

Coachen op transfer



Naam: Tim Anès

Studentnummer: 2152086

Opleiding: Master SEN

Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg

Leerroute: Coachend innoveren

Begeleid door: Angeline van der Kamp

Datum: 21-05-2011

Inhoudsopgave

Samenvatting	5
Hoofdstuk 1: Inleiding	6
1.1 Aanleiding voor en context van dit onderzoek	6
1.2 Doel van en doel in het onderzoek	6
1.3 Deelvragen	7
Hoofdstuk 2: Theoretische onderbouwing	8
2.1 Inleiding	8
2.2 Wat is transfer?	8
2.3 Hoe komen leerlingen tot transfer?	9
2.4 Het transferprobleem	10
2.5 Het bevorderen van transfer	11
2.5.1 Algemene voorwaarden	11
2.5.2 De leersituatie	12
2.5.3 De transfersituatie	14
Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethodologie	16
3.1 Inleiding	16
3.2 Onderzoeksvorm	16
3.3 Opbouw van het onderzoek	16
3.3.1 Globale opbouw, validiteit, betrouwbaarheid en ethiek	16
3.3.2 Fase 1: Interviews	17
3.3.3 Fase 2: Enquêtes	18

Hoofdstuk 4: Data-analyse	20
4.1 Inleiding	20
4.2 Fase 1: interview	20
4.3 Fase 2: Enquête	22
4.4 Samenvatting	26
Hoofdstuk 5: Beantwoording van de onderzoeksvraag	27
5.1 Inleiding	27
5.2 Het transferproces op de praktijkschool	27
5.3 Transferbevorderende factoren op de praktijkschool	28
5.3.1 Transfermotivatie	28
5.3.2 Transfervermogen	28
5.3.3 Doelstelling	28
5.3.4 Recontextualiseren	29
5.3.5 Actief oefenen en worden herinnerd	29
5.3.6 Curriculum Consistentie	30
5.3.7 Belonen	30
5.4 Conclusies	30
Hoofdstuk 6: Conclusies en aanbevelingen	32
6.1 Inleiding	32
6.2 Werken aan en uitgaan van motivatie	32
6.3 Hulp bij onthouden en bewust of actief oefenen	32
6.4 Curriculum consistentie	33
6.5 Recontextualiseren met of zonder competentiemeter	33
6.6 Samenvatting en disseminatie	34

Hoofdstuk 7: Evaluatie	35
Bronnenlijst	37
Bijlagen	39

Samenvatting

Op de praktijkschool waar ik werkzaam ben wordt gekozen voor begeleiding op maat: elke leerling heeft een individuele leerroute. Om dit te realiseren houden de mentoren sinds vier jaar individuele coachgesprekken met hun leerlingen: deze zijn er op gericht leerlingen bewust te maken van hun eigen mogelijkheden en het krijgen van inzicht op het gedrag dat zij nodig hebben om die mogelijkheden waar te maken. In mijn praktijk als mentor zie ik leerlingen helaas vaker niet dan wel de transfer maken tussen coachgesprek en praktijk: de inhoud van de gesprekken leiden in dat geval niet tot veranderend gedrag buiten het coachgesprek.

Dit onderzoek is er op gericht zicht te krijgen op hetgeen leerlingen op deze praktijkschool nodig hebben om deze transfer te gaan maken. Om dit te bewerkstelligen beschrijf ik allereerst wat er in relevante literatuur over dit onderwerp wordt geschreven. Hierin wordt uiteengezet dat het maken van transfer afhankelijk is van een aantal processen: memorisatie, conceptbegrip en het in praktijk brengen van deze concepten in de juiste context. Leerlingen van praktijkscholen hebben om verschillende redenen uitvoerige ondersteuning nodig om deze processen te doorlopen. Transfer treedt op onder bepaalde voorwaarden. Het creëren van deze voorwaarden zorgt voor transferbevordering. De literatuur draagt verschillende vormen van transferbevordering aan die betrekking hebben op deze praktijkschool: transfermotivatie, transfervaardigheden en recontextualiseren zijn hier voorbeelden van.

De volgende fase in het onderzoek is er op gericht door middel van interviews een beeld te krijgen van wat voor zowel mentoren als leerlingen op dit moment de waarde is van coachgesprekken, wat het ze oplevert en waar ze mogelijkheden voor verbetering zien.

De informatie hieruit vergelijk ik met de door mij beschreven literatuur: uitspraken die betrekking hebben op transfer haal ik eruit en verwerk ik tot stellingen voor een enquête. Deze enquête vertelt uiteindelijk wat de betrokken personen op deze school als antwoord op de onderzoeksvraag geven. Onderbouwd met argumenten uit de literatuur over aspecten als transfermotivatie, recontextualisatie en curriculum consistentie, kom ik uiteindelijk tot concrete conclusies en aanbevelingen die deze school zullen helpen de coachgesprekken meer transfergericht vorm te geven.

Hoofdstuk 1 Inleiding

1.1 Aanleiding voor en context van dit onderzoek

In mijn werk als mentor van een eerste klas op een praktijkschool ontmoet ik mijn leerlingen in leersituaties. In dit onderzoek richt ik me op een van die leersituaties: het coachgesprek.

De keuze voor dit onderwerp komt voort uit het feit dat ik, als mentor, nu vier jaar coachgesprekken houd: in de schoolorganisatie worden de mentoren van klas 1, 2 en 3 een aantal uur in de week vrij geroosterd om leerlingen op basiscompetenties (bijlage 1) te coachen. Leerlingen worden door hun mentor uit de praktijkles gehaald voor een dergelijk gesprek. Voor mij is het op dit moment niet helder wat deze gesprekken, op de wijze waarop ik ze nu houd, opleveren. Mijn doel van die tijdsinvestering is veranderend gedrag en ontwikkeling van die competenties bij leerlingen te bewerkstelligen. In de praktijk zie ik dit minder dan ik zou willen. Het komt dusdanig frequent voor dat leerlingen afspraken uit coachgesprekken vergeten, of in andere contexten de relatie niet zien met het coachgesprek, dat dit voor mij een gegronde aanleiding is voor dit onderzoek. Het feit dat andere collega's hetzelfde probleem ervaren, maakt dat transfer als onderwerp van dit onderzoek voor mij een zeer verantwoorde keuze is.

Het domein dat ik wil onderzoeken is de transfer van de inhoud van de coachgesprekken naar de praktijk. Het onderzoek is er op gericht mij en andere mentoren handvatten te geven die de leerlingen ondersteunen in het maken van deze transfer. Vanuit bovenstaande situatieschets kom ik tot de volgende onderzoeksvraag:

'Wat hebben mijn leerlingen nodig om de transfer te maken van coachgesprek naar praktijk?'
--

1.2 Doel van en doel in het onderzoek

Het doel van mijn onderzoek is het creëren van een situatie op school waarin coachgesprekken op dusdanige wijze worden gevoerd, dat leerlingen in andere contexten een beroep doen op hetgeen geleerd of ontdekt is in die gesprekken. Daarbij stel ik tot doel dat de organisatie van de school zo is ingericht dat leerlingen die transfer maken.

Het doel in mijn onderzoek is het achterhalen in de literatuur, bij mijn collega's en bij mijn leerlingen wat er voor nodig is om de transfer van coachgesprek naar praktijk te maken. Hierbij wil ik te weten komen wat er nu al gebeurt om dit proces te ondersteunen en waar de

winstmogelijkheden liggen. Met deze kennis hebben zowel ikzelf als de andere mentoren gerichte handvatten om de leerlingen te ondersteunen in het maken van transfer.

1.3 Deelvragen

Om dit doel in het onderzoek te bereiken stel ik de volgende deelvragen, die in het onderzoek achtereenvolgens beantwoord worden:

1. Wat is transfer?
2. Wat zegt de literatuur over aspecten die er aan bijdragen?
3. Wat doen mentoren nu voor, tijdens en na coachgesprekken om gedragsverandering bij leerlingen te bewerkstelligen?
4. Wat is voor leerlingen de betekenis van coachgesprekken?
5. Wat is het eigen aandeel van de leerling in het coachproces?
6. Welke winstkansen zien de mentoren en leerlingen om het coachgesprek te optimaliseren?

Samen zullen deze vragen een antwoord geven op de onderzoeksvraag. In het volgende hoofdstuk komt de eerste vraag aan bod. Dit hoofdstuk zal de theoretische onderbouwing vormen in het onderzoek. In hoofdstuk 3 zet ik uiteen op welke wijze de andere deelvragen onderzocht worden.

Hoofdstuk 2 Theoretische onderbouwing

2.1 Inleiding

Mijn algemeen gestelde drijfveer als leerkracht is het aanleren van de kennis, houdingen en vaardigheden bij mijn leerlingen die ze nodig hebben in hun dagelijks leven en hun werk. Mijn taak is er op gericht ze voor te bereiden op het zelfstandig kunnen wonen, werken en het zinvol kunnen besteden van vrije tijd, overeenkomstig de peilers van het praktijkonderwijs (Huisman, 2002). Praktijkschoolleerlingen worden gekenmerkt door het feit dat ze een IQ hebben tussen de 55 en 80 en daarnaast een leerachterstand hebben van minimaal drie jaar op minstens twee domeinen, waarvan ten minste één domein inzichtelijk rekenen of begrijpend lezen is.

Het leren vindt plaats in verschillende onderwijscontexten: een gesprek, een filmpje, een frontale les, individuele en gezamenlijke werkvormen en coachgesprekken. In deze situaties beoog ik dat mijn leerlingen iets leren en hetgeen ze leren vervolgens meenemen naar die situaties waarin ze het nodig hebben. Of dat ook gebeurt, is afhankelijk van hun vermogen om transfer te maken (Bolhuis, 1999; Bransford, 2000; Teune, 2008). Dit hoofdstuk richt zich op de in hoofdstuk 1 genoemde onderzoeksvraag; ‘Wat hebben leerlingen van de praktijkschool nodig om de transfer te maken van coachgesprek naar de praktijk?’ In dit hoofdstuk komt de wijze waarop hier in de literatuur over wordt gedacht aan bod en hoe zich dat vertaalt naar de situatie van de school waar ik werkzaam ben.

2.2 Wat is transfer?

Bij transfer gaat het om het vermogen hetgeen geleerd is in een andere situatie toe te passen dan de situatie waarin het geleerd is (Bolhuis, 1999; Teune, 2008). Bransford (2000) heeft het over het verspreiden van de ene naar de andere context. Er zijn daarnaast tal van andere definities te geven. Hetgeen deze definities bindt is dat er bij transfer sprake is van een oorspronkelijke leersituatie en van een transfersituatie. Transfer wordt gemaakt als de leerling in de transfersituatie teruggrijpt op kennis, houdingen of vaardigheden die hij eerder geleerd heeft. Deze laatste is de oorspronkelijke leersituatie. In het onderwijs is de leersituatie vaak theoretisch en verbaal van aard en de transfersituatie juist praktisch. De afstand tussen theorie en praktijk is dusdanig groot dat transfer vaker niet dan wel plaatsvindt (Bouman, 2005). In de context van mijn praktijk zie ik hetzelfde. Hierbij is de oorspronkelijke leersituatie het coachgesprek. Hierin bespreek ik met de leerling hoe het gaat met zijn leerproces en wat de leerling aan zijn gedrag wil veranderen. Hierbij begeleid ik

de leerling van de situatie waarin hij zich bevindt, naar de situatie waarin hij wil zijn (Dalmeijer, 2006). Een coachgesprek is verbaal van aard. De transfersituaties zijn praktisch van aard. De afstand tussen het coachgesprek en praktijksituatie is dusdanig groot dat mijn leerlingen de transfer vaker niet dan wel maken.

2.3 Hoe komen leerlingen tot transfer?

Mayer (2002), Krathwohl (2002), en Anderson (2002) stellen dat er drie processen bepalend zijn bij het komen tot transfer. Ten eerste speelt memoriseren een belangrijke rol: transfereren is niet mogelijk zonder onthouden, omdat het teruggrijpen op kennis niet kan als die niet beklijft. In mijn praktijk betekent dit dat leerlingen het nodig hebben te onthouden wat ze leren of afspreken in een coachgesprek om de transfer naar de praktijk te maken. Hier ervaart mijn gemiddelde leerling moeite mee, zo blijkt uit het feit dat afspraken en gespreksinhouden frequent door hen worden vergeten. Deze constatering wordt verklaard door het feit dat de capaciteit tot onthouden samenhangt met intelligentie. Praktijkschoolleerlingen, met een IQ tussen de 55 en 80, zijn gemiddeld minder in staat tot memoriseren dan mensen met een gemiddelde intelligentie (Gazzaniga, 2003).

Naast memoriseren loopt er het proces van het begrijpen van concepten (Mayer, 2002); er worden in de hersenen continu verbindingen gemaakt tussen nieuwe kennis en de reeds aanwezige kennis. Deze verbindingen vormen concepten. Het betekent voor mijn leerlingen dat het voor het transferproces van belang is of ze tijdens het coachgesprek de nieuwe inzichten over zichzelf koppelen aan hun bestaande inzichten. Als bijvoorbeeld in een coachgesprek een leerling ontdekt dat andere kinderen ook rustig gingen werken toen hij stil aan het werk ging, is dat geen losstaand feit. In de praktijk constateer ik daarentegen wel dat leerlingen dergelijke constatering als losstaande feiten zien. De Haan (2005) beaamt dat leerlingen met een lagere intelligentie, zoals Praktijkschoolleerlingen, voornamelijk moeite hebben met transfer omdat ze regels niet aan elkaar verbinden en daarom situaties als voornamelijk losstaande situaties beschouwen. In dit voorbeeld ziet de leerling de relatie niet met het feit dat hij altijd de leiding heeft en leerlingen zijn voorbeeld volgen. Als ik hem vraag of hij de leiding heeft, zal hij het wel beamen. De relatie tussen de stilte van de groep en zijn eigenschap als leider ziet hij niet.

Ten slotte is er het proces waarbij de juiste kennis, houdingen en vaardigheden in verschillende contexten worden gezocht en gevonden. Aanvankelijk werd gedacht dat deze processen in deze specifieke volgorde zouden moeten plaatsvinden, maar daar is men later van teruggekomen: er werd geconstateerd dat leerlingen ook tot concepten kunnen komen door eerst kennis en vaardigheden uit te proberen in verschillende contexten (Mayer, 2003).

Dit is het proces waarin de leerling de leerinhouden en afspraken van de coachgesprekken toepassen.

Vanwege het feit dat leerlingen in het praktijkonderwijs bovengemiddeld veel moeite hebben met de drie beschreven processen is het voor mij als leerkracht zaak mijn aandacht te richten op het ondersteunen van het memoriseren, het conceptbegrip en het toepassen. De manier waarop het beste past bij mijn leerlingen, daar zijn verschillende theorieën over. Hierbij is het de vraag waar de nadruk in de ondersteuning moet liggen: maken leerlingen vooral transfer via de conceptweg of vooral via de contextweg (Kneppers, 2007)? De theorie van de conceptweg pleit volgens Simons (1990) zelfs voor contextloos aanbod om de concepten zo zuiver mogelijk tot stand te brengen. De vertaalslag van concept naar context vereist in zijn ogen een bovengemiddeld intelligentieniveau. Hieruit concludeer ik dat kinderen in het Praktijkonderwijs eerder gebaat zijn bij de nadruk op het toepassen in verschillende contexten: zij hebben die context nodig om tot conceptbegrip te komen. Boekaerts (1995) ondersteunt dit. Het sluit ook aan bij de visie van de school en bij de in populariteit toenemende opvatting over het belang van gesitueerd leren: leerlingen leren het beste in een specifieke context, gevolgd door een variëteit aan andere contexten (Verkuil, 2009).

2.4 Het transferprobleem

Mijn leerlingen uit de eerste klas van het Praktijkonderwijs leren in verschillende situaties, waarvan het coachgesprek er een is. Veel houdingen, kennis en vaardigheden worden in een specifieke situatie geleerd en vervolgens ook opgehangen aan die context. Op die manier blijft het geleerde contextgebonden. In het coachgesprek betekent dit dat mijn leerlingen tijdens het gesprek begrijpen wat hun hulpvraag op het gebied van sociale basiscompetenties (bijlage 1) in de weg staat, maar dit buiten die context weer vergeten. Om tot transfer te komen is er dan een proces nodig van decontextualisering en recontextualisering (Teune, 2008; Van Walstijn, 2010). Dit is een proces waar volgens Eraut (2007) vijf verschillende fasen moeten worden doorlopen, waarbij relevante kennis, houdingen of vaardigheden eerst los moeten worden gemaakt van de oorspronkelijke context en vervolgens in een nieuwe context moeten worden geplaatst. Dit houdt concreet in dat een leerling als eerste fase in een coachgesprek met de mentor nieuwe kennis over zichzelf opdoet, en vervolgens in de tweede fase in een bijvoorbeeld een praktijkvak herkent dat om die specifieke kennis gevraagd wordt. Vervolgens maakt hij in de derde fase de kennis los uit de context van het coachgesprek, transformeert het in de vierde fase zodanig dat het in de nieuwe situatie van het praktijkvak past en integreert het uiteindelijk in de vijfde fase met zijn andere kennis en vaardigheden, waardoor hij het toepast.

Er is vanuit constructivistische hoek kritiek (De Bruin, 2003; Van der Sanden, 1999) op het idee van decontextualisering. Zij vinden dat je transfer niet kunt zien als een gebeurtenis op zich, die of wel of niet plaatsvindt. Het is een proces waarbij bestaande concepten steeds uitgebouwd worden. Vanuit één context kunnen volgens deze critici geen algemeen toepasbare wetmatigheden worden geabstraheerd. Transfer is een continu proces van recontextualisering (Van Oers, 1998). Competenties worden door een verscheidenheid aan toepassingen opgebouwd en uitgebreid. Vertaald naar praktijkschoolleerlingen betekent dit dat het coachgesprek ze voorbereidt op die verschillende contexten en zich niet bezighoudt met het losmaken van de competentie uit een specifieke context uit het verleden. In de praktijk zie ik dat leerlingen dat moeilijk vinden, doordat ze niet in staat zijn te benoemen wat voor competentie ze hebben ingezet in praktijksituaties. De literatuur onderschrijft ook dat dit voor leerlingen met een lagere intelligentie, heel moeilijk is. Zij vinden het moeilijk om verbanden te leggen: problemen worden meestal als op zichzelf staande situaties gezien (Boekaerts, 1995). De constructivistische benadering van het transferprobleem zegt dat de focus zou moeten liggen op het omgaan met al die losse situaties, zodat vanzelf een overkoepelende constructie ontstaat. Mensen zijn in staat er dan de voor hen belangrijke concepten uit te halen (Bransford, 2000). In het licht van mijn onderzoeksvraag betekent dit dat mijn leerlingen in het coachgesprek gericht kunnen worden op het recontextualiseren: als de leerlingen worden voorbereid op de contexten waarin ze nieuwe kennis of vaardigheden nodig gaan hebben, leren ze omgaan met die verschillende situaties en vormen ze uiteindelijk een overkoepelende constructie van concepten op het gebied van de benodigde competenties.

2. 5 Het bevorderen van transfer

Er zijn verschillende factoren die praktijkschoolleerlingen helpen de transfer van coachgesprek naar praktijksituatie te maken. Deze transferbevorderende maatregelen verdeel ik in algemene factoren, factoren gericht op de leersituatie en factoren gericht op de transfersituatie.

2.5.1 Algemene voorwaarden

In de Onderwijsraad (2003) wordt als belangrijke factor voor transfer de gedragsintentie van leerlingen genoemd. Met andere woorden: Hoe gemotiveerd is de leerling om daadwerkelijk de nieuwe kennis, houdingen of vaardigheden in nieuwe situaties in te zetten? Stokking (1997), Moerkamp (1991) en Smit (2003) onderschrijven het belang van de intentie van de leerling. Commitment (Smit, 2003) of transfermotivatie (Moerkamp, 1991) groeit op het moment dat de leerling de bruikbaarheid, of zelfs de noodzaak van de nieuwe kennis inziet. Dit inzicht is zo belangrijk omdat het afleren van patronen veel moeite kost. Dit alles betekent

dat ik als coach pas een basis heb om te werken als ik aan kan sluiten bij de motivatie van leerlingen, of de motivatie op kan wekken door mijn leerlingen te richten op het positieve effect dat het nieuwe gedrag met zich meebrengt. Helemaal als dat effect ook impact heeft op andere leerlingen wordt er optimale motivatie bewerkstelligd (Smit, 2003).

Een tweede element waar ik als coach mijn aandacht op kan richten om de kans op transfer te vergroten is het vergroten van het transfervermogen van leerlingen (Bolhuis, 1999; Stokking, 1997). Dit zijn vaardigheden die leerlingen in staat stellen transfer te maken: metacognitieve vaardigheden en zelfregulatieve strategieën als het leren stellen van doelen, plannen, evalueren en reflecteren. In de praktijk laat ik mijn leerlingen deze vaardigheden oefenen door een aantal uur in de week hun eigen invulling te geven aan hun werk. In deze uren moeten ze zelf een onderwerp kiezen, een plan van aanpak maken, een tijdsplanning en evalueren. Hierbij zie ik dat het werken met en aan deze vaardigheden de leerlingen sterkt in hun gevoel van eigenaarschap over hun eigen leerproces: ze hebben steeds minder mijn begeleiding nodig en komen steeds meer uit zichzelf tot een zinvolle invulling van de tijd. Het inzetten van deze vaardigheden helpt de leerlingen hun eigen transferproces te plannen.

2.5.2 De leersituatie

Schematisch bekeken zijn er twee situaties die een rol spelen bij transfer: de leersituatie en de werksituatie, ook wel de transfersituatie genoemd (Bolhuis, 1999). In de context van mijn onderzoek is de leersituatie het coachgesprek. Hieronder wil ik beschrijven wat ik tijdens dit gesprek kan doen om de kans op transfer in de werksituatie te vergroten.

Bij bestudering van het onderwerp transfer wordt vaak een vergrootglas gelegd op de transfersituatie, terwijl de oorspronkelijke leersituatie ondergewaardeerd blijft (Bransford, 2000). Dit is onterecht omdat de basis voor transfer in de leersituatie ligt. Een belangrijke vraag die ik me als coach in die situatie wil stellen is: wat doe ik in het gesprek om transfer te bewerkstelligen?

Ten eerste verdient het de aandacht te achterhalen wat de beginsituatie van de leerling is: dit is van belang om aan te kunnen sluiten op de aanwezige kennis en de te transfereren stappen behapbaar te houden (MCR & Teune, 2008). Transfer is pas mogelijk als er iets is geleerd wat transferabel is. Vervolgens wil ik hem tijdens het gesprek bewust maken van de al aanwezige eigenschappen en welk effect dit heeft op zijn omgeving.

Hiermee hand in hand gaat de vraag of het voor de leerling duidelijk is wat het doel van de leersituatie is. Hoe duidelijker het voor de leerlingen is wat ze aan hun gedrag willen veranderen en hoe ze dat gaan aanpakken, des te groter de kans is dat de transfer gemaakt

wordt (Bolhuis, 1999; Kessels, 1996). Voor mijn leerlingen betekent het dat een coachgesprek gebaat is bij een duidelijke doelstelling, die aan het begin samen wordt opgesteld. Verschillende technieken kunnen worden ingezet om tot een duidelijke doelstelling te komen, waaronder SMART¹. In de praktijk probeer ik tot een combinatie te komen van motivatie en duidelijke doelen als basis voor transfer: leerlingen mogen zelf leerdoelen/hulpvragen formuleren en ik help ze operationeel te maken. In de gevallen dat de doelen onmiddellijk concreet uitgevoerd kunnen worden is er een duidelijk effect aanwijsbaar: met leerlingen die bijvoorbeeld te snel hulp vragen bedenik ik een stappenplan wat ze kunnen doen als ze iets niet begrijpen. Dit stappenplan wordt onmiddellijk in de praktijk gebruikt.

Motivatie en doelstellingen op maat zijn in mijn ogen op zichzelf nog niet voldoende, omdat leerlingen het nodig hebben voorbereid te worden op de transfersituatie: zonder hulp en toezicht van de mentor moeten ze de transfersituatie gaan herkennen als hij zich voordoet. Een transferbevorderende factor die hierop inspeelt is het recontextualiseren (paragraaf 2.3) van de leerling voorbereiden (Van Oers, 1998). Omdat de leerlingen zich tijdens het gesprek nog niet in de nieuwe context bevinden kan ik ze wel voorbereiden door vragen te stellen als: wat betekent dit nieuwe gedrag in de situatie van de houtles, of thuis aan de eettafel? In de literatuur wordt gesproken over het schrijven van een integratieplan (Bolhuis, 1999). De kern van dit idee is dat de leerlingen omschrijven hoe het nieuwe gedrag vorm krijgt in de praktijk. Oplossingsgericht werken (Kim-Berg, 2005) is een techniek die zich richt op handelen in de toekomst en een oplossingsgerichte techniek die ik me in een voortraject op dit onderzoek eigen heb gemaakt past hier goed bij: ik laat leerlingen een denkbeeldige videofilm beschrijven die ik in de nieuwe context van ze maak (Cauffman, 2009). Deze beschrijving dwingt ze na te denken over hoe de toepassing van hun hulpvraag eruitziet in de praktijk.

Wat de leerling ook erg helpt en ook een basis is van het oplossingsgericht werken is hem zijn eigen bekwaamheidsniveau laten inschatten (Onderwijsraad, 2003). Het zelf analyseren van eigen vaardigheden zorgt voor een bewustwording bij de leerling die hij in de transfersituatie nodig heeft. In mijn situatie van coachen is de competentiemeter (Musman, 2008) een middel dat hiervoor wordt ingezet. In de praktijk schiet het naar mijn mening als middel nog te kort omdat de bewustwording zich niet significant vertaalt naar ander gedrag: het biedt geen basis voor transfer. Het blijft nog bij de constatering dat de competentie zich op een bepaald niveau bevindt, zonder dat duidelijk wordt hoe deze competentie ontwikkeld kan worden. Dit is gebaseerd op mijn waarneming van mijn eigen coachgesprekken met

¹ Specifiek, Meetbaar, Acceptabel, Realistisch en Tijdgebonden (Doran, 1981)

leerlingen. In dit onderzoek is één van de doelen om te ontdekken of collega's en leerlingen dit ook zo beleven.

Bij dit alles is de volgende noot voor mij van essentieel belang voor het vinden van een antwoord op de onderzoeksvraag: afleren van gedrag is zeer moeilijk en kost tijd (Bolhuis, 1999). Ik sta er in de praktijk niet altijd bij stil dat veel gedrag dat leerlingen vertonen geautomatiseerd is. Het zijn ingesleten patronen, die deel uitmaken van wie ze zijn. Het afleren van dat gedrag kan om die reden bedreigend zijn, omdat leerlingen gevoelsmatig afstand nemen van een deel van zichzelf. Als mentor kan ik niet van uit gaan dat een of twee coachgesprekken tot veranderend gedrag leiden (Bouman, 2005). Coachen is een continu proces (Verhoeven, 1994). Daarom is het vervolg van die gesprekken, de transfersituatie, zo belangrijk, omdat die ervoor zorgen dat dit proces bewaakt wordt.

2.5.3 De transfersituatie

Na het coachgesprek begint de transfersituatie: mijn leerlingen moeten de gemaakte afspraken en de ontdekkingen over zichzelf een vervolg geven door het geleerde toe te passen. Ik als mentor, maar ook de organisatie van de school kan de leerling hierin ondersteunen.

Actief en bewust oefenen richt de leerling op transfer. Mijn bijdrage als mentor is in dit verband het creëren van mogelijkheden waarin de leerlingen kunnen oefenen. In de praktijk lukt me dit niet altijd: als de hulpvraag gericht is op schoolse vaardigheden als rekenen en taal lukt het me; waar ik in een eventueel vervolgonderzoek nog antwoord op zou willen vinden is op welke wijze de basiscompetenties van de competentiemeter (Musman, 2008) naar concrete oefenactiviteiten vertaald kunnen worden. In competentiegericht werken is het gebruikelijk dat er aan de competenties indicatoren worden gehangen die aangeven welk gedrag precies de competentie beschrijft (Van Heijst, 2008). Naar mijn mening zou dit een eerste stap kunnen zijn in een dergelijk onderzoek omdat het in kaart brengen van indicatoren ervoor zorgt dat er gericht geoefend kan worden.

Bolhuis (1999) noemt taakkenmerken en sociale/organisatiekenmerken. Een voorbeeld van een taakkenmerk is dat de taak in de transfersituatie een beroep doet op de te oefenen vaardigheden (Onderwijsraad, 2003). Nu is er op onze school ruimte voor eigen initiatieven van leerlingen: als zij zelf voorstellen bij een praktijkvakdocent om een samenwerkopdracht te doen, dan is de kans groot dat het kan. Ik interpreteer dit taakkenmerk ruimer: de school heeft een aantal basiscompetenties bedacht voor haar leerlingen. Deze basiscompetenties zijn om die reden onderwerp van coachgesprekken en de taken in de praktijk moeten een beroep doen op die competenties. Naar mijn mening mogen ze zelfs leidend zijn: Dit

betekent dat de competentie 'samenwerken' in de houtles vorm kan krijgen door opdrachten aan te bieden waarin leerlingen met drie personen aan een werkstuk moeten werken. Als de indicatoren van samenwerken duidelijk zijn kunnen ze gericht aan deze opdracht werken.

Een ander taakkenmerk schuilt in de motiverende factoren van die taak. Transfer wordt eerder gemaakt als de transfer ook wordt beloond. Het mag in mijn ogen niet onopgemerkt voorbijgaan als een leerling daadwerkelijk doet wat ik met hem heb afgesproken in het coachgesprek. Hij is gebaat bij aanmoediging en beloning (Bolhuis, 2009). Hier is voor mij, maar ook voor de organisatie in mijn ogen nog veel winst te behalen omdat de praktijkvakdocenten niet volledig op de hoogte zijn van de gemaakte afspraken en er geen gerichte terugkoppeling bestaat tussen hen en mij als mentor. Ik verwijs in dit kader naar het onderzoek dat een studiegenoot op dit moment doet naar geïntegreerde leerlingbegeleiding.

Als alle betrokkenen in de organisatie op een lijn zitten met betrekking tot het ondersteunen van leerlingen is dat een goede basis om de leerling te ondersteunen in het maken van transfer. Deze curriculum consistentie (Kessels, 1996), of transferpartnership (Brinkerhof en Gil, 1992) betekent in de context van dit onderzoek dat voor alle docenten bij ons op school het product ondergeschikt aan het ontwikkelen van de basiscompetenties van de leerling. Mijn onderzoek zal uitwijzen of dat vanuit het perspectief van mentoren en leerlingen zo is.

Het is de taak van mij als mentor en mijn collega's om de leerling te helpen herinneren aan hun hulpvraag. Alles wat het bewustzijn van de leerling richt op deze hulpvraag is een transferbevorderende maatregel. Leerlingen hebben steun nodig uit hun werkomgeving (Onderwijsraad, 2003). Deze steun moet voortdurend aanwezig zijn en kan daarom ook buiten de mentor gemobiliseerd worden. Een vorm hiervan is het buddysysteem (Tjepkema, Smit, 2003). In een vertaling naar de context op mijn school krijgt dat vorm door leerlingen met een vergelijkende hulpvraag aan elkaar te koppelen. Zo kunnen ze elkaar helpen in hun leerproces door elkaars bewustzijn te richten op beider hulpvraag. Een andere manier voor leerlingen om hun eigen bewustzijn te prikkelen is het bijhouden van een soort logboek, waarin beschreven wordt wat de leerling per dag of week gedaan heeft met betrekking tot zijn hulpvraag (Tjepkema, 2003).

