

BOUWEN AAN VERTROUWEN

Wat helpt leerkrachten hun competenties op het gebied van kindgesprekken te vergroten?

Praktijk gericht onderzoek

door Loet de Steenhuijsen Piters



Master SEN ~ Fontys OSO~Amsterdam

De Steenhuijsen Piters-2194694-PGO-juni 2013

INHOUD

Inhoud	2
Samenvatting.....	5
Hoofdstuk 1 Bouwen aan vertrouwen	6
1.1 Probleemstelling en doel van het onderzoek.....	6
1.2 Persoonlijke motivatie	7
1.3 Professionele rol	8
1.4 Relevantie	8
1.5 Centrale begrippen	9
Hoofdstuk 2 Theoretisch kader	10
2.1 School 'in beweging'	10
2.2 Veranderingsproces.....	11
2.3 Kindgesprekken	12
2.4 Begeleiden	13
2.4.1 Competentieontwikkeling	13
2.4.2 Teamcoaching.....	14
2.5 Onderbouwing onderzoeksvraag	16
Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie	17
3.1 Doel van het onderzoek.....	17
3.2 Onderzoeksparadigma.....	17
3.3 De onderzoeksstrategie	18
3.4 Onderzoeksgroepen	19

3.5 Kwaliteit onderzoek	20
3.6 Plan van aanpak.....	21
3.7 Onderzoeksmethoden voor data verzameling en analyse	22
3.8 Ethiek	25
Hoofdstuk 4 Data-analyse	26
4.1 Deelvraag 1	26
4.2 Deelvraag 2	30
4.3 Deelvraag 3	34
4.3 Voorlopige conclusies.....	40
Hoofdstuk 5 Conclusies, discussie en aanbevelingen	41
5.1 Conclusies	41
5.1.1 Concretisering van het leerproces en de leerinhoud middels competentieontwikkeling .	42
5.1.2 Interactieve kennisontwikkeling.....	42
5.1.3 De rol van de coach	44
5.2 Discussie	45
5.3 Aanbevelingen	47
Literatuur.....	48
Bijlage 1: Scoringlijst fasen in teamontwikkeling	51
Bijlage 2: Documentenonderzoek competentiekaart	53
Bijlage 3: Competentiekaart van onze school	56
Bijlage 4: Kijkwijzer kindgesprek	57
Bijlage 5: Agenda's bijeenkomsten.....	58

Bijlage 6: Vragenlijst 1, afgenomen bij het team om competentieranglijst te bepalen.	62
Bijlage 9: Vragenlijst 2 n.a.v. startpositie werkgroepbijeenkomst 1.....	63
Bijlage 7: Interview 1 bij start onderzoekscyclus	64
Bijlage 8: Interview 2, bij einde onderzoekscyclus	64
Bijlage 9: Evaluatie 1, focusgroepbijeenkomst.....	65
Bijlage 10: Evaluatie 2, werkgroepbijeenkomst 1	66
Bijlage 11: Evaluatie 2, werkgroepbijeenkomst 2	67
Bijlage 12: Evaluatie 2, werkgroepbijeenkomst 3	68
Bijlage 13: Tussenevaluatie	69
Bijlage 14: Evaluatie 2, werkgroepbijeenkomst 4	70
Bijlage 15: Toelichting voor ouders en leerlingen	71

SAMENVATTING

Door de invoering van het handelingsgericht werken komen kindgesprekken onder de aandacht. De invoering hiervan lijkt niet vanzelfsprekend te gebeuren vanwege handelingsverlegenheid en collega's hebben een ondersteuningsbehoefte die vraagt om interne begeleiding. Dit vormt de aanleiding voor dit praktijkgericht onderzoek, waarbij antwoorden gezocht worden op de vraag:

Wat helpt mijn collega's in de bovenbouw om hun competenties

op het gebied van kindgesprekken te ontwikkelen?

Via actieonderzoek wordt er eenmalig een onderzoekscyclus doorlopen waarbij activiteiten gebaseerd op competentieontwikkeling en teamcoaching leidend zijn. Het gezamenlijke leerproces, met praktische activiteiten die kennis vergroten, interactie, reflectie en feedback bevorderen worden waardevol bevonden door de collega's.

Binnen deze activiteiten is veel aandacht uitgegaan naar de invulling van competenties. Het team is betrokken geweest bij de selectie van competenties die een rol spelen bij het voeren van kindgesprekken. Het concretiseren van competenties geeft leerkrachten inzicht in leerkrachtvaardigheden die een rol spelen binnen kindgesprekken en draagt bij aan een interactieve kennisontwikkeling. Een kijkje in elkaars keuken, door aan de hand van een kijkwijzer videobeelden van elkaars gesprek te bekijken levert leerkrachten veel feedback en reflectie op hetgeen ondersteunend is voor het leerproces.

Daarnaast wordt als begeleiding, een teamcoach die een open, positieve sfeer creëert waarin aandacht is voor persoonlijke leerprocessen en uitdaging een waardevolle bijdrage aan het gezamenlijk leerproces bevonden.

Door meer inzicht in de inhoud van kindgesprekken, door het vergroten van kennis en vaardigheden en door structurering van het leerproces zijn leerkrachten competentier geworden en gaan zij met meer vertrouwen een kindgesprek aan.

HOOFDSTUK 1 BOUWEN AAN VERTROUWEN

In dit eerste hoofdstuk wordt de aanleiding en achtergrond van dit onderzoek beschreven. Kernbegrippen die aan bod komen zullen worden beschreven in hoofdstuk 2, het theoretisch kader.

1.1 Probleemstelling en doel van het onderzoek

In onze schoolgids is te lezen dat de school ‘in beweging’ is. Beweging die duidt op het veranderingsproces dat twee jaar geleden ingezet is door de invoering van handelingsgericht werken (Pameijer & Van Beukering, 2006). Een keuze vanuit de wens om via een cyclische en planmatige structuur de kwaliteit van ons onderwijs te verhogen. Hierdoor komt het kindgesprek onder de aandacht van collega’s. Dit lijkt niet vanzelfsprekend te gebeuren noch effectief te verlopen. Directie en interne begeleiding willen structurele invoering van kindgesprekken en middels een enquête wordt in mei 2012 een ondersteuningsbehoefte gesignaleerd bij het team. Deze handelingsverlegenheid en mijn persoonlijke passie voor gespreksvoering met kinderen leveren een mooie combinatie voor een onderzoek.

In een beginnende fase ging dit actieonderzoek over leerkrachtvaardigheden die nodig zijn om kindgesprekken te voeren. Door gedachte-uitwisseling ben ik het onderwerp in een bredere context gaan zien; kindgesprekken voeren is namelijk geen doel op zich. Binnen het handelingsgericht werken dienen ze ter verduidelijking van onderwijsbehoeften. Maar zonder kennis, goede gesprekstechnieken en een passende houding verkrijgt men niet de antwoorden die benodigd zijn om onderwijsbehoeften te verhelderen. In de ondersteuningsvragen van collega’s klinkt de vraag om gesprekstechnieken en kennis door. Hier wil ik bij aansluiten. Door te trechteren, vaak feedback te vragen en te bedenken wat ik uiteindelijk wil bereiken kom ik tot de volgende onderzoeksvraag:

**Wat helpt mijn collega’s in de bovenbouw om hun competenties
op het gebied van kindgesprekken te ontwikkelen?**

Deelvragen:

1. Welke competenties zijn voor mijn collega's van belang voor het voeren van kindgesprekken?
2. Welke ondersteuningsbehoeften hebben mijn collega's om eigen doelen in het voeren van kindgesprekken te bereiken?
3. Welke activiteiten die ondernomen worden in het leerproces zijn waardevol voor mijn collega's?

Ik hoor mijn collega's steeds vaker met leerlingen in gesprek gaan. Daarbij signaleer ik dat zij over deelcompetenties beschikken, zoals samenvatten, doorvragen, een open houding en complimenteren, maar deze nog niet altijd bewust en met vertrouwen inzetten.

Ik verwacht dat zij door het vergroten van kennis, vaardigheden en inzicht in eigen competenties vertrouwen krijgen om kindgesprekken te voeren en wanneer en hoe zij deze in kunnen zetten ter versterking van ons onderwijs. Het onderzoek sluit hiermee aan bij de behoefte aan competentie, autonomie en relatie (Deci & Chandler, 1986) waarin volwassenen niet van kinderen verschillen.

1.2 Persoonlijke motivatie

Mijn interesse om met kinderen in gesprek te gaan is er altijd al geweest. De frisse, verrassende en ook wijze inzichten van kinderen maken dat deze belangstelling alleen maar groeit.

Vanuit mijn kindertijd ben ik gewend dat er tegen mij gepraat werd, niet mét mij. Als kind heb ik dat als onrechtvaardig ervaren. Daarom wil ik vanuit mijn overtuiging met leerlingen spreken en naar hen wil luisteren, zodat zij zich gehoord en begrepen voelen en ik informatie verkrijg om met mijn leerkrachtgedrag aan te kunnen sluiten bij het ontwikkelingsniveau, de motivatie en de behoeften van de leerling. Want hier draait het onderwijs naar mijn idee om. Aansluiten bij onderwijsbehoeften van leerlingen en zo randvoorwaarden bieden tot optimale ontwikkeling.

Als groepsleerkracht heb ik gesprekservaring met leerlingen. In het begin voorzichtig en onzeker, maar door het ontwikkelen van kennis, het oefenen van vaardigheden en reflectie, het krijgen van feedback van professionals én kinderen, is mijn vertrouwen in eigen kunnen gegroeid. Dit

wens ik mijn collega's ook toe: binnen de eigen werksituatie 'leren' vanuit motivatie en niet vanwege een beleidsmatige verplichting.

1.3 Professionele rol

Sinds dit schooljaar ben ik werkzaam als intern begeleider van vier bovenbouwgroepen. In samenwerking met mijn collega intern begeleider wordt een nieuwe zorgstructuur opgezet volgens de 1-zorgroute (Amsing, Bertu & Van der Maas, 2009). Met het oog op passend onderwijs speelt het goed beschrijven van onderwijsbehoeften een belangrijke rol in onze school. Op basis van inzicht in wat een leerling nodig heeft willen wij ons onderwijs inrichten om gestelde doelen, beschreven in groepsplannen, te halen waarbij de nadruk ligt op goed afgestemd onderwijs, omdat daar een preventieve werking van uitgaat (Onderwijsraad, 2011).

Het volgen van de Master SEN opleiding heeft mij veel kennis opgeleverd over oplossingsgerichte coaching, beleid, veranderingsprocessen en zorgstructuur. Door de rol van change agent te vervullen heeft deze kennistoename het leerproces binnen de interne begeleiding als geheel gestimuleerd.

1.4 Relevantie

Onderzoek naar resultaten en implementatie van 1-zorgroute toont aan dat leerkrachten het moeilijk vinden om met leerlingen in gesprek te gaan (Amsing et al., 2009). Zij beschikken in meer of mindere mate over benodigde vaardigheden (Pameijer, Van Beukering & De Lange, 2009). Met dit onderzoek beoog ik een antwoord te vinden op deze problematiek waarbij uitbreiding van de handelingsbekwaamheid van leerkrachten centraal staat, omdat het bijdraagt aan een goede voorbereiding op invoering van de wet Passend Onderwijs in augustus 2014. Deze wet is een uitwerking van de Salamanca Statement (1994), waarin expliciet gesproken wordt over individuele leerbehoeften en afstemming hierop. In het Referentiekader Passend onderwijs (Ludeke, 2012) wordt vermeld dat handelingsbekwaamheid van leerkrachten een voorwaarde is voor invoering van dit nieuwe systeem. Ik verwacht dat, als we 'bouwen aan vertrouwen', leerkrachten vaker en met meer gemak het kindgesprek zullen gebruiken om hun onderwijs af te stemmen op specifieke onderwijsbehoeften. Op die manier draagt het bij aan de professionaliteit van de leerkracht en uiteindelijk profiteert de leerling daarvan via passende zorg en ondersteuning dat bijdraagt aan een succesvolle schoolloopbaan (Ludeke, 2012).

Door inzicht te krijgen in ‘wat werkt’ in de bovenbouw wil ik als intern begeleider handvatten en kennis verkrijgen over een effectieve manier van begeleiden om kindgesprekken door de hele school vorm te geven. De uitkomsten van dit onderzoek en de kennis die hierdoor opgedaan wordt kan ingezet worden op andere momenten dat het team begeleiding krijgt bij competentieversterking.

Daarbij hoop ik dat dit onderzoek een inspiratiebron zal zijn voor andere scholen en intern begeleiders die zoeken naar een manier om leerkrachten te begeleiden bij het vergroten van hun handelingsarsenaal en in het voeren van kindgesprekken.

1.5 Centrale begrippen

- *Veranderingsproces*
- *Ondersteuningsbehoefte*
- *Kindgesprekken*
- *Begeleiden*
- *Competentieontwikkeling*
- *Teamcoaching*

HOOFDSTUK 2 THEORETISCH KADER

In dit hoofdstuk wordt het onderzoek theoretisch onderbouwd en wordt de samenhang tussen de centrale begrippen aangegeven. Hierna worden deze begrippen verder uitgewerkt. Het hoofdstuk wordt afgesloten met een onderbouwing van de onderzoeksvraag.

2.1 School 'in beweging'

In 2010 heeft de school ervoor gekozen om handelingsgericht werken in te voeren om op een werkbare manier afgestemd onderwijs te bieden aan leerlingen. Kindkenmerken dienen vertaald te worden naar onderwijsbehoeften waarop het onderwijs afgestemd wordt (Pameijer et al., 2009). Naast observaties, analyse van toetsen, vakkennis en overleg met collega's noemen zij 'het gesprek' een belangrijke manier om benodigde informatie te achterhalen. Senge, Cambrons-McCabe, Lucas, Smith, Dutton & Kleiner (2001) geven aan dat mensen die met kinderen werken, in de loop der tijd voor leerlingen een coach worden. Beide uitgangspunten bevestigen dat spreken met leerlingen een kernactiviteit is, waarbij aan zekere voorwaarden voldaan moet worden om tot een open gesprek te komen, waarin sprake is van 'tweerichtingsverkeer' oftewel interactie (Delfos, 2008). Om dit te bewerkstelligen is het naar mijn idee van belang dat leerkrachten weten welke competenties benodigd zijn om een kindgesprek te voeren.

Door het veranderingsproces komt er beweging op verschillende niveaus binnen school. Tijdens studiedagen en werkvergaderingen leren collega's 'van en met elkaar' onderwijsbehoeften van leerlingen centraal te stellen in groepsplannen. Ook wordt de rol van de leerkracht meer besproken, hetgeen resulteert in aandacht voor het leerkracht handelen. Dit heeft consequenties voor de interne begeleiding. In februari 2011 wordt samen met de directie het ontwikkelingsmodel van Greven (2000) besproken. Dit model voor interne begeleiding wordt door verschillende instanties, zoals de Landelijke Beroepsgroep voor Intern Begeleiders, aangehaald. De gezamenlijke wens om te ontwikkelen van 'zorgcoördinator' naar 'intern begeleider als coach' wordt uitgesproken, vanuit de gedachte dat de intern begeleider daarmee bijdraagt aan de ontwikkeling van school en de teamleden (Greven, 2000), door een taak in de verwezenlijking van de implementatie van schoolbeleid. De begeleiding binnen dit onderzoek heeft daarom een coachend karakter, waarbij onderzocht wordt welke ondersteuningsbehoefte collega's hebben. Er zijn meerdere betekenissen aan het woord 'ondersteuningsbehoefte' te

verlenen, maar binnen dit onderzoek wordt de definitie van handelingsgericht werken gehanteerd, omdat dit het uitgangspunt is bij de implementatie van kindgesprekken. Pameijer et al. (2009) vertalen ondersteuningsbehoefte in een vraag van een leerkracht: “Wat heb **ik** nodig om dit kind of deze groep de aanpak te bieden die het nodig heeft?” (p.24). De leerkracht wil een doel bereiken en onderzoekt wat hij daarbij nodig heeft. Dit kan gaan om “kennis van..., vaardigheden om..., materialen waarmee..., collega’s die..., een IB die...” enzovoorts (Pameijer et al., 2009, p.24). Binnen dit onderzoek wordt onderzocht wat de intern begeleider kan doen om de leerkracht te ondersteunen om zijn doel te bereiken. In gesprek met collega’s wordt voorafgaand aan het onderzoek gesproken over het vergroten van kennis, oefenen van vaardigheden, verduidelijking van de inhoud van kindgesprekken en structuur via bijvoorbeeld een schriftelijke voorbereiding.

2.2 Veranderingsproces

Kotter & Rathgeber (2006) schrijven dat de kern van veranderen altijd het gedrag van mensen is. Dit hoor ik terug in de woorden van onze schoolbegeleider die aangeeft dat ons veranderingsproces een omslag van denken vraagt waardoor wij tot een andere werkwijze kunnen komen. Ook Senge (2000) en Verbiest (2002) geven aan dat de mate waarin betrokkenen bereid zijn te veranderen afhangt van mentale modellen. Dit zijn fundamentele veronderstellingen, generalisaties of beelden die van invloed zijn op hoe we denken en handelen (Senge, 1990).

Handelingsgericht werken wordt via de ‘ontwikkelaanpak’ ingevoerd. Kloosterboer (2005) geeft aan dat deze aanpak uitgaat van een intensieve participatie en verbondenheid van betrokkenen. Deze aanpak staat centraal binnen het onderzoek omdat het hiermee aansluit bij de schoolontwikkeling waarbij een divers geformeerd procesteam de invoering van het handelingsgericht werken implementeert en monitort. Dit biedt volgens Kloosterboer (2005) belangrijke voordelen zoals groot eigenaarschap door het van binnenuit vorm geven aan de verandering.

Eigenaarschap en mentale modellen spelen binnen het onderzoek een belangrijke rol om de implementatie van kindgesprekken vorm te geven. Daarom is het van belang te bespreken welke overtuigingen mensen hebben betreffende het onderwerp, om zo te ontdekken of er

belemmeringen zijn die zich kunnen uiten door weerstand. Via herkaderen (Lingsma, 1999), werken aan begrip, draagvlak en haalbaarheid kan in dialoog invloed uit geoefend worden op deze mentale modellen, waardoor de implementatie voortgang vindt (Kloosterboer, 2005).

2.3 Kindgesprekken

Pameijer & Van Beukering (2009) stellen dat gesprekken met kinderen een vast onderdeel zijn van de handelingsgerichte cyclus. Het vraagt om een nieuwsgierige, reflectieve leraar die middels interactie met de leerling onderwijsbehoeften achterhaalt zodat de leerling een volgende stap in zijn ontwikkeling kan zetten. In het gesprek probeert men zicht te krijgen op de manier van werken, wat al dan niet beheerst wordt, hoe leerlingen leren, wat voor instructie effectief is, met wie ze goed kunnen samenwerken en feedback op het leerkracht handelen.

Het Master onderzoek van Van der Spek (2012) betreft de invoering van kindgesprekken binnen haar school. Zij beschrijft onder andere welke vaardigheden leerkrachten nodig hebben en noemt:

- gesprekstechnieken
- feedback geven
- vaardigheden op het gebied van relatie
- observeren
- klassenmanagement
- zelfreflectie (p. 14)

Mijns inziens noemt zij bredere aspecten dan het begrip vaardigheden behelst en beschrijft zij hier interpersoonlijke, pedagogische, organisatorische en reflectieve competenties, waarin vaardigheden, kennis, houding en gedrag een rol spelen. Hieruit volgt dan ook de keuze om het onderzoek te richten op het vergroten van competenties die een relatie hebben met kindgesprekken.

2.4 Begeleiden

Dit centrale begrip steunt grotendeels op de gedachten van Lingsma (1999, Lingsma & Scholten, 2001), omdat zij helder en praktisch beschrijft, voor mij als beginnend coach, wat belangrijk is en waar mogelijke valkuilen zijn binnen de begeleidingsvorm.

Voor het vormgeven van de begeleiding zijn twee uitgangspunten genomen, namelijk competentieontwikkeling en teamcoaching. Na een verantwoording van twee begeleidingsvormen zal ik de inhoud in onderstaande paragrafen toelichten waarna ik afsluit met de consequenties voor de begeleiding binnen dit onderzoek.

Leren via competentieontwikkeling wordt in binnen- en buitenland gebruikt. Het heeft een grote praktijkrelevantie en kan een inhoudelijke impuls geven aan het expliciet maken van doelen (Korthagen, 2004). Het kindgesprek lijkt op onze school geen eenduidig begrip te zijn. Competentieontwikkeling helpt bij het gezamenlijke inhoud geven aan deze term. Over competentieontwikkeling bestaan tegenstrijdige ideeën. Korthagen & Vasalos (2007) waarschuwen voor de beperkingen, de vernauwing van ontwikkeling die ook nog moeilijk meetbaar is. Toch vind ik deze manier van ontwikkelen waardevol voor ons team, omdat het naar mijn idee aansluit bij de werkwijze waarop directie aan ontwikkeling wil werken én de vraag van collega's om concretisering van gedrag, houding en vaardigheden die benodigd zijn voor het voeren van kindgesprekken.

Leren wordt vaak gezien als een individueel proces. Individueel leren is echter een smalle basis voor schoolontwikkeling (Verbiest, 2003) en vanuit dat idee versterkt teamcoaching het collectief leerproces. De onderzoeksgroep maakt voor het eerst kennis met de intern begeleider in de rol van coach en geeft aan als team te willen leren. Vanuit dit verzoek volgt de keuze voor teamcoaching.

2.4.1 Competentieontwikkeling

Het woord competentie is een containerbegrip waarover veel verschillende interpretaties bestaan, maar waarvan de gemeenschappelijke deler de factoren vaardigheden, kennis en attitudes bevatten (Amsing, Donker, Sontag, 2011). Vanuit deze gemeenschappelijkheid wordt binnen dit onderzoek onder competenties verstaan: vaardigheden, kennis, houding en

gedragselementen die een leerkracht in een (werk) situatie effectief doen functioneren. Deze definitie leent zich grotendeels tot concrete beschrijvingen van gewenst resultaat en bijbehorend leerkrachtgedrag waardoor de inhoud van kindgesprekken verduidelijkt kan worden.

Binnen het onderzoek wordt de competentiematrix van de Onderwijscoöperatie (voorheen Stichting Beroepskwaliteit Leraren) gehanteerd. Deze competenties komen voort uit de wet Beroepen in het Onderwijs (BIO) en gelden voor iedereen die in het onderwijs werkzaam is. Deze competenties zijn:

- Interpersoonlijk
- pedagogisch
- organisatorisch
- vakinhoudelijk didactisch
- reflectie en ontwikkeling
- samenwerken met collega's
- samenwerken met omgeving (Onderwijscoöperatie, n.d.)

Collega's geven in gesprek aan dat er sprake is van handelingsverlegenheid op het gebied van het voeren van kindgesprekken en vragen ondersteuning om hun competentie op dit gebied te vergroten. Omdat de invulling van competenties organisatiespecifiek is (Lingsma & Scholten, 2001) geeft dit vrijheid om met collega's benodigde competenties te bepalen en daar ondersteuning en activiteiten op aan te passen.

2.4.2 Teamcoaching

Lingsma (1999) geeft een praktische en toepasselijke definitie voor dit onderzoek: "Teamcoachen is het stimuleren van het nemen van gezamenlijk eigenaarschap voor professionele team(competentie)ontwikkeling en het resultaat ervan" (p.14).

Dit betekent voor het team een actieve rol in het mede vorm geven van het leerproces. Hersey & Blanchard (1972) geven in de theorie van 'Situationeel Leiderschap' aan dat er vier niveaus van teamvolwassenheid (Maturity) zijn. Hoe hoger het niveau, hoe dichter men bij een efficiënt

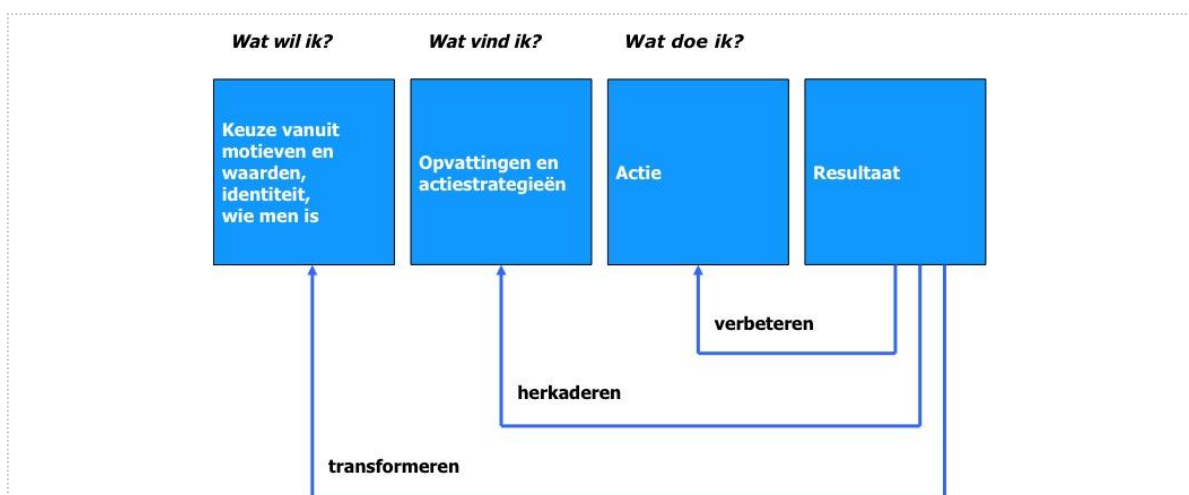
werkend team komt. Het is belangrijk om via de zone van naaste ontwikkeling aan te sluiten bij het team. Dit kan door de juiste activiteiten uit te kiezen. Daarbij dient de coach een passende houding aan te nemen zodat het team uitgedaagd wordt zich verder te ontwikkelen (Hersey & Blanchard, 1972).

Lingsma & Scholten (2001) beschrijven een competentieprofiel voor coaching waarin de coach:

- leerprocessen begeleidt;
- gericht is op de werkcontext, resultaat en zelfsturing;
- interactie vorm geeft;
- professioneel werkt: methodisch, transparant en zelfstandig (pp.119-122).

Deci en Ryan (1985), grondleggers van de determinatiepsychologie, beschrijven drie 'basic human needs' in de motivatie om te leren: "feelings of competence" en "a sense of autonomy" zijn voorwaarden voor intrinsieke motivatie, terwijl "a sense of relatedness" voorwaarde is voor extrinsieke motivatie.

Door collega's een actieve rol te geven, waarvoor deze begeleiding zich leent, krijgt autonomie vorm binnen het onderzoek. Activiteiten die theoretische achtergrondkennis vergroten en waarin ruimte is om gespreksvaardigheden te oefenen zijn daarom geschikt. Werkvormen die tevens onderlinge interactie en reflectie uitlokken over het 'wat vind ik belangrijk' nodigen uit tot 'triple-loop' leren, wat ik graag wil bereiken omdat dit het verschil maakt in wat we denken en



Figuur 1. Overgenomen van [Single' 'double' 'triple-loop' leren] (2013), door Learning today.

Verkregen via [http://www.learningtoday.nl/51_479_Coachingsstijlen_\(Hargrove\).aspx](http://www.learningtoday.nl/51_479_Coachingsstijlen_(Hargrove).aspx)

doen (Lingsma, 1999).

Ik zal collega's vragen eigen doelen te stellen en aan te geven wat hun ondersteuningsbehoefte is. Naar verwachting krijgen zij door het gezamenlijke leerproces meer vertrouwen in eigen 'kunnen'. Aansluiting bij het team vindt plaats door voor de start van het onderzoek het Maturity niveau te achterhalen middels observaties en het afnemen van een scoringslijst 'Fasen in teamcoaching' (bijlage 1), zodat ik passende activiteiten kan organiseren.

2.5 Onderbouwing onderzoeksvraag

Wat helpt mijn collega's in de bovenbouw om hun competenties op het gebied van kindgesprekken te ontwikkelen?

In het voorjaar van 2012 heb ik bij het team een enquête afgenomen waaruit bleek dat collega's hun competentie op het gebied van kindgesprekken willen vergroten en hier ondersteuning van de interne begeleiding bij wensen.

Deze onderzoeksvraag sluit aan bij de aanbeveling van Van der Spek (2012):

- Onderzoek de behoefte aan gesprekstechnieken, omdat deze nodig zijn om onderwijsbehoeften te verhelderen (p.36).

Vanuit de 'veranderkundige stappen' van het proces bekeken (Kloosterboer, 2005), bevindt de school zich naar de mening van het management team nu in de fase van 'berusting'. Directie en interne begeleiding richten hun aandacht in deze fase op 'ondersteuning' van collega's om verder te komen in het gezamenlijk leerproces. Deze ondersteuning kan bestaan uit 'informerend', 'lerend', en 'faciliterend'. Via coachingsactiviteiten wordt aan 'lerend' vorm gegeven en hier vindt de onderzoeksvraag aansluiting vanuit het idee dat wij als school leren van 'wat werkt', zodat het invoeringstraject in een later stadium uitgebreid kan worden naar andere collega's.

Mijn wens is dat leerkrachten met geboden ondersteuning zich zo competent gaan voelen in het voeren van kindgesprekken dat zij met vertrouwen en plezier een kindgesprek aangaan.

HOOFDSTUK 3 ONDERZOEKSMETHODOLOGIE

In dit hoofdstuk wordt de onderzoeksaanpak beschreven via het doel, de gebruikte paradigma's, gekozen strategie, onderzoeksgroepen, plan voor dataverzameling analyse en tijdspad, ethische en kwalitatieve aspecten waarmee rekening gehouden wordt

3.1 Doel van het onderzoek

Het doel van dit onderzoek is achterhalen wat voor leerkrachten waardevolle begeleiding is binnen een teamproces dat gericht is op leren. De uitkomsten van dit onderzoek en de kennis die hierdoor opgedaan wordt kan ingezet worden om andere collega's te begeleiden bij verdere invoering van kindgesprekken.

3.2 Onderzoeksparadigma

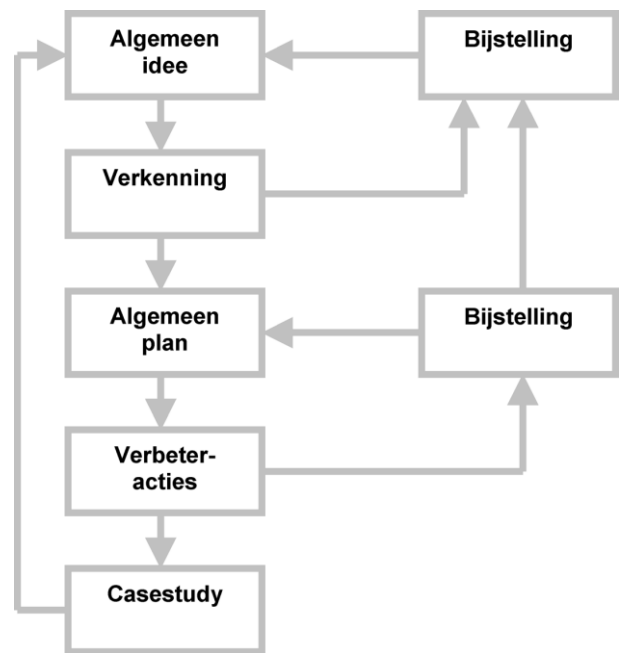
Binnen dit onderzoek komen aspecten van verschillende paradigma's naar voren. Een paradigma is een gemeenschappelijk denkkader waarbinnen de 'werkelijkheid' geanalyseerd en beschreven wordt.

Het interpretatieve paradigma speelt een rol. Het onderzoek is subjectief en contextgebonden. Het gaat uit van de ervaringen van leerkrachten en is gericht op verheldering en het begrijpen van praktijkprocessen. De focus ligt op het menselijk handelen dat gericht is op het behalen van specifieke, in de toekomst liggende, resultaten (De Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2010, pp. 44-45). Doordat leerkrachten hun competenties vergroten zullen zij beter in staat zijn om kindgesprekken te voeren. Gezien de aard van het proces, waarbij uitgegaan wordt van de ervaringen van leerkrachten, is dit een goed paradigma. Het past ook bij competentieontwikkeling omdat het erop gericht is de complexiteit en de veelzijdigheid van het menselijk handelen in kaart te brengen (De Lange et al., 2010).

Daarnaast worden er aspecten uit het kritisch-emancipatorische paradigma benut. Hierbinnen speelt kennis een rol die gericht is op o.a. verheldering, interpretatie, emancipatie en vrijheid (De Lange et al., 2010). De emancipatie van de leerkracht komt tot uiting via het vergroten van zijn handelingsarsenaal en deskundigheid.

3.3 De onderzoeksstrategie

Actieonderzoek kan opgevat worden als een combinatie van planmatig handelen, onderzoeken en reflectie (Harinck, 2009). Het verloopt volgens een aantal opeenvolgende fases, waarna de balans opgemaakt wordt (figuur 2). Aan de hand van opgedane inzichten wordt het proces in de volgende fase bijgesteld. Hierbij is het voor de onderzoeker van belang steeds kritisch te reflecteren, feedback te vragen, vanuit verschillende invalshoeken naar het proces te kijken en bij te stellen hetgeen tot een cyclisch plan-do-check-act proces leidt (De Lange et al., 2010).



Figuur 2. Pontes schematische model van onderzoek
(De Lange et al., 2010, p. 111)

Actieonderzoek is een passende strategie bij de doelstellingen en paradigma's, omdat:

- deze vorm van onderzoek gericht is op het verbeteren van de eigen beroepspraktijk hetgeen met competentieontwikkeling beoogd wordt.
- actieve participatie van betrokkenen uitgangspunt is, hetgeen past bij de gebruikte ontwikkelaanpak van het veranderingsproces (Kloosterboer, 2005).
- het ruimte biedt om voortdurend het effect van geboden activiteiten te evalueren en bij te stellen waardoor goede aansluiten bij ondersteuningsbehoeften mogelijk is.
- het mij de mogelijkheid geeft om als onderzoeker en begeleider het onderzoek te leiden.

Dit jaar is het, gezien de tijd, slechts een maal mogelijk om de onderzoekscyclus te doorlopen. Mogelijk zijn de doelen dan nog niet behaald en is er nog geen einde gekomen aan de ondersteuningsvraag. In dat geval loopt het onderzoek na mei door en vormt het verslag een tussenrapport.

3.4 Onderzoeksgroepen

Hieronder wordt toegelicht welke betrokkenen er meewerken aan het onderzoek en op welke manier.

De onderzoeksgroep, genaamd werkgroep (N=5), bestaat uit bovenbouw collega's, omdat ik hen als intern begeleider binnen de reguliere setting begeleid, maar ook omdat mijn collega's van mening zijn dat het voeren van een kindgesprek in de bovenbouw makkelijker is dan in een andere bouw. Deze groep gaat eigen competenties ten aanzien van kindgesprekken ontwikkelen. Het onderzoek is gericht op de effectieve begeleiding die daarbij helpt. De groep is in overleg met de directie bepaald en door de directie gefaciliteerd met professionaliseringsuren.

Doel van participatie:

- Vergroten van de zelfstandigheid van de leerkracht door het versterken van competenties op het gebied van het voeren van kindgesprekken.

In figuur 3 is weergegeven dat door het gehele team (N=22) en een focusgroep (N=6, leden uit verschillende bouwen en intern begeleider) te betrekken, tot een selectie van competenties gekomen wordt. Hierdoor wordt draagvlak en betrokkenheid bij het onderwerp kindgesprekken gecreëerd en worden mentale modellen afgestemd. Daarnaast fungeert de focusgroep als critical friend bij data-analyse en bevindingen.



Figuur 3: Procesbeschrijving selectie competenties

Voorafgaand aan het onderzoek blijkt uit een enquête onder de werkgroepleden dat het team op M3 niveau functioneert, hetgeen ondersteund wordt door mijn observaties. Dit vraagt om activiteiten waarin aandacht besteed wordt aan het 'single', 'double' en 'triple-loop' leren, hetgeen betekent dat wat het team doet, denkt en wil uitgangspunt van gesprek is (Lingsma 1999).

3.5 Kwaliteit onderzoek

De kwaliteit van onderzoek wordt bepaald door triangulatie, validiteit en betrouwbaarheid. Triangulatie ontstaat door meerdere instrumenten te gebruiken bij dataverzameling van een deelvraag (Harinck, 2009). In dit onderzoek wordt gebruik gemaakt van literatuuronderzoek, vragenlijsten, interviews en producten die voortvloeien uit ondernomen activiteiten waarbij kwalitatieve en kwantitatieve, inductieve en deductieve manieren elkaar aanvullen.

Betrouwbaarheid wordt gewaarborgd door binnen de praktijksituatie het verloop van het onderzoek en mijn rol daarbinnen met critical friends te bespreken. Medestudenten vormen een belangrijke bron voor feedback over een betrouwbare onderzoeksaanpak en de kwaliteit van verslaggeving. Mijn studiebegeleiders en een universitair geschoolde critical friend uit een andere branche ondersteunen middels feedback bij de kwaliteit van verslaggeving en de transparantie over mijn manier van onderzoek doen. Het toetsen van bevindingen en conclusies, de zogenoemde 'member check', gebeurt bij de focus- en werkgroep en mijn collega intern begeleider. Daarnaast houd ik een logboek (bijlage 2) met beschrijvingen van observaties of gebeurtenissen, reflecties, overwegingen en feedback van collega's bij.

Onder validiteit verstaat men het juiste gebruik van het instrument om de vraag te kunnen beantwoorden (Harinck, 2009, p. 74). Interne validiteit is tot stand gekomen door een goed doordacht onderzoeksontwerp te maken en door steeds kritisch te kijken of het handelen en de gekozen instrumenten bijdragen aan het beantwoorden van de onderzoeksvraag.

Actieonderzoek is hierin ondersteunend, omdat tijdens de cyclus bekeken wordt welke deelvraag beantwoord is en waar nog onderzoek naar gedaan dient te worden.

De uitkomsten zijn contextgebonden en dus niet generaliseerbaar. Toch hoop ik met dit onderzoek inzichten te krijgen die voor andere scholen interessant zijn en een ingang bieden om kindgesprekken ook binnen hun praktijk een plaats te geven.

3.6 Plan van aanpak

Tabel 1 beschrijft het verloop van het onderzoek, binnen de gestelde tijd.

Tijdpad	Acties
Juni Vorbereidingsfase Probleem definitie	Literatuuronderzoek Opzetten van het onderzoek Enquête ondersteuningsvraag handelingsgericht werken Informeren team
December Start dataverzameling	WERKGROEP: Afname vragenlijst 'Fasen in teamontwikkeling' TEAM: vergadering 6 december. Doel: informeren en eerste selectie competenties
Januari	FOCUSGROEP: bijeenkomst 8 januari. Doel: • checken uitkomsten teamselectie competenties • vaststellen inhoud competentiekaart WERKGROEP: bijeenkomst 9 januari. Doel: • onderlinge afstemming • checken uitkomsten focusgroep competentiekaart • startmeting onderzoek • ondersteuningsvraag onderzoeken Interview met 5 collega's bovenbouw om startsituatie te bepalen
Februari	Start coachingsronde 1, waarvan de invulling afhankelijk is van de ondersteuningsvraag. WERKGROEP: bijeenkomst 13 februari. WERKGROEP: bijeenkomst 25 februari.
Maart Data analyse en beoordeling Actieplan	Start coachingsronde 2 WERKGROEP: bijeenkomst 11 maart. FOCUSGROEP: Doel: • terugkoppeling voortgang • bespreken voorlopige conclusies • bespreken mogelijke aanbevelingen
April Verbeteracties Data analyse/beoordeling onderzoeksverslag schrijven	WERKGROEP: bijeenkomst 3 april. WERKGROEP: bijeenkomst 17 april. Doel: • eindevaluatie
Mei Verbeterd resultaat Herdefiniëring probleem	Evaluatie- en reflectieverslag schrijven WERKGROEP: Terugkoppelen, checken conclusies en aanbevelingen formuleren Conclusies trekken en aanbevelingen doen aan directie
Juni Afsluitende fase	Inleveren onderzoeksverslag Bedanken betrokkenen Vernietigen verkregen informatie en beelden na een voldoende beoordeling Presentatie aan het team

Tabel 1. Tijdschema verloop onderzoek

3.7 Onderzoeksmethoden voor data verzameling en analyse

De werkgroepleden vervullen een participerende rol, hetgeen passend is bij actieonderzoek. Een team dat op M3 niveau functioneert geeft in overleg met de coach aan welke ondersteuning en activiteiten gewenst zijn.

Er wordt gebruikt gemaakt van een mengvorm van dataverzameling (De Lange et al., 2010), waarbij kwantitatieve data gebruikt wordt om data te rangschikken en beleving te meten en kwalitatieve data voor betekenisverlening en interpretaties van data, zodat inzicht verkregen wordt in de ervaringen van betrokkenen.

In tabel 2 wordt een overzicht gegeven van de gebruikte manier van data verzameling, de betrokkenen en data-analyse. Hierna worden de genoemde instrumenten beschreven.

Deelvraag 1: Welke competenties zijn voor mijn collega's van belang voor het voeren van kindgesprekken?		
Dataverzameling	Betrokkenen	Data-analyse
Rangschikking	team	Gemiddelde bepalen
Documentenonderzoek	onderzoeker	Volgens vraagstelling.
Selectie competenties	focusgroep	In overleg consensus bereiken via argumenten.
Invulling competentiekaart	focusgroep	Frequentie-analyse
Documentenonderzoek	werkgroep	Op basis van belang wordt in overleg inhoud kijkwijzer bepaald.
Schaalvragenlijst bij begin en eind onderzoek	werkgroep	Per competentie wordt het gemiddeld ervaren competentieniveau bepaald.
Gestructureerd interview afzonderlijke werkgroepleden over ondersteuningsbehoefte.	werkgroep	Turven genoemde aspecten ondersteuning en competentieonderdeel (vaardigheden, houding, kennis).
Deelvraag 2: Welke ondersteuningsbehoeften hebben mijn collega's om eigen doelen in het voeren van kindgesprekken te bereiken?		
Vragenlijst met open vragen en schaalvragen.	werkgroep	Uitkomsten uit de vragenlijst en het interview worden gecategoriseerd middels inhoudelijke overeenkomst. Via turven wordt belang bepaald.
Interview	werkgroep	Configuratie van centrale codes
Observatie	Werkgroep	Beeldgeoriënteerde data-analyse

Deelvraag 3: Welke activiteiten die ondernomen worden in het leerproces zijn waardevol voor mijn collega's?

Vragenlijsten met open vragen en schaalvragen.	werkgroep	Uitkomsten uit de vragenlijst worden gecategoriseerd middels een codeboom en gemiddelde.
Rangschikking n.a.v. beoordelen data.	werkgroep	Rangorde aanbrengen in activiteiten door te prioriteren

Tabel 2. Overzicht van dataverzameling, betrokkenen en data-analyse

Rangschikking

Teamleden rangschikken de competenties van belangrijk naar minder belangrijk. Door per competentie het gemiddelde de gegeven score te bepalen vindt rangschikking plaats. De focusgroep voert een 'member check' uit waarbij de uitkomst getoetst wordt aan de mening van de focusgroep.

Documentenonderzoek

Documentenonderzoek is het eerste uitgangspunt voor de opzet van de competentiekaart en kijkwijzer (figuur 4). Op deductieve wijze verzamel ik data waarbij vanuit de literatuur gezocht wordt naar antwoorden (De Lange, 2010). Bij literatuuranalyse stel ik de volgende vragen:

- Hoe bepaalt competentieontwikkeling de inhoud van een competentie? (Lingsma & Scholten, 2001)
- Welke belangrijkste gedachtegangen en begrippen betreffende houdings- en gedragselementen, leerkrachtvaardigheden en benodigde kennis hebben een relatie met kindgesprekken. (Delfos, 2008; Pameijer et al., 2009; Ruud de Moor Centrum, n.d.)

In gesprek met de focusgroep worden antwoorden aangevuld en middels 'stickeren' (Dirkse-Hulscher & Talen, 2007, p. 131) wordt een prioriteit bepaald waarmee de competentiekaart tot stand komt. De werkgroep doet op basis van de competentiekaart literatuuronderzoek (Delfos, pp.69-111) en arceert begrippen en aspecten op basis van overeenkomsten met de inhoud van de kijkwijzer. In overeenstemming bepaalt de groep wat zij van belang vinden om op te nemen in de kijkwijzer.



Figuur 4: Procesbeschrijving competentiekaart en kijkwijzer

Vragenlijst

Vragenlijsten worden individueel afgenomen aan het eind van elke bijeenkomst. De lijst bestaat uit:

- schaalvragen, welke data geanalyseerd wordt door het nemen van een gemiddelde van alle antwoorden.
- open vragen: welke data geanalyseerd wordt door inhoudelijke overeenkomsten spontaan te arceren, te categoriseren en waar mogelijk te turven.

Interview

Op een inductieve manier worden de data geanalyseerd, waarbij in eerste instantie wordt gezocht naar persoonlijke bevindingen. Daarna zoek ik naar verbindingen tussen die belevingen die mogelijk wijzen op overeenkomsten (De Lange, 2010). Ik maak gebruik van een configuratie van centrale codes (De Lange, 2010). Via open coderen arceer ik begrippen spontaan. Hierna zal ik de lijst verkorten door te categoriseren en zoeken naar kerncategorieën zodat duidelijk wordt waar het om draait.

Observatie

Voor het meten van de zelf gestelde 'kindgesprek' doelen van de werkgroep collega's is gekozen een observatie toe te voegen. Deze dient, naar aanleiding van videobeelden, via een scorelijst gebaseerd op de kijkwijzer, door meerdere mij en een critical friend uitgevoerd te worden om betrouwbaarheid tot stand te brengen.

3.8 Ethiek

Bij de voorbereiding van dit onderzoek is de gedragscode die hoort bij het onderzoeken van praktijk leidend voor denken en handelen (Andriessen, Onstenk, Delnooz, Smeijsters & Peij, 2010, p.4). Deze vijf gedragsregels worden door mij als volgt gehanteerd:

- Dit onderzoek is gericht op een oplossing voor de handelingsverlegenheid die collega's ervaren bij het voeren van kindgesprekken, waarmee ik aansluit bij schoolontwikkelingen. Vooraf is een uitvoerbaar resultaatgericht plan gemaakt. Tijdens het onderzoeksproces heeft de werkgroep een participerende rol door activiteiten aan te dragen.
- Ik houd rekening met het belang van betrokkenen. Medewerking is vrijwillig en vertrouwelijkheid wordt gewaarborgd. Tussendoor bespreek ik mijn bevindingen met de werk- en focusgroep en aan het eind presenteer ik de uitkomsten aan het team.
- Transparantie en duidelijke communicatie hoe er met de verkregen informatie omgegaan wordt staat centraal. Ondanks het feit dat wij van ouders toestemming hebben voor het gebruik van beelden, heb ik hen schriftelijk geïnformeerd over het onderzoek en het doel van video-opnamen (bijlage 16). Alle betrokkenen zijn geïnformeerd over anonieme verwerking en vernietiging van ruwe data na beoordeling van het onderzoek.
- Ik ben integer en gebruik zelfreflectie en feedback van betrokkenen, docenten en medestudenten om na te denken over mijn intenties. Ik noteer aspecten in het logboek en bespreek het met mijn collega intern begeleider.
- Keuzes tijdens, en het gedrag gedurende, het onderzoek worden middels deze schriftelijke verslaggeving van het onderzoek verantwoord, waarin ik met de verschillende hoofdstukken transparant ben over de manier waarop het onderzoek tot stand is gekomen en is uitgevoerd.

HOOFDSTUK 4 DATA-ANALYSE

In dit hoofdstuk wordt beschreven hoe de dataverzameling en analyse is verlopen, worden de data per deelvraag gepresenteerd waarop korte conclusies op dataniveau volgen.

Mijn collega intern begeleider is als critical friend betrokken geweest bij controle van de beoordeling van data en overleg over nieuwe stappen die door middel van de plan-do-check-act cyclus naar voren kwamen. Via een juiste keuze van verschillende instrumenten voor elke deelvraag, welke voorafgaand aan het onderzoek gecontroleerd zijn door een docent en critical, heb ik juiste data kunnen verzamelen om antwoord te kunnen formuleren.

4.1 Deelvraag 1

Welke competenties zijn voor mijn collega's van belang voor het voeren van kindgesprekken?

Het antwoord op deze deelvraag komt tot stand door tijdens een vergadering de teamleden de competenties te laten rangschikken waarna in een focusgroepbijeenkomst middels turven gekomen werd tot een selectie. Vervolgens bepaalde de werkgroep de inhoud van deze competenties door het maken van een competentiekaart en kijkwijzer. In de werkgroepbijeenkomst vulden de leden een vragenlijst in waarmee de beschreven competenties geschaald werden. Bij het begin en einde van het onderzoek heb ik de werkgroepleden in een interview een schaalvraag gesteld over competentiebeleving.

Rangordelijst

In figuur 5 is te zien dat alle teamleden (N=21) de competenties eerst via een vragenlijst gerangschikt hebben volgens de mate waarin deze van belang geacht wordt, waarbij één het minst belangrijk is en zeven het meest. Door individueel een rangordelijst in te vullen werd beïnvloeding van elkaar voorkomen. 19 van de 21 collega's hebben de vragenlijst ingevuld nadat zij informatie en toelichting tijdens een teamvergadering hadden verkregen over het doel en de inhoud van het onderzoek en de vragenlijst. Vervolgens heb ik resultaten samengevoegd en het gemiddelde per competentie genomen.



Figuur 5: Rating scale competenties van belangrijk (boven) naar minder belangrijk (onder)

Turven

De uitkomsten van de rangschikking zijn in een bijeenkomst aan de focusgroep voorgelegd.

De 'interpersoonlijke' en 'pedagogische' competenties werden door het team het meest belangrijk bevonden, gevolgd door de 'vakinhoudelijke en didactische', 'organisatorische' en 'reflectie en ontwikkeling'. 'Samenwerking met collega's en omgeving' beschouwde het team als het minst belangrijk en zijn door de focusgroep na mondelinge overeenstemming uitgesloten om vorm te krijgen in de competentiekaart, omdat men 'reflectie en ontwikkeling' belangrijk vinden voor het leerproces.

Aan de hand van literatuurstudie presenteerde ik voorbeelden en mogelijke inhoud van competenties aan de focusgroep. Door hierover van gedachten te wisselen kwam deze groep door middel van de beslissingsactiviteit 'stickeren' tot een selectie en inhoud van de competentiekaart (bijlage 4). In tabel 2 staan de door mijn collega's gekozen competenties met bijbehorende geselecteerde doelen.

Competentie	Doel:
Interpersoonlijk	Er is wederzijds vertrouwen en begrip. Er is tweerichtingsverkeer, interactie tussen leerkracht en leerling.
Pedagogisch	Het kind voelt zich op zijn gemak.
Reflectie en ontwikkeling	Evaluatie van en reflectie op kindgesprek

Tabel 2: Inhoud competentiekaart

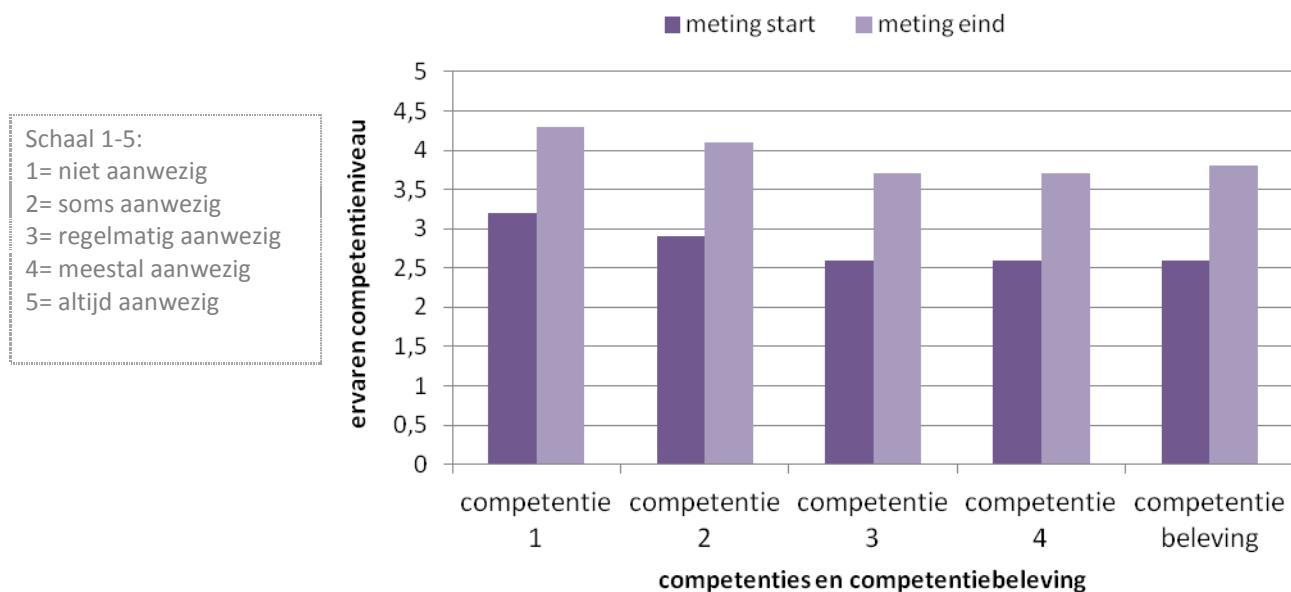
Tot slot heeft de werkgroep de inhoud van de rating scale (figuur 5) gecontroleerd en na het lezen van door mij geselecteerde literatuur aangevuld. De groep heeft gesproken over wat zij belangrijk waarneembaar gedrag vonden en via consensus opgenomen in de kijkwijzer (bijlage 5) waarmee videobeelden bekeken kunnen worden.

In mijn opzet was opgenomen om via deze kijkwijzer beelden van opgenomen gesprekken te beoordelen. Hier heb ik van afgezien omdat de werkgroep in overleg aangaf dat het niet beoordelende karakter van de bijeenkomsten voor benodigd veiligheidsgevoel en vertrouwen zorgde om zichzelf kwetsbaar op te durven stellen middels video-opnamen. Via een dubbele 'members check' waarbij de focus- en werkgroep hun bevindingen over de uitkomsten deelden kwam validiteit tot stand.

Schaalvragenlijst

Vervolgens hebben de leden van de werkgroep (N=5) hun huidige competentiebeleving aan de hand van de kijkwijzer geschaald. Dit hebben zij aan het einde van het onderzoek herhaald. Met deze uitkomsten kan het ervaren competentieniveau aan het begin en aan het einde van het begeleidingstraject worden vergeleken (figuur 6). De individuele antwoorden worden bij elkaar opgeteld en gedeeld door vijf zodat een gemiddelde verkregen wordt.

In figuur 6 is te zien dat het gemiddeld ervaren competentieniveau van de werkgroepleden op de verschillende competenties is toegenomen en ook op competentiebeleving van het voeren van een kindgesprek. Om de vertrouwelijkheid en anonimiteit te waarborgen heb ik na overleg met mijn critical friend ervoor gekozen om de leerkrachten niet afzonderlijk weer te geven. Via een tussentijdse meting heb ik hen echter wel gevolgd om bij stagnatie individueel in gesprek te gaan over ondersteuningsbehoefte. Door bespreking van de uitkomsten van figuur 6 met de werkgroep zijn de data gecontroleerd.



Competentie 1: De leerling voelt zich op zijn gemak en durft zich te uiten.
 Competentie 2: Er is wederzijds vertrouwen en begrip.
 Competentie 3: Er is tweerichtingsverkeer, interactie, tussen leerkracht en leerling.
 Competentie 4: De leerkracht heeft een kritische houding t.a.v. eigen competenties.
 Competentiebeleving van het voeren van een kindgesprek

Figuur 6: verschil tussen start- en eindmeting gemiddeld ervaren competentieniveau van alle collega's samen

Interview

Bij de start en aan het eind van het onderzoek heb ik bij de werkgroepleden een interview afgenomen. De door de collega's genoemde zelf gestelde doelen heb ik gecategoriseerd in 'vaardigheden', 'kennis' en 'houding' op basis van de geformuleerde definitie voor competentie (paragraaf 2.2.3.1) en vervolgens geturfd hoe vaak het voorkwam. In tabel 2 is te lezen dat doelen die betrekking hebben op het vergroten van vaardigheden door de leerkrachten het meest genoemd zijn.

Aspect van competentie	Aantal keren genoemd door leden werkgroep
Vaardigheden	7
Kennis	2
Houding	2

Tabel 2. Door werkgroep genoemde categorieën

In tabel 3 is te lezen welke stappen de werkgroepleden willen zetten om hun competenties te vergroten.

Gewenste eerste stap	Aantal keren genoemd door leden werkgroep
Structuur aanbrengen in gespreksvoering door bv. goede voorbereiding	4
Feedback vragen aan leerlingen	2
Vergroten gespreksvaardigheden	5
Oefenen	1

Tabel 3. Door werkgroepleden gewenste vervolgstappen

Uit tabel 2 en 3 blijkt dat de vraag naar het vergroten van vaardigheden binnen gestelde doelen het grootst is, waarop het aanbrengen van structuur in het kindgesprek volgt. Collega's geven via een schaalvraag aan dat zij aan het eind van het onderzoek gemiddeld een 7,6 scoren op het behalen van het gestelde doel, waarbij één betekent dat het doel niet behaald is en tien betekent dat het doel volledig behaald is. De betrouwbaarheid van deze uitkomst is laag, omdat het om een zelf vastgesteld belevingsniveau is.

De kwaliteit van dit instrument is met mijn begeleider en critical friend besproken. Een verslag van het interview is aan de geïnterviewde voorgelegd ter controle. Daarnaast heb ik triangulatie van instrumenten gebruikt om betrouwbaarheid te waarborgen.

4.2 Deelvraag 2

Welke ondersteuningsbehoeften hebben mijn collega's om eigen doelen in het voeren van kindgesprekken te bereiken?

Het antwoord op deze deelvraag is tot stand gekomen middels vragenlijsten die de werkgroep invulde aan het eind van iedere bijeenkomst. Op basis van tussentijdse databeoordeling heb ik via een activiteit data verzameld die de vaardigheden en houding van de coach definiëren middels gezamenlijke overeenkomsten en rangordebepaling op basis van belang.

Vragenlijst

In tabel 4 is te lezen dat alle werkgroepleden via een vragenlijst met open vragen antwoord hebben gegeven op de vragen wat ze nodig hebben om verder te komen en welke ondersteuning van mij, als intern begeleider daarbij gewenst is. Ik heb de op basis van overeenkomsten gecategoriseerd en geturfd. De vraag om feedback en kennis van theorie werd het meest genoemd en hier werd via georganiseerde activiteiten op geanticipeerd (paragraaf 4.3).

Gewenste ondersteuning	Aantal keren genoemd door leden werkgroep
Feedback van collega's, kinderen en IB	7
Kennis van theorie	6
Structuur door middel van formulieren	4
Vaardigheden in vragen stellen	1
Overig, tijd met collega's	1

Tabel 4. Door werkgroep genoemde gewenste ondersteuning

De vragenlijsten werden altijd tijdens de bijeenkomst afgenomen, zodat er altijd 100% respons is geweest.

Validiteit kwam mede tot stand door de werkgroep in te schakelen als 'medeonderzoeker' en tijdens iedere bijeenkomst de uitkomsten uit de vragenlijst te delen, te controleren en gezamenlijk een volgende stap te bepalen.

Rangorde

Mijn critical friend en ik hebben tussentijds de verzamelde data beoordeeld door het turven van categorieën. Hieruit bleek dat de rol van de intern begeleider als coach in het ondersteuningsproces niet duidelijk naar voren kwam. Om helder te krijgen welke vaardigheden en houding voor mij als coach van belang zijn ter ondersteuning van competentieontwikkeling heb ik in overleg met mijn critical friend ervoor gekozen de werkgroep als 'medeonderzoeker' hier invulling aan te laten geven via een teamcoachingsactiviteit genaamd 'placemat' (Berends, 2008, p.8). Dit is een brainstorm activiteit waarbij de werkgroepleden eerst individueel beschreven wat zij belangrijk vonden, zodat er geen beïnvloeding plaats vond en iedereen een bijdrage leverde. In figuur 7 en 8 is te lezen tot welke gezamenlijke aspecten de leden daarna via overleg gekomen zijn en welke rangschikking zij aangebracht hebben van belangrijk (boven) naar minder belangrijk (onder).

In figuur 7 is te lezen dat collega's veel waarde hechten aan een coach die:

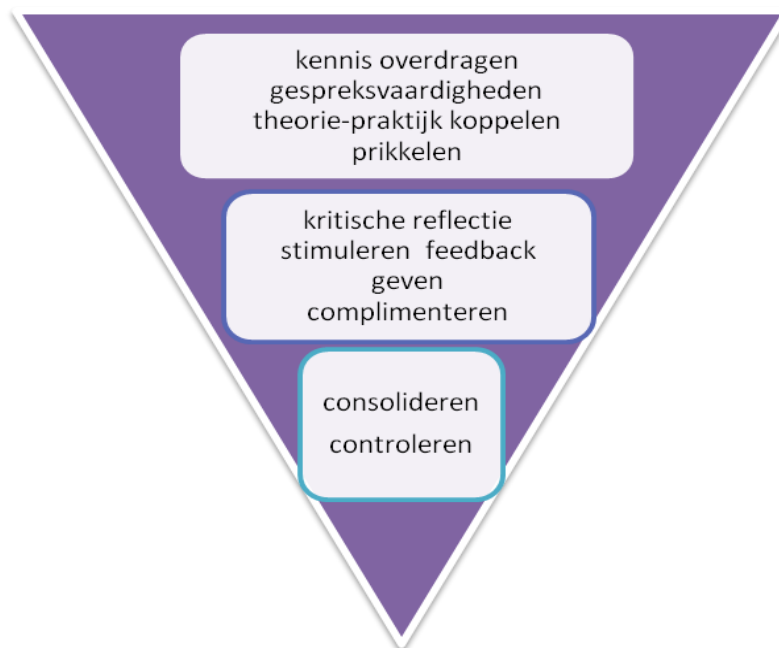
- eerlijk en betrouwbaar is
- oplossingsgericht en positief is
- toegankelijk en open is
- betrokkenheid toont door empatisch gedrag en persoonlijke aandacht geeft.



Figuur 7: Piramide houding coach, van belangrijk (boven) naar minder belangrijk (onder)

In figuur 8 is te zien dat de coach volgens de werkgroepleden over de volgende vaardigheden dient te beschikken:

- goede gespreksvaardigheden
- koppelen van praktijk en theorie
- kennis delen en overdragen
- actief en ondernemend zijn
- collega's uitdagen.



Figuur 8. Piramide vaardigheden coach, van belangrijk (boven) naar minder belangrijk (onder)

Observatie

Hier ben ik afgeweken van mijn onderzoeksopzet en heb het videomateriaal niet beoordeeld vanwege het feit dat dit het eigenaarschap van zelfgestelde doelen ondermijnt en het niet passend is binnen mijn rol als begeleider. Ik zal hier in mijn reflectie (paragraaf 6.1) dieper op in gaan.

4.3 Deelvraag 3

Welke activiteiten die ondernomen worden in het leerproces zijn waardevol voor mijn collega's?

Deze deelvraag wordt beantwoord doordat de werkgroepleden na iedere activiteit direct een vragenlijst invulden met:

- Schaalvragen over hoe waardevol de activiteit is voor hun leerproces. Door het gemiddelde cijfer per activiteit te bepalen heb ik hierin rangorde aangebracht.
- Open vragen over welke bijdrage de activiteit aan het leerproces levert. Deze data heb ik op inductieve manier benaderd waarbij de beleving van de werkgroepleden uitgangspunt was.

Om deze uitkomsten te valideren heb ik gebruik gemaakt van aantekeningen in het logboek (bijlage 16) en overleg met mijn critical friend. De werkgroep heeft bij het einde van het onderzoek, in onderling overleg, de activiteiten gerangschikt van belangrijk naar minder belangrijk.

Door triangulatie van instrumenten is betrouwbaarheid tot stand gekomen.

Vragenlijst

De gehanteerde definitie voor competenties (paragraaf 2.2.3.1) staat centraal bij keuze van activiteiten waarbij kennis, vaardigheden, houding en gedrag geïntegreerd worden. Tot de tussentijdse databeoordeling was de ondersteuningsvraag van werkgroepleden leidend voor de activiteiten. Na overleg met mijn critical friend en de werkgroep heb ik het plan bijgesteld door een verbeteractie toe te voegen waarin factoren die nog niet voldoende belicht waren een rol speelden, zoals 'houding' en 'reflectie'. Na elke activiteit vulden de werkgroepleden een vragenlijst in waarin werd achterhaald of de activiteit waardevol was voor het leerproces van de leerkracht.

In de eerste fase van dataverzameling is de ondersteuningsbehoefte van de werkgroepleden leidend geweest voor de activiteiten. Na de databeoordeling is een actieplan opgezet waarin factoren die nog niet voldoende belicht waren een rol speelden, zoals houding en reflectie zodat alle facetten de competenties binnen het leerproces aan bod kwamen.

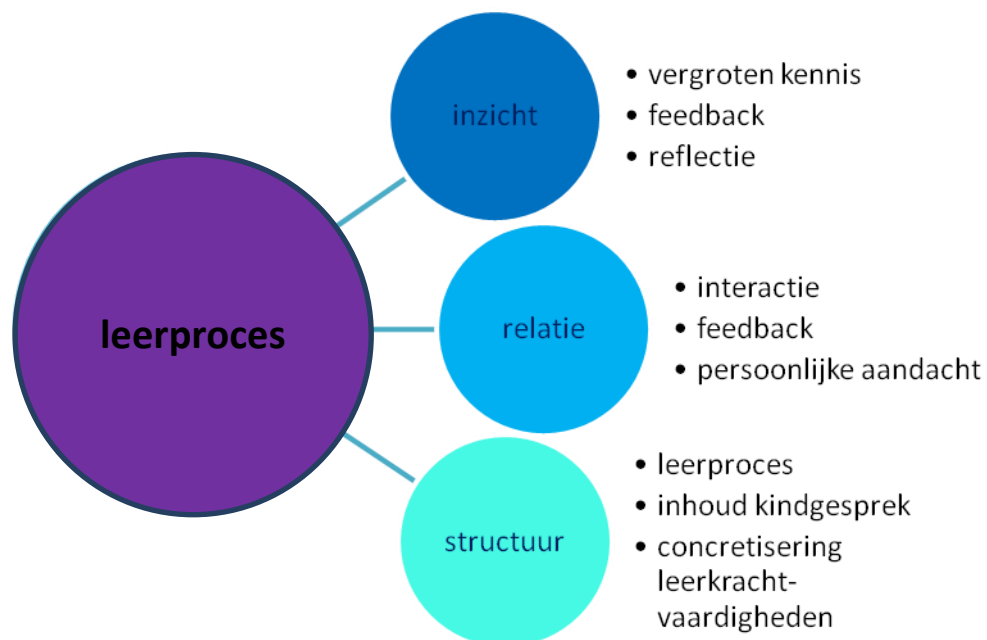
De antwoorden uit de vragenlijst heb ik verzameld en na spontane arcering van op basis van inhoudelijke overeenkomsten heb ik uitspraken met elkaar verbonden, verkort door categorieën met min of meer dezelfde betekenis samen te voegen en hiërarchie aangebracht waardoor een codeboom ontstaat (figuur 9). Hierna heb ik in overleg met mijn critical friend gezocht naar “kerncategorieën” (De Lange et al., 2010, p. 208) om tot meer algemenere, theoretische uitspraken te komen.

Reflectie bevorderend	Nadenken Prikkelende vragen Diepgang Analyseren Bewust worden Beelden terug kijken Letten op Valkuil Houding
Vergroten kennis	Literatuur Theorie Informatie Lezen Juiste/goede PowerPoint
Structurerend/concretiserend	Doel stellen Overzicht Handvatten Houvast Voorbereiding Kijkwijzer Competentiekaart Formulier
Feedback	Feedback van collega Feedback van leerling Feedback van coach
Individuele begeleiding	Samen (met coach) Controleren
Onderlinge interactie	In gesprek gaan Overleg Bespreken
Overig	Oefenen Meer doen

Figuur 9: Codeboom van categorieën met waardevolle activiteiten

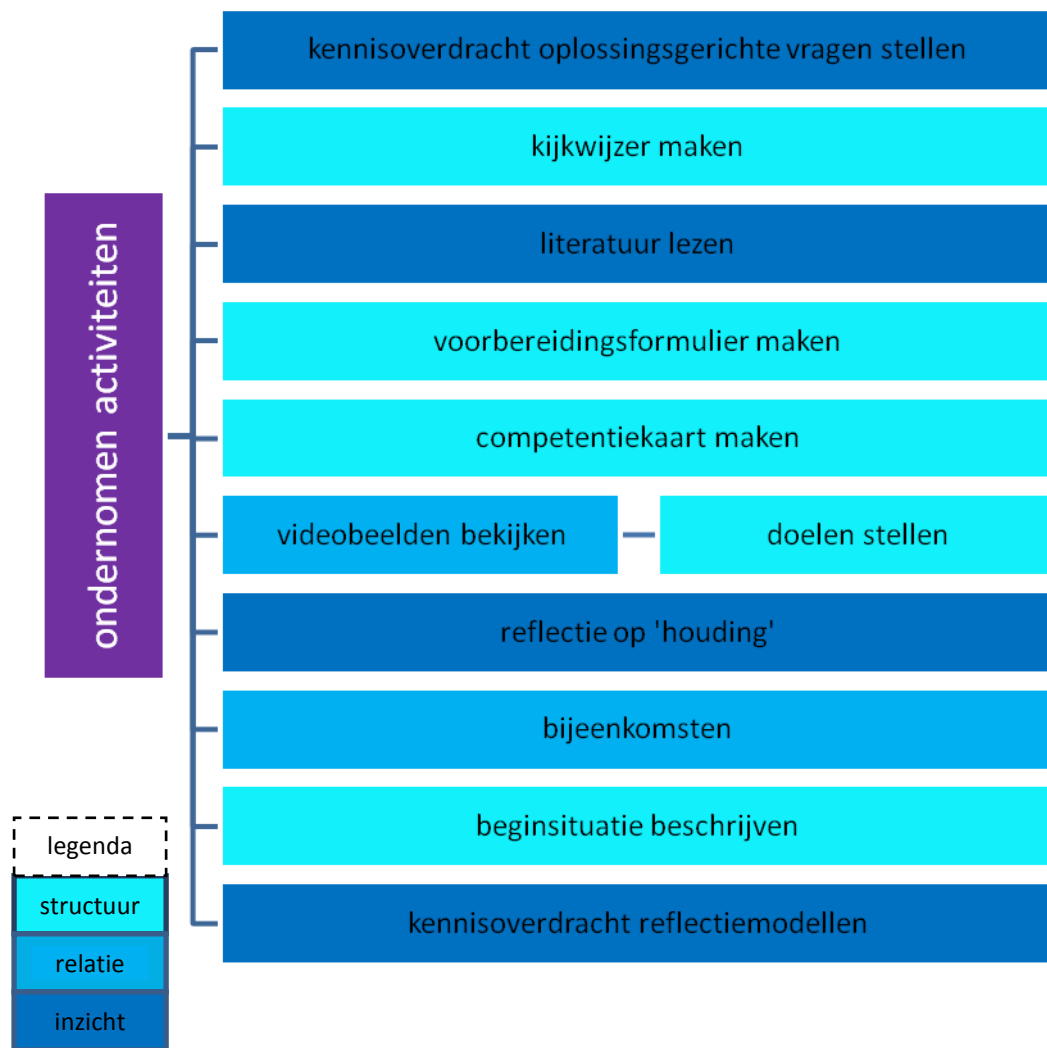
Tenslotte heb ik gezocht naar kerncategorieën die het geheel grotendeels dekken. In gesprek had de werkgroep aangegeven samen te willen leren (categorie: relatie), een kijkwijzer te willen maken van observeerbaar leerkrachtgedrag (categorie: structuur) en deze te gebruiken om videobeelden van opgenomen kindgesprekken te bekijken, te reflecteren en elkaar feedback te geven (categorieën: relatie).

Door de kerncategorieën met elkaar te verbinden zou je kunnen zeggen dat het de werkgroepleden draait om een leerproces, waarbij het verkrijgen van inzicht, de onderlinge relatie en structurering van het leerproces en de inhoud waardevol is (figuur 10).



Figuur 10. Configuratie van centrale codes: essentie leerproces werkgroep

Na de tussenbeoordeling van de data heb ik in overleg met mijn critical friend gezien dat de activiteiten vooral uitbreiding van vaardigheden en kennis behelsden. In het actieplan voor de laatste bijeenkomsten is daarom aandacht besteed aan de houding van de leerkracht ten opzichte van de leerling en gebruik van bewuste reflectie middels theoretische modellen, hetgeen in overeenstemming was met de bevindingen die uit de codeboom (figuur 9) naar voren kwamen, waarin woorden binnen de categorie 'reflectie' vaak genoemd zijn.

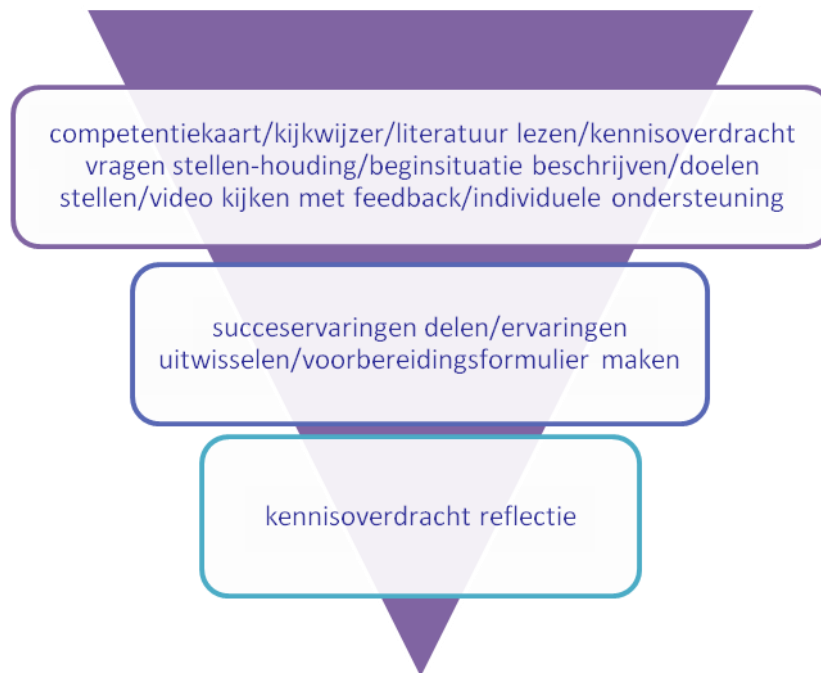


Figuur 11. Rating scale activiteiten van waardevol naar minder waardevol voor het individuele leerproces

Figuur 11 bevat een overzicht van de activiteiten die door de werkgroepleden als 'waardevol voor het leerproces' werden gerapporteerd in de vragenlijst. De activiteiten zijn gecategoriseerd (op kleur) in de categorieën structuur, relatie en inzicht. Hierin is te zien dat activiteiten gericht op structurering van het leerproces en inzicht het meest gewaardeerd worden.

Rangorde

De werkgroepleden hebben in overleg met elkaar de activiteiten gerangschikt van waardevol naar minder waardevol voor het leerproces.



Figuur 12. Model groepsrangschikking activiteiten, van waardevol (boven) naar minder waardevol (onder)

In figuur 12 is te zien dat de werkgroepleden veel waarde hechten aan:

- structurerende activiteiten (competentiekaart, kijkwijzer, doelen stellen)
- kennisvergrotenende activiteiten (PowerPoint vragen, PowerPoint houding, literatuur lezen).
- activiteiten gericht op feedback van en aan elkaar en van de coach als 'expert' (individuele ondersteuning).
- reflectie bevorderende activiteiten (video kijken, beginsituatie beschrijven).

In eerste instantie kwam de rangorde uit figuur 12 niet overeen met uitkomsten uit de vragenlijst, observaties en aantekeningen uit het logboek. Nadat ik de werkgroep hierop bevroeg bleek er onduidelijkheid te bestaan over de inhoud van een gebruikte term en is het figuur bijgesteld.

4.3 Voorlopige conclusies

Het antwoord op de vraag 'Wat helpt mijn collega's in de bovenbouw om hun competenties op het gebied van kindgesprekken te ontwikkelen?' bestaat uit meerdere facetten:

1. Inzicht in concreet leerkrachtgedrag betreffende de competenties 'interpersoonlijk', 'pedagogisch' en 'reflectie en ontwikkeling', waarbij aan uitbreiding van vaardigheden prioriteit gegeven wordt.
2. Het actief ontwikkelen en concretiseren van competenties heeft een directe relatie tot de groei van competentiebeleving.
3. Ondersteuning die gericht is op feedback, uitbreiding van kennis en structureren van het leerproces en inhoud van kindgesprekken.
4. Een coach die betrouwbaar is en zorg draagt voor een open en positieve sfeer, waarin aandacht is voor persoonlijke leerprocessen binnen de interactieve teamontwikkeling. De coach dient goede gespreksvaardigheden te hanteren, actief en ondernemend te zijn en uit te dagen tot leren.
5. Activiteiten die gericht zijn op inzicht en structureren van het leerproces. Daarnaast vinden zij activiteiten gericht op reflectie en feedback waardevol.

In hoofdstuk 5 wordt aan de geanalyseerde data conclusies verbonden om de onderzoeksvraag te beantwoorden.

HOOFDSTUK 5 CONCLUSIES, DISCUSSIE EN AANBEVELINGEN

In dit hoofdstuk worden conclusies onderbouwd met drie hoofdthema's. Hierna volgt een kritische discussie waarna aanbevelingen aan de directie beschreven worden.

5.1 Conclusies

Na het verbinden van de voorlopige conclusies en het arceren van inhoudelijke overeenkomsten kom ik tot beantwoording van de onderzoeksvraag:

Wat helpt mijn collega's in de bovenbouw om hun competenties op het gebied van kindgesprekken te ontwikkelen?

1. Het coachen op competentieontwikkeling geeft leerkrachten inzicht in hun leerproces, benodigde leerkrachtvaardigheden en de inhoud van kindgesprekken.
2. Een interactief leerproces, met praktische activiteiten die reflectie bevorderen.
3. Een teamcoach die een open, positieve sfeer creëert waarin aandacht is voor persoonlijke leerprocessen en uitdaging levert een waardevolle bijdrage aan het gezamenlijk leerproces.

Na discussie met een critical friend heb ik de afweging gemaakt om voor de hand liggende zaken in mijn onderbouwing minder te benadrukken (zoals goede gespreksvaardigheden van een coach). Hierdoor kan ik dieper op het antwoord in gaan en door ze in de conclusies te noemen toch recht doen aan de antwoorden die verkregen zijn uit de bevindingen van betrokkenen. De conclusies in deze paragraaf worden grotendeels onderbouwd met theorie uit hoofdstuk twee. Daarnaast heb ik het boek 'Liefde voor leren' (Ruijters, 2006) gebruikt, omdat Ruijters als voormaling onderwijsadviseur veel informatie verschaft over inzichten die betrekking hebben op leren op de (onderwijs) werkplek en ik op zoek was naar betekenissen die te maken hadden met mijn eigen rol binnen het onderzoek, zoals 'veiligheid'.

5.1.1 Concretisering van het leerproces en de leerinhoud middels competentieontwikkeling

De focus- en werkgroep geven aan dat het zelf beschrijven van competenties inzicht, kennis, reflectie en gedeelde waarden oplevert: “Je merkt goed dat als de neuzen dezelfde kant op staan en iedereen enthousiast is (gemaakt) je zelf ook meer energie erin steekt en je het graag goed wilt doen”. Er is gesproken over welk gedrag, welke vaardigheden, overtuigingen en waarden een plek krijgen in de competentiekaart en kijkwijzer. Het gesprek hierover is belangrijk geweest om te komen tot afstemming van mentale modellen (Verbiest, 2002). De competenties bieden hierbij een ‘meetlat’, die waarneembaar en bespreekbaar is (Lingsma & Scholten, 2001). Dit geeft een antwoord op de behoefte van de werkgroep aan structurering van het leerproces en de leerinhoud (figuur 10, 11 en 12). Door het kiezen van activiteiten die interactie uitlokken en het gesprek over wat men belangrijk vindt om op te nemen in de competentiekaart en kijkwijzer is er op ‘triple-loop’ niveau geleerd. Lingsma & Scholten (2001) schrijven dat daardoor een echte verandering tot stand kan komen omdat dan beïnvloeding van het ‘willen’ ontstaat, waaruit ‘denken’ en ‘gedrag’ voortvloeit.

Bij aanvang van het onderzoek heeft men ‘een drempel’ ervaren, zoals een werkgroeplid het noemt, om te starten. Aan de hand van de kijkwijzer (bijlage 4), waarin concreet benodigde leerkrachtvaardigheden en gedrag wordt beschreven, zijn er werkbare doelen gesteld. Cauffman & Van Dijk (2010) schrijven: “Als de doelen helder zijn, wordt de weg om ze te bereiken zichtbaar...doelen stellen is een voortschrijdend proces dat zich steeds verder ontvouwt naarmate het leerproces volgt.” (p.59). Het inzichtelijk maken van het leerproces en de leerinhoud door structuur (figuur 11), zoals een kijkwijzer maken, leidt tot beschrijving van realistische doelen wat bijdraagt aan een ontwikkelingsproces van de leerkracht, inzicht in het leerproces en vertrouwen op eigen kunnen wat blijkt uit de competentiebeleving, die in alle gevallen en op alle factoren gestegen is (figuur 6).

5.1.2 Interactieve kennisontwikkeling

Werkgroepleden hebben aangegeven dat het leerproces draait om ‘relatie’, ‘inzicht’ en ‘structuur’ (figuur 10). Deze aspecten spelen een rol binnen een professionele leergemeenschap. Verbiest (2003) hanteert hiervoor de definitie: “gemeenschap van professionals (schoolleiding en

teamleden) die voortdurend de eigen praktijk onderzoekt om zo het onderwijs aan de leerlingen te verbeteren” (p.1). Herkenbare kernaspecten hiervan zijn:

- Schep een affectief klimaat waardoor er een basis is om met elkaar te leren, waarbij collectieve reflectie en dialoog uitgangspunten zijn.
- Breid individuele kennis en vaardigheden uit.
- Organiseer ruimte, tijd en ondersteuning van collectieve leerprocessen.

De ondersteuningsbehoefte van de werkgroep ligt in eerste instantie vooral op het gebied van uitbreiding van kennis en vaardigheden (paragraaf 4.3). De waarde van de structurerende activiteiten, waarbij tijdens terugkoppeling van de conclusies aan de werkgroep vooral de kijkwijzer genoemd wordt, is waardevol (figuur 12). Wat betreft de collectieve reflectie wil ik een kanttekening plaatsen. Het strakke tijdschema en de aandacht voor uitbreiding van kennis en vaardigheden zijn veelal bepalend geweest tijdens de bijeenkomsten en gekozen activiteiten om aan te kunnen sluiten bij de ondersteuningsvraag. Onderlinge interactie en reflectie versterken is naar mijn mening uit te breiden door een versterking van de rol van coach. Deze kan het team richting M4 niveau begeleiden waarbij zij blijvend openstaan voor verbeteringen (Lingsma, 1999).

De combinatie van competentieontwikkeling en teamcoaching heeft een effectieve werking gehad op het leerproces, blijkt uit de toegenomen competentiebeleving (figuur 6) en het feit dat de werkgroepleden de waarde van het meewerken aan het onderzoek met een negen beoordelen (bijlage 16). Doordat er aan kernaspecten van een professionele leergemeenschap gewerkt wordt draagt het bij aan de ontwikkeling daarvan en vindt het aansluiting bij de schoolontwikkeling zoals opgenomen in het meerjarenplan. De combinatie van competentieontwikkeling en teamcoaching wil de interne begeleiding, na overleg met directie, inzetten bij het versterken van leerkrachtvaardigheden. In de aanbeveling zal ik deze werktheorie dan ook opnemen om in te zetten bij leerprocessen waarbij het leerkrachthandelen centraal staat.

5.1.3 De rol van de coach

De werkgroep vindt een coach die betrouwbaar is en zorg draagt voor een open en veilige sfeer belangrijk (figuur 7). Ik vind het niet opmerkelijk dat deze eigenschappen genoemd worden, maar een gesprek met een critical friend daagt uit om na te denken over mijn eigen behoefte aan veiligheid, als onderzoeker en coach. De zoektocht naar betekenisverlening leidt mij tot Ruijters (2006), die beschrijft dat bijvoorbeeld 'kunst afkijken' floreert onder spanning. Ik erken mijn eigen voorzichtigheid ten aanzien van de werkgroepleden, waarbij ik mij afvraag of deze voortkomt uit de behoefte van de groep of uit mijn onervarenheid als coach. Zelf leer ik niet per definitie in 'veilige situaties', maar ook door confrontaties. Ik geloof daardoor dat behoefte aan 'veiligheid' persoonsgebonden is en denk dat mijn voorzichtigheid voortkwam uit mijn vraag of de groep mij al als coach zag; of ik naast het initieel mandaat ook het circulair mandaat had verdiend (Cauffman & Van Dijk, 2010).

Om de conclusie te kunnen staven zoek ik naar de meest overeenkomstige leervoorkeur van het team en zie veel overeenkomsten met 'oefenen' (Ruijters, 2006). Dit leren vindt plaats in situaties die de praktijk zoveel mogelijk benaderen waarbij het belangrijk is dat iemand het leren kan begeleiden, situaties kan vereenvoudigen, op dingen kan wijzen of juist kan aanreiken. Ruijters concludeert dat voor oefenen geldt dat: "Leren kan het best in een rustige, veilige, niet te complexe, maar wel realistische omgeving waar men kan experimenteren, vragen kan stellen en tijd krijgt om over iets na te denken." (p.211). Niet alleen de werkgroep was aan het 'oefenen', ook voor mij als coach en onderzoeker was het een oefensituatie. Het scheppen van een veilige sfeer is dus zowel voor de werkgroep als ook voor de coach functioneel geweest. Daarnaast bevestigt De Lange et al. (2010) dat duidelijkheid en veiligheid een basisvoorwaarde is voor alle participanten én de onderzoeksleider tijdens het praktijkgerichte onderzoek.

Mijn collega's en ik hebben bij het terugkijken van videobeelden vooral het positieve benoemd, gesteund door oplossingsgerichte theorie waarbij het geven van inhoudelijke complimenten en het aanboren van krachtbronnen een belangrijke pijler is (Cauffman & Van Dijk, 2010). Deze techniek heb ik bewust ingezet zodat collega's meer vertrouwen krijgen in en zicht krijgen op welke kwaliteiten zij mogelijk onbewust bezitten en door bewustwording vaker zullen gaan

gebruiken. Een keuze waar ik me ook achteraf in kan vinden, omdat collega's zeggen de positieve feedback van 'de coach als expert' als waardevol en aanvullend te hebben ervaren.

Als onderzoeker heb ik alle medewerking gekregen en de groep heeft eigenaarschap getoond door zelf initiatieven te ontplooien en zelfs de leiding van een activiteit over te nemen. Vanwege het samenvallen van de start van het onderzoek en besprekingen over hoge werkdruk, heb ik mij, om mijn collega's niet extra te belasten, strak aan het voorafgestelde tijdschema gehouden. Het nadeel hiervan is dat je minder flexibel bent om dieper op het leerproces in te gaan. Er was een prettige sfeer, gekenmerkt door eensgezindheid. Wellicht het effect van actieonderzoek dat ruimte maakt voor processen als solidariteit (De Lange et al., 2010). Tevens zet het mij aan het denken over mijn rol en vaardigheden als beginnend coach. Ben ik te overtuigend en beïnvloedend? Heb ik de ander te weinig ruimte gelaten door overmatig enthousiasme of gedreven door passie? Coach ik te oppervlakkig en blijf ik op 'single-loop' niveau hangen? In de uitspraken van de werkgroepleden is dit niet naar voren gekomen. In het eindinterview is door één van de collega's een vervolgstap genoemd voor de coach: "Meer kritische feedback geven". Deze collega toont hiermee de kritische houding die wenselijk is bij een M3 team (Lingsma, 1999).

5.2 Discussie

De invoering van kindgesprekken zorgt voor onderling gesprek. Dilemma's dienen zich aan via vragen van collega's: Hoe kan men in gesprek met leerlingen doelen stellen, zonder dat het onderwijs individualiseert? En hoe zwaar kan de stem van de leerling wegen, wil er nog een werkbare situatie zijn waarin leerlingen naar onderwijsbehoefte geclusterd kunnen worden? Moet je ook met leerling uit de onderbouw in gesprek? Zijn leerlingen nu ook gesprekspartners bij rapportbesprekingen en oudergesprekken over de Entreetoets?

Vragen waarin een mogelijke bedreiging schuilt voor een verdere implementatie van kindgesprekken. Of is het een kans? Een kans voor een team om aan haar democratische professionaliteit te werken waarin samenspraak, samenwerking en zoeken naar antwoorden op lastige maatschappelijke vragen centraal staat (Jacobs, 2010)? Een kans voor een leerkracht om zelf keuzes te maken en na te denken over zijn overtuigingen, waarden en normen en hoe hij wil zijn als professional en zijn houding naar leerlingen toe?

Het kindgesprek zet een proces in gang, namelijk de heroverweging van de plaats van de leerling op de participatieladder (Hart, 1992). Een proces dat mijns inziens vraagt om afstemming van mentale modellen door gesprek. De werkgroep geeft aan het leerproces, dat in gang is gezet door het onderzoek, volgend jaar op eenzelfde manier te willen continueren. Met meer collega's, door wisselingen en uitbreiding in de bovenbouw, maar nog steeds verbonden aan mij, als intern begeleider. Dat is een kwetsbare basis waarmee ik in mijn aanbevelingen rekening houd.

5.3 Aanbevelingen

Op grond van de hiervoor geformuleerde conclusies, door persoonlijke reflectie en feedback van collega's en kom ik tot de volgende aanbevelingen die met de directie overlegd zijn:

1. Bespreek het participatieniveau van de leerling.

Door het onderwerp 'kindgesprekken' op te nemen in de agenda van het bestaande procesteam blijft deze ontwikkeling niet geïsoleerd staan en afhankelijk van individuele inzet, maar is het mogelijk een daadwerkelijke verandering door de hele school te bewerkstelligen. Het is daarbij van belang te bespreken welke plaats de leerling inneemt op de participatieladder (Hart, 1992) zodat de daarbij horende consequenties doorgevoerd kunnen worden.

2. Versterk leerkrachtvaardigheden middels team competentieontwikkeling.

De kracht van onderling leren middels competentieontwikkeling blijkt een goed werkende factor te zijn in de professionele ontwikkeling van individuele personen en ook het team als geheel. Deze werktheorie helpt het handelingsarsenaal van leerkrachten te vergroten wat bijdraagt aan een goede voorbereiding op passend onderwijs (Ludeke, 2012).

3. Begeleid het formuleren van onderwijsbehoeften.

Monitoring van het vertalen van verkregen informatie naar onderwijsbehoeften is raadzaam. Uit onderzoek blijkt dat dit één van de moeilijkste stappen is die een groot beroep doen op de professionaliteit van leerkrachten waarbij het samen oefenen met praktijkvoorbeelden goed werkt (Amsu et al., 2009).

4. Onderzoek organisatorische mogelijkheden.

Uit de rating scale (figuur 5) blijkt dat het team aan de competentie 'organisatorisch' waarde hecht. Deze competentie is door de keuze van de focusgroep niet meegenomen binnen het onderzoek terwijl het wel een rol speelt binnen het begeleidingsgesprek (Ruud de Moor Centrum, n.d.). In gesprek geven werkgroepleden aan een belemmering te ervaren in beschikbare tijd en ruimte om rustig te spreken. Onderzoek naar mogelijkheden en onderlinge uitwisseling van oplossingen kan collega's hierin ondersteunen.

LITERATUUR

- Amsing, M., Bertu, M., Van der Maas, M. (2009). *1-zorgroute in het basisonderwijs. Bevindingen van onderzoek naar resultaten en implementatie van 1-zorgroute.* 's-Hertogenbosch: KPC Groep.
- Amsung, M., Donker, M., Sontag L. (2011). *Kenmerken van professionele leergemeenschappen in relatie tot handelingsgericht werken in het voortgezet onderwijs.* 's-Hertogenbosch: KPC Groep.
- Andriessen D., Onstenk J., Delnooz, P., Smeijsters H., Peij S. (2010). *Gedragscode praktijkgericht onderzoek voor het hbo.* HBO raad, Den Haag.
- Berends, R. (2008, p. 8). Van placemat tot maatjesflat. Het begrip samenwerken in de praktijk van de Nederlandse Daltonschool. Retrieved from http://www.daltondeventer.nl/literatuur/titels/05_Het_begrip_samenwerken_in_de_praktijk_van_het_daltononderwijs.pdf
- Bokhorst, K. (2002). *Praktijkboek interne begeleiding.* HBuitgevers, Baarn.
- Cauffman, L. & Van Dijk, D.J. (2010). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs.* Den Haag: Boom Lemma uitgevers.
- Clijsen, A., Gijsen, W., De Lange, S. & Spaans, G. (2007). *1-Zorgroute. Naar handelingsgericht werken.* WSNS plus en KPC Groep.
- Competentiematrix (n.d.). Retrieved from: <http://www.onderwijscooperatie.nl/bekwaamheid/matrix.swf>
- De Lange, R., Schuman, H. & Montesano Montessori, N. (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals.* Antwerpen / Apeldoorn: Garant.
- Deci, E. L., & Chandler, C. L. (1986). The Importance of Motivation for the Future of the LD Field. *Journal of Learning Disabilities, 19*, 587-594.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior.* New York: Plenum.
- Delfos, M.F. (2008). *Luister je wel naar mij?* Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Dirkse-Hulscher, S. & Talen, A. (2007). *Het Groot Werkvormenboek. Dé inspiratiebron voor resultaatgerichte trainingen, vergaderingen en andere bijeenkomsten.* Sdu Uitgevers, Den Haag.
- Greven, L.F. (2000). *Nieuwe perspectieven voor interne begeleiding.* SMV Rivierengebied Midden Nederland 41.02.

- Harinck, F. (2009). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen – Apeldoorn. Garant.
- Hart, R. (1992). *Ladder of young people's participation*. In R.Hart (Ed.), *Children's Participation from Tokenism to Citizenship* (Vol. Innocenti Essays, no. 4). Florence: UNICEF.
- Hersey, P. & Blanchard, K.H. (1972). *Management of Organizational Behavior: Utilizing Human Resources*. New Jersey, Prentice Hall.
- Jacobs, G. (2010). *Professionele waarden in kritische dialoog. Omgaan met onzekerheid in educatieve praktijken*. Tilburg: Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg.
- Korthagen, F. (2004). Zin en onzin van competentiegericht opleiden. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders* jrg 25(1)
- Korthagen, F. & Vasalos, A. (2001). Maatwerk bij coaching. *Handboek Effectief Opleiden* 26(167), 11.5-3.01 – 11.5.-3.16.
- Korthagen, F. & Vasalos, A.(2007). Kwaliteit van binnenuit als sleutel voor professionele ontwikkeling. *Tijdschrift voor lerarenopleiders* 28(1)
- Kloosterboer P. (2005). *Voor de verandering*. Sdu Uitgevers bv, Den Haag.
- Kotter, J. & Rathgeber, H. (2006). *Our iceberg is melting: Changing and succeeding under any condition*. New York, NY: St. Martin's Press.
- Lingsma, M. (1999). *Teamcoaching*. Uitgeverij Boom Nelissen, Amsterdam.
- Lingsma, M. & Scholten, M. (2001). *Coachen op competentieontwikkeling*. Uitgeverij Nelissen, Soest.
- Ludeke, W. (2012). *Referentiekader Passend onderwijs*. Utrecht: PO-Raad, VO-Raad, AOC Raad, MBO Raad.
- Onderwijsraad (2011). *Passend onderwijs voor leerlingen met een extra ondersteuningsbehoefte*. Den Haag.
- Pameijer, N. & Van Beukering, T. (2006). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor de intern begeleider*. Leuven: Acco.
- Pameijer, N. & Van Beukering, T. & De Lange, S. (2009). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam*. Leuven: Acco.
- Ruijters, M. (2006). *Liefde voor leren*. Kluwer, Deventer.
- Ruud de Moor Centrum (n.d.). *Competentiekaart begeleidingsgesprek voeren*. Retrieved from: <http://portal3.rdmc.ou.nl/competentie/app/competencecard.jsp?competencecard=5719&educationType=PO>

- Senge P., Cambrons-McCabe N., Lucas T., Smith B., Dutton J. & Kleiner A. (2001), *Lerende scholen. Een vijfde discipline-handboek voor onderwijzers, ouders en iedereen die betrokken is bij scholing*. Schoonhoven: Academic Service.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: UNESCO.
- Van der Spek, L. (2012). *Luister naar het kind*. (Master's thesis, Marnix Academie, Utrecht, Nederland). Retrieved from <http://hbokennisbank.nl/nl/page/hborecord.view/?uploadId=windesheimhogeschool%3Aoi%3Arepository.chw.nl%3A18401>
- Verbiest, E. (2003): De rol van de schoolleider in een professionele leergemeenschap. In:
- Vernooy, K. (2007). *Effectiviteit in het leesonderwijs nader bekeken*. Digitale implementatiekoffer Taalbeleid Onderwijsachterstanden.
- Whitmore, J. (1995). *Succesvol coachen*, uitgeverij Nelissen

Bijlage 1: Scoringlijst fasen in teamontwikkeling

M1 AFHANKELIJK

Losse individuen, los zand, geen hechting, grote afhankelijkheid van de leidinggevende, weinig emotionele binding)

Commitment en eigenaarschap hebben ten aanzien van:

- de afdelings- c.q. groepsdoelstellingen
- de inhoud van het werk
- de procedures van het werk

Kenmerken:

- doen wat er wordt verwacht: “het moet”
- afwachtend zijn, intentie-uitspraken doen, wantrouwend
- door elkaar praten, niet luisteren: kippenhok
- de schuld bij anderen leggen, geen eigen verantwoordelijkheid nemen
- gewoonterecht opeisen: we deden het altijd al zo en dat is goed
- individueel bezig zijn

Verleiding voor de coach:

- alles oplossen en controleren, sturen op ‘goed’ en ‘niet goed’
- te inhoudsgerichte oplossingen geven
- politie-agent spelen

Uitdaging voor de coach:

- praatstructuren creëren
- doel helder presenteren
- commitment vragen
- bezwaren laten uiten

M2 TEGENAFHANKELIJK

Groep Op individueel niveau bondjes, andere groepen uitgesloten, geen collectief ‘hart’, ik ten opzichte van jij

Eigenaarschap op:

- de afdelings c.q. groepsdoelstellingen
- de inhoud van het werk
- de procedures van het werk het proces van samenwerking

Kenmerken:

- onderlinge concurrentie
- maatjes en subgroepjes, bondjes
- wisselend gedrag, hectisch: dan zus, dan zo
- ruzies en tegenstellingen: naar elkaar wijzen
- verzet tegen de leider

Verleiding voor de coach:

- brandjes blussen
- tegenstellingen zien als negatief
- verdedigen en overtuigen, drammen
- zelf wisselvallig zijn

Uitdaging voor de coach:

- subgroepjes dingen laten doen, succeservaringen creëren
- meningen laten uitspreken naar elkaar
- de hier-en nu situatie benutten: alles bespreken

M3 ONAFHANKELIJK

Gesloten team Buitenwacht is 'de vijand', wij tegen zij, grote sociale controle, introduceren van anderen is moeilijk

Eigenaarschap op:

- de verbetering van afdelings c.q. groepsdoelstellingen / ondernemerschap
- de inhoud van het werk
- de procedures van het werk
- het proces van samenwerking

Kenmerken:

- hard werken
- gezamenlijk doel
- 'wij' gevoel maar ook gesloten naar de organisatie

Verleiding voor de coach:

- trots zijn op 'zijn' team: eilandje in de organisatie
- te veel blijven regelen
- te veel op inhoud blijven sturen
- zichzelf belangrijk blijven vinden als leider

Uitdaging voor de coach:

- blik verbreden
- kritische reflectie plegen: een lerende houding creëren

ONDERLING VERBONDEN

Open team Volwassenen die op verschillende manieren verantwoordelijkheid nemen voor de hier-en-nu situaties met het oog op de toekomst

Eigenaarschap op:

- resultaten
- de inhoud van het werk
- de procedures van het werk
- het proces van samenwerking in het team
- het proces van samenwerking met andere afdelingen / organisaties

Kenmerken:

- open voor invloeden van buitenaf
- open voor veranderingen
- samenwerken met anderen

Verleiding voor de coach:

- helemaal achterover leunen: alles gaat goed

Uitdaging voor de coach:

- ongevraagd prikkelen
- wisseling van rollen bewerkstelligen

Fontys OSO – versie december 2011: Nico Schouws

Bijlage 2: Documentenonderzoek competentiekaart

Toelichting bijlage 3: Naar aanleiding van de informatie die ik geanalyseerd heb in de literatuur en de aanvullingen van de focusgroep, hebben de leden vier stickers gekregen om hiermee een stem uit te brengen op geformuleerde resultaten betreffende kindgesprekken. Door middel van het 'stickeren' komen we tot een frequentietabel met als doel de vier belangrijkste resultaten te selecteren voor de competentiekaart.

Interpersoonlijk competent: leiden, begeleiden, confronteren, stimuleren. Klimaat van open communicatie, vriendelijke coöperatieve sfeer, wederzijds vertrouwen en gezamenlijkheid.		
Resultaat	Gedrag-de leraar	Voorbeelden
Er is wederzijds vertrouwen en begrip	Toont warmte geduld, respect, echtheid, inlevingsvermogen en belangstelling.	* stelt de leerlingen op hun gemak * vertelt wat de reden is van het gesprek * vraagt de leerlingen of ze het begrijpen * vraagt de leerlingen naar hun eigen mening * laat de leerling zelf verwoorden wat de situatie is * Attitude: Stelt zich op als OEN (open eerlijk en nieuwsgierig) en is bewust van OMA(oordeel, mening en aanname)
Er is tweerichtingsverkeer, interactie, tussen leerkracht en leerling	Heeft kennis van gespreksvaardigheden op kindniveau en kan deze toepassen(actief luisteren, samenvatten, doorvragen, open vragen stellen, stiltes hanteren, gevoelens benoemen en rekening houden met de behoeften van het kind)	* Gebruikt metacommunicatie * Stimuleert leerling om hun eigen visie te geven (beleving, mening en ideeën) * Vraagt de leerling naar mogelijke oplossingen
Het gesprek verloopt gestructureerd	Hanteert systematisch een gesprekscyclus	* bepaalt vooraf de tijdsduur * vertelt het doel van het gesprek * geeft duidelijk aan wat er gaat gebeuren * geeft kort aan wat de bedoeling is en hoe het

		gesprek verloopt. * zorgt voor samenvattingen * Maakt gebruik van oplossingsgerichte technieken zoals schaalvraag en wondervraag.
Pedagogisch competent: draait om het welbevinden van leerling, signalen problemen, begeleiden individu en groep op veilige manier. Veilige leeromgeving. Leerlingen ontwikkelen zich tot zelfstandige en verantwoordelijke personen.		
Resultaat	Gedrag-de leraar	Voorbeelden
Het kind voelt zich op zijn gemak	Gebruikt taal die past bij het ontwikkelingsniveau van het kind Geeft inhoudelijk complimenten waarmee sterke kanten van leerling belicht worden	* controleert of het kind de taal begrijpt * past taalgebruik aan aan het taalgebruik van het kind
Het kind heeft meer zicht op het eigen leerproces	Houdt rekening met verschillen tussen leerlingen Helpt het kind bewust worden van leerproces	* vraagt naar hoe het kind onthoudt, taakaanpak
Kinderen zijn zich bewust van hun gedrag en de invloed daarvan op anderen	Stelt reflectieve vragen	* vraagt aan kinderen wat ze zelf van hun gedrag vinden * vraagt aan kinderen of ze weten wat het bij een ander teweeg brengt
Vakinhoudelijk en vakdidactisch competent: Bij de vakinhoudelijke en vakdidactische competentie gaat het om het ontwerpen, aanbieden, begeleiden en evalueren van leerprocessen binnen het schoolvak. Hierdoor ontstaat een krachtige leeromgeving.		
Resultaat	Gedrag-de leraar	Voorbeelden
Leerlingen weten wat de volgende stap in hun leerproces is	Helpt leerling reële doelen te stellen	* Laat de leerling starten met doelen stellen * zorgt dat het kleine en haalbare doelen zijn * zorgt dat doelgedrag positief wordt geformuleerd

Organisatorisch competent: hanteren concrete, functionele procedures en afspraken, bewaken planning. Overzichtelijke, taakgerichte en ordelijke leeromgeving		
Resultaat	Gedrag-de leraar	Voorbeelden
Leerlingen weten wat van hen verwacht wordt Leerlingen hebben een gesprek	zorgt dat alles goed vastgelegd wordt zorgt voor een passende plek en plant gesprekken plant een evaluatie in zorgt voor een voorbereiding van het gesprek	* maakt tijdens het gesprek aantekeningen * laat de gemaakte afspraken vastleggen in een portfolio of doet dit zelf in een kindgesprek format
Competent in reflectie en ontwikkeling: beeld krijgen van eigen bekwaamheid en planmatige ontwikkeling daarvan. Evaluatie, reflectie en feedback nodig om verder te ontwikkelen.		
Resultaat	Gedrag-de leraar	Voorbeelden
Wisselt ideeën, oplossingen, inzichten uit. Heeft een werkbaar doel Evalueert kindgesprek Leert door zelfreflectie	Stelt zich actief op om informatie uit te wisselen. Formuleert een eigen doelstelling Stelt aan zichzelf en/of aan de leerling vragen over eigen gedrag Verbindt doelen aan reflectie	* Deelt ervaringen met collega's * stelt verduidelijkende vragen * vraagt om uitleg Gebruikt een reflectiemodel zoals ijsberg, ui, triple loop

Bijlage 3: Competentiekaart van onze school

Competentiekaart: Kindgesprek voeren		
Resultaat	Gedrag-de leraar	Voorbeelden
<i>De leerling voelt zich op zijn gemak en durft zich te uiten</i>	* Gebruikt taal die past bij het ontwikkelingsniveau * Geeft inhoudelijke complimenten waarmee sterke kanten van leerling belicht worden * Houdt rekening met verschillen tussen leerlingen	* Stelt de leerlingen op hun gemak * Contact voor contract * Taalgebruik past bij ontwikkelingsniveau leerling * Benoemt krachtbronnen van de leerling * Geeft complimenten, direct en indirect
<i>Er is wederzijds vertrouwen en begrip</i>	Toont warmte geduld, respect, echtheid, inlevingsvermogen en belangstelling en heeft een open houding.	* Vertelt wat de reden is van het gesprek * Vraagt de leerling of hij het begrijpt * Laat de leerling zelf verwoorden wat de situatie is * Attitude: Stelt zich op als OEN (open eerlijk en nieuwsgierig) en is bewust van OMA(oordeel, mening en aanname)
<i>Er is tweerichtingsverkeer, interactie, tussen leerkracht en leerling</i>	Heeft kennis van gespreksvaardigheden op kindniveau en kan deze toepassen (actief luisteren, samenvatten, doorvragen, open vragen stellen, stiltes hanteren, gevoelens benoemen en rekening houden met de behoeften van de leerling)	* Gebruikt metacommunicatie * Actieve luisterhouding * Herhaalt taal die de leerling gebruikt * Stimuleert leerling om eigen visie te geven (beleving, mening en ideeën) * Vraagt de leerling naar mogelijke oplossingen * De leerling is voornamelijk aan het woord
<i>Leerkracht heeft een kritische houding t.a.v. eigen competenties</i>	Reflecteert op het kindgesprek	* Maakt gebruik van een reflectiewijzer * Maakt gebruik van een reflectiemodel en stelt zichzelf vragen * Vraagt feedback aan leerling * Vraagt feedback aan collega's * Bekijkt video opnames gesprek

Bijlage 4: Kijkwijzer kindgesprek

Resultaat	Observeerbaar gedrag	niet	soms	vaak	opmerkingen
De leerling voelt zich op zijn gemak en durft zich te uiten	De lkr straalt rust uit en neemt de tijd. Lkr nodigt ll uit tot vertellen over eigen mening en gevoelens. Lkr benoemt positieve vaardigheden van het kind (<i>krachtbronnen</i>).				
	Start gesprek door contact (<i>contact voor contract</i>). De lk en ll zitten (<i>schuin</i>) naast elkaar. Lkr zit op dezelfde ooghoogte als het kind.		nee	ja	
Er is wederzijds vertrouwen en begrip	Gebruik van OEN (<i>open, eerlijk, nieuwsgierig</i>) Is bewust van OMA (<i>oordeel, mening, aanname</i>). Geeft blijk van een actieve luisterhouding (<i>oogcontact, ondersteunende opmerking, hummen, woorden teruggeven, samenvatten</i>).	niet	soms	vaak	
	De lkr geeft uitleg over over zijn rol en doel van het gesprek. Vraagt om feedback.		nee	ja	
Er is tweerichtingsverkeer, interactie, tussen leerkracht en leerling	Lkr praat vanuit 'ik-vorm'. Lkr vraagt door. Lkr hanteert stiltes. Lkr laat ll uitspreken. Lkr vat afspraken samen.	niet	soms	vaak	
	Lkr maakt gebruik van een startvraag. Lkr stelt vooral open vragen. Lkr maakt gebruik van versch. soorten vragen. Lkr en ll bespreken gezamenlijk doel. Lkr sluit af met vraag om feedback.		nee	ja	

Bijlage 5: Agenda's bijeenkomsten

WERKGROEP

Bijeenkomst 1, 9 januari

Lekkers mee 😊

Verloop bijeenkomst vertellen.

13.00	5 min	Start: filmpje! http://www.youtube.com/watch?v=CeXuZexUlc4
13.05	5 min	Bespreken: waarom kindgesprekken, uitkomsten enquête en focusgroep
13.10	15 min	Bespreken competentiekaart
	15 min	Invullen formulier
	5 min	Keuze maken: waar ga je eerst aan werken. Individueel, collectief?
	10 min	Reflectie: Hoe reflecteer je? Aan wie vraag je feedback? En wat doe je ermee?
13.55	5 min	Evaluatie

Bijeenkomst 2, 6 februari

Doel:

- Kennis vergroten dmv bespreken gelezen literatuur
- Uitwisselen van gedachten over kindgesprekken, afstemmen mentale modellen
- Kijkwijzer maken en testen

Tijd	vorm	inhoud	materiaal
15 min	Bespreken	Literatuur Martine Delfos	Eigen kopie
25 min	Bespreken en opschrijven	Keuze maken voor een kijkwijzer format	voorbeelden
15 min	Analyseren	Videobeelden bekijken	Video kijkwijzer
5 min	Schriftelijk	Evaluatie	Enquête

Bijeenkomst 3, 13 februari

Doel:

- Via kijkwijzer beelden analyseren en hierop reflecteren
- Feedback geven en ontvangen
- Uitwisselen gedachten en ideeën over kindgesprekken
- Samen bespreken en bepalen niveau teamontwikkeling

Tijd	vorm	inhoud	materiaal
15 min	Analyseren en bespreken	Videobeelden bekijken	Video kijkwijzer
15 min	Bespreken	Feedback geven en ontvangen	
15 min	Bespreken en scoren	Fasen in teamontwikkeling	Bijlage
5 min	Schriftelijk	Evaluatie	Enquête

Bijeenkomst 4, 25 februari

Doel:

- Vergroten kennis verschillende oplossingsgerichte vragen
- Via kijkwijzer beelden analyseren en hierop reflecteren
- Feedback geven en ontvangen
- Uitwisselen gedachten en ideeën over kindgesprekken

Tijd	vorm	inhoud	materiaal
20	Power point presentatie	Kennisoverdracht verschillende soorten oplossingsgerichte vragen	PowerPoint Bord
15 min	Analyseren en bespreken	Videobeelden bekijken	Video kijkwijzer
10 min	Bespreken	Feedback geven en ontvangen	
5 min	Schriftelijk	Evaluatie	Enquête

Bijeenkomst 5, 11 maart

Doel:

- Evalueren 1e onderzoekscyclus
- Stand van zaken bepalen
- Inventariseren ondersteuningsbehoefte
- Inhoud komende bijeenkomsten bespreken

Tijd	vorm	inhoud	materiaal
15 min	Bespreken	Terugkomen op onderzoeksvragen: Eerste conclusies voorleggen en controleren.	Bijlage analyse z.o.z.
25 min	Activiteit Bespreken Activiteit	Welke vaardigheden en houding van een coach spelen een rol bij de ondersteuning van competentieontwikkeling? Placemat: vaardigheden/houding . Ondersteunende rol IB. Muurtje bouwen.	A3 A3/post it
10 min	Bespreken	Stand van zaken. Mogelijke ondersteuningsvormen formuleren voor komende periode.	Geprint doel
5 min	Schriftelijk	Invullen stand van zaken en keuze voor ondersteuning.	Enquête

Bijeenkomst 6, 25 februari

Doel:

- Vergroten kennis verschillende oplossingsgerichte vragen
- Via kijkwijzer beelden analyseren en hierop reflecteren
- Feedback geven en ontvangen
- Uitwisselen gedachten en ideeën over kindgesprekken

Tijd	vorm	inhoud	materiaal
20	Power point presentatie	Kennisoverdracht verschillende soorten oplossingsgerichte vragen	PowerPoint Bord
15 min	Analyseren en bespreken	Videobeelden bekijken	Video kijkwijzer
10 min	Bespreken	Feedback geven en ontvangen	
5 min	Schriftelijk	Evaluatie	Enquête

Bijeenkomst 7, 3 april

Doel:

- Reflecteren op eigen houding t.a.v. leerlingen
- Ontwerpen voorbereidingsformulier
- Feedback geven op filmpje

Tijd	vorm	inhoud	materiaal
20 min	Video kijken bespreken	Reflecteren op eigen houding.	filmpje
20 min	bespreken	Vorbereidingsformulier maken.	computer
15 min	Video kijken	Filmpje met kijkwijzer bekijken. Feedback geven.	filmpje
5 min	Schriftelijk	Invullen stand van zaken en keuze voor ondersteuning.	Enquête

Bijeenkomst 8, 17 april

Lekkers mee 😊

Doel:

- Kennisoverdracht reflectiemodellen
- Rating aanbrengen in data
- Succeservaringen delen
- Afsluiten onderzoeksbijeenkomsten

Tijd	vorm	inhoud	materiaal
5 min	Informereren	Afronding onderzoek en bijeenkomst uitdelen voorbereidingsformulier	Vorbereidings- formulier
12 min	Mondeling met beeld	Informatie overdracht reflectiemodellen	PP
15 min	Schriftelijk na overleg	Rangorde bepalen houding/vaardigheden coach en activiteiten	Post it/A3
20 min	Videobeelden bekijken	Succeservaringen delen en taart eten	Computer Taart
3 min	Mondeling	Verdere afspraken maken	
5 min	Enquête	Evalueren activiteiten	Kopie

FOCUSGROEP

3.1 Agenda focusgroep bijeenkomst 1

1.	Intro: welkom heten, uitleg bijeenkomst
2.	Uitleg competenties, ranglijst team bekijken, herkenning van de volgorde?
3.	Bespreken: Welk resultaat verwacht je bij een competentie ?
4.	Brainstorm: resultaat benoemen. Daarna resultaten aanvullen op competentiekaart
5.	Stickers, rangschikken
6.	Bespreken: Welk gedrag hoort bij resultaat. Keuzes maken
7.	Competentiekaart bespreken

8.	Evaluatie bijeenkomst
----	-----------------------

3.2 Agenda focusgroep bijeenkomst 2

1.	Intro: welkom heten, uitleg bijeenkomst
2.	Verslag voortgang onderzoek
3.	Eerste bevindingen uit data-analyse
4.	Focusgroep stelt vragen ter verduidelijking
5.	Onderzoeker vraagt welke eerste conclusies focusgroep kan trekken uit data-verzameling
6.	Focusgroep geeft verklaringen, doet aanbevelingen
7.	Evaluatie bijeenkomst

TEAMPRESENTATIE

Bijlage 6: Vragenlijst 1, afgenomen bij het team om competentieranglijst te bepalen.

Naam:

Onderstaand zie je de 7 competenties van de Onderwijscoöperatie (voorheen de SBL competenties genoemd). Welke competenties vind jij bij het voeren van kindgesprekken belangrijk?

Zet ze op volgorde van 1 t/m 7, waarbij nummer 1 volgens jou de belangrijkste competentie is en nummer 7 de minst grote rol speelt binnen kindgesprekken.

Met de 2-3 competenties die wij het belangrijkste vinden gaan wij verder aan de slag in de focus- en werkgroep.

	Interpersoonlijk competent
	Pedagogisch competent
	Vakinhoudelijk en vakdidactisch competent
	Organisatorisch competent
	Competent in samenwerking met collega's
	Competent in samenwerking met omgeving
	Competent in reflectie en ontwikkeling

De gegevens worden anoniem in het onderzoek verwerkt.

Bijlage 9: Vragenlijst 2 n.a.v. startpositie werkgroepbijeenkomst 1

Hoe competent voel je je in het voeren van kindgesprekken?

Omcirkel het juiste antwoord.

Niet competent 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 heel competent

Wat doe je al aan kindgesprekken?

.....

.....

Wat gaat er goed? Waar ben je tevreden over?

.....

.....

Wat wordt de eerste stap die je wilt zetten om verder te komen?

.....

.....

Wat heb je daarvoor nodig?

.....

.....

Welke ondersteuning van de IB heb je daarbij nodig?

.....

.....

Bijlage 7: Interview 1 bij start onderzoekscyclus

1. Waar hoop je op door mee te werken aan kindgesprekken? En waar hoop je nog meer op? En wat nog meer?
2. Welk verschil zou dat maken? En wat nog meer? En wat voor verschil zou dat voor school maken? Voor ouders? En voor kinderen? En welk verschil zou dat maken voor je relatie met kinderen?
3. Wat werkt al in de goede richting? En wat nog meer? En wat nog meer?
4. Wat zou een volgend teken van vooruitgang zijn? Wat zou een volgende stap zijn? Wat zou jouw volgende stap zijn?
5. Welke ondersteuning van de interne begeleider zou je daarbij willen?
6. Welke waardering geef je op een schaal van 1 tot 10 aan de ondersteuning, waarbij 10 jouw perfecte ondersteuning is?
7. Wat is er nodig om de ondersteuning met een punt meer te waarderen?

Bijlage 8: Interview 2, bij einde onderzoekscyclus

Interview:

T.a.v. deelvraag 3:

Wat gaat er beter sinds het begin van het onderzoek?

1. Hoe competent voel je je nu op een schaal van 0 tot 10, waarbij 10 zeer competent is?
2. Wat zit er in het stukje verschil met de start?
3. Hoe heb je dat voor elkaar gekregen?
4. Wat was voor jou een eyeopener?
5. Wat was jouw beste leermoment?
6. Welke activiteiten hebben daarbij geholpen? Hoe?
7. Wat deed ik daarbij, als intern begeleider, dat zinvol was?
8. Welke waardering geef je op een schaal van 1 tot 10 aan de ondersteuning, waarbij 10 jouw perfecte ondersteuning is?
9. Wat is er nodig om de ondersteuning met een punt meer te waarderen?

T.a.v. deelvraag 2:

1. In welke mate heb je je doel bereikt, op een schaal van 1 tot 10, waarbij 10 volledig bereikt betekent?
2. Welke ondersteuning heeft daarbij geholpen?
3. Wat is een volgende stap (als diegene niet bij 10 is)?
4. Welke ondersteuning heb je daarbij nodig?

Bijlage 9: Evaluatie 1, focusgroepbijeenkomst

Naam:

Vandaag hebben we de inhoud van de competentiekaart 'het voeren van een kindgesprek' met elkaar bepaald.

Hoe zinvol vond je deze activiteit voor jouw leerproces?

Geef het aan op onderstaande schaal, waarbij 1 niet zinvol is en 10 heel zinvol.

Omcirkel het juiste antwoord.

Niet zinvol 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 heel zinvol

Wat heeft het je opgeleverd?

.....

.....

.....

Dank je wel voor je medewerking!

Loet

Bijlage 10: Evaluatie 2, werkgroepbijeenkomst 1

Vandaag hebben we de 'competentiekaart' besproken, je hebt je beginsituatie beschreven en doelen gesteld.

We hebben de '**competentiekaart**' besproken.

Hoe zinvol vond je deze activiteit voor jouw leerproces?

Geef het aan op onderstaande schaal, waarbij 1 niet zinvol is en 10 heel zinvol.

Omcirkel het juiste antwoord.

Niet zinvol 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 heel zinvol

Wat heeft het je opgeleverd?

Je hebt jouw **beginsituatie** beschreven.

Hoe zinvol vond je deze activiteit voor jouw leerproces?

Geef het aan op onderstaande schaal, waarbij 1 niet zinvol is en 10 heel zinvol.

Omcirkel het juiste antwoord.

Niet zinvol 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 heel zinvol

Wat heeft het je opgeleverd?

Je hebt **doelen gesteld**.

Hoe zinvol vond je deze activiteit voor jouw leerproces?

Geef het aan op onderstaande schaal, waarbij 1 niet zinvol is en 10 heel zinvol.

Omcirkel het juiste antwoord.

Niet zinvol 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 heel zinvol

Wat heeft het je opgeleverd?

In deze bijeenkomst hebben we dingen besproken en gedachten uitgewisseld.

Hoe zinvol vond je deze bijeenkomst voor jouw leerproces?

Geef het aan op onderstaande schaal, waarbij 1 niet zinvol is en 10 heel zinvol.

Omcirkel het juiste antwoord.

Niet zinvol 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 heel zinvol

Wat heeft het je opgeleverd (wat nog niet beschreven is)?

Dank je wel voor je medewerking, Loet

Bijlage 11: Evaluatie 2, werkgroepbijeenkomst 2

Vandaag hebben we de 'kijkwijzer' voor het voeren van een kindgesprek gemaakt.

Hoe zinvol vond je deze activiteit voor jouw leerproces?

Geef het aan op onderstaande schaal, waarbij 1 niet zinvol is en 10 heel zinvol.

Omcirkel het juiste antwoord.

Niet zinvol 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 heel zinvol

Wat heeft het je opgeleverd?

.....

.....

Welke ondersteuning van de IB-er heeft geholpen?

.....

.....

Bijlage 12: Evaluatie 2, werkgroepbijeenkomst 3

Vandaag hebben we de 'kijkwijzer' videobeelden van een collega bekeken.

Hoe zinvol vond je deze activiteit voor jouw leerproces?

Geef het aan op onderstaande schaal, waarbij 1 niet zinvol is en 10 heel zinvol.

Omcirkel het juiste antwoord.

Niet zinvol 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 heel zinvol

Wat heeft het je opgeleverd?

.....

.....

Welke ondersteuning van de IB-er heeft geholpen?

.....

.....

Bijlage 13: Tussenevaluatie

Hoe competent voel je je in het voeren van kindgesprekken?

Omcirkel het juiste antwoord.

Niet competent 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 heel competent

In hoeverre heb je je doel behaald?

Omcirkel het juiste antwoord.

Niet gehaald 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 doel behaald

Wat gaat er goed? Waar ben je tevreden over met betrekking tot je doel?

.....

.....

Welk doel stel je voor de komende periode?

.....

Wat ga je doen om dat doel te halen?

.....

.....

Wat heb je daarvoor nodig?

.....

.....

Welke ondersteuning van de IB wil je daarbij? (Denk aan activiteiten of inzetten van vaardigheden/houding van de coach)

.....

.....

Bijlage 14: Evaluatie 2, werkgroepbijeenkomst 4

Vandaag hebben we je kennisoverdracht over reflecteren gehad.

Hoe zinvol vond je deze activiteit voor jouw leerproces?

Geef het aan op onderstaande schaal, waarbij 1 niet zinvol is en 10 heel zinvol.

Omcirkel het juiste antwoord.

Niet zinvol 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 heel zinvol

Wat heeft het je opgeleverd?

.....

.....

Welke ondersteuning van de IB-er heeft geholpen?

.....

.....

Bijlage 15: Toelichting voor ouders en leerlingen

Toelichting onderstaande tekst: deze informatie voor ouders en leerlingen plaats ik in onze weekbrief, welke aan ieder gezin uitgedeeld wordt.

Beste ouders en kinderen,

Wij hebben vorig jaar toestemming gevraagd om beeldmateriaal voor educatieve doeleinden te gebruiken en hierbij wil ik jullie informeren waarom er binnenkort video-opnames gemaakt gaan worden.

In het kader van mijn studie tot intern begeleider ga ik onderzoek doen. Het onderwerp hiervan is 'kindgesprekken'. Dit is een gesprek tussen de leerkracht en een leerling, waarin de leerkracht vragen stelt om te achterhalen op welke manier de leerling het beste kan leren. Dit kan gaan over een bepaald vak, maar ook over de werkhouding of het gedrag. De leerkracht bekijkt omtrent welke leerling hij/zij vragen heeft en nodigt deze leerling uit voor een 'kindgesprek'. In het gesprek wordt samen een doel gesteld en bekeken wat er voor nodig is om dat doel te halen.

Het onderzoek is gericht op de begeleiding van de leerkrachten van groep 6, 7 en 8 en de vraag die ik wil beantwoorden is:

Wat helpt mijn collega's in de bovenbouw om hun competenties op het gebied van kindgesprekken te ontwikkelen?

Om dit uit te kunnen voeren is het belangrijk dat er gesprekken op video worden opgenomen, zodat we daarvan kunnen leren. De gegevens die hieruit voortkomen worden anoniem verwerkt en na het onderzoek wordt al het materiaal vernietigd. Deelname aan het onderzoek is uiteraard vrijwillig.

Ik hoop jullie hiermee voldoende geïnformeerd te hebben.

Juf Loet