

Van oplossingsgericht coachen naar handelingsgericht werken!



Cindy Slegers
Student nr. 213763
Mei 2010

Begeleiders:
Angeline van der Kamp
Ans Boosten

Inhoudsopgave	
Inhoudsopgave	2
Samenvatting	4
1 Inleiding	5
2 Theoretische onderbouwing	7
2.1. Inleiding	7
2.2. Handelingsgericht werken	7
2.3. Oplossingsgericht coachen	11
2.4. Een lerende school	14
2.5. Samenvatting	16
3 Casestudy	17
3.1. Inleiding	17
3.2. Het onderzoeksmodel	17
3.3. Het verzamelen van data	20
3.4. Betrouwbaarheid en validiteit	21
3.5. Triangulatie	21
3.6. Ethiek	22
3.7. Samenvatting	22
4 Data presentatie en resultaten	23
4.1. Inleiding	23
4.2. Interviews	23
4.3. Observaties	27
4.4. Samenvatting	30

5 Data-analyses	31
5.1. Inleiding	31
5.2. Data-analyse van het handelingsgericht werken	31
5.3. Data-analyse van het oplossingsgericht coachen in relatie tot handelingsgericht werken	33
5.4. Samenvatting	33
6 Antwoorden en conclusies	34
6.1. Inleiding	34
6.2. Antwoorden en conclusies	34
6.3. Samenvatting	36
7 Evaluatie	37
7.1. Inleiding	37
7.2. Aanbevelingen	37
7.3. Evaluatie	38
Literatuurlijst	40
Bijlagen	42

Samenvatting

Middels dit verslag presenteer ik u mijn praktijkonderzoek. Dit onderzoek is uitgevoerd in mijn praktijksituatie als intern begeleider binnen het basisonderwijs.

Binnen mijn taak van intern begeleider heeft een verschuiving plaatsgevonden. Waar eerst de nadruk lag op de begeleiding van leerlingen, is de nadruk komen te liggen op de begeleiding van leerkrachten. Om aan dit onderdeel van mijn taak invulling te geven wil ik kennis en vaardigheden hebben van het begeleiden van collega's. Daarnaast vraagt de wet om invulling te geven aan Passend Onderwijs (Passendonderwijs.nl, 2010). Binnen mijn praktijksituatie doen we dit middels de principes van handelingsgericht werken (Pameijer en van Beukering, 2009). Dit vraagt van leerkrachten om zich bewust te zijn van en te reflecteren op het eigen handelen. Als intern begeleider kan ik hier iets betekenen in de begeleiding van mijn collega's d.m.v. coaching. Dit heeft geleid tot de onderzoeksvraag.

Wat kan oplossingsgericht coachen door de intern begeleider bijdragen aan een handelingsgerichte houding van de leerkrachten op een school voor basisonderwijs?

Door een actieonderzoek heb ik conclusies en aanbevelingen geformuleerd bij deze onderzoeksvraag. Deze worden in dit verslag gepresenteerd.

De literatuurstudie is gericht op de domeinen handelingsgericht werken, oplossingsgericht coachen en veranderingsprocessen gekoppeld aan mijn praktijk. Het praktijkgedeelte van mijn onderzoek bestaat uit coachingstrajecten, interviews en observaties met verschillende respondenten.

Maar wat kan oplossingsgericht coachen nu precies bijdragen aan een handelingsgerichte houding van de leerkrachten?

Hoofdstuk 1 Inleiding

Als intern begeleider ben ik werkzaam op een basisschool.

In de visie van de school staat beschreven dat de school een open, veilige, sfeervolle, inspirerende en constante leeromgeving is. Ieder kind van elk niveau wordt in die omgeving gestimuleerd, om zo zijn of haar individuele talenten volledig en ononderbroken te ontwikkelen (OBS de Belhamel Schoolgids, 2009-2010).

Binnen de zorgstructuur van de school is een begin gemaakt met handelingsgericht werken (Pameijer en van Beukering, 2008). Het doel van mijn onderzoek is antwoord geven op wat handelingsgericht werken betekent voor het handelen van de leerkrachten in de groep. En hoe aan het handelen van deze leerkrachten, vanuit de zorgstructuur van de school, begeleiding geboden kan worden.

Volgens de “Taakomschrijving Interne Begeleider” van het Regionaal Bestuur Openbaar Basisonderwijs de Kempen (2006) staat beschreven:

“Het coachen, begeleiden en adviseren van leerkrachten m.b.t. de leerlingenzorg.”

In de praktijk constateer ik dat vanuit deze taakomschrijving vooral de aspecten ‘begeleiden en adviseren van de leerkrachten’ aan bod komen. Hierdoor zie ik leerkrachten in de groep vaak doen wat de intern begeleider gezegd heeft. De leerkracht ervaart een probleem in de groep, hij legt dit probleem voor aan de intern begeleider en wil van de intern begeleider een oplossing voor dit probleem waar hij mee aan de slag kan. Coachen kan hier verandering in brengen, doordat het uitgaat van de eigen kracht van de leerkracht. Ik wil de leerkrachten op mijn school coachen vanuit een oplossingsgerichte visie. Door te werken als een coachende intern begeleider wil ik bereiken dat leerkrachten zelf op zoek gaan naar oplossingen voor de begeleiding van leerlingen. Met het oog op Passend Onderwijs (www.passendonderwijs.nl) zullen leerkrachten steeds meer leerlingen in hun groep krijgen met diverse specifieke onderwijsbehoeften. In de praktijk constateer ik dat leerkrachten het moeilijk vinden om hier bij aan te sluiten. Handelingsgericht werken (Pameijer en van Beukering, 2009) kan de leerkrachten hierbij helpen. De grote kracht van handelingsgericht werken (Pameijer en van Beukering, 2009) zit hem in het uitgaan van de kansen en de mogelijkheden van leerlingen.

Het doel in het onderzoek is gericht op het in de praktijk uitvoeren van oplossingsgerichte coachingsgesprekken tussen de intern begeleider en verschillende leerkrachten. In deze gesprekken staat de coach model voor de leerkracht waar het gaat om werken vanuit een handelingsgerichte houding. Met als doel dat de leerkracht deze handelingsgerichte houding aanneemt in de begeleiding van de leerlingen.

Bovenstaande brengt mij tot de volgende onderzoeksvraag:

Wat kan oplossingsgericht coachen door de intern begeleider bijdragen aan een handelingsgerichte houding van de leerkrachten op een school voor basisonderwijs?

Om de onderzoeksvraag te verhelderen stel ik de volgende deelvragen:

- Wat is er in de literatuur bekend over handelingsgericht werken en oplossingsgericht coachen?
- Wat wordt er op de school verstaan onder handelingsgericht werken en een handelingsgerichte houding?
- Hoe ervaren leerkrachten de cyclus van oplossingsgericht coachen en het van daaruit handelingsgericht werken in de groep?

Gedurende het eerste jaar van de opleiding COD2 van Fontys OSO heb ik een kennisstuk geschreven waarin ik me heb verdiept in oplossingsgericht- en handelingsgericht werken. In dit kennisstuk heb ik me gericht op de verschillen en overeenkomsten tussen beide werkvormen. Mijn conclusie daarbij was dat beide werkvormen elkaar kunnen aanvullen.

In hoofdstuk 2 zal ik me verder verdiepen in de theorie van oplossingsgericht coachen (Kim Berg en Szabo, 2006) en handelingsgericht werken (Pameijer en van Beukering, 2009). Ik geef een onderbouwing van wat er in de literatuur bekend is over beide werkvormen en hoe zij elkaar kunnen aanvullen.

Daarnaast vraagt het invoeren van handelingsgericht werken (Pameijer en van Beukering, 2009) en daaraan gekoppeld oplossingsgericht coachen, om een verandering in het denken en handelen van de leerkrachten op onze school. Ik wil dat hiervoor draagvlak ontstaat vanuit de werkvloer. Door me te verdiepen in de theorie van de Lerende Scholen (Senge e.a., 2008) wil ik handvatten zoeken voor wat er nodig is om een veranderingsproces, zoals handelingsgericht werken, binnen ons schoolteam in gang te zetten.

Hoofdstuk 2 Theoretische onderbouwing

2.1 Inleiding

In dit hoofdstuk zal ik m.b.v. literatuur over handelingsgericht werken en oplossingsgericht coachen een eerste onderbouwing geven voor mijn onderzoeksvraag. En hoe deze onderbouwing past in mijn praktijk. Een van de deelvragen die ik stel is:

“Hoe ervaren leerkrachten de cyclus van oplossingsgericht coachen en het van daaruit handelingsgericht werken in de groep?” Deze cyclus betekent een veranderingsproces binnen onze school. Om het antwoord op deze vraag te onderbouwen wil ik weten wat er nodig is om een veranderingsproces in te voeren binnen het schoolteam. Daarom heb ik me tevens verdiept in de literatuur van de lerende scholen.

2.2 Handelingsgericht werken

Bij handelingsgericht werken werkt men volgens een systematische, overzichtelijke manier die gebaseerd is op de uitgangspunten van de handelingsgerichte diagnostiek (Pameijer en van Beukering, 2009). Binnen dit stappenplan staan de onderwijsbehoeften van leerlingen centraal. Het gaat erom dat de leerkracht afstemt op deze onderwijsbehoeften door doelgericht te handelen. Daarbij gaat de leerkracht uit van mogelijkheden van leerlingen en werkt de leerkracht constructief samen met alle betrokkenen rond deze leerling.

In mijn praktijk zie ik dat alle leerlingen anders zijn, iedere leerling heeft zijn eigen kwaliteiten en mogelijkheden. Dit betekent voor de praktijk dat wanneer handelingsgericht werken een onderdeel is van ons onderwijs we moeten accepteren dat alle leerlingen andere onderwijsbehoeften hebben. In de praktijk zie ik overigens niet alleen verschillen tussen leerlingen. Ook iedere leerkracht is anders en heeft zijn eigen kwaliteiten. Volgens Pameijer en van Beukering (2009) is de leerkracht de sturende kracht van het handelingsgericht werken, handelingsgericht werken gebeurt op de werkvloer. Dit betekent dat de leerkracht dus ook zijn eigen rol in het proces onder ogen moet zien. Voor een constructieve samenwerking zoals Pameijer en van Beukering (2009) die beschrijven moeten we ons voortdurend bewust zijn van de interactie tussen een leerling met zijn leerkracht en zijn groep.

De ontwikkeling van een kind wordt voor 80% bepaald door de thuissituatie (Marzano, 2007). Binnen handelingsgericht werken is het dan ook van groot belang om de ouders bij het onderwijs te betrekken. Samen met de ouders is de school verantwoordelijk voor de ontwikkeling van een kind.

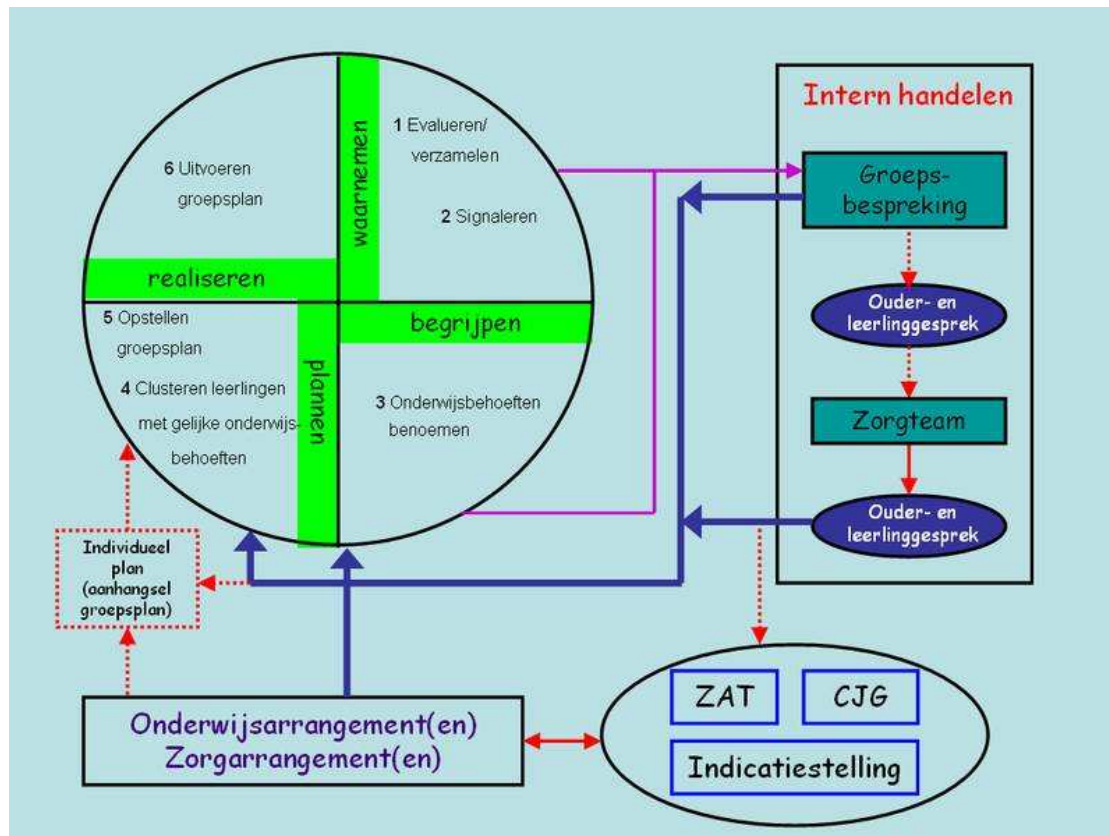
Marzano (2007) zegt: “Goede communicatie is één van de bepalende kenmerken van effectieve ouderbetrokkenheid.”

Smit (2009) geeft aan dat wanneer scholen een duidelijke visie hebben op de communicatie en samenwerking met ouders, de ouderbetrokkenheid binnen die scholen sterker blijkt.

Voor mij betekent dit dat de school duidelijk moet zijn in wat ouders van de school mogen verwachten en wat de school van de ouders verwacht. De school zet hierin het beleid uit, maar ouderbetrokkenheid is een verantwoordelijkheid voor iedereen die bij de school betrokken is. Gekoppeld aan handelingsgericht werken merk ik in de praktijk dat leerkrachten het vaak moeilijk vinden om ouders te betrekken bij het onderwijs en de zorg voor leerlingen. Collega's komen vaak met de vraag hoe ze dit moeten aanpakken. Hoe kunnen ze achterhalen hoe een thuissituatie in elkaar zit, wat kun je wel vragen of zeggen en wat niet?

In de cyclus van handelingsgericht werken wordt planmatig gehandeld. De cyclus kent zes stappen op groepsniveau die door de leerkracht doorlopen worden (Pameijer en van Beukering, 2009). De leerkracht mag hierbij de steun verwachten van de intern begeleider. Door bij de invoer van handelingsgericht werken onderling goede afspraken te maken, is voor alle betrokkenen duidelijk hoe er gewerkt wordt en naar welk doel gestreefd wordt. Zoals Pameijer en van Beukering (2009) de cyclus beschrijven moet duidelijk zijn wie wat doet in het proces, dit maakt het proces transparant. Voor de praktijk is het belangrijk dat afspraken die gemaakt worden, ook worden nageleefd.

In mijn praktijk is een begin gemaakt de cyclus van handelingsgericht werken in te zetten volgens het traject van de 1-zorgroute (1-zorgroute.nl, 2008). De 1-zorgroute is een stappenplan waarmee scholen invulling kunnen geven aan Passend Onderwijs (Passendonderwijs.nl, 2010). In dit stappenplan wordt duidelijk dat de leerkracht niet de enige verantwoordelijke is voor de uitvoering van Passend Onderwijs in de groep. Vanuit de 1-zorgroute wordt gewerkt vanuit drie niveaus, de groep, de school en het regionaal samenwerkingsverband. Alle mensen die binnen deze niveaus betrokken zijn, zijn samen verantwoordelijk voor de uitvoering van Passend Onderwijs. In een schema ziet de cyclus van handelingsgericht werken en de daarbij passende 1-zorgroute er als volgt uit:



In de cirkel zien we de zes stappen van handelingsgericht werken terug zoals Pameijer en van Beukering (2009) ze beschreven hebben. In mijn praktijk wordt momenteel vooral gewerkt aan de kant van het waarnemen en begrijpen. Er wordt nog veel ingezoomd op de individuele onderwijsbehoeften van leerlingen. De volgende stap voor mijn praktijk zou zijn om deze individuele onderwijsbehoeften te clusteren en vanuit deze clusters groepsplannen op te stellen en uit te voeren. Als we dat in de praktijk kunnen realiseren maakt dat de cyclus rond.

De grote kracht van het handelingsgericht werken (Pameijer en van Beukering, 2009) zit voor mij in het kijken naar de kansen en mogelijkheden van leerlingen.

“Alles waar je energie in stopt wordt groter. Ellende dus ook...” (vk-blog.nl, 2007)

Voor mijn praktijk betekent dit, dat van leerkrachten gevraagd wordt deze kansen en mogelijkheden in beeld te brengen. Kijken naar de kansen en mogelijkheden helpt om te zoeken naar oplossingen voor de situatie die is ontstaan op school. Vanuit deze kansen en mogelijkheden kun je doelen formuleren en een plan van aanpak maken.

Wanneer we steeds uitgaan van een problematische situatie lijkt het vaak of we in een negatieve spiraal terecht te komen waarin we alleen nog maar de negatieve dingen van een leerling zien.

Handelingsgericht werken heeft veel raakvlakken met oplossingsgericht werken. Hier zie ik in mijn praktijk veel mogelijkheden. Als intern begeleider wil ik vanuit een oplossingsgerichte visie de leerkrachten coachen. Door zelf vanuit een oplossingsgerichte houding te werken help ik de leerkrachten om vooral te denken vanuit mogelijkheden. In een gesprek met een leerkracht probeer ik om niet te lang stil te staan bij het probleem wat ervaren wordt. Maar ik probeer het gesprek steeds om te buigen naar wat er wel goed gaat en hoe dat een oplossing zou kunnen vormen. Het effect is dat ik bij de leerkracht merk dat deze weer mogelijkheden ziet om het probleem aan te pakken.

2.2.1. De rol van de intern begeleider

Het proces van het handelingsgericht werken wordt vooral ten uitvoer gebracht door de leerkrachten in de eigen groep. De rol van de intern begeleider binnen dit proces is een begeleidende rol. Als intern begeleider bewaak ik de processen die doorlopen worden binnen het handelingsgericht werken. Daarnaast kan ik een ondersteunende rol hebben m.b.t. het reflectieve handelen van de leerkracht.

Pameijer en van Beukering (2009) beschrijven in hun boek "Handelinggericht werken: een handreiking voor het schoolteam" :

"De basishouding van de leerkracht, waarmee men de eigen visie, waarden en overtuigingen bedoeld met betrekking tot het beroep van leerkracht, het onderwijs en de eigen persoon."

Voor mij wil dit zeggen dat net als iedere leerling, ook iedere leerkracht anders is en zijn eigen normen en overtuigingen heeft. Deze normen en overtuigingen bepalen voor een groot deel het handelen van de leerkracht en hebben direct invloed op de relatie die een leerkracht heeft met zijn groep of met individuele leerlingen in die groep. Als leerkracht is het belangrijk om je bewust te zijn van je eigen handelen, zodat je ook in staat bent om de normen en overtuigingen die je hebt te kunnen bijstellen. Dit om aan te kunnen sluiten bij de onderwijsbehoeften van de leerlingen (Pameijer en van Beukering, 2009).

Hier zie ik een rol voor de intern begeleider. Door middel van oplossingsgericht coachen kan de leerkracht een spiegel voor gehouden worden wat betreft het eigen handelen. Hiermee wil ik bereiken dat de leerkracht zich inderdaad bewust wordt van het eigen handelen en bewust gaat handelen in de praktijk.

2.3. Oplossingsgericht coachen

Oplossingsgericht coachen gaat uit van mogelijkheden. Vanuit de context van het onderzoek hebben we het dan over het vermogen van leerkrachten om vanuit eigen kwaliteiten te zoeken naar oplossingen voor een probleem. De leerkracht blijft eigenaar van zijn eigen proces. Door het opdoen van succeservaringen, door eigen interventies, ervaart de leerkracht het vertrouwen dat hij kan aansluiten bij de onderwijsbehoeften van een leerling (Kim Berg en Szabó, 2006).

De theorie van het oplossingsgericht coachen helpt mij als intern begeleider bij het begeleiden van die leerkracht, omdat ik vanuit deze theorie handvatten krijg over hoe ik zelf als coach een oplossingsgerichte houding kan aannemen.

2.3.1. De taak van een coach

In hun boek “Oplossingsgericht coachen” beschrijven Kim Berg en Szabó (2006) een aantal fundamentele aannamen die aan het werk van een coach ten grondslag liggen. Eén van de belangrijkste dingen die ik uit deze aannamen haal voor mijn praktijk is dat ik als coach goed moet kunnen luisteren naar mijn coachee en mijn coachee in zijn waarde moet laten. Als coach is het voor mij de kunst te achterhalen wat de werkelijke vraag is van mijn coachee. Dit doe ik door goed door te vragen, zonder een oordeel in de vragen te leggen of een bepaalde richting op te duwen. Een coach is lui en laat de coachee zelf nadenken over een oplossing.

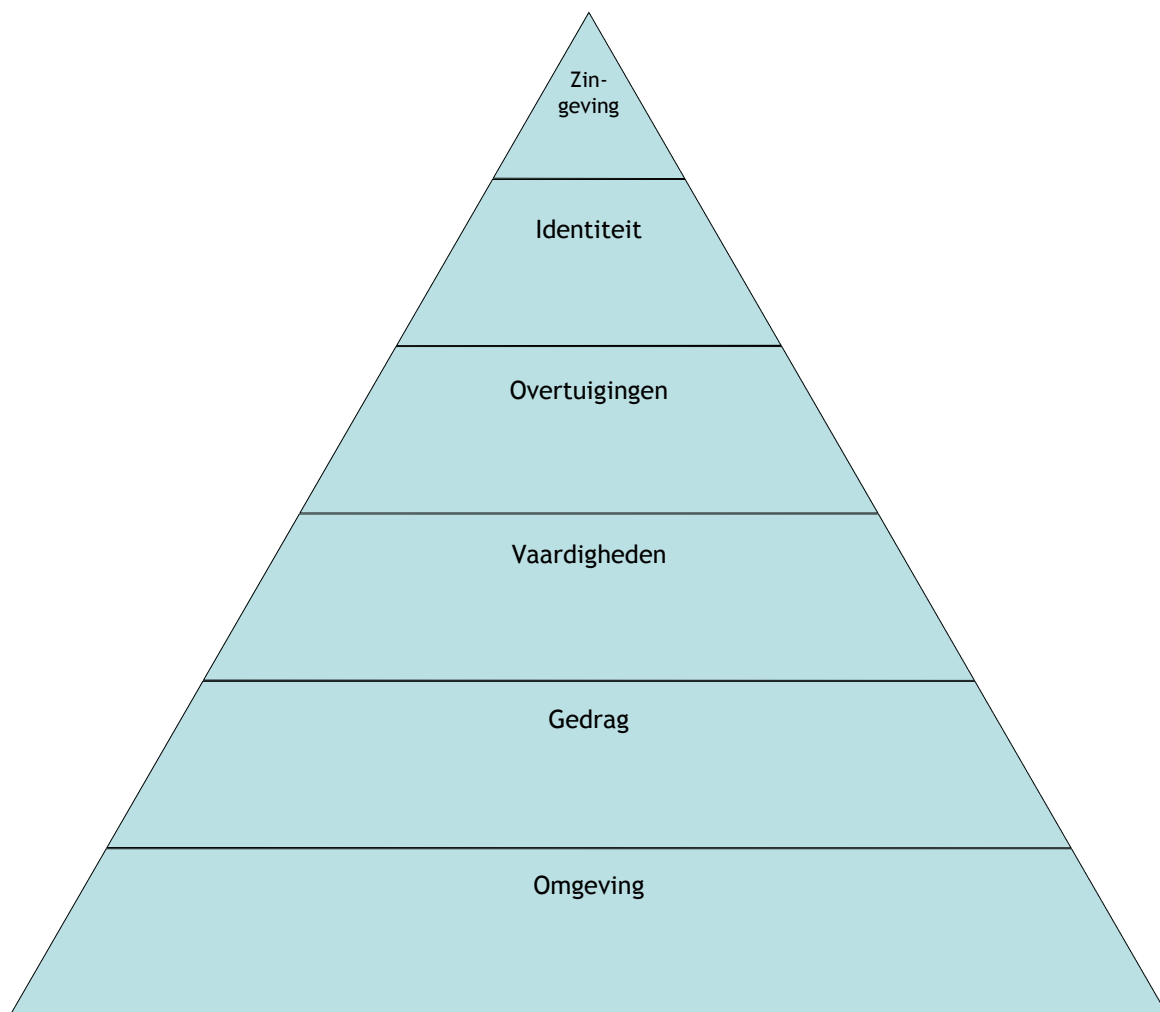
Zoals binnen het handelingsgericht werken uitgegaan wordt van de kansen en mogelijkheden van leerlingen (Pameijer en van Beukering, 2009), zo moet ik als coach ook uitgaan van de kansen en de mogelijkheden van de coachee. Op die manier kan ik als coach model staan voor de handelingsgerichte houding die ik graag bij de leerkracht wil zien. Ik wil de coachee zich bewust laten worden van wat goed gaat, waar men in het verleden succes mee gehad heeft. Maar ook van hetgeen dat niet werkt. Zoals Kim Berg en Szabó (2006) zeggen:

“Als iets ooit effect had, doe het dan vaker. Als het niet werkt, doe dan iets anders.”

Door het geven van complimenten merk ik dat een coachee zich bewust wordt van de dingen die goed gaan. Bewust worden van wat niet werkt vraagt tijd in het coachingstraject. Hierbij moeten vaak vaste patronen doorbroken worden. Zowel de coach als de coachee moeten eerst goed voor ogen hebben wat het precies is dat niet werkt. Men moet buiten het gebruikelijke cirkeltje denken (Kim Berg en Szabó, 2006). Een valkuil waar ik in mijn praktijk nog wel eens tegenaan loop is dat ik als coach graag snel oplossingen wil met een groots resultaat. De aannamen van Kim Berg en Szabó (2006) leren mij juist dat een aantal kleine stapjes vooruit uiteindelijk kunnen leiden tot een grote verandering.

2.3.2. Het coachingsgesprek

Wanneer ik als intern begeleider een coachingstraject aan ga met een collega, merk ik dat het voor de betreffende collega belangrijk is om gehoord te worden. Als coach is het mijn taak, mijn collega en het probleem van mijn collega serieus te nemen. Met als gevolg dat de betreffende collega het aandurft een coachingstraject aan te gaan waarin we samen op zoek gaan naar de oplossingen. In de coachingstrajecten die ik voor dit onderzoek gestart ben, heb ik geprobeerd na een korte probleemanalyse het gesprek te buigen naar oplossingsgericht denken. Dit past bij de visie van oplossingsgericht coachen zoals Kim Berg en Szabó (2006) het in hun boek beschrijven. Hoe langer we stil staan bij wat er allemaal niet goed gaat, hoe moeilijker het is de overstap te maken naar wat juist wel goed gaat en wat de coachee belangrijk vindt. Ik heb mezelf model laten staan in de coachingsgesprekken en in de dagelijkse omgang door zelf vanuit een oplossingsgerichte houding te werken en te denken. Dit kun je gedurende de coachingsgesprekken in mijn praktijk terugzien doordat ik door blijf vragen bij de coachees naar wat er wel goed gaat en welke resultaten er door het handelen van de coachee al bereikt zijn. Door doorvragen en door uit te vinden wat de coachee belangrijk vindt, ziet hij/ zij ook in welke veranderingen in zijn/ haar handelen noodzakelijk zijn. Wanneer de coachee hier inzicht in heeft kunnen we een concreet stappenplan opstellen om naar een bepaald doel toe te werken (Kim Berg en Szabó, 2006). Bij het stellen van doelen die de coachee wil bereiken moet ervoor gezorgd worden dat deze doelen realistisch en haalbaar zijn. Mensen kunnen alleen veranderen als ze dat zelf willen. Om inzicht te krijgen in wat de coachee belangrijk vindt laat ik de coachee in de praktijk reflecteren op zijn eigen handelen. Vanuit deze reflectie kan ik samen met de coachee analyseren wat er gebeurt in het eigen handelen waardoor het probleem ervaren wordt. Vervolgens gaan we samen op zoek naar wat de coachee in zijn handelen wil veranderen en wat de coachee nodig heeft om dit te kunnen veranderen. Bij het stellen van vragen om de leerkracht te laten reflecteren op het eigen handelen maak ik, naast de methodiek van oplossingsgericht coachen, als coach gebruik van Bateson (Kessels en Smit, 2008), hij beschrijft zes verschillende denkniveaus zoals in de figuur hieronder weergegeven.



In de praktijk merk ik dat het mijn collega's rust geeft wanneer zij beseffen dat ze een bepaalde leerling niet kunnen veranderen. Door te reflecteren op het eigen handelen merk ik dat het besef komt dat zij alleen invloed hebben op het eigen handelen. Ik denk dat het kunnen reflecteren op het eigen gedrag, de leerkrachten het gereedschap in handen geeft om op zoek te kunnen gaan naar een oplossing voor het probleem dat zij ervaren.

Een hulpmiddel vanuit de theorie van het oplossingsgericht coachen (Kim Berg en Szabó, 2006) wat mij in de praktijk als coach helpt om duidelijkheid te krijgen in wat een coachee belangrijk vindt, is het stellen van de 'wondervraag'. Met de wondervraag, vraag ik de coachee zich een voorstelling te maken van de gewenste situatie. De wondervraag helpt aan het begin van het coachingstraject om duidelijkheid te scheppen in wat de coachee wil bereiken.

Wanneer duidelijk is wat de coachee wil bereiken in het coachingstraject, helpt dit ons beide om realistische doelen te stellen (Kim Berg en Szabó, 2006).

2.4 Een lerende school

Binnen een coachingstraject worden mensen meegenomen in een veranderingsproces. Mensen gaan immers een coachingstraject aan wanneer zij ergens een probleem ondervinden en dit willen aanpakken. Eén van de aannames die Kim Berg en Szabó (2006) beschrijven is *“verandering is constant en onvermijdelijk.”* Ook het handelingsgericht werken vraagt om verandering van ideeën en gedrag van de leerkracht. Handelingsgericht werken vraagt om een samenwerking tussen leerkracht, leerling, ouders en school (Pameijer en van Beukering, 2009). Het totaalplaatje moet kloppen, samen met de ouders en de leerling werken we aan een gemeenschappelijk doel. Namelijk dat de leerling zich goed voelt op school en zich binnen zijn eigen mogelijkheden kan ontwikkelen. In mijn praktijk merk ik dat de samenwerking niet altijd vanzelfsprekend is. Leerkrachten geven tijdens leerling-besprekingen aan dat ze het moeilijk vinden om bijvoorbeeld een groepsplan of handelingsplan te schrijven. Bij het schrijven van deze plannen zie ik vaak dat sommige onderdelen niet of minimaal worden ingevuld. Wat hierbij opvalt is wanneer er gevraagd wordt naar het reflectieve vermogen van leerkrachten er niets ingevuld wordt. Ook het gesprek aangaan met de ouders en vragen naar de sterke en zwakke punten in de thuissituatie wordt vaak overgeslagen. Terwijl de leerkrachten wel heel goed kunnen beschrijven wat de sterke en zwakke punten van de leerling zijn, in de ogen van de leerkracht. Hierbij wordt het gesprek met de leerling uit de weg gegaan. Dit zijn echter wel zaken die handelingsgericht werken van de leerkracht vragen.

Dit maakt me nieuwsgierig naar wat er in de praktijk nodig is om een veranderingsproces te laten slagen. Waarom vinden collega's het moeilijk om handelingsplannen of groepsplannen te schrijven en wat maakt het moeilijk om in gesprek te gaan met de ouders?

2.4.1 De lerende school in de praktijk

Wanneer men op school wil werken volgens het model van handelingsgericht werken is verandering onvermijdelijk. We vragen alle collega's binnen de school op een andere manier te denken en te werken. We verwachten van collega's dat zij zelf de verantwoordelijkheid dragen voor het eigen handelen, dat zij kunnen reflecteren op hun eigen handelen en hieraan conclusies kunnen verbinden. Dit sluit aan bij wat Senge e.a. (2008) beschrijven. Dit zijn vaardigheden die lerende organisaties en lerende gemeenschappen eisen.

Senge e.a. (2008) hebben vijf disciplines van leren in organisaties ontwikkeld die werknemers en organisaties kunnen helpen wanneer veranderingen gevraagd worden in handelen en denken¹. Als ik deze vijf disciplines toepas op de situatie binnen mijn praktijk constateer ik het volgende. Binnen mijn praktijk moeten we als team goed samenwerken, naar elkaar luisteren en van elkaar leren. Hierdoor kunnen we een gemeenschappelijke visie ontwikkelen op Passend Onderwijs waarin we dezelfde doelen willen nastreven. Handelingsgericht werken past in dit geheel omdat het duidelijk richting geeft aan hoe invulling gegeven kan worden aan Passend Onderwijs. Het proces moet duidelijk en transparant zijn en voor iedereen moeten de rollen duidelijk beschreven zijn. Mijn rol als intern begeleider in dit proces is de rol van procesbewaker. Ik bied mijn collega's aan wat handelingsgericht werken inhoudelijk is, laat mijn collega's nadenken over wat zij hiervan al doen in de praktijk en maak samen met collega's afspraken. Door observaties volg ik of afspraken die gemaakt zijn m.b.t. handelingsgericht werken in de klas tot uitvoer komen. De doelen die we vanuit de gezamenlijke visie hebben opgesteld zullen leiden tot een verandering binnen het team. Wanneer alles bij het oude blijft zullen we de doelen niet halen, dus er moet beweging komen. Als team zijn we hier afhankelijk van elkaar. We kunnen deze doelen niet alleen nastreven, we hebben ze immers ook samen opgesteld. Vanuit de gedachte dat twee meer weten dan één kunnen we de krachten bundelen. Door met elkaar in gesprek te blijven leren we de veranderingen die het proces teweeg brengen te begrijpen en er ontstaan collectieve denkbeelden. Vanuit deze collectieve denkbeelden worden collega's aan het denken gezet over de eigen situatie. Passen deze collectieve denkbeelden ook bij de individuele visie van de leerkracht. Ofwel, de collectieve denkbeelden helpen bij het reflecteren op het individuele handelen van leerkrachten, omdat leerkrachten handvatten hebben waar ze over na kunnen denken. Daarnaast kan ik vanuit mijn taak als coachende intern begeleider een rol spelen bij het reflecteren op het individuele handelen. Oplossingsgericht coachen is een geschikt hulpmiddel. Het gaat uit van de kwaliteiten van mensen en hoe ze deze in hun voordeel kunnen inzetten in de praktijk (Kim Berg en Szabó, 2006). Door in het coachingstraject een koppeling te maken naar de gezamenlijke visie en de daaruit opgestelde doelen maken we de cirkel rond. Met het team hebben we een gezamenlijke visie ontwikkeld. Door dit samen te doen mogen we ervan uit gaan dat deze visie door het team gedragen wordt. Omdat we een gezamenlijke, gedragen visie hebben, kun je mensen ook aanspreken op hun verantwoordelijkheden wanneer ze zich niet aan gemaakte afspraken houden. In mijn ogen wordt hierdoor een professioneel klimaat gecreëerd binnen de organisatie. Passend bij Senge e.a. (2008), een professioneel klimaat waarin iedereen zich bewust is van de eigen rol en de eigen ambities en van daaruit met

¹ Bijlage 1: Disciplines van leren volgen Senge e.a. (2008)

collega's gezamenlijke doelen kan opstellen die nagestreefd worden door een goede samenwerking.

2.5 Samenvatting

In dit hoofdstuk heb ik de theorie van handelingsgericht werken (Pameijer en van Beukering, 2009) en oplossingsgericht coachen (Kim Berg en Szabó, 2006) gekoppeld aan mijn praktijk. Daarnaast heb ik beschreven wat er nodig is voor een teambreed gedragen visie op een verdere implementatie van handelingsgericht werken, met een bijdrage van oplossingsgericht coachen. De huidige praktijk laat mij vanuit deze theorie zien dat er een begin gemaakt is met het handelingsgericht werken, maar dat dit nog geen basis vormt binnen mijn praktijk. De theorie leert mij ook dat oplossingsgericht coachen een mooie aansluiting is op handelingsgericht werken. Als coach sluit ik vanuit oplossingsgericht coachen aan bij de behoefte van coachees door samen op zoek te gaan naar oplossingen. Op hun beurt sluiten de coachees in de eigen groep, vanuit het handelingsgericht werken, aan bij de behoeften van de leerlingen. Hier zit voor mij de kracht van oplossingsgericht coachen. Wat precies de bijdrage is van oplossingsgericht coachen aan de handelingsgerichte houding van de leerkrachten kan ik niet alleen vanuit de theorie beschrijven. Hiervoor doe ik verder onderzoek in de vorm van actieonderzoek.

Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie

3.1. Inleiding

Via actieonderzoek (Ponte, 2006) wil ik een antwoord te vinden op mijn onderzoeksvraag:

Wat kan oplossingsgericht coachen door de intern begeleider bijdragen aan een handelingsgerichte houding van de leerkrachten op een school voor basisonderwijs?

In dit hoofdstuk leg ik uit waarom ik voor deze vorm gekozen heb. De data voor het onderzoek heb ik verzameld door het inzetten van coachingstrajecten en daaraan gekoppelde interviews en observaties. Tevens heb ik via literatuur data verzameld om mijn eigen bevindingen te ondersteunen. De keuzes die ik hierin gemaakt heb zal ik verantwoorden in dit hoofdstuk, als ook de triangulatie, validiteit en betrouwbaarheid.

3.2. Het onderzoeksmodel

Sinds enkele jaren geef ik invulling aan de taak van intern begeleider op de school waar ik werkzaam ben. Binnen deze taak heeft zich in de afgelopen jaren een verschuiving voorgedaan. De intern begeleider is tegenwoordig niet meer specialist op het gebied van alle leer- en gedragsproblemen. De taak van intern begeleider heeft nu meer de vorm van coach. Volgens de “Taakomschrijving interne begeleider” van Regionaal Bestuur Openbaar Basisonderwijs de Kempen (2006) staat als een van de taken beschreven:

“Het coachen, begeleiden en adviseren van leerkrachten m.b.t. de leerlingenzorg.”

In de praktijk merk ik dat het moeilijk is om aan deze taak invulling te geven. Omdat het van oudsher lijkt of collega's nog steeds de verwachting hebben dat ik specialist ben op alle gebieden van leer- en gedragsproblemen. Ook constateer ik dat er vooral gedacht wordt vanuit beperkingen. Er wordt vooral gekeken naar wat een leerling niet kan. En dat wat de leerling niet kan, willen we buigen naar iets wat de leerling wel kan, zoals bedoeld bij handelingsgericht werken (Pameijer en van Beukering, 2009).

Als intern begeleider wil ik invulling geven aan de taak van coach. Daarbij wil ik wel weten wat dit oplevert in de groepen. Lukt het leerkrachten met een andere bril op te kijken naar de leerlingen in de groep en vanuit de eigen kwaliteiten op zoek te gaan naar een manier om met deze groep te werken? En hoe wordt coaching door de leerkrachten zelf ervaren? Om hierop een antwoord te vinden heb ik gekozen voor een actieonderzoek.

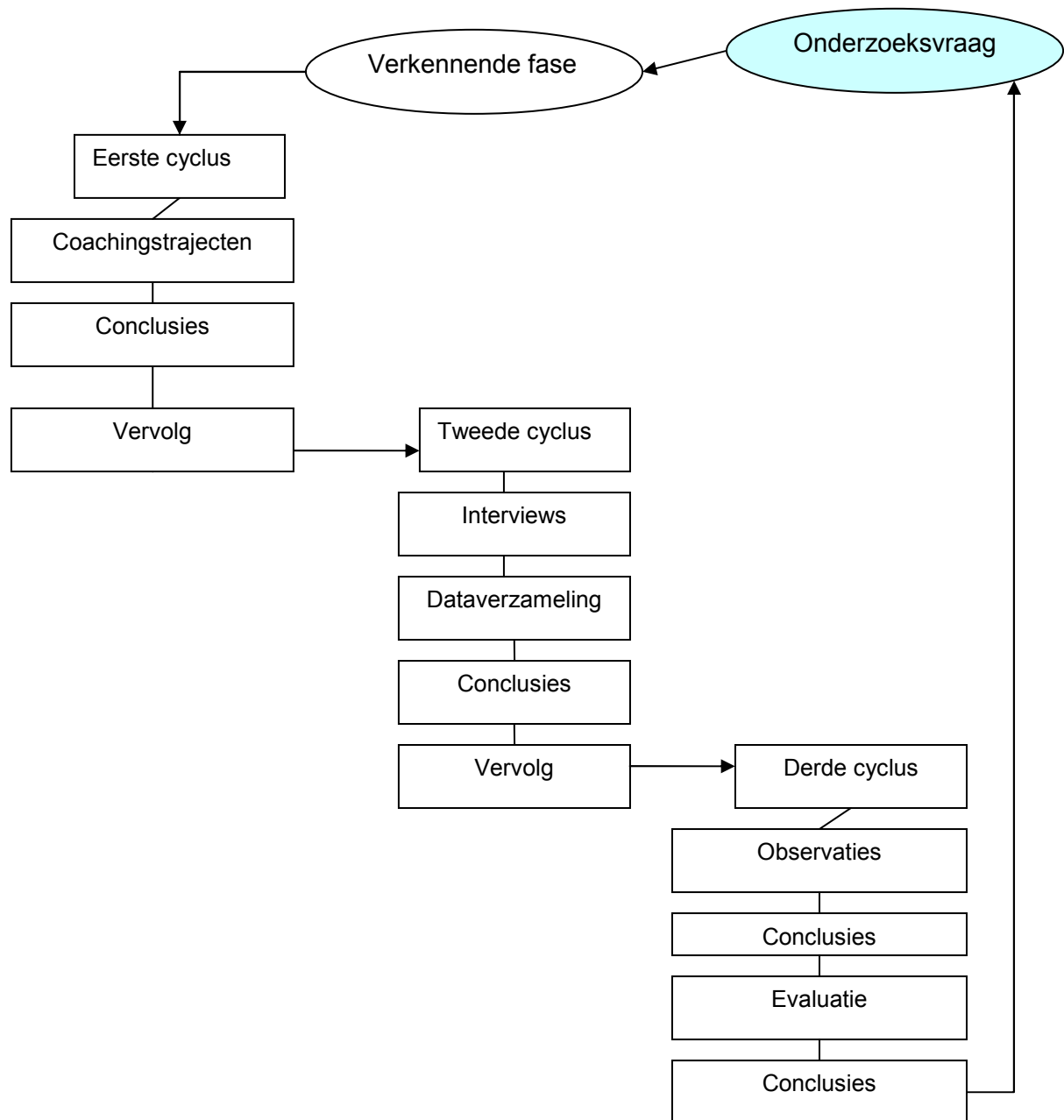
De definitie van actieonderzoek volgens Ponte (2006) is:

“Een geheel van activiteiten van medewerkers in de school die:

- a. met behulp van technieken en strategieën van sociaal-wetenschappelijk onderzoek reflecteren op hun eigen handelen en de situatie waarin dit handelen plaatsvindt en*
- b. op basis van de zo verkregen inzichten hun handelen of de situatie waarin dat handelen plaatsvindt systematisch proberen te verbeteren.”*

Actieonderzoek wordt ook wel gekenmerkt door “reflectie en onderzoek”.

Mijn actieonderzoek bestaat uit het doorlopen van verschillende cycli. In de eerste cyclus ben ik gestart met coachingstrajecten waaraan een aantal van mijn collega's deelgenomen hebben. Ik heb gekozen voor deze coachingstrajecten omdat ik een beweging in gang wil brengen waarbij de betrokken respondenten leren denken en werken vanuit oplossingen (Kim Berg en Szabó, 2006). Daarbij wil ik onderzoeken of de ontdekkingen die ze doen tijdens de coachingsgesprekken leiden tot een handelingsgerichte houding van de respondenten in de eigen groep (Pameijer en van Beukering, 2009). Door middel van interviews in de tweede cyclus wil ik achterhalen of deze beweging op gang gekomen is, hoe men dit ervaren heeft en waar dit in de praktijk toe geleid heeft. Daarnaast wil ik door middel van deze interviews in beeld brengen wat er bekend is bij de respondenten met betrekking tot handelingsgericht werken (Pameijer en van Beukering, 2009). In de derde cyclus heb ik gekozen voor observaties. Bij deze observaties gaat het erom dat ik in de groep hetgeen kan terugzien wat de respondenten benoemd hebben tijdens de interviews. Schematisch kan ik dit als volgt weergeven:



Figuur 1: Cycli actieonderzoek

3.3. Het verzamelen van data

In deze paragraaf onderbouw ik de keuzes die ik gemaakt heb voor het verzamelen van data per cyclus. Van iedere cyclus volgt een beschrijving van hoe dit binnen het onderzoek heeft plaatsgevonden. Om het onderzoek valide te maken heeft $\frac{1}{3}$ van mijn directe collega's deelgenomen als respondent. Hierbij is gebruik gemaakt van de diversiteit binnen het team, m.b.t. leeftijd, onderwijservaring en groepen waar les gegeven wordt.

3.3.1. De coachingstrajecten

De centrale onderzoeksvraag stelt dat oplossingsgericht coachen (Kim Berg en Szabó, 2006) kan leiden tot een handelingsgerichte houding (Pameijer en van Beukering, 2009) van de leerkrachten in de groep. Om antwoord te krijgen op deze vraag ben ik begonnen met het opstarten van een coachingstraject met de betrokken leerkrachten. Ik heb mezelf ingezet als coach bij de verschillende coachingsgesprekken. Daarbij ben ik uitgegaan van de theorie van het oplossingsgericht coachen (Kim Berg en Szabó, 2006). Voor mijn collega's die betrokken zijn bij de coachingsgesprekken heb ik model gestaan in het denken en handelen vanuit oplossingen. Een voorbeeld wat zij zouden kunnen vertalen naar de praktijk in de eigen groep. Voor deze modelfunctie heb ik gekozen omdat in mijn praktijk nu nog veel gedacht wordt vanuit de beperkingen en mensen hierdoor in een soort spiraal terecht komen waardoor alles negatief lijkt. Door juist de nadruk te leggen op wat goed gaat wil ik de respondenten aan het denken zetten vanuit oplossingen (Kim Berg en Szabó, 2006). De verschillende coachingstrajecten zijn opgestart vanuit een hulpvraag die de leerkrachten vooraf op papier gezet hebben. Na iedere sessie is er door de leerkrachten een kort verslag gemaakt waarin de afspraken uit het coachingsgesprek beschreven zijn. Gemiddeld hebben er in de periode van oktober 2009 tot en maart 2010 met iedere respondent vijf coachingsgesprekken plaats gevonden.

3.3.2. De interviews

In de tweede cyclus heb ik gebruik gemaakt van een interview met vooraf opgestelde, open vragen zodat deze achteraf gemakkelijk, eenduidig volgens het schoendoosmodel (Harinck, 2009) gepresenteerd zijn. Op deze manier krijg ik van alle respondenten op dezelfde vragen een antwoord waar ik vervolgens een analyse uit kan opmaken. Ik wilde dat er naast de vooraf opgestelde vragen, ruimte zou zijn om door te kunnen vragen naar ervaringen en meningen van de respondenten. Dit zodat ik een nog duidelijker beeld kreeg van de visie van de respondenten op het coachingstraject en wat dat voor de respondent betekent heeft.

Ponte (2006) beschrijft deze vorm van interviewen als een semi-gestructureerd interview. Het doel van de interviews was het verkrijgen van antwoorden op de deelvragen die horen bij het onderzoek.

3.3.3. De observaties

Vanuit de data die bij de eerste en tweede cyclus verzameld zijn heb ik middels een kijkwijzer² observaties uitgevoerd in de groep bij de verschillende respondenten.

Het doel van de observatie is te kijken naar wat de coachingsgesprekken, de betrokkenen hebben opgeleverd en of ze dit ook hebben benoemd tijdens het interview. Bij de observatie heb ik gebruik gemaakt van opnameapparatuur. Achteraf heb ik de kijkwijzer ingevuld. Doordat de observaties in eerste instantie zijn opgenomen heb ik bij het invullen van de kijkwijzers gebruik kunnen maken van stille beelden en terugkijken. De observaties zijn achteraf met de respondenten bekeken en besproken a.d.h.v. de kijkwijzer.

3.4. Triangulatie

Bij actieonderzoek gaat het erom dat een docent gegevens verzameld die betrekking hebben op het eigen handelen, met als doel het verbeteren van de eigen praktijk. Deze gegevens worden verzameld in een relatief korte tijd (Ponte, 2006). Om vanuit dit actieonderzoek te komen tot een valide onderbouwing van de gegevens, heb ik gebruik gemaakt van methodische triangulatie (Verdonk en Kok, 2005). Methodische triangulatie wil zeggen dat de onderzoeker gebruik maakt van verschillende methoden om data te verzamelen voor het onderzoek, zoals literatuur, interviews en observaties (Verdonk en Kok, 2005). Als bron voor het verzamelen van deze gegevens heb ik mezelf gebruikt als coach en daarnaast hebben een drietal collega's als respondenten meegewerkt aan dit onderzoek d.m.v. een coachingstraject, een interview en een observatie.

3.5. Betrouwbaarheid en validiteit

'Critical friends' hebben meegelezen met het onderzoeksverslag. Ook de interviewvragen en de kijkwijzer voor de observatie zijn door derden bekeken, waarbij feedback gegeven is om deze instrumenten geschikt te maken voor gebruik. De opnamen van de observaties heb ik met de respondenten teruggekeken om na te gaan of de datapresentatie van de observaties door mij goed geïnterpreteerd is.

De presentatie van de verzamelde data en de analyse daarvan heb ik gepresenteerd tijdens een validatiesessie. Hierbij waren verschillende toehoorders en een begeleider van Fontys

² Bijlage 2: Kijkwijzer observatie

OSO aanwezig. De feedback die ik tijdens deze validatiesessie gekregen heb, heb ik verwerkt in het onderzoeksverslag.

3.6. Ethiek

Bij het schrijven van dit onderzoeksverslag heb ik gebruik gemaakt van verschillen schriftelijke bronnen die betrekking hebben op de inhoud van mijn onderzoek. Naar deze bronnen wordt in het verslag en middels een literatuurlijst verwezen, volgens de recente APA-normen.

Voorafgaand aan het onderzoek heb ik mijn collega's geïnformeerd over het doel van het onderzoek. De respondenten hebben vrijwillig hun medewerking verleend aan het onderzoek. Daarnaast hebben alle respondenten toestemming verleend voor het verwerken van de verkregen data uit coachingsgesprekken, interviews en observaties. Er zijn geen persoonsgegevens in dit onderzoeksverslag opgenomen. In de periode van september 2009 tot mei 2010 hebben er regelmatig voortgangsgesprekken plaatsgevonden met de begeleiders en studenten van Fontys OSO. De feedback verkregen tijdens deze bijeenkomsten zijn verwerkt in het verslag.

3.7. Samenvatting

In dit hoofdstuk heb ik opbouw en de keuze van de methodologie van mijn onderzoek verantwoord en onderbouwd. In de volgende hoofdstukken volgt de presentatie en analyse van de verzamelde data.

Hoofdstuk 4 Data presentatie en resultaten

4.1. Inleiding

In september 2009 zijn er drie coachingstrajecten gestart met collega's. Bij de coachingsgesprekken ben ik steeds uitgegaan van oplossingsgericht coachen (Kim Berg en Szabó, 2006). Na een aantal coachingsgesprekken wil ik onderzoeken wat deze gesprekken hebben opgeleverd. Dit heb ik gedaan door de respondenten te interviewen en vervolgens heeft er een observatie plaatsgevonden in de groep van de respondenten.

De data uit de interviews en observaties worden in dit hoofdstuk gepresenteerd.

4.2. De interviews

Interview	
Coaching	Antwoorden
Wat zijn je verwachtingen van een coachings-traject?	Het coachingsgesprek helpt me te reflecteren op mijn eigen handelen en hoe dit overkomt op anderen.
	Het coachingsgesprek leert me om na te denken over mijn eigen handelen. Het is een steun in de rug bij het handelen in de klas.
	Het traject helpt mij om goed naar mijn eigen handelen te kijken als leerkracht en hier de positieve dingen uit te halen die ik verder wil ontwikkelen.
Wat verwacht je van een coach?	Een coach moet eerlijk en objectief zijn. Ik moet vertrouwen hebben in een coach. Een coach moet kunnen doorvragen.
	Een coach moet kunnen luisteren. De juiste vragen stellen en doorvragen. Ik moet een coach kunnen vertrouwen en er moet een klik zijn met de coach.
	Ik moet de coach kunnen vertrouwen. Een coach moet de juiste vragen stellen en kunnen doorvragen. De coach moet mij ruimte geven om na te denken over mijn antwoorden.
Wat levert coaching jou op?	Door coaching ben ik kritischer naar mezelf gaan kijken. Ik kan de onderwerpen die we bespreken omzetten naar de praktijk.
	Coaching geeft me nieuwe inzichten. Ik heb het idee dat het me rust en zelfvertrouwen geeft in de groep.

	Door het coachingstraject heb ik geleerd om mezelf een spiegel voor te houden. Het leert me om zaken vanuit een ander perspectief te bekijken en oplossingen te zoeken die vanuit mijzelf komen.
Hoe zet je dit in, in de praktijk in je eigen groep?	Ik heb geleerd met een goede planning te werken, waardoor ik beter kan organiseren. Dit geeft overzicht en levert minder stress op. Dit helpt mij bij het stellen van prioriteiten. Dit geeft rust en dat is merkbaar in de groep.
	In gesprekken met derden durf ik mijn mening te geven en zorg ik dat ik gehoord wordt. Dit komt voort uit zelfvertrouwen dat ik inmiddels verworven heb. Door het coachingstraject heb ik nieuwe inzichten verworven die ik kan inzetten bij het opstellen en uitvoeren van handelingsplannen.
	Ik denk beter na over de dingen die ik zeg. Hierdoor heb ik het idee dat ik beter begrepen wordt. Daarnaast trek ik me niet persoonlijk aan wat er gezegd wordt. Ik ga uit van hetgeen waar ik invloed op heb en niet op hetgeen ik niet kan veranderen.
Handelingsgericht werken	Antwoorden
Wat weet je van handelingsgericht werken?	Je sluit aan bij de onderwijsbehoeften van kinderen. Je gaat in op verschillende leerstijlen van kinderen.
	Je kijkt wie wat nodig heeft in jouw groep en hier probeer je bij aan te sluiten.
	Het helpt om je te laten denken vanuit mogelijkheden. Hierdoor kun je beter aansluiten bij de onderwijsbehoeften van leerlingen.
Wat pas je van handelingsgericht werken toe in je eigen groep?	Werken met handelingsplannen en groepsplannen. Het format van onze school helpt om te kijken naar de kansen en de risico's van alle factoren die horen bij een leerling. Daarnaast werk ik met weektaken op niveau, waarbij ik kijk naar de leerlingen die extra zorg nodig hebben. Ik werk met een leerling met een LGF, voor deze leerling pas ik mijn onderwijs zo veel ik kan op haar onderwijsbehoeften aan.
	Ik werk met verschillende handelingsplannen in de groep. De kracht is dat ouders hierbij betrokken zijn. Met de ouders wil ik op één lijn

	zitten.
	Ik werk met handelingsplannen en groepsplannen. Hierin differentieer ik voor leerlingen die extra begeleiding nodig hebben. Bij het opstellen van de plannen denk ik na over de mogelijkheden en belemmeringen van een leerling.
Wat is voor jou een handelingsgerichte houding?	Als leerkracht moet ik flexibel kunnen zijn en mezelf aan kunnen passen naar wat leerlingen van mij vragen.
	Een open houding. Als leerkracht wil ik luisteren naar de leerling en de ouders van deze leerling. Praten met leerlingen i.p.v. over leerlingen. Dit past voor mij ook bij een handelingsgerichte houding.
	Als leerkracht treed je meer op als begeleider van leerlingen. Je probeert aan te sluiten bij wat leerlingen nodig hebben. Hierbij moet je kritisch naar je eigen handelen kijken.
Hoe zie je deze houding bij jou terug in de praktijk?	Doordat ik binnen het coachingstraject geleerd heb om rustig te blijven onder veranderingen, lukt me dit meestal ook.
	Ik sta voor groep 1/2. Ik merk dat het vaak nog wel moeilijk is om met deze kinderen te praten. Ik betrek hier de ouders bij het proces.
	Ik let erop dat ik niet alleen frontaal voor de klas sta, maar ook tussen de kinderen in de groep. Ik let erop dat ik een positieve houding heb en probeer te benadrukken wat kinderen goed kunnen.
Wat zou je van handelingsgericht werken schoolbreed binnen de school terug willen zien?	Alle leerkrachten op onze school werken vanuit de mogelijkheden van kinderen en niet vanuit beperkingen. Ik denk dat we op de goede weg zijn, maar dit mag nog meer inslijten. Mensen moeten het als een uitdaging zien om in de groep te werken met kinderen die extra zorg nodig hebben. Verder zou ik willen zien dat er in alle groepen met groepsplannen gewerkt wordt.
	Een doorgaande lijn, ook in de overgang naar een volgend schooljaar. Handelingsplannen en groepsplannen zouden door kunnen lopen naar de volgende groep. Daarnaast zou ik willen dat mensen nog meer zelf op zoek gaan naar hoe aan te sluiten bij de verschillende onderwijsbehoeften van leerlingen. Op die manier komt men denk ik met oplossingen die ook henzelf passen. Een

	coachingstraject kan hier in ondersteunen.
	Een doorgaande lijn in de begeleiding van leerlingen in de vorm van handelingsplannen en groepsplannen. We werken vanuit de mogelijkheden van leerlingen. Ook wil ik dat de leerkrachten vanuit de eigen mogelijkheden werken en daarbij kritisch naar hun eigen handelen durven te kijken.
Is er voor jou een connectie tussen coaching en handelingsgericht werken?	Door coaching leer ik anders naar dingen te kijken. Dit werkt door in de groep. Ik ben rustiger voor de klas en ik heb het idee dat ik er niet alleen voor sta, maar dat we een team zijn en dat ik altijd terecht kan bij collega's. Hierdoor zie ik het als een uitdaging om te kunnen aansluiten bij de verschillende onderwijsbehoeften van leerlingen.
	Door coaching krijg ik steeds weer nieuwe inzichten die ik in de groep kan inzetten. Deze inzichten sluiten aan bij het handelingsgericht werken. Het leert me een meer professionele houding aan te nemen in mijn werk.
	Door coaching word ik begeleid in het reflecteren op mijn rol als leerkracht. In het coachingstraject word ik gestimuleerd te denken in mogelijkheden. Hier ligt voor mij een connectie met handelingsgericht werken. Bij handelingsgericht werken denk je ook vanuit de mogelijkheden om aan te sluiten bij wat leerlingen nodig hebben.

In deze paragraaf zijn de data gepresenteerd vanuit de interviews. Dit is een kwalitatieve weergave van de antwoorden van de respondenten, opgesteld volgens het schoendoosmodel (Harinck, 2009). Vanuit deze interviews hebben observaties plaatsgevonden in de groepen van de respondenten.

4.3. De observaties

Observaties	
Houding van de leerkracht t.o.v. ouders	Observatie
De leerkracht begroet de ouders die met hun kinderen binnen komen.	Gezien bij alle respondenten. De ouders komen samen met de kinderen binnen 10 minuten voor het begin van de lessen. Dit gebeurt zowel in de onderbouw als in de bovenbouw. Alle respondenten zijn in de groep wanneer de ouders met hun kinderen binnenkomen. Alle respondenten nemen de tijd de ouders te begroeten.
Voor de start van de les is er ruimte voor ouders om korte zaken met de leerkracht door te spreken.	Gezien bij 2 respondenten. 1 respondent gaf vooral ruimte aan de kinderen. Deze respondent heeft niet met ouders gesproken. Er zijn ook geen ouders bij deze respondent geweest met vragen. Bij de andere respondenten heb ik gezien dat zij met meerdere ouders spraken voor het begin van de lessen. Het zijn korte gesprekjes waarin een mededeling gedaan wordt door de ouders.
De leerkracht reageert direct op vragen/opmerkingen van ouders.	Gezien bij 2 respondenten. Bij 1 respondent kwamen er geen ouders met vragen. Bij de andere respondenten, ging men het gesprekje met de ouders aan. De respondenten luisteren naar wat de ouders te zeggen te hebben en gaven hierop een reactie. Bij 1 respondent waren er meerdere ouders op hetzelfde moment die iets wilde vertellen, ouders wachten op hun beurt.
De leerkracht zorgt ervoor dat de les op tijd kan beginnen.	Gezien bij 2 respondenten. Bij 1 respondent waren niet alle ouders voor het begin van de les de klas uit. Bij de andere 2 respondenten waren alle ouders om 8.30 uur weg.

Houding van de leerkracht t.o.v. de leerlingen.	Observatie
Tijdens de les stellen de leerlingen vragen.	Gezien bij 1 respondent. Bij alle observaties werden de vragen vooral door de respondenten aan de leerlingen gesteld. Zowel tijdens de instructie aan de hele groep als tijdens de begeleiding in de kleinere instructiegroepen. Bij 1 respondent was er 1 leerling die zelf met een vraag kwam.
De leerkracht reageert op de vragen van de leerlingen.	Gezien bij 1 respondent. De leerling met een vraag stak zijn vinger op, kreeg de beurt en kreeg direct antwoord van de respondent. De respondent controleerde bij de leerling of deze vooruit kon met dit antwoord. Bij de andere respondenten werden tijdens de observatie vooral vragen gesteld door de respondent aan de leerlingen.
De leerkracht helpt de leerlingen die na instructie nog niet zelfstandig aan de slag gaan.	Gezien bij alle respondenten. Bij 2 observaties werd er een instructie gegeven aan de hele groep, waarna het grootste deel van de leerlingen zelfstandig de verwerking moesten doen en een klein deel van de groep extra instructie kreeg. Voordat de respondenten verder gingen met de kleine instructiegroep werd nagegaan of de andere leerlingen vooruit konden. Om dit te controleren maakte de respondenten een ronde door de groep en gaf kinderen die nog niet aan de slag waren een korte aanmoediging. Bij 1 observatie waren de leerlingen bezig met zelfstandig werken. De respondent ging in deze tijd aan de slag met een extra instructie rekenen in een klein groepje. Voordat ze met dit groepje aan de slag ging werd door de respondent gekeken waar de andere leerlingen mee bezig waren.
Gedurende de dag is er ruimte voor leerlingen om korte zaken met de leerkracht te bespreken.	Gezien bij alle respondenten. In alle groepen wordt er gewerkt met uitgestelde aandacht. Bij iedere observatie mochten de respondenten niet gestoord worden gedurende de tijd dat met een kleine groep gewerkt werd. Bij iedere observatie konden leerlingen na deze periode bij de respondenten komen met vragen. Bij 2 respondenten hadden deze vragen vooral betrekking op de les waar ze mee bezig waren. Bij 1 respondent kwamen leerlingen ook vertellen over algemene

	zaken. Opvallend was dat de leerlingen hierbij vooral opmerkingen maakten die vanuit beperkingen geuit werden.
De leerkracht neemt de tijd om naar de leerlingen te luisteren.	Gezien bij alle respondenten. Bij alle observaties werd er door de respondenten gewerkt met uitgestelde aandacht. Bij 1 respondent waren er toch leerlingen die met vragen kwamen, de respondent wees deze leerlingen op de afspraken van uitgestelde aandacht en luisterde op dat moment niet. Bij alle respondenten was er ruimte voor de leerlingen om vragen te stellen na de uitgestelde aandacht. Door de respondenten werd er de tijd genomen om naar de vragen van de leerlingen te luisteren. Alle respondenten reageerden op de vragen van de leerlingen.
De leerkracht reageert op de zaken waar leerlingen mee komen.	Gezien bij alle respondenten. Alle respondenten reageerden op de vragen waar de leerlingen mee kwamen. Alle respondenten gingen ook na of de leerlingen daarna weer vooruit konden met het antwoord.
Klassen- management	Observatie
De leerkracht brengt groepsplannen tot uitvoer in de groep.	Gezien bij 2 respondenten. Bij 1 respondent werd er eerst een instructie gegeven aan de groep, waarbij de instructie vervolgens werd doorgezet aan een kleine groep. De rest van de groep ging zelfstandig aan de slag. Bij 1 respondent werd zelfstandig gewerkt. Alle leerlingen waren met een andere taak bezig. In een kleine groep werd extra instructie gegeven. Bij 1 respondent werd er klassikaal les gegeven. De les werd door de respondent gestuurd. Er werd niet gedifferentieerd.
De leerkracht brengt handelingsplannen tot uitvoer in de groep.	Gezien bij 1 respondent. Bij 1 respondent werd er met een paar kinderen gewerkt aan een handelingsplan voor rekenen. De rest van de groep was zelfstandig aan het werken met verschillende taken. Binnen de kleine groep werd er voor alle kinderen op dezelfde manier gewerkt. Bij 1 respondent werd er wel een extra instructie aan een kleine groep gedaan. Ik kon niet achterhalen of hier een handelingsplan voor was.

	Bij 1 respondent werd er klassikaal gewerkt. De respondent heeft wel bij individuele leerlingen gekeken of zij vooruit konden. Ook hier kon ik niet achterhalen of er gewerkt werd met een handelingsplan.
De leerkracht spreekt de leerlingen aan vanuit hun mogelijkheden.	Gezien bij alle respondenten. Alle respondenten hebben tijdens de observatie laten zien dat zij kinderen aanspreken vanuit hun mogelijkheden. Bij 1 respondent heb ik gezien dat een gesprek met een leerling wat begon vanuit beperkingen werd omgebogen naar mogelijkheden. Alle respondenten hebben de tijd genomen om naar de leerlingen te luisteren, en vragen te beantwoorden.

4.4. Samenvatting

In dit hoofdstuk heb ik de data gepresenteerd verkregen uit de interviews en observaties. Aan de hand van deze presentatie zal ik in het volgende hoofdstuk analyseren. Deze analyse zal bijdragen aan de conclusies en antwoorden op de onderzoeksvraag en deelvragen.

Hoofdstuk 5 Data-analyse

5.1 Inleiding

In dit hoofdstuk zal ik de data verkregen uit de interviews en observaties koppelen aan de resultaten zoals gepresenteerd in hoofdstuk 4.

De analyse die hieruit volgt, zal gerelateerd worden aan de onderzoeksvraag en de daarbij behorende deelvragen.

5.2 Data-analyse van het handelingsgericht werken

Bij de analyse van de data ben ik uitgegaan van een aantal kenmerken die passen bij handelingsgericht werken (Pameijer en van Beukering, 2009). De kijkwijzer³ die ik gebruikt heb bij de observaties in de groepen van de respondenten is ook opgesteld vanuit deze kenmerken.

Deze kenmerken zijn:

- Houding van de leerkracht t.o.v. de ouders;
- Houding van de leerkracht t.o.v. de kinderen;
- Klassenmanagement.

5.2.1. Houding van de leerkracht t.o.v. de ouders

De theorie van handelingsgericht werken (Pameijer en van Beukering, 2009) zegt dat we samen met ouders verantwoordelijk zijn voor de ontwikkeling van onze leerlingen. We moeten ervoor zorgen dat de ouders bij het onderwijs betrokken worden (Pameijer en van Beukering, 2009).

Bij de interviews wordt door één van de respondenten over de ouders gesproken in relatie tot handelingsgericht werken. Door ander respondenten wordt dit niet benoemt. In de observaties zie je dat er in de basis wel contact is met de ouders waarin gesproken wordt over het onderwijs. Al hebben we het vanuit deze observaties dan over korte gesprekken aan het begin van de dag, waarin vooral mededelingen gedaan worden. Hieruit kan ik opmaken dat de respondenten de tijd nemen om naar ouders te luisteren.

Opvallend is dat het grootste deel van de respondenten, samenwerking met ouders, niet noemt wanneer hen gevraagd wordt naar wat ze weten van handelingsgericht werken (Pameijer en van Beukering, 2009). Noch wanneer hen gevraagd wordt naar wat zij verstaan onder een handelingsgerichte houding.

³ Bijlage 2: Kijkwijzer observaties

5.2.2. Houding van de leerkracht t.o.v. de leerlingen

Handelingsgericht werken vraagt de leerkracht aan te sluiten bij de onderwijsbehoeften van leerlingen. Het gaat er om dat de leerkracht in de begeleiding van leerlingen uit kan gaan van de mogelijkheden van leerlingen. De leerkracht moet zich steeds bewust zijn van de interactie die er tussen hem en de leerling plaatsvindt (Pameijer en van Beukering, 2009). Bij de observaties zie ik dat er in de interactie tussen leerkracht en leerlingen geluisterd wordt naar elkaar. Het beeld dat ik bij de observaties zie klopt met hetgeen door de betrokkenen verwoord wordt in de interviews. Op de vraag: "Wat is voor jou een handelingsgerichte houding?", wordt door de betrokkenen aangegeven dat zij willen aansluiten bij wat de leerlingen vragen. Daarnaast wordt ook aangegeven dat de leerkrachten willen luisteren naar de leerlingen.

5.2.3. Klassenmanagement

Bij de interviews wordt door alle respondenten gezegd dat er in de groep gewerkt wordt met handelingsplannen en groepsplannen. In de observaties zie ik dit niet bij allemaal terug. Het werken met handelingsplannen past niet expliciet bij de theorie van handelingsgericht werken (Pameijer en van Beukering, 2009), terwijl dit door de betrokkenen wel genoemd wordt in de interviews, als er gevraagd wordt naar wat er van handelingsgericht werken in de groep terug te zien is. Werken met groepsplannen maakt wel deel uit van handelingsgericht werken (1-zorgroute.nl, 2008).

Wat opvalt bij het werken met deze handelingsplannen en groepsplannen is dat deze reactief worden ingezet. Leerlingen vallen uit op een toets, dan wordt er een handelingsplan of groepsplan opgesteld en uitgevoerd. Door in te zoomen op hetgeen waarop de leerling uitvalt wordt niet uitgegaan van mogelijkheden van leerlingen, maar eerder op de beperkingen. Tijdens de observaties zie ik dat tijdens het werken aan het groepsplan door de leerkracht wel uitdrukkelijk gelet wordt op hoe de leerkracht de leerlingen aanspreekt. Dit is zichtbaar wanneer de leerkracht de leerlingen stimuleert door complimenten. Als één van de deelvragen vraag ik me af wat er op onze school verstaan wordt onder handelingsgericht werken en een handelingsgerichte houding. Uit deze analyse blijkt dat de respondenten niet onder woorden kunnen brengen wat handelingsgericht werken (Pameijer en van Beukering, 2009) volgens de literatuur inhoudt. Het antwoord op de vraag wat handelingsgericht werken betekent is vooral gericht op de houding van de respondenten t.o.v. de leerlingen. Bij de observaties zie ik meer kenmerken van handelingsgericht werken (Pameijer en van Beukering, 2009) terug in de groep. Hieruit maak ik op dat de respondenten intuïtief handelen.

5.3 Data-analyse van oplossingsgericht coachen in relatie tot handelingsgericht werken

Om een antwoord te geven op de onderzoeksvraag analyseer ik hoe het coachingstraject een bijdrage geleverd heeft aan de handelingsgerichte houding van de respondenten.

Hiervoor maak ik een analyse van de vragen die tijdens het interview zijn gesteld.

Op de vraag wat de verwachtingen zijn van de betrokken leerkrachten wat betreft het coachingstraject geven zij allemaal aan dat men aan het denken gezet wil worden. De betrokken leerkrachten willen reflecteren op het eigen handelen. De literatuur leert dat wanneer we handelingsgericht werken willen toepassen in de praktijk we bewust moeten zijn van het eigen handelen om aan te kunnen sluiten bij de onderwijsbehoeften van de verschillende leerlingen (Pameijer en van Beukering, 2009). Ook wordt door de respondenten aangegeven, dat men de positieve punten van het eigen handelen verder wil ontwikkelen. Dit sluit aan bij de theorie van oplossingsgericht coachen waarin een coach uitgaat van de kwaliteiten van coachee en deze benadrukt (Kim Berg en Szabó, 2006). Wanneer vervolgens gevraagd wordt wat het coachingstraject daadwerkelijk oplevert voor de respondenten geven zij aan dat zij kritischer leren kijken naar het eigen handelen. Hetgeen wordt ondersteund met verschillende praktijkvoorbeelden waarbij naar voren komt dat zij hetgeen zij meenemen vanuit de coachingsgesprekken ook kunnen omzetten naar de praktijk. In de slotvraag van het interview heb ik de respondenten gevraagd naar de connectie die er volgens hen is tussen handelingsgericht werken en oplossingsgericht coachen. Hierbij wordt door alle betrokkenen aangegeven dat men door het coachingstraject leert reflecteren op het eigen handelen vanuit mogelijkheden. Dit past bij handelingsgericht werken (Pameijer en van Beukering, 2009) in de groep, omdat men daar als leerkracht ook uitgaat van mogelijkheden. Ook wordt de connectie gelegd tussen coaching en de manier waarop in de groep aangesloten kan worden bij de onderwijsbehoeften van leerlingen. Uit de eerdere analyse van het handelingsgericht werken blijkt wel dat leerkrachten nog niet goed weten wat er in de literatuur onder handelingsgericht werken verstaan wordt.

5.4. Samenvatting

In dit hoofdstuk heb ik een analyse gemaakt van de gepresenteerde data. Binnen de analyse heb ik een aanzet gegeven naar de antwoorden op de onderzoeksvraag en de deelvragen. De concrete antwoorden die ik uit deze analyses kan halen en welke conclusies ik daaraan kan verbinden zal ik in het volgende hoofdstuk beschrijven.

Hoofdstuk 6 Antwoorden en conclusies

6.1. Inleiding

Handelingsgericht werken (Pameijer en van Beukering, 2009 past bij de visie van onze school.⁴ Maar wat weten de collega's van handelingsgericht werken en hoe kan ik als intern begeleider die leerkrachten hierbij begeleiden? Deze vraag heeft geleid tot mijn onderzoeksvraag. In dit hoofdstuk zal ik de antwoorden en conclusies formuleren die ik gevonden heb door het doen van actieonderzoek (Ponte, 2006).

6.2. Antwoorden en conclusies

Bij de centrale onderzoeksvraag heb ik drie deelvragen gesteld die een bijdrage leveren aan het antwoord en de conclusie bij de onderzoeksvraag. Vanuit deze deelvragen zal ik de antwoorden en conclusies formuleren.

Deelvraag 1

- Wat is er in de literatuur bekend over handelingsgericht werken en oplossingsgericht coachen?

Door het doen van literatuurstudie blijkt dat er veel geschreven is over handelingsgericht werken (Pameijer en van Beukering, 2009) en over oplossingsgericht coachen (Kim Berg en Szabó, 2006). Binnen deze literatuur wordt er geen directe connectie gemaakt tussen beide onderwerpen. Vanuit de literatuur heb ik steeds een koppeling gemaakt naar mijn praktijk. De conclusie is dat de literatuur mij helpt om een duidelijk beeld te krijgen van wat handelingsgericht werken en oplossingsgericht coachen is en hoe dit past binnen mijn praktijk. Door de literatuur met elkaar te vergelijken, kom ik tot de conclusie dat er, zoals beschreven in hoofdstuk 2, veel raakvlakken zijn tussen handelingsgericht werken en oplossingsgericht coachen. Hieruit maak ik op dat wanneer ik als intern begeleider mijn collega's coach vanuit oplossingsgericht coachen (Kim Berg en Szabó, 2006), dit tot gevolg heeft dat leerkrachten gaan nadenken over het eigen handelen vanuit oplossingen en mogelijkheden. Dit is ook wat er gevraagd wordt bij handelingsgericht werken (Pameijer en van Beukering, 2009).

⁴ Bijlage 4: Schoolvisie Openbare Daltonschool de Belhamel

Deelvraag 2

- Wat wordt er op de school verstaan onder handelingsgericht werken en een handelingsgerichte houding?

De antwoorden die de respondenten geven bij de interviews sluiten maar minimaal aan bij wat er in de literatuur bekend is over handelingsgericht werken (Pameijer en van Beukering, 2009). Hierdoor kunnen zij ook geen eenduidig antwoord geven op de vraag wat de respondenten verstaan onder een handelingsgerichte houding. De conclusie die ik hieraan verbind is dat mijn collega's inhoudelijk niet weten wat handelingsgericht werken of een handelingsgerichte houding is. Bij de observaties zie ik in de groepen wel zaken terug die horen bij handelingsgericht werken, maar die niet door de respondenten genoemd worden. De conclusie hierbij is dat mijn collega's handelen vanuit hun intuïtie wat betreft het handelingsgericht werken (Pameijer en van Beukering, 2009). Wanneer we van dit intuïtief handelen, bewust handelen willen maken zullen we meer informatie moeten geven over handelingsgericht werken. Omdat het hier gaat over de overdracht van kennis vanuit de literatuur van het handelingsgericht werken (Pameijer en van Beukering, 2009) kan oplossingsgericht coachen (Kim Berg en Szabó, 2006) hier geen directe bijdrage aan leveren.

Deelvraag 3

- Hoe ervaren leerkrachten de cyclus van oplossingsgericht coachen en het van daaruit handelingsgericht werken in de groep?

Door de antwoorden van de respondenten op de interviewvragen kom ik tot de conclusie dat oplossingsgericht coachen (Kim Berg en Szabó, 2006) ertoe leidt dat men aan het denken gezet wordt over het eigen handelen. Doordat ik als coach laat zien dat ik denk en handel vanuit oplossingen en mogelijkheden ontstaat er een vorm van 'good practice' (Rug.nl, 2005). Dit werkt door in de praktijk van de respondenten. De respondenten geven aan het als prettig te ervaren om te denken en handelen vanuit oplossingen. Ook geven zij aan dat ze de ontdekkingen vanuit de coachingsgesprekken kunnen toepassen in de praktijk. Dit komt overeen met wat ik tijdens de observaties gezien heb. Volgens de literatuur over handelingsgericht werken (Pameijer en van Beukering, 2009) is de leerkracht de sturende kracht van het handelingsgericht werken. Dit betekent dat de leerkracht dus ook zijn eigen rol in het proces onder ogen moet zien. De conclusie die ik hieruit haal in relatie tot de onderzoeksvraag is dat oplossingsgericht coachen (Kim Berg en Szabó, 2006) de leerkrachten laat nadenken over de eigen rol vanuit oplossingen. In die zin levert oplossingsgericht coachen een bijdrage aan het handelingsgericht werken in de groep.

6.3. Samenvatting

In dit hoofdstuk heb ik de antwoorden en conclusies geformuleerd vanuit de deelvragen, waarbij ik steeds het verband gelegd heb met de onderzoeksvraag.

Als algemene conclusie bij de onderzoeksvraag zeg ik dat vanuit de literatuur en de ervaringen van de respondenten uit de praktijk is gebleken dat oplossingsgericht coachen (Kim Berg en Szabó, 2006) een bijdrage kan leveren aan het van daaruit handelingsgericht werken (Pameijer en van Beukering, 2009) in de groep. Omdat oplossingsgericht coachen mensen laat nadenken over het eigen handelen en de eigen rol. Dit is wat handelingsgericht werken ook van een leerkracht vraagt. De handelingsgerichte houding van de respondenten wordt gesterkt door 'good practice'. Doordat ik als coach model sta in hoe te denken en handelen vanuit oplossingen en mogelijkheden, leer ik de respondenten hoe zij kunnen reflecteren op het eigen handelen vanuit oplossingen en mogelijkheden en hoe ze dit in de praktijk tot uitvoer kunnen brengen. Wat er nog ontbreekt is de kennis op de werkvloer over wat handelingsgericht werken precies is en wat dit van de leerkrachten vraagt. In het volgende hoofdstuk zal ik naar aanleiding van de conclusies, inhoudelijke aanbevelingen doen voor vervolgacties.

Hoofdstuk 7 Evaluatie

7.1. Inleiding

In dit hoofdstuk zal ik aanbevelingen doen die voortkomen uit de conclusies. Tevens zal ik het onderzoek evalueren op wat het onderzoek voor mij betekent heeft, wat ik als onderzoeker ervan geleerd heb.

7.2. Aanbevelingen naar aanleiding van de conclusies

In de centrale conclusie stel ik dat oplossingsgericht coachen een bijdrage levert aan handelingsgericht werken omdat het de leerkrachten helpt te reflecteren op het eigen handelen. Ook blijkt dat mijn collega's inhoudelijk niet veel weten over handelingsgericht werken, maar dat zij wel verschillende aspecten van handelingsgericht werken toepassen in de groep. Bij deze conclusie horen de volgende aanbevelingen:

- Om handelingsgericht werken (Pameijer en van Beukering, 2009) een basis te laten zijn binnen onze school moeten we leerkrachten vanuit de theorie meer kennis geven over handelingsgericht werken en wat dit voor hen betekent in de praktijk. Dit bereiken we door het organiseren van een teamtraining over handelingsgericht werken.
- Aansluitend bij de visie van onze school⁵, is het waarborgen van een doorgaande lijn essentieel. Dit is het tweede doel van de aanbevolen teamtraining. Met het team worden afspraken gemaakt over hoe wij binnen onze school gestalte willen geven aan handelingsgericht werken.
- Binnen het samenwerkingsverband waar onze school deel van uit maakt werkt men met het project 'afstemming' wat gebaseerd is op de principes van handelingsgericht werken (Pameijer en van Beukering, 2009). Vanuit bovenstaande aanbevelingen moeten we verder onderzoeken wat dit project voor onze school kan betekenen. Wanneer we tot de conclusie komen dat dit project 'afstemming' een meerwaarde heeft voor onze eigen schoolontwikkeling, moeten er afspraken gemaakt worden hoe we dit project passend maken voor onze school.
- Omdat oplossingsgericht coachen leerkrachten helpt te reflecteren op het eigen handelen, maak ik vanuit mijn taak van intern begeleider gebruik van deze interventie in de begeleiding van leerkrachten om handelingsgericht werken te bevorderen in de groep. Als coach blijf ik uitgaan van 'good practice' (Rug.nl, 2005) en zal ik mezelf als model opstellen in het denken en handelen vanuit oplossingen en mogelijkheden.

⁵ Bijlage 4: Schoolvisie Openbare Daltonbasisschool de Belhamel

- Om aan te sluiten bij de taakomschrijving van een intern begeleider binnen de organisatie waar onze school onder valt, blijf ik als intern begeleider mezelf verder ontwikkelen op het gebied van de begeleiding en coaching van leerkrachten.

7.3. Evaluatie van het onderzoek

In mijn rol van intern begeleider heb ik de taak om mijn collega's te begeleiden en te coachen. Hierin zit mijn passie van waaruit dit onderzoek is opgestart. Ik wil me specialiseren in de begeleiding van leerkrachten d.m.v. coaching, in plaats van dat ik specialist en vraagbaak ben op het gebied van verschillende leer- en gedragsproblemen. Maar wat levert het coachen van mijn collega's op en wat hebben zij daaraan in de eigen groep? Vanuit deze vraag heb ik mijn onderzoeksvraag geconcretiseerd.

Dit onderzoek betekent voor mij dat ik in de praktijk heb gezien en ervaren wat coaching oplevert voor mijzelf als coach en voor mijn collega's als de coachees. Het doet me goed te horen dat de respondenten zich prettig voelen bij de coachingstrajecten en het idee hebben dat zij in hun ontwikkeling hier iets aan hebben. Deze succeservaringen deel ik met mijn collega's, want dit betekent dat ik mijn werk als coach goed gedaan heb. Het onderzoek heeft mij vanuit mijn taak van intern begeleider handvatten gegeven in hoe ik invulling kan geven aan de begeleiding van collega's d.m.v. coaching. Dit onderzoek heeft voor mij een grote bijdrage geleverd aan mijn eigen ontwikkeling en leerproces. In de toekomst wil ik al mijn collega's betrekken bij de zorg voor leerlingen vanuit een coachingstraject. De verwachting hierbij is dat ik ook meer te maken krijg met complexere coachingstrajecten waarin weerstand een rol speelt. Hoe ik hier vanuit mijn rol als coach het hoofd aan zal bieden vormt een nieuw leerproces binnen mijn eigen ontwikkeling. Hierbij wil ik uitgaan dat ik leer en mezelf ontwikkel door het opdoen van ervaringen.

Als onderzoeker heb ik geleerd dat ik vooral objectief moet zijn. Ik moet mijn passie uitschakelen en me opstellen als onderzoeker om een objectief antwoord te krijgen op de onderzoeksvraag. Denken vanuit een helicopterview. Het heeft me veel tijd gekost om te komen tot de kern van mijn onderzoeksvraag. In het begin dacht ik veel te breed. Ik ben hier ook te lang in blijven hangen, waardoor ik met het verzamelen van data vanuit interviews en observaties mezelf flink wat tijdsdruk bezorgd heb. Een aanbeveling voor vervolgonderzoekers zou zijn om, ondanks dat je de onderzoeksvraag nog niet helemaal concreet hebt, toch alvast verder te werken aan het onderzoek. Je onderzoeksvraag kun je later nog altijd bijstellen. Daarnaast zou ik willen aanbevelen een goede tijdsplanning te hanteren. Een gouden tip die ik heb gekregen vanuit de onderzoeksbegeleiding was dat ik gewoon aan de slag moest gaan, gewoon gaan schrijven. Dit heeft opgeleverd dat ik de

dingen steeds duidelijker ging zien en voor mezelf kon verwoorden. Uiteindelijk heeft dit geleid tot dit onderzoeksverslag, een verslag waar ik trots op ben.

Literatuurlijst

- Cauffman, L., Dijk, D.J. van (2009) Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs. Den Haag: Uitgeverij Boom Onderwijs
- Harinck, F. (2009) Basisprincipes praktijkonderzoek, Apeldoorn: Garant-Uitgevers N.V.
- Kessels, Smit (2008) 'Dilts & Bateson, logische niveaus van denken' Internet WWW pagina op URL: http://www.kessels-smit.nl/info.pl/nl/learning_company/238 (geopend op 22-09-2008)
- Kim Berg, I., Szabo, P. (2006) Oplossingsgericht coachen, Zaltbommel: Uitgeverij Thema
- Marzano, R.J. (2007) The Art and Science of Teaching: A Comprehensive Framework for Effective Instruction, Alexandria: Uitgeverij Ascd
- Pameijer, N., Beukering, T. van (2001) Handelingsgerichte diagnostiek een praktijkmodel voor diagnostiek en advisering bij onderwijsleer- en opvoedingsproblemen, Leuven: Uitgeverij Acco
- Pameijer, N., Beukering, T. van (2008) Handelingsgericht werken: een handreiking voor de intern begeleider samen met leraar, ouders en kind aan de slag, Leuven: Uitgeverij Acco
- Pameijer, N., Beukering, T. van, Lange, S. de (2009) Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam samen met collega's, leerlingen en ouders aan de slag, Leuven: Uitgeverij Acco
- Passendonderwijs.nl (2010) 'Passend Onderwijs – alles op een rij' Internet WWW pagina op URL: http://www.passendonderwijs.nl/files/media/beleid_passend_onderwijs/Samenvatting_Passendonderwijsallesopeen_rij.pdf (geopend op 16-05-2010)
- Ponte, P. (2006) Onderwijs van eigen makelij, Soest: Uitgeverij Nelissen
- Portal.fontys.nl (2009) 'Oplossingsgericht werken' Internet WWW pagina op URL: <https://portal.fontys.nl/instituten/oso/CIDNijmegen/achtergrondmateriaal/kennislijn/inhoud/competentie%20interpersoonlijk/reddingsdriehoek%20uit%20servellen.doc> (geopend op 06-05-2009)
- Rug.nl (2005) 'Wat is een good practice' Internet WWW pagina op URL: <http://www.rug.nl/alabama/goodpractices/index> (geopend op 06-06-2010)
- Schumann, H. (2007) Passend onderwijs – pas op de plaats of stap vooruit?. Tijdschrift voor orthopedagogiek, 46, 266 – 278
- Senge, P., e.a. (2008) Lerende scholen, Den Haag: Academic Service

- Smit, F. (2009) Ouders en school. Ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie in de praktijk, Den Haag, Sdu Uitgevers
- Verdonk, I., Kok, H. (2005) 'Resultaatgericht onderzoek' Internet WWW pagina op URL: [http://w3.nigz.nl/docfiles/resultaat%20gericht%20onderzoek%20 Bijlagen.pdf](http://w3.nigz.nl/docfiles/resultaat%20gericht%20onderzoek%20Bijlagen.pdf) (geopend op 18-05-2010)
- Vk-blog.nl (2007) 'Wilders als terrorist' Internet WWW pagina op URL: http://www.vkblog.nl/blog/37406/NL_in_Evenwicht (geopend op 16-05-2010)
- 1-Zorgroute.nl 'Uitgangspunten 1-zorgroute' Internet WWW pagina op URL: <http://www.1-zorgroute.nl/uitgangspunten-1-zorgroute-proces/> (geopend op 16-05-2010)

Bijlagen

Bijlage 1

Vijf disciplines van leren in organisaties volgens Senge e.a. (2008)

1. *Persoonlijk meesterschap;*

Men heeft een duidelijk en realistisch beeld van wat men in het leven wil bereiken en van hoe het leven er in de huidige situatie uitziet. Het verschil tussen het beeld van nu en de toekomst kan helpen om keuzes te maken hoe men invulling kan geven aan het bereiken van bepaalde ambities.

2. *Gemeenschappelijke visie;*

Binnen de school werken leerkrachten, ib-ers en schoolleiders aan hetzelfde doel. Wanneer we dit goed voor ogen houden ontstaat er een gezamenlijke betrokkenheid. Vanuit deze gezamenlijke betrokkenheid ligt er de mogelijkheid een gezamenlijke visie te ontwikkelen met doelen voor de toekomst.

3. *Mentale modellen;*

Binnen deze discipline wordt van de betrokkenen gevraagd het eigen handelen en denken en het handelen en denken van anderen ter discussie te stellen. Er wordt gevraagd naar het reflectieve vermogen van de medewerkers en de organisatie. Moeilijke onderwerpen mogen hierbij niet uit de weg gegaan worden. Voorwaarde is dat deze besproken kunnen worden in een veilige setting en op een productieve manier.

4. *Teamleren;*

Twee weten meer dan één. Door met elkaar in gesprek te gaan wordt gewerkt aan collectieve denkbeelden. Door de krachten te bundelen is het gemakkelijker om de gemeenschappelijke doelen te bereiken.

5. *Systeemdenken;*

Mensen zijn van elkaar afhankelijk. Samen werken we aan een gezamenlijk doel, dit kun je niet alleen bereiken. Hierbij zijn veranderingen onvermijdelijk. Binnen de discipline van het systeemdenken leren mensen dat ze inderdaad van elkaar afhankelijk zijn en ze leren de veranderingen die het systeem teweeg brengen te begrijpen. Belangrijk hierbij is om steeds een terugkoppeling te geven van het proces, zodat dit te volgen blijft.

Bijlage 2

Kijkwijzer klassenobservatie handelingsgericht werken

<u>Observatiepunt</u>	<u>Ja</u>	<u>Nee</u>
<u>Houding van de leerkracht t.o.v. ouders:</u>		
- De leerkracht begroet de ouders die met hun kinderen mee naar binnen komen; - Voor de start van de les is er ruimte voor ouders om korte zaken met de leerkracht door te spreken; - De leerkracht reageert direct op vragen van ouders; - De leerkracht zorgt ervoor dat de les op tijd kan beginnen.		
Concrete beschrijving van de observatie		
<u>Houding van de leerkracht t.o.v. de leerlingen:</u>		
- Tijdens de les stellen leerlingen vragen; - De leerkracht reageert op de vragen van de leerlingen; - De leerkracht helpt leerlingen die na de instructie nog niet zelfstandig aan de slag gaan; - Gedurende de dag is er ruimte voor leerlingen om korte zaken met de leerkracht te bespreken; - De leerkracht neemt de tijd om naar de leerlingen te luisteren; - De leerkracht reageert op de zaken waar leerlingen mee komen.		
Concrete beschrijving van de observatie:		
<u>Klassenmanagement</u>		
- De leerkracht brengt groepsplannen tot uitvoer in de eigen groep; - De leerkracht brengt handelingsplannen tot uitvoer		

in de eigen groep; - De leerkracht - De leerkracht spreekt de leerlingen aan op een positieve manier.		
Concrete beschrijving van de observatie:		

Bijlage 3

Interview-vragen

Coaching

1. Wat zijn je verwachtingen van een coachingstraject?
2. Wat verwacht je van een coach?
3. Wat levert coaching jou op?
4. Hoe zet je dit in, in je eigen groep?

Handelingsgericht werken

5. Wat weet je van handelingsgericht werken?
6. Wat pas je van handelingsgericht werken toe in je eigen groep?
7. Wat is voor jou een handelingsgerichte houding?
8. Hoe zie je deze houding bij jou terug in de praktijk?
9. Wat zou je van handelingsgericht werken schoolbreed op de Belhamel terug willen zien?
10. Is er voor jou een link tussen coaching en handelingsgericht werken?

Bijlage 4

Schoolvisie Openbare Daltonschool de Belhamel

Algemene visie de Belhamel

Met plezier naar school	Wij zijn van mening dat onze school, de Belhamel, een open, veilige, sfeervolle, inspirerende en constante leeromgeving dient te zijn. Ieder kind van elk niveau wordt in die omgeving gestimuleerd, om zo zijn of haar
Talenten	individuele talenten volledig en ononderbroken te ontwikkelen. Het kind mag en kan zichzelf blijven.
Behoeften	Wij zien naast de traditionele leertechnieken de grote waarde van zelfontdekkend en coöperatief leren. Mede vanuit het gedachtegoed van Daltononderwijs werken leerlingen en leerkrachten ontwikkelgericht vanuit contexten en met een grote mate van autonomie. De autonomie in het leren en ook de vrijheid die leerlingen en leerkrachten hierin krijgen, is gebonden aan een structuur en aan afspraken.
Coöperatief leren	Vanuit deze structuur zien we toe op en werken we aan wederzijdse verwachtingen aangaande het leren. Zo is zowel van het proces als ook van de opbrengsten aan te geven wat het leerdoel is. De doelstellingen worden bepaald door tegemoet te komen aan de behoeften van het kind.
Autonomie	Op deze manier zijn er verschillende leerlijnen mogelijk en gaan we groepsdoorbrekend denken en handelen. In dit proces houden we rekening met de ontwikkeling van de leerkrachten en leerlingen. Leerkrachten en leerlingen leren omgaan met verschillen. Iedereen accepteert die verschillen ook. De schoolleiding en het team scheppen zo een respectvolle omgeving. Van leerlingen wordt dezelfde bijdrage aan de respectvolle omgeving verwacht.
Vrijheid en gebondenheid	We zijn een professionele organisatie waarin professionals werkzaam zijn. Collega's vertrouwen op deze professionaliteit. Dit vertrouwen is een noodzakelijke basis voor een positiefkritische houding op elkaars handelen. Van ouders en leerlingen verwachten we hetzelfde vertrouwen, de basis om als school ook het vertrouwen te geven.
Structuur	
Groepsdoorbrekend	
Respect	
Professionele cultuur	
Vertrouwen	
Openbaar	Niet alleen op onderwijskundig vlak maar ook op maatschappelijk vlak spelen wij in op veranderingen. Dit heeft invloed op onze prioriteiten en dus op ons dagelijks handelen.
Openheid	Het gedachtegoed van het Openbaar Onderwijs is gebaseerd op de diversiteit van onze samenleving. Zo heeft ons onderwijs ook aandacht voor de verscheidenheid in levensbeschouwelijke en maatschappelijke waarden, zoals die leven in de Nederlandse samenleving.

Bijlage 5

**Taakomschrijving intern begeleider van Regionaal Bestuur Openbaar
Basisonderwijs de Kempen**



RBOB De Kempen Kempen (kwaliteit)

Taakomschrijving interne begeleider RBOB De

Resultaatgebied (rol)	Prestatie-indicatoren, gericht op kwaliteit (gebaseerd op een basisschool met acht groepen)	Meting: voldoende/onvoldoende
Coachen: Het coachen, begeleiden en adviseren van leerkrachten m.b.t. de leerlingenzorg, het houden/organiseren van diverse leerlingbesprekingen (o.a. CLB).	- Het voeren van coachingsgesprekken met leerkrachten - Het houden van klassenconsultaties - Het voeren van leerling- /groepsbesprekingen - Probleemanalyses maken, handelingsplannen/acties - Professionalisering leerkrachten m.b.t. de zorg (Wat doe jij als IB-er om leerkrachten te professionaliseren?)	Jaarlijkse evaluatie leerkrachten/directie voldoende. Jaarlijks minimaal een coachings-, of begeleidingsgesprek met iedere leerkracht. Conform vooraf opgestelde kijkwijzer, doelen of hulpvraag van de leerkracht. Klassenconsultatie is altijd geëvalueerd; jaarlijks op teamniveau. Alle zorgleerlingen worden minimaal drie keer per jaar besproken. Alle groepen minimaal twee keer. Uitkomsten van de gesprekken worden vastgelegd. Vastleggen in jaarplanner. Conform zorgplan. Conform scholingsplan. Team wordt diverse keren per jaar geïnformeerd over relevante cursussen/scholing op het gebied van de zorgbreedte.

Strategie en beleid: Het bepalen van de lange termijn doelstellingen op het gebied van de leerlingenzorg en het uitzetten van hoofdlijnen waarlangs deze doelen bereikt kunnen worden.	• Opstellen zorgplan van de school (visieontwikkeling) • Aantal teamvergaderingen initiëren m.b.t. strategie en beleid • Gesprekken directie • Opstellen onderdeel zorgbreedte schoolontwikkelingsplan (SOP) • Opstellen protocollen/werkwijzen op het gebied van leerlingenzorg • Kwaliteitsbewaking leerlingenzorg	Zorgplan goedgekeurd door MR. Alle leerkrachten zijn op de hoogte van relevante ontwikkelingen op het gebied van de zorgbreedte. De directie is op de hoogte van relevante ontwikkelingen op het gebied van de zorgbreedte. SOP-onderdeel goedgekeurd door MR. Conform afspraken school, SOP, WSNS Indicatoren WMK-kaart 'zorg en begeleiding' 3.0 of hoger.
Relaties: Het opbouwen en onderhouden van contacten met ouders en organisaties, contacten onderhouden met- en informatie geven aan ouders op het gebied van de leerlingenzorg, het signaleren van positieve en negatieve signalen van ouders op het gebied van de zorgbreedte.	• Bewaken en onderhouden van interne (leerkrachten, ouders, leerlingen) en externe contacten (SBD/DOBA, VO, logopediste, schoolarts, leernetwerken, samenwerkingsverband, ambulante begeleiders, Jeugdzorg, etc.) • Informatie verstrekken: zorgplan naar de mr, foldermateriaal leerkrachten en ouders, informatie vertrekken n.a.v. hulpvraag • Administratieve handelingen: telefoon, email, post	Jaarlijkse evaluatie met de directie is voldoende. Externe contacten: conform afspraken procedures onderwijsbegeleidingsplan, afspraken WSNS, GGD (80% aanwezigheid). Conform (interne) afspraken. Conform (interne) afspraken.

Planningen: Het opstellen van een plan voor de coördinatie en de organisatie van de activiteiten op het gebied van de leerlingenzorg, coachen van leerkrachten op het gebied van de leerlingenzorg en de bewaking hiervan, organisatie zorgteam/ zorgoverleg.	• Plannen van intern en extern overleg (leerling besprekingen, groepsstaat besprekingen, bijeenkomsten SBD, directieoverleg, professionaliseringsbijeenkomsten, schoolmaatschappelijk werk) • Maken van een toetskalender	Conform jaarplanner. Goedkeuring directie.
Coördinatie: Het intern en extern verspreiden van producten, diensten en mensen, zodanig dat deze op het juiste tijdstip op de juiste plaats voorhanden zijn. Uitvoeren van protocollen en procedures.	• Verzamelen toetsgegevens CITO/LVS • Beheren/aanvullen orthotheek, nieuwe materialen • Zorgmap, coördineren en bewaken van leerlingendossiers • Verspreiden protocollen • Ruimte inplannen voor overleg • Procedures bij verwijzing (REC, Zorgplatform/PCL, LWO) • Coördinatie aanvullende onderzoeken (incl. AVI, DMT, herfstsignalering)	Conform zorgplan. Orthotheek is up-to-date en wordt jaarlijks aangevuld en opgeruimd. Up to date houden. Indien relevant. Conform afspraken met directie. Conform afspraken Samenwerkingsverband Opbrengst voldoet aan de hulpvraag

Versie 06102006