De onderzoeksvraag in dit onderzoek is er op gericht duidelijk te krijgen wat leerlingen nodig hebben om transfer van coachgesprek naar praktijk te maken. Dit hoofdstuk heeft laten zien op welke wijze volgens relevante literatuur zowel voor, tijdens en na het gesprek transferbevorderende maatregelen kunnen worden getroffen. Het volgende hoofdstuk beschrijft hoe het onderzoek is opgebouwd en op welke wijze de hier beschreven theorie wordt vergeleken met de inzichten en ideeën van mentoren en leerlingen op deze praktijkschool.

Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie

3.1 Inleiding

In dit hoofdstuk beschrijf ik de wijze waarop dit onderzoek is opgebouwd. Hierbij zet ik uiteen voor welke onderzoeksvorm ik kies, welke methoden voor dataverzameling ik gebruik en hoe ik de verscheidene gegevens ga verzamelen.

3.2 Onderzoeksvorm

Het onderzoek zoals ik vorm geef is een evaluerend onderzoek (Van der Donk, 2009). Vier jaar geleden is de organisatie begonnen met het vrijmaken van tijd voor coachgesprekken tussen mentoren en hun leerlingen. Het onderzoek is er op gericht te evalueren in welke mate en op welke wijze deze gesprekken de leerlingen op dit moment helpen in hun ontwikkeling. Op deze manier wordt vastgesteld welke waarde deze gesprekken hebben voor leerlingen en op basis van deze evaluatie kan ik de school aanbevelingen doen om nieuwe keuzes maken op het gebied van transferbevordering.

3.3 Opbouw van het onderzoek

In deze paragraaf geef ik eerst de globale opbouw van het onderzoek om de validiteit en betrouwbaarheid te verantwoorden. Daarna werk ik alle fases verder uit.

3.3.1 Globale opbouw, validiteit, betrouwbaarheid en ethiek

Dit onderzoek kent twee fases. In de eerste fase houd ik individuele interviews met drie mentoren en met zes leerlingen uit de onderbouw. Dit zijn de eerste, tweede en derde klassen. In de tweede fase houd ik een enquête onder alle leerlingen en onder alle mentoren van diezelfde klassen. Dat zijn zevenentachtig leerlingen en acht mentoren.

Om de betrouwbaarheid bij dit alles te waarborgen kies ik voor een cyclische opbouw: de interviews uit de eerste fase dienen als bron voor de enquête uit de tweede fase. Hierdoor wordt de mening van een kleine groep geverifieerd bij een grote groep. Om een betrouwbaar beeld uit de interviews te halen kies ik er voor om mentoren en leerlingen uit verschillende klassen te ondervragen, waarbij ik zowel jongens als meisjes en leerlingen met verschillende hulpvragen aan bod laat komen: in de groep leerlingen zit onder meer een jongen en een meisje met ASS², een jongen met ODD³ en een meisje met een ernstig pestverleden. Deze

² Autistisch Spectrum Stoornis

³ Oppositional Defiant Disorder

maatregel dient ervoor om ervoor te zorgen dat de data uit de interviews zo representatief mogelijk zijn voor de onderbouwleerlingen. De vragen die ik stel zijn er op gericht een algemeen beeld te krijgen van de wijze waarop de leerlingen en mentoren coachgesprekken beleven. Uitspraken die iets zeggen over transfer verwerk ik in de enquête. Op deze wijze zorg ik dat de input voor de enquête zoveel mogelijk echt vanuit de mentoren en leerlingen komt en de kans dat ik deze input stuur zo klein mogelijk blijft.

Validiteit van het onderzoek wordt gewaarborgd door gebruik te maken van twee vormen van triangulatie (Van der Donk, 2009). Brontriangulatie zit in beide fases: zowel leerlingen als mentoren worden geïnterviewd en geëncquêteerd. Methodische triangulatie wordt bewerkstelligd door gebruik te maken van twee verschillende onderzoeksmethoden: het interview en de enquête.

Het onderzoek kent een aantal ethische aspecten waar ik rekening mee houd. Aan de respondenten van het interview wordt bij het maken van een afspraak voor het interview door mij toestemming gevraagd om het gesprek digitaal op te nemen. Ook stel ik ze op de hoogte van het feit dat hun naam niet zonder toestemming wordt genoemd en dat de informatie die zij geven vertrouwelijk wordt behandeld en niet wordt doorgespeeld aan derden. Zij blijven te allen tijde eigenaar van de informatie die ze hebben gegeven. Voordat ik de gegevens verwerk in het onderzoeksverslag laat ik ze het uitgewerkte interview lezen. Wederom vraag ik op dat moment om toestemming om de data te gebruiken in het verslag.

3.3.2 Fase 1: Interviews

In deze fase van het onderzoek interview ik zowel leerlingen als mentoren uit de eerste, tweede en derde klassen. De reden dat ik kies voor deze onderzoeksmethode is dat het me in staat stelt om vanuit hen informatie te krijgen over wat zij belangrijk vinden om leerlingen transfer te laten maken van coachgesprek naar praktijk. Op die manier zijn hun antwoorden leidend voor het vervolg van het onderzoek. De vragen die ik voor deze interviews gebruik hebben een open karakter: tijdens het interview gebruik ik een beknopte interviewleidraad, waarbij ik verdiepende vragen stel zonder expliciet uit te leggen op welk thema ik verder wil ingaan (bijlage 2) (Van der Donk, 2009). De input voor de vragen komt vanuit mijn verlegenheidvraag uit hoofdstuk 1: wat leveren mijn coachgesprekken op?

Fase 1A bestaat uit het interviewen van drie mentoren: een mentor van een eerste klas, één van een tweede en één van een derde klas. Deze keuze heb ik gemaakt om een dekkend beeld van de onderbouw te krijgen. De deelvragen waar het interview een antwoord op zal geven is:

Wat doen de mentoren nu tijdens en na coachgesprekken om gedragsverandering bij leerlingen te bewerkstelligen?

