultatie en intervisie



5.4 Hij levert een bijdrage aan de ontwikkeling en verbetering van zijn school.



5.5 Opvattingen met betrekking tot samenwerken met collega's



Competent in samenwerken met omgeving

6.1 Hij geeft op een professionele manier aan ouders en andere belanghebbenden informatie over de leerlingen en hij maakt gebruik van de informatie die hij van hen krijgt.



6.2 Hij neemt op een constructieve manier deel aan verschillende vormen van overleg met mensen en instellingen buiten de school.



6.3 Hij verantwoordt zijn professionele opvattingen over en

werkwijzen met leerlingen aan de ouders en andere belanghebbenden en past in gezamenlijk overleg zonodig zijn werk met die leerling aan.

score:



6.4 Opvattingen met betrekking tot samenwerken met de omgeving

score:



Competent in reflectie en ontwikkeling

7.1 Hij werkt planmatig aan de ontwikkeling van zijn bekwaamheid op basis van een goede analyse van zijn competenties

score:



7.2 Hij stemt de ontwikkeling van zijn bekwaamheid af op het beleid van de school.

score:



7.3 Hij maakt bij de ontwikkeling van zijn bekwaamheid gebruik van informatie van leerlingen en collega's en ook van collegiale hulp in de vorm van bijvoorbeeld intervisie en supervisie.

score:

