

Het voeren van een reflectieve dialoog over opbrengsten



mei 2019
Fontys Master Leadership in Education

student: Edwin Grotentraast
studentnummer: 1332264
begeleidend docent: Marjan de Groot-Reuvekamp
beoordelend lector: Dr. A. Ros

Inhoudsopgave

0. Managementsamenvatting	3
1. Probleembeschrijving	5
1.1 Probleemstelling	6
2. Theoretisch kader	7
2.1 Reflectieve dialoog	7
2.2 Niveaus van interactie	8
2.3 Voorwaarden en tools voor het voeren van een reflectieve dialoog	9
2.4 Conclusies van het theoretisch kader	10
3. Onderzoeksvragen	11
4. Opzet van het onderzoek	12
4.1 Beschrijving en verantwoording dataverzameling	12
4.2 Respondenten	13
4.3 Instrumenten	13
4.3.1 Interviews	13
4.3.2 Vragenlijst	14
4.3.3 Observaties	14
4.4 Wijze van data-analyse	15
4.4.1 Analyse van de individuele vragenlijst	15
4.4.2 Analyse van de observaties	15
4.4.3 Analyse van de groepsinterviews	15
5. Resultaten	16
5.1 In hoeverre ervaren de deelnemers dat de voorwaarden voor het voeren van een reflectieve dialoog aanwezig zijn?	16
5.1.1 Feedback geven	16
5.1.2 Feedback ontvangen	17
5.1.3 Openheid	17
5.1.4 Vertrouwen	18
5.2 Hoe passen de intern begeleiders de tools voor het voeren van een reflectieve dialoog toe tijdens een leerlingbespreking?	18
5.3 Welke successen en belemmeringen ervaren de verschillende deelnemers ten aanzien van de reflectieve dialoog?	20
5.3.1 Successen	20
5.3.2 Belemmeringen	20
5.4 Welke suggesties hebben de deelnemers voor verbetering van de reflectieve dialoog?	20
6. Conclusies	21
7. Reflectie op het onderzoeksproces	23
8. Advies/aanbevelingen	24
9. Literatuurlijst	25

Bijlage 1	Gespreksformat leerlingbespreking	26
Bijlage 2	Operationaliseringsschema	27
Bijlage 3	Vragenlijst	29
Bijlage 4	Observatielijst	30
Bijlage 5	Resultaten (gemiddelden) van drie observaties	31
Bijlage 6	Codeertabel groepsinterviews	32

0. Managementsamenvatting

In het onderwijs is het gebruikelijk dat scholen over leeropbrengsten communiceren, er wordt immers ontwikkeld richting eindtermen en een school toetst op deze manier de eigen kwaliteit van het onderwijs. Het speciaal onderwijs mag hier geen uitzondering op zijn, zo laat de inspectie van het onderwijs (2018) weten tijdens een bezoek aan de school uit dit onderzoek in het voorjaar van 2018. Iedere school moet zich op basis van resultaten een eigen beeld vormen over de kwaliteit van onderwijs (Inspectie van het Onderwijs, 2018).

De school in dit onderzoek biedt onderwijs aan ernstig meervoudig beperkte leerlingen in de leeftijd van vier tot twintig jaar. Voor iedere leerling wordt een persoonlijk plan opgesteld met op het individu toegespitste onderwijsdoelen. Jaarlijks wordt dit plan met alle betrokken disciplines geëvalueerd en vervolgens wordt er een nieuw persoonlijk plan voor het jaar erna opgesteld. Door deze individuele benadering vindt er jaarlijks een evaluatie specifiek op microniveau (per leerling) plaats. De school voorziet echter nog niet in communicatie over de leeropbrengsten op meso- (klas) of macroniveau (school) en is daardoor niet in staat zich een beeld te vormen over de eigen onderwijskwaliteit. De leerkrachten op de onderzoeksschool ervaren een handelingsverlegenheid ten aanzien van het bespreken van leeropbrengsten op mesoniveau.

In haar rapport (Inspectie van het Onderwijs, 2018) oordeelt de inspectie dan ook dat de school resultaten op individueel niveau goed in beeld heeft maar dat de school nog geen eigen beeld heeft van de kwaliteit van onderwijs, gebaseerd op resultaten op schoolniveau (Inspectie van het Onderwijs, 2018).

Om het gesprek over opbrengsten te initiëren, heeft de school de interactievorm 'reflectieve dialoog' geïntroduceerd. Deze wordt onderdeel van de leerlingbesprekingen tussen leerkrachten en intern begeleiders. De reflectieve dialoog biedt namelijk de mogelijkheid om gezamenlijk invulling te geven aan resultaten (Spruyt, Verdonschot, & Dresen, 2011) en ook Verbiest (2003) schuift de reflectieve dialoog over het handelen en onderwijs in de klas naar voren als voertuig in een collectieve ontwikkeling naar een kwaliteitscultuur (Verbiest, 2003). Met de introductie van de reflectieve dialoog beoogt de school een beeld te krijgen van haar onderwijskwaliteit.

In dit onderzoek zijn ervaringen van de deelnemers aan de reflectieve dialoog op de onderzoeksschool in beeld gebracht met als doel inzichtelijk te krijgen of deze dialoog geschikt is om het gesprek over opbrengsten te bewerkstelligen. Derhalve was de onderzoeksvraag: *Hoe ervaren leerkrachten en intern begeleiders op de onderzoeksschool het voeren van een reflectieve dialoog over opbrengsten?*

Aan de hand van literatuurstudie zijn voorwaarden en vaardigheden voor de reflectieve dialoog uitgewerkt. De voorwaarden bestaan allemaal uit aspecten van een professionele cultuur (Ros, 2016) met in het bijzonder de aspecten openheid en vertrouwen (Verbiest, 2003; Spruyt et al., 2011). De vaardigheden richten zich met name op gesprekstechnieken als actief luisteren (Kessels & Smit, 2019), vragen stellen (Spruyt et al., 2011) en socratische gespreksvoering (Kessels, Boers, & Mostert, 2002).

De voorwaarden en vaardigheden zijn vervolgens verwerkt in items voor de onderzoeksinstrumenten. Om de onderzoeksvraag te beantwoorden, zijn vragenlijsten, interviews en observaties ingezet. Aan alle deelnemers (20 leerkrachten) van de leerlingbesprekingen is een vragenlijst voorgelegd en dertien leerkrachten vulden deze in. Met negen leerkrachten en drie intern begeleiders zijn groepsinterviews gehouden. Bij drie leerlingbesprekingen zijn observaties uitgevoerd.

Uit de data-analyse blijkt dat nog niet alle voorwaarden voor het voeren van een reflectieve dialoog op de school vanzelfsprekend zijn; deze zijn voor de deelnemers situationeel en persoonsafhankelijk. Het gaat dan om het geven en ontvangen van feedback (waarbij het ontvangen makkelijker wordt ervaren dan het geven) en de mate van openheid en vertrouwen. Verder blijkt uit de data-analyse dat de vaardigheden die door de intern begeleiders tijdens de reflectieve dialoog zijn toegepast, allemaal aspecten zijn van 'transparant communiceren' en 'actief luisteren' (Spruyt et al., 2011). Met name de socratische gesprekstechnieken, waaronder: vragen naar motieven, feiten en de beleving ervan (Kessels et al., 2002), worden niet ingezet.

Hieruit kan worden geconcludeerd dat de condities voor het voeren van een reflectieve dialoog op deze school nog niet optimaal zijn. Aspecten als openheid, vertrouwen en het geven van feedback aan elkaar zijn volgens Spruyt et al. (2011) en Verbiest (2003) voorwaardelijk voor het voeren van een reflectieve dialoog. Ook is het handelingsrepertoire aan vaardigheden voor het voeren van de reflectieve dialoog bij de intern begeleiders nog niet volledig. Als onderdeel daarvan wordt in de literatuur het vragen stellen, onder andere vanuit een helikopterview (Spruyt et al., 2011) en de socratische gespreksmethode (Kessels et al., 2002) genoemd.

De belangrijkste aanbevelingen bij dit onderzoek richten zich dan ook op het optimaliseren van de condities voor het voeren van de reflectieve dialoog op de onderzoeksschool. De discrepantie tussen het geven en ontvangen van feedback vraagt om een verdieping; vandaar dat op dit punt vervolgonderzoek ten aanzien van specifieke scholing wordt aanbevolen. Voorts wordt coaching op socratische gesprekstechnieken voor de intern begeleiders aanbevolen, als zinvolle uitbreiding op hun repertoire aan gespreksvaardigheden.

Tot slot wordt als opbrengst door de deelnemers aan het voeren van de reflectieve dialoog 'diepgang' en 'bewustwording' toegedicht. Dit komt tegemoet aan de ambitie van de onderzoeksschool: middels de reflectieve dialoog het gesprek over opbrengsten bewerkstelligen. Dat er in de gesprekken nu meer diepgang wordt ervaren, is verklaarbaar vanuit Spruyt et al. (2011), die beschrijft dat de reflectieve dialoog een middel is om de interactievorm naar een hoger niveau te tillen (Spruyt et al., 2011).

Het inzetten van de reflectieve dialoogvorm voor het bespreken van opbrengsten wordt als positief ervaren; de deelnemers uitten zelfs de behoefte aan meer van dit soort gesprekken.

1. Probleembeschrijving

Sinds enkele jaren is het in het onderwijs gemeengoed om met elkaar de dialoog te voeren over opbrengsten. Resultaten van landelijke toetsen dienen hiervoor als onderlegger. In het speciaal onderwijs is dit niet zo voor de hand liggend. Bij een landelijke meet-up van scholen die de doelgroep ernstig meervoudig beperkte (EMB) leerlingen bedienen, blijkt op dit vlak een collectieve handelingsverlegenheid. Leerkrachten van deze scholen voeren individuele casuïstieken aan om tijdens het gesprek over opbrengsten te illustreren dat uitspraken op mesoniveau niet mogelijk zouden zijn. Diverse beperkingen van de leerlingen worden als onderwerp van gesprek aangehouden waardoor een analyse van resultaten en een reflectief gesprek over opbrengsten uitblijft in deze vorm van speciaal onderwijs. Een opmerkelijke constatering omdat de Inspectie van het Onderwijs verlangt van schoolbesturen dat zij zich een eigen beeld vormen over de kwaliteit van onderwijs op basis van resultaten (Inspectie van het Onderwijs, 2018).

De school in dit onderzoek is een SO/VSO-school voor ernstig meervoudig beperkte leerlingen in de leeftijd van vier tot twintig jaar. Het ontwikkelingsniveau van de leerlingen loopt van een IQ lager dan 35 tot maximaal 70. De zeventien klassen zijn onderverdeeld in drie 'stromen': AB, BC en CD, waarbij A het hoogste niveau is en D het laagste. De school heeft 84 medewerkers in vaste dienst, waarvan 32 leerkrachten en 52 onderwijsondersteunend personeel. Het personeelsverloop is klein; de gemiddelde leeftijd van de medewerkers is ruim 51 jaar en de school kenmerkt zich door een diepgewortelde familiecultuur. Er wordt sinds jaar en dag volgens een vast ingebbede cyclus omgegaan met onderwijsdoelen en de evaluatie ervan op microniveau: per individuele leerling. Jaarlijks worden per leerling onderwijsdoelen voor één jaar opgesteld. Deze doelen worden na een halfjaar tussentijds geëvalueerd en aan het einde van het jaar volgt de eindevaluatie. Op basis van die eindevaluatie worden de nieuwe onderwijsdoelen voor het komende jaar geformuleerd en daarmee start de cyclus opnieuw. Het bestuur heeft zich in de afgelopen jaren met name gericht op het optimaliseren van de voorwaardenscheppende kant voor haar onderwijs en opereert daarmee vanuit de overtuiging dat de beste voorwaarden zullen resulteren in de beste resultaten.

In het voorjaar van 2018 heeft de Inspectie van het Onderwijs de school bezocht. In de rapportage van het onderzoek oordeelt de inspecteur dat het bestuur "nog geen eigen beeld over de kwaliteit van onderwijs heeft dat is gebaseerd op de resultaten op schoolniveau of andere objectieve gegevens" (Inspectie van het Onderwijs, 2018, p.2).

Medio 2020 voert de onderwijsinspectie opnieuw een onderzoek uit, waarbij nagegaan zal worden of de sturing op de kwaliteit van onderwijs is verbeterd. Daarbij zal speciaal gelet worden op het kwaliteitsgebied Onderwijsresultaten. Met dit tweede bezoek van de onderwijsinspectie in het vooruitzicht, staat voor het bestuur vanzelfsprekend de noodzaak tot interventie vast. De inspectie zal willen vaststellen of er verbeteringen zijn doorgevoerd op het kwaliteitsgebied Onderwijsresultaten. Indien dit niet het geval is, riskeert de school een onvoldoende beoordeling.

Een middel om interactie naar een hoger plan te tillen en daarmee het gesprek over opbrengsten op klassen- of schoolniveau te bewerkstelligen, is de reflectieve dialoog. Door elkaars perspectieven te

onderzoeken en gezamenlijk betekenis te geven aan resultaten, wordt het vakmanschap beter zichtbaar gemaakt (Spruyt et al., 2011). De reflectieve dialoog zet de leerkracht aan het denken over zijn handelen en het onderwijs in zijn klas (Verbiest, 2003) en ontstaat daarmee het individuele (micro-)niveau.

Op de werkvloer wordt het met elkaar in gesprek gaan over opbrengsten door leerkrachten niet bewust gemist. Collega's geven aan dat ze overtuigd zijn van de effectiviteit van de individuele aanpak en zien het aanvullende gesprek over resultaten al snel als meerwerk en extra ballast. De intern begeleider en de ondersteuner onderwijsontwikkeling zien daarentegen juist wel kansen voor onderwijsverbetering wanneer opbrengsten onderwerp van gesprek worden. In hun dagelijkse praktijk missen zij de inhoudelijke uitwisseling over onderwijs. De ondersteuner onderwijsontwikkeling refereert daarbij aan het doel van onderwijs geven: opbrengsten genereren ten aanzien van de ontwikkeling van kinderen. De intern begeleider verwacht door bewuster naar opbrengsten te gaan kijken, dat er eerder duidelijk wordt waarom doelen soms niet behaald worden. De school organiseert al wel jarenlang intervisiebijeenkomsten aan de hand van casussen omtrent leerlinggedrag. Daarvoor bekijken groepjes collega's opgenomen beeldmateriaal met elkaar en bespreken die aan de hand van de tienstappenmethode; een methode die het gesprek in tien vaste stappen structureert. De gespreksdeelnemers doorlopen bij iedere intervisie dezelfde stadia: via introductie, verhelderingsvragen en herformulering tot uiteindelijk een advies van de groep (Kessels et al., 2002).

Met de reflectieve dialoog als interactievorm over opbrengsten heeft de school nog geen ervaring. Om dit gesprek over opbrengsten in het team te implementeren, is besloten om de reflectieve dialoog tussen het klassenpersoneel en de intern begeleider, aan de hand van het aantal behaalde onderwijsdoelen in een klas, toe te voegen aan de jaarlijkse leerlingbespreking. Het voeren van de reflectieve dialoog maakt het mogelijk om tot een hogere vorm van interactie (namelijk reflectie) te komen, dat het niveau van beleefd uitwisselen en discussiëren ontstaat (Spruyt et al., 2011).

De leerlingbespreking heeft tot doel het in kaart brengen van de leerontwikkeling van de kinderen in de klas. De leerlingbespreking wordt gevoerd met de klassenleerkracht(en) en de intern begeleider als gespreksdeelnemers. De aankondiging voor het toevoegen van de reflectieve dialoog aan de leerlingbesprekingen is in het najaar van 2018 gedaan, tijdens de plenaire studiedag voor alle teamleden. De eerste leerlingbesprekingen waarin de reflectieve dialoog een plaats krijgt, zijn gestart in januari 2019. De schoolleider en de intern begeleiders hebben in afstemming met elkaar het gespreksformat voor de leerlingbespreking hierop aangepast (zie bijlage 1). Naar aanleiding van de introductie van de reflectieve dialoog in de leerlingbesprekingen wil de school graag de eerste ervaringen met deze vorm van interactie evalueren.

1.1 Probleemstelling

Zoals blijkt uit de probleembeschrijving, wordt het gesprek over opbrengsten op deze school nog niet gevoerd. De school kan nog onvoldoende een beeld schetsen van de eigen onderwijskwaliteit. Om dit te bewerkstelligen, heeft de school de reflectieve dialoog over resultaten als interactievorm geïntroduceerd. Dit onderzoek is gericht op de reflectieve dialoog tussen intern begeleiders en leerkrachten van SO/VSO over opbrengsten van hun onderwijs, met als doel inzicht te verkrijgen of deze dialoog als middel geschikt is om het gesprek over opbrengsten te bewerkstelligen.

2. Theoretisch kader

2.1 Reflectieve dialoog

Dit onderzoek is gericht op de reflectieve dialoog. In dit theoretisch kader wordt achtereenvolgens uiteengezet wat er verstaan wordt onder een reflectieve dialoog, welke kenmerken deze heeft, aan welke voorwaarden het moet voldoen en tot slot wat het betekent voor de opbrengsten.

Op zoek naar een definitie van de reflectieve dialoog in de literatuur, is deze in de Nederlandse context van het onderwijs het meest expliciet terug te vinden in Ros (2016): “inhoudelijke gesprekken met andere leraren over het onderwijs” (Ros, 2016, p.4). Tijdens die gesprekken vragen leerkrachten zich voortdurend af of hun veronderstellingen over goed onderwijs wel juist zijn en of hun werkwijze voor alle leerlingen werkt. Het zet ze aan tot nadenken over het verbeteren van hun eigen onderwijs.

Deze reflectie doen zij in dialoog met collega's. Hun focus ligt op de opbrengsten (in de breedst mogelijke zin) van de leerlingen en het systematisch analyseren van hun gegevens (Ros, 2016).

Enkele voorbeeldvragen die Ros (2016) centraal stelt in een reflectieve dialoog, zijn:

- Hoe kan ik de prestaties van de leerling verklaren?
- Wat heeft de leerling nodig?
- Wat kan ik veranderen om de leerling beter te laten leren?

Internationaal gezien, worden Argyris en Schön gezien als de grondleggers van reflectie als middel tot professionalisering. In hun boeken *Organizational Learning II* (Argyris & Schön, 1996) en *On Organizational Learning* (Argyris, 2012) beschrijven zij het verschil tussen aannames of overtuigingen ('epoused') en dat wat er daadwerkelijk ('in use') gebeurt. Argyris en Schön (1996, 2012) bepleiten dat door reflectie het verschil hiertussen duidelijk wordt en daardoor dieper leren in een organisatiestructuur mogelijk wordt gemaakt.

Verbiest (2003) bestempelt het belang van de vaardigheden voor het voeren van de reflectieve dialoog als essentieel voor collectief leren (Verbiest, 2003). Hierbij wordt de ontwikkeling van de kwaliteitscultuur in een organisatie aangemerkt als collectief leren. Volgens Verbiest (2003) staat het samen leren van leraren centraal in een professionele leergemeenschap en is het voertuig in dit collectieve leerproces de reflectieve dialoog tussen professionals over hun handelen en het onderwijs in hun klas (Verbiest, 2003). Dit houdt een reflectie op de eigen praktijk in met collega's, met als doel middels de reflectieve dialoog deze praktijken te verhelderen, opvattingen te expliciteren en indien nodig te herzien.

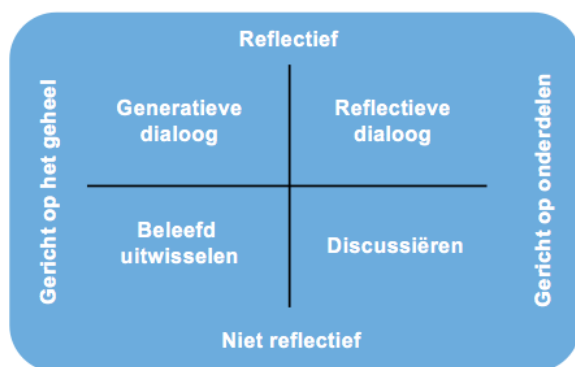
Onderwijsbureau De Lerende School vraagt zich af welke betekenis data überhaupt hebben zonder reflectieve dialoog (De Boer, 2018). Kenmerkend bij deze dialoog is, zo vervolgt De Boer, dat deze gaat over data om tot de kern te komen en het leggen van de relatie met het eigen handelen. Wanneer de reflectieve dialoog over data gemeengoed is geworden binnen een school, is het een krachtig middel om te komen tot een lerende organisatie (De Boer, 2018).

Zowel De Boer (2018) als Verbiest (2003) dichten de reflectieve dialoog veel waarde toe voor het ontwikkelproces in een lerende organisatie. Spruyt et al. (2011) en Van de Put (2018) vullen hierbij aan dat de dialoog bijdraagt aan de eigen professionalisering van de leraar.

Volgens Van de Put (2018) draagt reflectie bij aan het vergroten van het professioneel handelen van leerkrachten en worden in dit tweegesprek leerwinst en inzichten onderling gedeeld. Er wordt doorgedrongen tot de diepere betekenis van het handelen zelf en middels reflectie worden ervaringen geëvalueerd, geanalyseerd en vervolgens in een nieuwe context geplaatst (Van de Put, 2018). Van de Put (2018) benadrukt het cyclisch karakter bij reflectie, waarbij hij zich baseert op het spiraalmodel van Korthagen (1999) waarin duidelijk een continu proces in een uit fases opgebouwd model zichtbaar is.

2.2 Niveaus van interactie

Spruyt et al. (2011) onderscheiden vier niveaus van interactie, waarbij in hun model (Figuur 1) de reflectieve dialoog het derde niveau is: het verkennen van elkaars perspectieven. Er is aandacht voor onderliggende opvattingen en aannames (Spruyt et al., 2011).



Figuur 1. Vier niveaus van interactie (naar Scharmer, 2000; Keursten & Frijters, 2002). Bewerkt van *Verfrissende ontmoetingen. Hoe je meer kunt halen uit gesprekken op school* (p.8), door Spruyt et al., 2011, Heerlen, Nederland: Ruud de Moor Centrum - Open Universiteit. Copyright 2011 van Ruud de Moor Centrum - Open Universiteit.

Spruyt et al. (2011) bepleiten dat door op een reflectieve manier met elkaar in gesprek te gaan, interactie naar een hoger plan wordt getild. De bovenste dialoogvormen; de generatieve en reflectieve dialoog (zie Figuur 1) zijn volgens hen moeilijker te bereiken, terwijl ze juist cruciaal zijn voor verbetering, ontwikkeling of vernieuwing. Wanneer dit wel bereikt wordt, wordt vakmanschap namelijk beter zichtbaar en benut (Spruyt et al., 2011).

Op het moment dat leraren steeds in dezelfde argumentatie blijven hangen en het doorgaan op de oude voet geen optie meer is, is het zaak de dialoog op een hoger niveau te voeren.

Een gesprek op reflectief niveau legt impliciete veronderstellingen en manieren van handelen bloot. “Je hebt anderen soms nodig om te zien wat je zelf (nog) niet ziet” (Spruyt et al., 2011, p.9). Daarmee zijn het volgens Dixon (1998) leerzame gesprekken.

Hoewel Spruyt et al. (2011) aangeven dat de bovenste dialoogvormen lastiger te bereiken zijn, reiken ze tegelijkertijd een eenvoudige tool aan om dit wel te bewerkstelligen: door het stellen van één enkele reflectieve vraag, kan van een gesprek al een dialoog gemaakt worden. Als voorbeeld noemen zij ‘Doen we het nog goed met elkaar?’; dus geen vraag over de inhoud maar over het gesprek zelf. Bij wijze van helicopterview wordt er even uitgezoomd en gereflecteerd op wat er in het gesprek gebeurt. Bij het stellen van deze vraag, ontstaat er meteen een heel ander soort gesprek (Spruyt et al., 2011).

In de volgende paragraaf worden deze en meerdere tools voor het bereiken van een reflectieve dialoog nader uitgewerkt.

2.3 Voorwaarden en tools voor het voeren van een reflectieve dialoog

Ros (2016) gaat uitgebreider dan Verbiest (2003) in op de voorwaarden en vaardigheden die in de organisatie aanwezig dienen te zijn voor het voeren van een goede reflectieve dialoog. Er wordt een beroep gedaan op gezamenlijke verantwoordelijkheid, gericht op verbetering, met respectvolle gespreksvaardigheden. In essentie bestaan deze voorwaarden allemaal uit aspecten van een professionele cultuur waaruit blijkt dat teamleden professioneel met elkaar omgaan en bereid zijn om van elkaar te leren (Ros, 2016).

Verbiest (2003) vermeldt dat, naast het kunnen geven van feedback, hetgeen ook een voorwaarde is voor een goede reflectieve dialoog volgens Ros (2016), er sprake dient te zijn van openheid en vertrouwen. In Spruyt et al. (2011) wordt het voor elkaar openstellen eveneens als essentieel vermeld. De gezamenlijkheid van het leren is een aspect dat in alle drie de werken naar voren komt. Verbiest (2003) schaaft dit onder zijn idee van een professionele leergemeenschap.

In tegenstelling tot Ros (2016) en Verbiest (2003), geven Spruyt et al. (2011) aan dat randvoorwaarden niet per se voorwaardelijk zijn voor het voeren van een reflectieve dialoog. Spruyt et al. (2011) bepleiten dat door middel van die dialoog de randvoorwaarden gecreëerd kunnen worden. Tot slot geven ook zij tools om interactie naar een hoger plan te tillen. Daarbij valt onderscheid te maken tussen tools om deze vorm van interactie in de praktijk van alledag in te bedden en tools die ingezet kunnen worden tijdens de daadwerkelijke uitvoering van deze dialoog. De volgende tools zijn direct toepasbaar tijdens het voeren van de reflectieve dialoog:

- Transparant communiceren

Transparante communicatie zorgt voor openheid in samenwerking en daarmee voor minder frustratie. Door uit te spreken wat belangrijk gevonden wordt, is er transparantie over motivatie en verwachtingen. Vaardigheden die daarbij horen, zijn: actief luisteren en het stellen van vragen (Spruyt et al., 2011).

- Actief luisteren

Actief luisteren is laten zien dat er aandacht is voor de ander en gepoogd wordt deze te begrijpen (Kessels & Smit, 2019). Kessels en Smit (2019) bespreken daarbij de volgende gedragskenmerken: de spreker rustig aankijken, rustige en ontspannen lichaamshouding, knikken/hummen, papegaaien (net hoorbaar de laatste woorden van de gesprekspartner herhalen; hiermee wordt bevestigd dat de boodschap is aangekomen), stiltes laten, vragen stellen, samenvatten/parafraseren en reflecteren van gevoelens (het gevoel in de bijdrage van de spreker dat vergezeld gaat met de inhoud weergeven; vaak is het gevoel onderliggend aan de inhoud meer bepalend voor de boodschap. Bij emotionele reacties moet deze eerst kleiner worden alvorens verder te kunnen met de inhoud.) (Kessels & Smit, 2019).

- Vragen stellen

Het stellen van vragen is een manier om de dialoog te openen. Het is een techniek om informatie te vergaren. Het zet de ander aan het denken en kan een vraagstuk verhelderen. Gesprekspartners worden niet in een bepaalde richting geduwd maar juist geprikkeld om in actie te komen. Het stellen van 'verstorende' of suggestieve vragen kan daarbij helpen. Het kan overigens ook informatie opleveren die juist de vragensteller in beweging brengt. Het gebruik van verschillende vragen wordt aangeraden: open vragen, doorvragen, vragen naar verschillen en overeenkomsten, vragen waar de vragensteller het antwoord niet op weet. Een 'waaromvraag' kan beter worden vermeden omdat deze het gevoel van verantwoording bij de ander kan oproepen. Daarentegen kan 'vragend complimenteren' impliciete ervaringskennis blootleggen: Hoe dóe jij dat toch? (Spruyt et al., 2011).

- Vanuit een helicopterview kijken

Door uit te zoomen krijgt de gespreksdeelnemer overzicht over een situatie waar hij zelf in zit. Dit helpt de essentie of het grotere geheel te achterhalen. Vragen die daarbij passen, zijn: Waar gaat het nu eigenlijk echt om? Waar past dit in het grotere geheel? De hele situatie overziend, valt me dan nog iets anders op? Wie zouden we hierover echt moeten raadplegen? Dit zijn vragen die gezamenlijk kunnen worden nagelopen (Spruyt et al., 2011).

- Socratisch gesprek

Bij een socratisch gesprek staat een algemene kwestie of thema centraal. Het draait om waarheidsvinding. Er wordt gevraagd naar feiten (omstandigheden, handelingen), motieven en de beleving (gedachtes en gevoelens) ervan en dit alles wordt via verplaatsing door anderen getoetst op rechtvaardiging. Zouden anderen hetzelfde gedaan, gedacht en gevoeld hebben in die situatie? (Kessels et al., 2002).

Het socratisch gesprek is gericht op verheldering van waarden en onderliggende beelden en concepten. Het is bedoeld om door gezamenlijk onderzoek en afwegen van argumenten iets beter te begrijpen. Het helpt om zicht te krijgen op aannames, redeneringen en mentale denkmodellen en deze worden gezamenlijk getest op hun geldigheid (Spruyt et al., 2011).

2.4 Conclusie van het theoretisch kader

De school wil het niveau van interactie over opbrengsten naar een hoger plan tillen middels het voeren van de reflectieve dialoog. Voor het onderzoek op deze school, naar de ervaringen van collega's met de reflectieve dialoog, zijn uit bovenstaand theoretisch kader met name de voorwaarden en tools voor het voeren van de reflectieve dialoog van belang. Voorwaarden illustreren de condities waaronder de dialoog plaatsvindt en de tools (of vaardigheden) bieden houvast voor het observeren van concreet waarneembaar gedrag tijdens de reflectieve dialoog en vormen tegelijkertijd passende uitgangspunten voor de interviews over de ervaringen van collega's met de reflectieve dialoog.

Binnen bovenstaande tools voor de reflectieve dialoog van Spruyt et al. (2011), is de socratische gespreksmethode een specifiek vorm van dialoog. Deze methode reflecteert op belangrijke kwesties in een bepaald vakgebied. De reflectieve dialoog daarentegen zoomt meer in op het handelen van de professional en de opbrengsten voor de onderwijskwaliteit in zijn klas. Ondanks dit verschil in accent, zijn de vraagtechnieken van de socratische gespreksmethode eveneens waardevol om in te zetten bij

de reflectieve dialoog, omdat het bij beide dialoogvormen de bedoeling is om de interactie naar een hoger plan te tillen (Spruyt et al., 2011).

3. Onderzoeksvragen

Hoofdvraag:

Hoe ervaren leerkrachten en intern begeleiders op de onderzoeksschool het voeren van een reflectieve dialoog over opbrengsten?

Deelvragen:

1. In hoeverre ervaren de deelnemers dat de voorwaarden voor het voeren van een reflectieve dialoog aanwezig zijn?
2. Hoe passen de intern begeleiders de tools voor het voeren van een reflectieve dialoog toe tijdens een leerlingbespreking?
3. Welke successen en belemmeringen ervaren de verschillende deelnemers ten aanzien van de reflectieve dialoog?
4. Welke suggesties hebben de deelnemers voor verbetering van de reflectieve dialoog?

4. Opzet van het onderzoek

4.1 Beschrijving en verantwoording van dataverzameling

Om antwoord te kunnen geven op de onderzoeksvraag is gekozen voor een evaluerend onderzoek; er is immers gekeken naar de ervaringen van leerkrachten en intern begeleiders bij het voeren van de reflectieve dialoog over opbrengsten. Hierbij zijn diverse onderzoeksmethodes ingezet: een vragenlijst, observaties en groepsinterviews. De groepsinterviews zijn gehouden voor de beantwoording van alle vier de deelvragen. Daarnaast is gekozen voor een vorm van triangulatie waarbij voor de beantwoording van deelvraag 1 en 2 de interviews aanvullend waren op een vragenlijst en een observatie.

De groepsinterviews werden gehouden met de verschillende deelnemers aan de gevoerde reflectieve dialogen: tweemaal een interview met groepen leerkrachten en eenmaal met de groep intern begeleiders.

Interviews lenen zich met name voor het achterhalen van meningen, attitudes of gevoelens ten aanzien van bepaalde onderwerpen, personen of gebeurtenissen (Baarda, 2009). In dit onderzoek ging het om het verzamelen van ervaringen en suggesties ten aanzien van de reflectieve dialoog. Hiermee stond het onderwerp dat aan bod zou komen vast en die afbakening maakte het geschikt voor een groepsinterview, een gespreksvorm waarbij doorgaans maar een beperkt aantal onderwerpen aan bod komt (Baarda, 2009). Het onderwerp 'reflectieve dialoog' werd daarnaast niet ingeschat als bedreigend, precair of dusdanig privé, waardoor er geen noodzaak werd ervaren om individuele interviews als dataverzamelmiddel in te zetten in plaats van het groepsinterview.

Een voordeel van een groepsgesprek is ook dat de reacties van deelnemers inspirerend kunnen werken voor de ander (Baarda et al., 2009). Zo heeft het interview het karakter van een brainstormsessie gekregen, hetgeen helpend was bij het beantwoorden van de vierde deelvraag: het komen tot suggesties voor verbetering. De deelnemers zijn tot opmerkingen en gezamenlijke ideeën gekomen die wellicht in een individueel interview niet geuit zouden zijn, omdat de prikkel daartoe in een een-op-een situatie niet aanwezig is (Baarda et al., 2009).

Evers (2007) ziet dat voor groepsinterviews vaak 'focusgroepen' worden samengesteld. In dit onderzoek waren dat de intern begeleiders en leerkrachten die deel hadden genomen aan de reflectieve dialoog. Evers (2007) bepleit dat een focusgroep meer oplevert dan de som van een aantal individuele interviews, doordat deelnemers elkaar bevragen en zichzelf aan anderen verklaren (Evers, 2007). Met het samenstellen van focusgroepen is getracht de validiteit van het onderzoek te vergroten.

Omdat het onderwerp tamelijk afgebakend is – ervaringen en suggesties met betrekking tot het voeren van de reflectieve dialoog – is gekozen voor een focused interview (Baarda et al., 2009).

Om deelvraag 1 te beantwoorden, was De Delphi-methode (Baarda, De Goede, & Teunissen, 2009) een geschikte vorm. Door volgens deze methode de deelnemers voorafgaand aan het groepsinterview enkele vragen eerst individueel voor te leggen, was ieder afzonderlijk in de gelegenheid gesteld om te reageren, zonder zich geremd te hoeven voelen door een groep, sociale wenselijkheid of angst, hetgeen bij een groepsinterview een rol zou kunnen spelen (Baarda et al., 2009). Zodoende ondersteunt de vragenlijst het beantwoorden van deelvraag 1 en is er sprake van triangulatie.

Voor het beantwoorden van deelvraag 2 zijn door de onderzoeker, naast de groepsinterviews, drie observaties van leerlingbesprekingen waar de reflectieve dialoog onderdeel van uitmaakte, uitgevoerd. Om een beeld te krijgen van de wijze waarop de verschillende respondenten de tools bij het voeren van een reflectieve dialoog toepassen, werden deze leerlingbesprekingen tussen een leerkracht en de intern begeleider bijgewoond. Aan de hand van een observatielijst (zie bijlage 3) is het toepassen van de tools middels het turven van concreet waarneembaar gedrag in beeld gebracht. Tijdens de groepsinterviews werd het gebruik van de tools gedurende de reflectieve dialoog vanuit het perspectief van de respondenten in beeld gebracht. Door zowel observaties als groepsinterviews in te zetten voor het beantwoorden van deelvraag 2 kon ook hier triangulatie worden bewerkstelligd.

4.2 Respondenten

Als respondenten in dit onderzoek zijn de drie intern begeleiders en alle twintig leerkrachten die dit jaar hun leerlingbespreking hebben gehad, benaderd. In totaal hebben dertien respondenten (N=13) de vragenlijst ingevuld en twaalf hiervan hebben deelgenomen aan de groepsinterviews. De gemiddelde leeftijd van deze laatste groep (N=12) is 45,8 jaar ($\sigma = 11,2$). Deze groep bestond uit negen vrouwen en drie mannen. Het aantal jaren werkervaring op de onderzoeksschool van deze respondenten (N=12) bedraagt gemiddeld 16,3 jaar ($\sigma = 12,4$). Overigens zijn de intern begeleiders tevens leerkracht op deze school maar zijn voor dit onderzoek alleen benaderd in hun rol als intern begeleider.

Twee groepsinterviews waren met de deelnemende leerkrachten en het derde interview was alleen met de drie intern begeleiders. De groep intern begeleiders heeft voltallig deelgenomen aan het onderzoek en is daarmee 100% representatief. De groep leerkrachten was niet voltallig (negen van de twintig) maar representeerde wel elf van de zeventien klassen op school en er waren minimaal twee leerkrachten van iedere leerstroom (AB/BC/CD) vertegenwoordigd.

4.3 Instrumenten

Bij het inzetten van onderzoeksinstrumenten pleit Evers (2007) voor het gebruik van open vragen omdat suggestief geformuleerde vragen afbreuk doen aan de datakwaliteit en de resultaten van het onderzoek (Evers, 2007). Daarom zijn voor de interviews en de vragenlijst enkel open vragen geformuleerd (zie operationaliseringsschema in bijlage 2). Bij de observaties is gebruik gemaakt van een observatielijst. Voor ieder instrument geldt dat de gebruikte items hun oorsprong vinden in het theoretisch kader.

4.3.1 Interviews

De interviews geven antwoord op alle vier de deelvragen uit dit onderzoek. De interviewvragen zijn herleid uit de verschillende aspecten van de deelvragen van dit onderzoek. Ieder aspect had betrekking op een specifieke deelvraag:

1. Voorwaarden (deelvraag 1)

Ros (2016) en Verbiest (2003) beschrijven de voorwaarden voor het voeren van een reflectieve dialoog, waarbij Ros (2016) de vaardigheid van het geven en ontvangen van feedback benoemt en Verbiest (2003) de mate van openheid en vertrouwen in de samenwerking. Vragen die

gebruikt zijn: *Hoe vaardig ben je in het geven/ontvangen van feedback?* en *Beschrijf de mate van vertrouwen in de samenwerking.*

2. Tools (deelvraag 2)

Met name Spruyt et al. (2011) beschrijven uitgebreid de tools voor het voeren van een reflectieve dialoog, waarbij voor de interviews de verdeling is gemaakt in vragen over de luisterhouding, vraagstelling en helikopterview: *Welke vaardigheden zette de gesprekspartner in? Wat voor soort vragen werden er gesteld?* en *In hoeverre werd er uitgezoomd tijdens de dialoog?*

3. Successen (deelvraag 3)

De hoofdvraag van het onderzoek was gericht op de ervaringen van de deelnemers aan de reflectieve dialoog. In het kader van de betrouwbaarheid van het onderzoek, benadrukt Baart (2002:16-17) het belang van empirische referentie: bij het doorvragen steeds terugkoppelen naar de eigen ervaring van de respondent (Evers, 2007). Hierbij is de deelnemers gevraagd naar hun succeservaringen bij het voeren van de dialoog. In dat kader benoemt Baart (2002:16-17) 'Empirische referentie'. Voorbeeldvraag: *Wat heeft je positief verrast?*

4. Belemmeringen (deelvraag 3)

Op dezelfde wijze als het hiervoor beschreven vragen naar successen, is de deelnemers gevraagd om belemmeringen aan te geven die zij hebben ervaren bij het voeren van de reflectieve dialoog: *Wat viel je tegen? Wat heeft je negatief verrast?*

5. Suggesties (deelvraag 4)

Het interview werd afgesloten met de vraag of de deelnemers suggesties hebben voor verbetering van de reflectieve dialoog.

4.3.2 Vragenlijst

De vragenlijst die aan iedere respondent voorafgaand aan het groepsinterview is voorgelegd, bestond uit de eerste vier interviewvragen, over de voorwaarden van een reflectieve dialoog: de eigen vaardigheden op het gebied van feedback en de ervaren mate van openheid en vertrouwen (zie bijlage 3). De vragenlijst is digitaal verstuurd, waarbij aan iedere vraag een 'verplicht' antwoordveld is toegevoegd. Om de betrouwbaarheid van de verzamelde data te vergroten, is gebruik gemaakt van de Delphi-methode (Baarda, De Goede, & Teunissen, 2009) waarbij diezelfde vragen van de vragenlijst nogmaals zijn voorgelegd aan dezelfde respondenten tijdens het groepsinterview.

4.3.3 Observaties

De observaties richtten zich op de gespreksvaardigheden van de intern begeleider: actief luisteren, vragen stellen, helikopterview (Spruyt et al., 2011) en de socratische gesprekstechnieken van Kessels, Boers, en Mostert (2002, p.183). Ten behoeve van een observatielijst is bij ieder aspect concreet waarneembaar gedrag geformuleerd (zie bijlage 4), tools zoals: knikken, hummen, een waaromvraag stellen en vervolgens is tijdens de observatie genoteerd hoe vaak dit werd waargenomen. Bij meer dan vijf keer dezelfde waarneming werd dit niet meer genoteerd.

4.4 Wijze van data-analyse

4.4.1 Analyse van de individuele vragenlijst

Alle antwoorden op de vier individuele vragen zijn verzameld en teruggebracht tot de kern van de boodschap. Vervolgens is gekeken of er overeenkomsten waren in de diverse antwoorden; gaven meerdere respondenten antwoorden met een vergelijkbare strekking? Daar waar meerdere antwoorden overeenkomstig waren, zijn ze gelabeld onder een overkoepelende noemer. Deze noemers waren: 'prima', 'gemiddeld', 'vaardig, mits...' en 'terughoudend'.

Omwille van de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid is aan een andere beoordelaar gevraagd hetzelfde te doen. Dit heeft ertoe geleid dat de labels nog scherper zijn geformuleerd. Voor een compleet beeld, zijn ook individueel afwijkende antwoorden genoteerd, evenals enkele citaten van de respondenten om de analyse te ondersteunen.

4.4.2 Analyse van de observaties

Voor de analyse van de observaties zijn gemiddelden berekend van de frequenties van het waargenomen gedrag in de drie observaties. De gemiddelden zijn afgerond op hele getallen, met uitzondering van de laagste waarde: een gemiddelde frequentie van minder dan 1 is aangeduid met < 1 om het onderscheid aan te kunnen geven met 'helemaal niet waargenomen' (-), zie bijlage 5.

De waargenomen vaardigheden van de observatielijsten zijn vergeleken met hetgeen in de groepsinterviews is gezegd over het inzetten van diezelfde vaardigheden. Doordat dezelfde data, op verschillende wijze verkregen, met elkaar werd vergeleken, was er sprake van triangulatie.

4.4.3 Analyse van de groepsinterviews

Van alle groepsinterviews zijn audio-opnamen gemaakt en deze zijn allemaal woordelijk getranscribeerd. Om ruis te minimaliseren, zijn fragmenten die niet relevant zijn voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag, geschrapt. Vervolgens zijn de overgebleven fragmenten ondergebracht in labels (open coderen): feedback, samenwerking, actief luisteren, vragen stellen, helicopterview, successen, belemmeringen en suggesties (zie bijlage 6). Daar waar mogelijk zijn labels samengevoegd tot een categorie (axiaal coderen). Hierdoor ontstonden 'voorwaarden' en 'tools' als aparte categorie (zie bijlage 6). Om tot een hoger abstractieniveau te komen, werden er verbanden gelegd tussen de categorieën (selectief coderen).

Omwille van het vergroten van de betrouwbaarheid, heeft naast de onderzoeker, de ondersteuner onderwijsontwikkeling een groepsinterview bijgewoond en beider bevindingen zijn ten behoeve van de analyse met elkaar vergeleken. Door de uitgeschreven interviews voor te leggen aan een van de deelnemers, heeft tevens memberchecking plaatsgevonden.

5. Resultaten

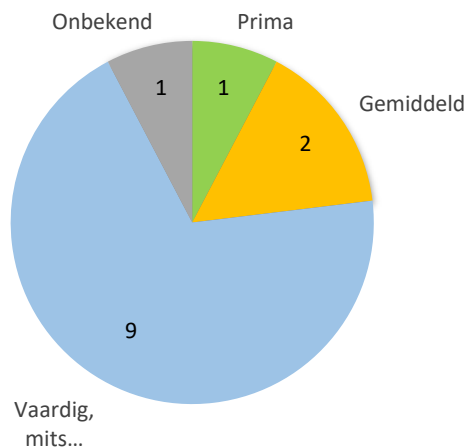
5.1 In hoeverre ervaren de deelnemers dat de voorwaarden voor het voeren van een reflectieve dialoog aanwezig zijn?

In deze paragraaf worden de resultaten behorend bij de vier voorwaarden voor het voeren van een reflectieve dialoog uit dit onderzoek beschreven: geven en ontvangen van feedback en openheid en vertrouwen in de samenwerking.

5.1.1 Feedback geven

In de vragenlijst geeft één van de dertien respondenten aan “prima” vaardig te zijn in het geven van feedback, twee respondenten “gemiddeld/redelijk” en bij negen respondenten (69%) is het afhankelijk van de persoon of situatie. Dit wordt geïllustreerd door de uitspraak: *“In de setting van het vaste personeel in de klas, voel ik me vaardig”*. Eén respondent geeft geen duidelijk antwoord op de vraag (zie Figuur 2).

Vaardig in feedback geven

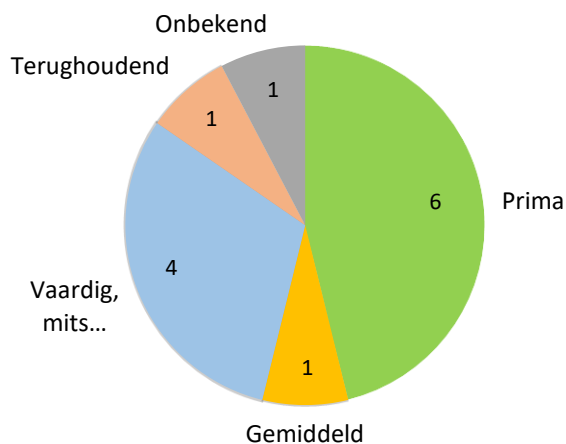


Figuur 2. De mate waarin de respondenten (N = 13) op de vragenlijst aangeven hoe vaardig zij zijn in het geven van feedback.

Bij de groepsinterviews spraken elf van de twaalf deelnemers zich uit over dit onderwerp. Vijf van de elf respondenten gaven aan dat hun vaardigheid in het geven van feedback afhankelijk is van de persoon aan wie feedback gegeven wordt. Eén leerkracht gaf tijdens het interview aan niet vaardig te zijn in het geven van feedback. Andere individuele opmerkingen gingen over de vorm: *“Het is de manier waarop”* en *“... moeilijk om als de dag is afgelopen, om dan mensen aan te spreken”*.

5.1.2 Feedback ontvangen

Vaardig in feedback ontvangen



Figuur 3. De mate waarin de respondenten (N = 13) op de vragenlijst aangeven hoe vaardig zij zijn in het ontvangen van feedback.

Zoals valt op te maken uit Figuur 3, geven zes van de dertien respondenten (46%) aan “prima” vaardig te zijn in het ontvangen van feedback, één respondent kwalificeert zichzelf als gemiddeld, één als terughoudend en één respondent geeft geen duidelijk antwoord op de vraag (Onbekend). De overige vier respondenten zijn onder bepaalde voorwaarden vaardig (Vaardig, mits...) in het ontvangen van feedback. Die condities zijn divers:

- “Binnen een open communicatie, op basis van vertrouwen”
- “Binnen de klas”
- “Als iemand voor mij nuttige/opbouwende feedback heeft”
- “Wanneer ik om feedback vraag” en “Wanneer de feedback opbouwend is en ik er in mijn ogen iets aan heb”

In de groepsinterviews geven vier respondenten expliciet aan dat zij het ontvangen van feedback als makkelijker ervaren dan het geven ervan. Dit wordt door individuele respondenten aangevuld met factoren die een rol spelen bij het ontvangen van feedback: gevoel, vorm, persoon en eigen karakter.

5.1.3 Openheid

Op de vraag naar de openheid in de samenwerking, geven negen van de dertien respondenten in de vragenlijst aan een redelijk tot grote openheid te ervaren. Zes respondenten vermelden in dat kader expliciet de band met de directe collega's binnen de klas: “Met de naaste collega's ben ik erg open”. Eén respondent schrijft dat er “nog veel óver iemand wordt gepraat, in plaats van mét iemand”.

Bij het groepsinterview met de drie intern begeleiders geven twee IB'ers aan een grotere openheid te ervaren bij spontaan informeel contact. Van de overige zes respondenten die zich hierover in het groepsinterview uitspreken, maken vier het onderscheid ‘binnen en buiten de klas’. Eén respondent geeft aan het lastig te vinden met steeds meer mensen in de klas.

5.1.4 Vertrouwen

Op de vraag naar de mate van vertrouwen in de samenwerking met collega's, vullen tien van de dertien respondenten positieve antwoorden in:

- *"Ik heb zoveel vertrouwen in mijn collega's, dat ik met hen ook regelmatig privé informatie deel."*
- *"Ik heb ontzettend veel vertrouwen in mijn collega's."*
- *"Ik vertrouw mijn collega's op een goede samenwerking."*

Drie leerkrachten koppelden hieraan het vertrouwen in hun collega's op professioneel vlak. Twee respondenten bouwden een reserve in hun antwoord:

- *"Over het algemeen is dit goed, maar ik denk ... dat dat vertrouwen niet altijd terecht is"*
- *"Ik heb over het algemeen een goed vertrouwen in collega's, totdat het tegendeel bewezen wordt."*

In de groepsinterviews hebben met name de intern begeleiders zich uitgesproken over vertrouwen. Twee van hen koppelden dit aan kennis en kundigheid van de persoon.

5.2 Hoe passen de intern begeleiders de tools voor het voeren van een reflectieve dialoog toe tijdens een leerlingbespreking?

Tijdens de observaties werden vier vaardigheden gemiddeld meer dan vijf keer bij de intern begeleider waargenomen (zie Tabel 1): uitspreken wat belangrijk gevonden wordt, de spreker rustig aankijken, rustige en ontspannen houding aannemen en knikken/hummen.

Zoals weergegeven in Tabel 1 werd het stellen van een waaromvraag en vragen naar verschillen en overeenkomsten, evenals het terugkijken op het gesprek gemiddeld minder dan één keer (< 1) waargenomen per observatie.

Overige vaardigheden die bij iedere observatie één of enkele keren werden waargenomen, zijn: samenvatten/parafraseren (1x), stilte laten (2x), doorvragen (2x), open vragen stellen (3x), verstorende of suggestieve vragen stellen (3x) en vragen naar feiten (3x).

Vaardigheden die niet waargenomen zijn tijdens de observaties, staan als zodanig (-) in Tabel 1 gekwantificeerd. Het gaat hier om: papegaaien, reflecteren van gevoelens, vragend complimenteren, uitzoomvraag stellen, vragen naar de beleving en motieven, de essentie formuleren en rechtvaardigingen toetsen.

Resultaten observaties

Aspect	Concreet waarneembare vaardigheid	Gemiddeld aantal keren waargenomen
- Transparant communiceren (Spruyt et al., 2011)	Uitspreken wat belangrijk gevonden wordt	≥ 5
- Actief luisteren (Spruyt et al., 2011)	De spreker rustig aankijken	≥ 5
	Rustige en ontspannen houding aannemen	≥ 5
	Knikken/hummen	≥ 5
	Papegaaien	-
	Stilte laten	2
	Samenvatten/Parafraseren	1
	Reflecteren van gevoelens	-
- Vragen stellen (Spruyt et al., 2011)	'Verstorende' of suggestieve vraag stellen	3
	Open vraag stellen	3
	Doorvragen	2
	Vragen naar verschillen en overeenkomsten	< 1
	Waaromvraag stellen	< 1
	Vragend complimenteren	-
- Vanuit een helikopterview kijken (Spruyt et al., 2011)	Uitzoombvraag stellen: - "Waar gaat het nu eigenlijk echt om?" - "Waar past dit in het grotere geheel?" - "De situatie overziend, valt nog iets anders op?" - "Wie zouden we hierover echt moeten raadplegen?"	-
- Socratische gesprekstechnieken (Kessels, Boers & Mostert, 2002, p.183)	Vragen naar feiten (omstandigheden, handelingen, wie, wat, wanneer, hoe)	3
	Vragen naar de beleving van de feiten (gedachten, gevoelens)	-
	Vragen naar de motieven van de handeling of de gronden van de ervaring: - "Hoe kwam je daarbij?" - "Waarom vond je dat?" - "Wat maakte dat je ...?"	-
	Rechtvaardigingen toetsen via verplaatsing door anderen (Zouden zij in dat voorbeeld, op dat moment, hetzelfde hebben gedaan, gedacht, gevoeld of niet? En waarom? Is dat een goede reden? Op grond waarvan geldt die redenering?)	-
	De essentie formuleren: - "Waar draait het hier om voor jou?" - "Op welke waarden of principes is je opvatting gebaseerd?"	-
	Terugkijken op het gesprek: - "Wat beviel je?" - "Wat vond je lastig?"	< 1

Tabel 1. Gemiddelde resultaten van drie observaties

Tijdens de groepsinterviews hebben vier respondenten zich uitgesproken over de houding van de intern begeleider in het gesprek. Kwalificaties die werden benoemd, waren: rustig, ontspannen, luisterend en betrokken.

Wat de vaardigheden betreft, reageerden drie leerkrachten op de vaardigheden van de intern begeleiders en benoemden: tweemaal samenvatten en knikken, doel benoemen, reflecteren en rekening houden met gevoelens eenmaal. De drie intern begeleiders zagen zichzelf vooral knikken en hummen (2 IB'ers), papegaaien (1 IB'er) en stiltes laten vallen (1 IB'er). Twee intern begeleiders gaven aan dat ze te weinig samenvatten.

Vier leerkrachten spraken zich uit over het soort vragen dat er tijdens de dialoog gesteld werd: waaromvragen (2 leerkrachten), doorvragen (2 leerkrachten), open vragen (1 leerkracht) en vragen naar verschillen en overeenkomsten (1 leerkracht).

De helikopterview is volgens de intern begeleiders te weinig ingezet, vier leerkrachten hebben dit wisselend ervaren.

5.3 Welke successen en belemmeringen ervaren de verschillende deelnemers ten aanzien van de reflectieve dialoog?

5.3.1 Successen

In de groepsinterviews deden in totaal negen respondenten een uitspraak over successen: vier benoemen 'bewustwording' en drie leerkrachten waarderen de 'diepgang': *"De diepgang, die geeft gewoon energie uiteindelijk"* en *"Ik krijg er weer letterlijk zin van, hè. Ik krijg weer zin om weer een periode lesjes te gaan doen."* Een intern begeleider gaf aan dat ze heel blij was met een voorbeeld vragenlijstje naar Spruyt et al. (2011): *"Maar toen was ik toch al blij met dat ik andersoortige vragen kon stellen, als dat ik zelf zou doen."*

5.3.2 Belemmeringen

Eén intern begeleider benoemt de factor tijd als belemmerende factor: *"Die tijd is meteen voorbij, dat uur."* Eén leerkracht vond het confronterend en een andere leerkracht ervaaarde vooraf wat weerstand: *"Nee, ik had dat meer van tevoren, dat ik dacht van: wat moet ik doen, wat komt zij doen? Wat moet ik allemaal klaarzetten? ... Tijdens het gesprek, ik vond het gewoon een heel prettig gesprek."*

De overige respondenten hebben geen belemmeringen ervaren of aangegeven.

5.4 Welke suggesties hebben de deelnemers voor verbetering van de reflectieve dialoog?

Vier leerkrachten en een intern begeleider brachten suggesties in tijdens de groepsinterviews.

Leerkrachten:

- Focus op kinderen die niet al in een andere setting worden besproken
- Meer leerlingbesprekingen (2-3 per jaar)
- Intern begeleider een grotere rol in leerlingplaatsing
- Vaker 'wandelgangenoverleg' met de intern begeleider, vaker de klas binnenkomen
- Intern begeleider bij formuleren van nieuwe doelen, voorafgaand aan de Persoonlijk Plan Bespreking

- Intern begeleider voorzitter van de Persoonlijk Plan Bespreking

Intern begeleider:

- Meer momenten in het jaar een leerlingbespreking

6. Conclusies

Deelvraag 1: In hoeverre ervaren de deelnemers dat de voorwaarden voor het voeren van een reflectieve dialoog aanwezig zijn?

Uit de analyse van de vragenlijsten en de interviews bleek dat over het algemeen het ontvangen van feedback makkelijker wordt gevonden dan het geven van feedback en voor het merendeel van de deelnemers is het slagen ervan afhankelijk van de persoon of situatie. Openheid en vertrouwen speelt volgens Verbiest (2003) een essentiële rol in een professionele cultuur en het merendeel van de leerkrachten geeft een verschil aan in openheid binnen en buiten de eigen klas.

In de vertrouwde omgeving van de naaste directe collega's, ervaren de deelnemers de voorwaarden voor het voeren van een reflectieve dialoog aanwezig, daar buiten is dit niet vanzelfsprekend.

Een verklaring hiervoor kan de sterke familiecultuur op de onderzoeksschool zijn waarin feedback een bedreiging kan vormen voor de goede interne verhoudingen.

Deelvraag 2: Hoe passen de intern begeleiders de tools voor het voeren van een reflectieve dialoog toe tijdens een leerlingbespreking?

Uit de observaties en de interviews bleek dat de door de intern begeleiders veelvuldig gebruikte tools allen onderdeel zijn van het 'Transparant communiceren' en het 'Actief luisteren' van Spruyt et al. (2011). En bij dit laatste aspect vooral de meer passieve/reactieve tools: rustige houding en knikken.

Hoewel er verschillende vragen worden gesteld, wordt een aantal gesprekstechnieken helemaal niet toegepast. Met name de socratische gesprekstechnieken van Kessels, Boers en Mostert (2002) blijven onbenut. Een logische verklaring voor het nog niet volledig toepassen van het hele scala aan tools voor de reflectieve dialoog, is dat deze interactievorm pas dit jaar is geïntroduceerd op de onderzoeksschool en de uitvoering dus wat onwennig kan zijn.

Deelvraag 3: Welke successen en belemmeringen ervaren de verschillende deelnemers ten aanzien van de reflectieve dialoog?

Met name bewustwording en diepgang werden tijdens de interviews benoemd als successen. Deze ervaringen komen overeen met de opbrengst die Spruyt et al. (2011) beschrijven als gevolg van het voeren van de reflectieve dialoog: het beter zichtbaar worden van vakmanschap. In dat opzicht is de introductie van de reflectieve dialoog geslaagd te noemen.

Vermelde belemmeringen waren in aantal minimaal en tamelijk individueel. Als er al sprake is van belemmeringen dan kan in dat kader de in een interview aangegeven factor tijd genoemd worden.

Deelvraag 4: Welke suggesties hebben de deelnemers voor verbetering van de reflectieve dialoog?

De suggesties die gedaan zijn tijdens de interviews, waren meer op de praktijk en organisatorisch gericht dan op verbetering van de interactievorm reflectieve dialoog.

De deelnemers pleiten voor meer leerlingbesprekingen per jaar en een grotere betrokkenheid van de intern begeleider in zijn geheel.

Hoofdvraag: Hoe ervaren leerkrachten en intern begeleiders op de onderzoeksschool het voeren van een reflectieve dialoog over opbrengsten?

Het voeren van de reflectieve dialoog wordt door de diepgang die het bereikt als positief ervaren. Daarmee is het hogere niveau van interactie dat de reflectieve dialoog beoogt (Spruyt et al. 2011), bereikbaar geworden. De behoefte is zelfs breed geuit om meer van dit soort gesprekken te arrangeren. De vaardigheden die bij de dialoog ingezet kunnen worden, worden op dit moment nog niet optimaal benut. De deelnemers kunnen daar nog in groeien.

7. Reflectie op onderzoeksproces

In haar ambitie om met elkaar het gesprek over opbrengsten te voeren, heeft de onderzoeksschool de reflectieve dialoog in de leerlingbesprekingen geïntroduceerd. Van meet af aan zijn de intern begeleiders hierbij betrokken geweest, onder aansturing van mij als adjunct-directeur. De nieuwe, onbekende interactievorm bleek in de organisatie onwenniger dan verwacht. Meer sturende coaching vanuit mij als schoolleider had de start voor de intern begeleiders wellicht soepeler kunnen laten verlopen. Het team is bij de start van het onderzoek op een teambijeenkomst op de studiedag betrokken bij de beoogde verbeterslag en de leerkrachten hebben in een later stadium tijdens de leerlingbesprekingen kennisgemaakt met het voeren van een reflectieve dialoog.

Door met verschillende onderzoeksinstrumenten dezelfde data te verzamelen, werd een betrouwbaar beeld verkregen. De digitale vragenlijst leverde een rijke hoeveelheid aan gegevens op doordat bij iedere vraag het antwoordveld als 'verplicht' was ingesteld. Bij groepsinterviews daarentegen, geeft niet iedereen antwoord op elke vraag, dus dat genereert automatisch minder data. Als de vragenlijst voor meer dan alleen de eerste vier interviewvragen was ingezet, had over de gehele linie een nog betrouwbaarder beeld geschetst kunnen worden. De betrouwbaarheid van dataverzameling middels een interview met steeds de onderzoeker als gespreksleider staat sowieso ter discussie omdat hetzelfde interview met een andere gespreksleider andere gegevens op zou kunnen leveren. Dat de gespreksleider tevens schoolleider was, kan eveneens van invloed zijn geweest op de openhartigheid van collega's. Tegenover een leidinggevende stellen werknemers zich wellicht anders op dan tegenover een geheel onafhankelijk persoon.

De observaties zijn in dit onderzoek driemaal bij dezelfde intern begeleider uitgevoerd. De validiteit van het onderzoek had verhoogd kunnen worden door ook observaties uit te voeren bij de andere intern begeleiders. Omwille van de tijd en agendamogelijkheden was dit niet haalbaar. Bij een volgend onderzoek is dit een aspect om in ogenschouw te nemen.

De samenstelling van de groep respondenten was dusdanig representatief dat de zeggingskracht voor de onderzoeksschool hoog te noemen is. Omdat het onderzoek gericht is op de ervaringen met betrekking tot de reflectieve dialoog op deze school, is de zeggingskracht voor andere scholen laag.

Voor mijn rol als schoolleider betekent dit onderzoek dat ik het startsein voor de invulling van een ambitie heb gegeven en er nu zorg voor moet dragen dat de reflectieve dialoog ingebed wordt en misschien wel model kan staan voor andere gespreksvormen. De eerste stap is de teamdialoog naar aanleiding van dit onderzoeksverslag.

8. Advies/aanbevelingen

Aanbeveling 1

Het kunnen geven van feedback is een voorwaarde voor het voeren van een goede reflectieve dialoog (Ros, 2016). Vanwege het feit dat de respondenten aangeven zich in het geven van feedback minder vertrouwd te voelen dan in het ontvangen van feedback, is specifieke scholing op het geven van feedback aan te bevelen.

De onderzoeksschool heeft al meerdere malen professionalisering georganiseerd op het gebied van communicatie en feedback. Wellicht is er terughoudendheid om hier weer opnieuw op in te steken.

Tijdens de teamdialoog naar aanleiding van de resultaten van dit onderzoek kwam naar voren dat de term 'feedback' nogal beladen overkomt. De aanwezige teamleden gaven aan dat er al regelmatig sprake is van feedback in alledaagse situaties.

Om 'meer van hetzelfde' aanbod op het gebied van feedback te voorkomen, is het aan te raden vooraf een gedegen verkenning van de behoefte uit te voeren om met een passende aanvulling het team verder te professionaliseren. Deze verkenning kan ook plaatsvinden in de vorm van een vervolgonderzoek.

Aanbeveling 2

Het handelingsrepertoire voor de reflectieve dialoog is de intern begeleiders nog niet volledig eigen.

Om hen verder te bekwamen in het voeren van de reflectieve dialoog, wordt aangeraden om daar coaching bij te zoeken. Met name de socratische gesprekstechnieken (Kessels et al., 2002) kunnen nog ontwikkeld worden. Deze technieken helpen om zicht te krijgen op aannames, redeneringen en mentale denkmodellen (Spruyt et al., 2011). Met de nieuw verworven vaardigheden zullen de intern begeleiders nog beter in staat zijn de reflectieve dialoog over opbrengsten te voeren. Dit maakt de intern begeleiders vertrouwder met deze gespreksvorm en draagt wellicht bij aan een grotere betrokkenheid bij de klas, hetgeen door leerkrachten erg gewaardeerd wordt.

Aanbeveling 3

Momenteel heeft iedere leerkracht één leerlingbespreking per jaar met de intern begeleider. De behoefte is breed geuit om dit vaker te organiseren. Tijdens de teamdialoog naar aanleiding van de aanbevelingen in dit onderzoek werd geopperd om de reflectieve dialoog bij meerdere gesprekken in te zetten, onder andere ook met leidinggevenden. In eerste instantie wordt aanbevolen om de dialoog uit te breiden naar twee leerlingbesprekingen op jaarbasis. Omwille van de tijd kan er nog een prioritering in leerlingen aangebracht worden, zoals een van de leerkrachten voorstelde. Eventuele uitbreiding naar andere gespreksvormen, zal door het management bekeken moeten worden.

Literatuurlijst

- Argyris, C. (2012). *On Organizational Learning*. Malden, Massachusetts, USA: Blackwell Publishing.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1996). *Organizational Learning II: Theory, Method, and Practice*. Cambridge, Massachusetts, USA: Addison-Wesley Publishing Company.
- Baarda, D. B., De Goede, M. P., & Teunissen, J. (2009). *Basisboek Kwalitatief Onderzoek: Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Houten, Groningen, Nederland: Noordhoff Uitgevers bv.
- Baart, A. (2002). *Training exploratief interview. Cursusmateriaal voor het aanleren van het explorerende (diepte)interview in kwalitatief onderzoek. Deel cursisten*. Utrecht: Katholieke Theologische Universiteit, 2e versie.
- Bakx, A., Ros, A., & Teune, P. (2012). *Opbrengstgericht onderwijs ontwerpen*. Bussum, Noord-Holland, Nederland: Uitgeverij Coutinho.
- Bolk, T., Rood, F., Fuite, M., & Haaijer, R. (2014). *Kwaliteitszorg heeft een geest!? Acht principes van strategisch kwaliteitsmanagement*. Hoorn: Van Beekveld & Terpstra.
- De Boer, W. (2018, Oktober 27). *Van data naar reflectieve dialoog*. Opgehaald van de lerende school: <https://www.delerendeschool.nl/onderzoekend-leren/reflectieve-dialoog/>
- Dixon, N. M. (1998). *Dialogue at work*. Amsterdam: Uitgeverij Nieuwezijds.
- Evers, J. (2007). *Kwalitatief interviewen: kunst én kunde*. Den Haag: Uitgeverij LEMMA.
- Inspectie van het Onderwijs. (2018). *Conceptrapport vierjaarlijks onderzoek bestuur en scholen*. Stichting Emiliusschool. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs. (2018). *Onderzoekskader 2017 voor het toezicht op (voortgezet) speciaal onderwijs*. Opgehaald van www.onderwijsinspectie.nl: <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2018/07/13/onderzoekskader-2017-voor-het-toezicht-op-voortgezet-speciaal-onderwijs>
- Kessels & Smit. (2019, februari 17). Opgehaald van Kessels & Smit: The Learning Company: https://www.kessels-smit.nl/files/Actief_luisteren__samenvatten.pdf
- Kessels, J., Boers, E., & Mostert, P. (2002). *Vrije ruimte praktijkboek: Filosofen in organisaties*. Amsterdam: Boom uitgevers Amsterdam.
- Ros, A. (2016). *Leraren in gesprek: dialoog door onderzoek*. Krimpen a/d IJssel: Drukproef.
- Spruyt, M., Verdonschot, S., & Dresen, M. (2011). *Verfrissende ontmoetingen. Hoe je meer kunt halen uit gesprekken op school*. Heerlen: Ruud de Moor Centrum - Open Universiteit.
- Van de Put, M. (2018). Reflectieve dialoog in schoolorganisaties, 'Reflectieve gesprekken ten gunste van didactische afstemming'. *10XBETER!*, 22-23.
- Van de Put, M. (2018). Reflectieve gespreksvoering tussen leerkrachten, Teamontwikkeling in tijden van passend onderwijs. *Zorg Primair*, 22-25.
- Verbiest, E. (2003). Collectief leren, professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling: facetten van professionele leergemeenschappen. In B. Creemers, J. Giesbers, M. Krüger, & C. Van Vilsteren, *Handboek schoolorganisatie en onderwijsmanagement, Leiding geven in bestel, school en klas*. (pp. 1-24). Deventer: Kluwer.

Bijlage 1 Gespreksformat leerlingbespreking

Gespreksformulier leerlingbespreking

Vorbereiding voor de IB'er

- Uitgeprint formulier naar de klas brengen en uitleg geven. Ook nog mailen.
- Tevens uitleg over formulier sociale veiligheid.
- Leerlingenmappen zijn deze administratief op orde?
- OPP scores bekijken en zijn hier opvallende dingen te zien.
- Zijn de keuze van de gestelde doelen logisch gezien de score van het OPP. Bekijken van formulier Leerlijnen behorende bij de profielen (alleen bij A, B en C).
- Zijn doelen gebundeld zodat een groepje leerlingen aan dezelfde doelen kan werken (klassenmanagement)

Klassen hebben onderstaand schema ingevuld aangeleverd.

Klas:

Klassenleiding:

Leerling	Leeftijd	OPP	Zijn er aanpassingen in het OPP?	Uitstroomniveau

Vragen die je kan stellen:

- *Hoe werk je aan de doelen in de dagelijkse praktijk?*
- *Hoe slaag je erin de gestelde doelen aan bod te laten komen?*
- *Lukt het om op deze manier alle doelen aan bod te laten komen?*
- *Waarom lukt het bij bepaalde doelen wel?*
- *Kun je deze werkwijze toepassen bij de overige doelen?*
- *Wat heb je hiervoor nodig? (denk hierbij aan: klassenmanagement/ dag-weekplanning/ dialoog met naaste collega's/hoeveelheid doelen)*

Vooraf afspreken welke leerling. Zowel IB'er als leerkracht telt de doelen.

Scoren van doelen:

Naam leerling:

Hoeveel doelen heb je geformuleerd?	
Hoeveel doelen zijn er behaald?	
Hoeveel doelen zijn er niet of gedeeltelijk behaald?	
Loop je ergens tegenaan bij het scoren?	

Vragen die je kan stellen:

- *Hoe kan ik de prestaties van de leerlingen verklaren?*
- *Wat maakte het behalen van doelen succesvol?*
- *Wat hebben leerlingen nodig?*
- *Wat zou ik zelf kunnen doen?*
- *Wat kan ik anders doen om meer onderwijsdoelen te behalen?*
- *Wat heb ik hiervoor nodig?*
- *Waar wil ik mee aan de slag komend jaar?*

Bijlage 2 Operationaliseringsschema

Begrip/ Domein/ Onderwerp	Aspecten/ Dimensies/ Thema's	Subaspecten/ Subdimensies	Hoofdvragen	Doorvragen Technieken
Reflectieve dialogoog	Voorwaarden - professionele cultuur (Ros, 2016)	- Feedback kunnen geven (Ros, 2016)	- Hoe vaardig ben je in het geven van feedback? - Hoe vaardig ben je in het ontvangen van feedback?	Indicerend, Situerend, Conditioneel en Analytisch (Baart, 2002:16-17)
		- Openheid (Verbiest, 2003)	- Beschrijf de mate van openheid in deze samenwerking	Ongericht expliciet doorvragen (Evers, 2007)
		- Vertrouwen (Verbiest, 2003)	- Beschrijf de mate van onderling vertrouwen in deze samenwerking	
	Doelstellingen	- Inzicht krijgen in de resultaten	- In hoeverre heb je nu inzicht in de resultaten?	Indicerend, Situerend, Conditioneel en Analytisch (Baart, 2002:16-17)
		- Een beeld vormen van de onderwijskwaliteit	- Welk beeld heb je nu van de onderwijskwaliteit?	Indicerend, Situerend, Conditioneel en Analytisch (Baart, 2002:16-17)
	Tools	- Actief luisteren (Spruyt et al., 2011)	- Hoe was de houding van de gesprekspartner? - Welke vaardigheid zette de gesprekspartner in: * Rustige en ontspannen houding aannemen? * Knikken/hummen? * Papegaaien? * Stilte laten? * Samenvatten/Parafraseren? * Reflecteren van gevoelens?	
		- Vragen stellen (Spruyt et al., 2011)	- Hoe werd de dialoog geopend? - Wat voor soort vragen werden er gesteld: * 'verstorende' of suggestieve vragen? * open vragen? * gesloten vragen? * waaromvragen? * vragen naar verschillen en overeenkomsten? - Welke gesprekstechniek werd gebruikt: * doorvragen? * vragend complimenteren?	
		- Helikopterview (Spruyt et al., 2011)	- In hoeverre werd er tijdens de dialoog uitgezoomd en gereflecteerd op het verloop?	
	Successen		- Welke successen heb je ervaren bij het voeren van de dialoog?	Ongericht expliciet doorvragen (Evers, 2007)

			- Wat viel je mee? - Wat heeft je positief verrast? ('Empirische referentie' (vgl. Baart, 2002:4 en 16-17))	
	Belemmeringen	Tijd Inhoud Vaardigheden Voorwaarden	- Welke belemmeringen heb je ervaren bij het voeren van de dialoog? - Wat viel je tegen? - Wat heeft je negatief verrast? ('Empirische referentie' (vgl. Baart, 2002:4 en 16-17))	Ongericht expliciet doorvragen (Evers, 2007)
	Suggesties		- Welke suggesties heb je voor verbetering van de reflectieve dialoog?	Vraag verduidelijken: zijn er meer aspecten? (Evers, 2007)

Vier vragen

Over voorwaarden voor een professionele cultuur (Ros, 2016).

Hoe vaardig ben je in het GEVEN van feedback? *

Tekst lang antwoord

Hoe vaardig ben je in het ONTVANGEN van feedback? *

Tekst lang antwoord

Beschrijf de mate van OPENHEID in de samenwerking met collega's *

Tekst lang antwoord

Beschrijf de mate van VERTROUWEN in de samenwerking met collega's *

Tekst lang antwoord

Bijlage 4 Observatielijst

Aspect	Concreet waarneembare vaardigheid	Gemiddeld aantal keren waargenomen
- Transparant communiceren (Spruyt et al., 2011)	Uitspreken wat belangrijk gevonden wordt	
- Actief luisteren (Spruyt et al., 2011)	De spreker rustig aankijken	
	Rustige en ontspannen houding aannemen	
	Knikken/hummen	
	Papegaaien	
	Stilte laten	
	Samenvatten/Parafraseren	
	Reflecteren van gevoelens	
- Vragen stellen (Spruyt et al., 2011)	'Verstorende' of suggestieve vraag stellen	
	Open vraag stellen	
	Doorvragen	
	Vragen naar verschillen en overeenkomsten	
	Waaromvraag stellen	
	Vragend complimenteren	
- Vanuit een helicopterview kijken (Spruyt et al., 2011)	Uitzoomvraag stellen: - "Waar gaat het nu eigenlijk echt om?" - "Waar past dit in het grotere geheel?" - "De situatie overziend, valt nog iets anders op?" - "Wie zouden we hierover echt moeten raadplegen?"	
- Socratische gesprekstechnieken (Kessels et al., 2002, p.183)	Vragen naar feiten (omstandigheden, handelingen, wie, wat, wanneer, hoe)	
	Vragen naar de beleving van de feiten (gedachten, gevoelens)	
	Vragen naar de motieven van de handeling of de gronden van de ervaring: - "Hoe kwam je daarbij?" - "Waarom vond je dat?" - "Wat maakte dat je ...?"	
	Rechtvaardigingen toetsen via verplaatsing door anderen (Zouden zij in dat voorbeeld, op dat moment, hetzelfde hebben gedaan, gedacht, gevoeld of niet? En waarom? Is dat een goede reden? Op grond waarvan geldt die redenering?)	
	De essentie formuleren: - "Waar draait het hier om voor jou?" - "Op welke waarden of principes is je opvatting gebaseerd?"	
	Terugkijken op het gesprek: - "Wat beviel je?" - "Wat vond je lastig?"	

Bijlage 5 Resultaten (gemiddelden) van drie observaties

Aspect	Concreet waarneembare vaardigheid	Gemiddeld aantal keren waargenomen
- Transparant communiceren (Spruyt et al., 2011)	Uitspreken wat belangrijk gevonden wordt	≥ 5
- Actief luisteren (Spruyt et al., 2011)	De spreker rustig aankijken	≥ 5
	Rustige en ontspannen houding aannemen	≥ 5
	Knikken/hummen	≥ 5
	Papegaaien	-
	Stilte laten	2
	Samenvatten/Parafraseren	1
	Reflecteren van gevoelens	-
- Vragen stellen (Spruyt et al., 2011)	'Verstorende' of suggestieve vraag stellen	3
	Open vraag stellen	3
	Doorvragen	2
	Vragen naar verschillen en overeenkomsten	< 1
	Waaromvraag stellen	< 1
	Vragend complimenteren	-
- Vanuit een helikopterview kijken (Spruyt et al., 2011)	Uitzoomvraag stellen: - "Waar gaat het nu eigenlijk echt om?" - "Waar past dit in het grotere geheel?" - "De situatie overziend, valt nog iets anders op?" - "Wie zouden we hierover echt moeten raadplegen?"	-
- Socratische gesprekstechnieken (Kessels, Boers & Mostert, 2002, p.183)	Vragen naar feiten (omstandigheden, handelingen, wie, wat, wanneer, hoe)	3
	Vragen naar de beleving van de feiten (gedachten, gevoelens)	-
	Vragen naar de motieven van de handeling of de gronden van de ervaring: - "Hoe kwam je daarbij?" - "Waarom vond je dat?" - "Wat maakte dat je ...?"	-
	Rechtvaardigingen toetsen via verplaatsing door anderen (Zouden zij in dat voorbeeld, op dat moment, hetzelfde hebben gedaan, gedacht, gevoeld of niet? En waarom? Is dat een goede reden? Op grond waarvan geldt die redenering?)	-
	De essentie formuleren: - "Waar draait het hier om voor jou?" - "Op welke waarden of principes is je opvatting gebaseerd?"	-
	Terugkijken op het gesprek: - "Wat beviel je?" - "Wat vond je lastig?"	< 1

Bijlage 6 Codeertabel groepsinterviews

	IB'er 1	IB'er 2	IB'er 3	Leerkr. 1	Leerkr. 2	Leerkr. 3	Leerkr. 4	Leerkr. 5	Leerkr. 6	Leerkr. 7	Leerkr. 8	Leerkr. 9
VOORWAARDEN												
GEVEN van feedback	afhankelijk van persoon en boodschap	ontvangen makkelijker	toegankelijkheid ander	makkelijker IN de situatie	afhankelijk van - persoon - persoonlijkheid positieve feedback is makkelijker	NIET vaardig alleen positief	Grondhouding <u>samen</u> feitelijkheden	gelijkgestemde personen	vorm		afhankelijk van persoon	ik-boodschap
ONTVANGEN van feedback	Als ik me erin kan vinden	makkelijker dan geven	makkelijker	makkelijker	makkelijker	eigenwijs		is een mening gesprek over visie	gevoel speelt een rol eigen reactie speelt een rol manier waarop	Samen Vorm Goede basis	afhankelijk van persoon + HOE	minder assertief
OPENHEID in de samenwerking	informeel effectiever	Persoons-afhankelijk	Bij spontaan contact	Lastig met steeds meer mensen in de klas	iedereen <u>welkom</u> Super	Ook wel buiten de klas	Goed Eigen team onderling		In de klas goed Eigen houding	Binnen de klas wel Sfeer op school		
VERTROUWEN in de samenwerking	Afhankelijk van kennisniveau en ervaring. Op basis van kundigheid.		Op basis van kennis en persoon	Iedereen eenzelfde aanpak 80%								
TOOLS												
HOUDING IB'er (actief luisteren)			Aanname: rustig	Rustig en ontspannen Prettig	Luisterend				IB'er 3 open betrokken			
VAARDIGHEDEN IB'er (actief luisteren)	Knikken Hummen Papegaaien Samenvatten te weinig	Stiltes laten vallen (ook voor jezelf)	Aanname: Veel hummen en knikken. Samenvatten niet.	Samenvatten	Doel benoemen Knikken Reflecteren Rekening houden met gevoelens	samenvatten						
SOORT vragen (vragen stellen)	Verschillen en overeenkomsten HOE-vragen (open)		Lijstje met reflectieve vragen	Verschillen en overeenkomsten Waaromvragen Kritische vragen	Doorvragen	Doorvragen Verstorende Vragen (?)				Open en waarom		
HELIKOPTERVIEW		Te weinig			Proces i.v.m. volgende leerlingbespreking		Niet. ↔ IB'er benoemde valkuil	IB'er vroeg om feedback		Zeker wel		
SUCCESEN	Bewustwording en inzicht	Eyeopener Inzicht PP-cyclus Hiaat in Begeleiding ontdekt	Lijstje met (andersoortige) vragen	Bewustwording doelen stellen prettig gesprek	Diepgang m.b.t. doelen	'echt fijn'		Oprechte betrokkenheid Praten over kinderen en onderwijs <u>Zin</u>		Diepgang (geeft energie)		Rendement Eyeopener
BELEMMERINGEN			De tijd	Verwachtingen vooraf	Confronterend m.b.t. doelstellingen					Nee		
SUGGESTIES					Focus op kinderen die niet altijd besproken worden.		Meer leerling-besprekingen (2-3 per jaar) IB'er grotere rol in leerling-plaatsing	Wandelgangen-overleg Vaker binnen-komen IB'er voorzitter PPB				IB'er bij doelen formuleren