Welke winstkansen zien de mentoren om de invloed van coachgesprekken op gedragsverandering bij leerlingen te vergroten?

Het interview is opgebouwd aan de hand van deze twee deelvragen. Het eerste deel richt zich op het vragen naar de huidige situatie, het tweede deel op vragen naar de gewenste situatie (Van der Donk, 2009).

Fase 1B bestaat uit het interviewen van zes leerlingen, afkomstig uit de hele onderbouw. Deze keuze heb ik hier ook gemaakt om een representatief beeld voor de hele onderbouw te krijgen. De deelvragen waar deze interviews een antwoord op geven zijn:

Wat is voor leerlingen op dit moment de betekenis van coachgesprekken?

Welke winstkansen zien de leerlingen om de invloed van coachgesprekken op gedragsverandering te vergroten?

In de context van de overkoepelende onderzoeksvraag zullen deze interviews opleveren in welke mate op dit moment transfer plaatsvindt, welke aspecten daar op dit moment wel of niet voor zorgen en wat er nodig is en waar zij verder behoefte aan hebben om het transferproces te ondersteunen.

3.3.3 Fase 2: Enquêtes

De interviews dienen als input voor de enquêtes die ik houd onder alle mentoren en leerlingen van de onderbouw. Het doel van deze fase is het verifiëren van de informatie uit de interviews bij alle personen die actief meedoen aan coachgesprekken. De reden dat ik voor een enquête kies, is dat ik alle betrokkenen wil betrekken in het onderzoek: door bij alle betrokkenen te verifiëren ontstaat een compleet antwoord op de onderzoeksvraag.

Hierbij ga ik als volgt te werk. Uitspraken die leerlingen mentoren in de interviews doen categoriseer aan de hand van in hoofdstuk 2 beschreven transferbevorderende aspecten. Uit elke categorie genereer ik vervolgens stellingen. Aspecten die in de interviews niet aan bod kwamen en naar mijn mening wel bijdragen aan beantwoording van de onderzoeksvraag verwerk ik zelf in stellingen. Voor de mentorenenquête beschrijf ik de lijst met stellingen vanuit mentorperspectief en voor die van de leerlingen beschrijf ik het in leerling-perspectief (bijlage 3 en 4). Bij het opstellen van de enquête zet ik de stellingen in drie blokken: een blok van stellingen die iets zeggen over de periode voorafgaand aan het coachgesprek, een blok met stellingen over het verloop van dit gesprek en tot slot een blok met stellingen over de

periode na het gesprek. Om het geheel er aantrekkelijk en officieel uit te laten zien gebruik ik verschillende kleuren bij elk blok. De respondenten wordt vervolgens gevraagd aan te geven in hoeverre ze het eens zijn met een stelling. Dit heet een schaalvraag (Van der Donk, 2009). Hierbij laat ik ze kiezen uit vier gradaties. Deze keuze is er op gericht het aantal mogelijkheden beperkt te houden en geen gelegenheid te geven neutraal in het midden te zitten.

Het afnemen van de leerling-enquête doe ik zelf. Aan alle onderbouwgroepen geef ik een keer in de week les. Deze keuze maak ik om zelf het belang van het onderwerp duidelijk te kunnen maken. Dat doe ik door aan te geven dat hetgeen zij invullen heel goed bekeken gaat worden door mij en als blijkt dat zij vinden dat er dingen moeten veranderen, of juist zo moeten blijven, ik daar aanbevelingen voor doe bij hun directeur. Het zelf afnemen stelt mij ook in de gelegenheid het begrippenkader vooraf te verhelderen. Van te voren leg ik uit wat ik precies versta onder 'coachgesprek', 'competentiemeter' en 'hulpvraag'. Bij eventuele onduidelijkheden tijdens het invullen van de enquête ben ik in de gelegenheid zelf hulp te bieden.

De mentoren zijn op de hoogte van mijn onderzoek en hebben in een voortraject aangegeven daar allemaal aan te willen meedoen. In dit voortraject is het begrippenkader toegelicht. Aan hen geef ik de vragenlijst persoonlijk en vraag ze deze binnen een week in mijn postvak te doen.

Beide onderzoeksmethoden samen zullen op deze wijze cyclisch leiden tot een valide beantwoording van de onderzoeksvraag: de interviews leiden tot stellingen in de enquêtes en door bij het analyseren van de data hieruit waardes aan de antwoorden toe te kennen ontstaat een gemiddeld waardeoordeel van de twee doelgroepen met betrekking tot de verschillende transferbevorderende aspecten uit hoofdstuk twee. In het volgende hoofdstuk volgt een presentatie van de data die de twee onderzoeksmethoden hebben opgeleverd en verbind ik hier conclusies aan op dataniveau.

Hoofdstuk 4 Data-analyse

4.1 Inleiding

In dit onderzoek maak ik gebruik van verschillende vormen van dataverzameling: het interview en de enquête. In hoofdstuk 3 beschreef ik de cyclische opbouw van het onderzoek, in dit hoofdstuk presenteer en analyseer ik de verzamelde data. Hierbij volg ik de cyclische opbouw van mijn onderzoek: eerst analyseer ik de interviews, gevolgd door de enquêtes.

4.2 Fase 1: interview

De data van deze gesprekken analyseer ik aan de hand van categorieën (Van der Donk, 2009). De verschillende in hoofdstuk 2.4 beschreven factoren die bepalen of transfer gemaakt wordt gebruik ik als categorie. Uitspraken van collega's en leerlingen die specifiek van toepassing zijn op een van deze categorieën, orden ik hieronder. Uitspraken van zowel mentoren als leerlingen die over hetzelfde gaan, plaats ik horizontaal naast elkaar:

	Uitspraken mentoren	Uitspraken leerlingen
Transfermotivatie	'Leerlingen hebben nooit echt zin in een coachgesprek. Ze willen er in ieder geval geen praktijkvak voor missen.' 'Ik probeer motivatie op te wekken door leerlingen zelf te laten kiezen waar ze over willen praten. Daarbij stuur ik wel aan op zaken die ik besproken wil hebben'. 'Ik probeer het ook te hebben over dingen die de leerling goed doet'. 'In het gesprek probeer ik de leerling in te laten zien dat hij ergens tegenaan loopt'.	'Ik vind een coachgesprek best leuk, maar ik wil het liever niet tijdens mijn favoriete praktijkvak.' 'Ik mag zelf kiezen waar ik aan wil werken'. 'Mijn mentor bepaalt het onderwerp van het gesprek'. 'Het gaat vooral over dingen die beter moeten'. 'De mentoren zijn altijd heel positief. Ze besteden kort aandacht aan wat fout gaat en lang aan wat goed gaat!'
Transfervermogen	'Ik laat leerlingen zelf kiezen waar hij aan wil werken. Daarna laat ik hem bedenken hoe hij dat gaat doen'.	
Doelstelling	'Ik laat leerlingen een punt van de competentiemeter uitkiezen waar ze de komende tijd aan gaan werken'.	'Je kiest iets uit om aan te werken en dan praten we daarover'.

	'Met behulp van de competentiemeter probeer ik met de leerling tot zijn hulpvraag te komen. Dat lukt niet altijd goed omdat de competentiemeter vrij abstract is en weinig operationeel'. 'Ik probeer tot zo concreet mogelijke afspraken te komen'. 'Ik werk binnen een gesprek niet echt naar concrete afspraken. Dat de leerling inziet dat hij ander gedrag nodig heeft, dat is mijn enige doel'. 'Het gaat er om dat je een betere band krijgt met de leerling en dat de leerling meer zelfvertrouwen krijgt'.	'Door de competentiemeter kom je er achter wat jij nog moet leren' 'Soms snap ik geen bal van de competentiemeter' 'Het gaat gewoon om een goed gesprek'.
Recontextualiseren	'Het is moeilijk om concrete voorbeelden te verzinnen bij de competenties waar we op coachen en te bedenken wat er na het coachgesprek moet gebeuren om de competenties te oefenen'.	'Soms is het gewoon moeilijk uit te leggen hoe je er aan gaat werken. Je moet gewoon beter je best doen'.
Actief oefenen met de hulpvraag	Het is moeilijk activiteiten te bedenken waar de leerlingen hun hulpvraag mee kunnen oefenen. De competenties zijn abstract van aard'. 'De praktijkdocenten zijn niet echt bezig met de pedagogische hulpvragen van leerlingen, maar vooral met praktische vaardigheden'.	'Na het coachgesprek let ik er gewoon beter op tijdens praktijkvakken' 'Na het gesprek doe ik er niet veel meer mee'
Worden herinnerd aan de hulpvraag	'Het zou helpen als we konden gaan kijken in praktijkvakken om onze leerlingen daar ook te coachen en te helpen herinneren aan hun hulpvraag'. 'De eerste week denk ik er nog aan, maar al snel verwatert het'. 'Ik zeg het alleen als ik zie dat de leerling het vergeet'. 'Ik onthoud alle hulpvragen van mijn leerlingen niet'.	'Ik wil niet dat mijn mentor komt kijken bij praktijkvakken. Dan hoeft je zelf minder je best te doen'. 'In de klas heeft mijn mentor het er niet meer over, het zou helpen als we het met elkaar in de klas bespraken.' 'Bij mij worden de afspraken op mijn tafel geplakt, zodat ik er steeds aan denk. Dat helpt goed'. 'De afspraken moeten worden opgeschreven in het portfolio'
Curriculum Consistentie	'De competenties leven alleen bij de mentoren, het zou bij leerlingen meer gaan leven als de praktijkdocenten er ook over zouden praten'. 'Ik wil meer contact met praktijkdocenten om over de hulpvragen van leerlingen te praten'.	'In praktijkvakken praten we nooit over de competenties'.
Belonen	'Ik sta als coach eigenlijk continu aan de zijkant aan te moedigen. Als ik gewenst gedrag zie, geef ik een compliment'.	'Ik wil wel weten wanneer ik het goed doe'. Meesters moeten het ook zeggen als het goed gaat'.

In de interviews komt naar voren dat op het gebied van transfermotivatie mentoren en leerlingen niet allemaal hetzelfde ervaren. Het wordt niet duidelijk of leerlingen zin en plezier hebben in een coachgesprek. Wat duidelijk wordt is dat zowel mentoren als leerlingen het gespreksonderwerp bepalen. Ook is te zien dat leerlingen geen praktijkvak willen missen.

Zowel mentoren als leerlingen vinden dat er niet altijd wordt aangesloten op het niveau van de leerlingen. De competentiemeter zou hier bij moeten helpen, maar dat werkt volgens beide groepen niet naar wens omdat ze de competentiemeter moeilijk te begrijpen vinden. De competenties uit die competentiemeter lenen zich niet goed voor recontextualiseren: verzinnen van voorbeelden en een context om te oefenen wordt als lastig ervaren door beide groepen. De competentiemeter wordt wel gebruikt om een doelstelling aan op te hangen.

Leerlingen en mentoren vinden niet dat er actief wordt geoefend met de hulpvraag en dat er eerder passief in plaats van preventief wordt herinnerd aan de afspraken: als een leerling het vergeet, grijpt de mentor in.

Beide groepen zeggen dat de inhoud van coachgesprekken vooral zaak is tussen mentor en leerling en dat er in hun ogen geen sprake is van curriculum consistentie. Ook het reflecteren gebeurt alleen bij de coachgesprekken zelf, al geeft een leerling aan dat hulpvragen ook in de klas besproken zouden moeten worden: op die manier denkt de leerling vaker en beter na over zijn hulpvraag en kunnen leerlingen elkaar helpen. Leerlingen geven aan het prettig te vinden om een compliment te krijgen en zowel mentoren als leerlingen zeggen dat dit ook gebeurt.

4.3 Fase 2: Enquête

De uitspraken uit de interviews heb ik gebruikt als basis voor de enquête (bijlage 3 en 4). Op deze wijze verifieer ik deze uitspraken bij een grotere groep. Van de 87 enquêtes onder leerlingen heb ik er 77 teruggekregen. Van de 8 mentoren enquêtes is alles teruggekomen. De uitslag van de enquête laat zien hoe de mentoren en leerlingen denken over transferbevorderende aspecten bij ons op school voor aanvang van, tijdens en na het coachgesprek. In de enquête hebben de mentoren en leerlingen uit vier gradaties kunnen kiezen. Aan deze keuzes heb ik een score opgehangen van 0, 1, 2 of 3 punten: op die manier is het mogelijk een gemiddelde score te berekenen. Het getal 1,50 zit op het midden van die scorelijn: als antwoorden gemiddeld lager scoren, betekent dit dat de respondenten gemiddeld een stelling meer als 'oneens' dan 'eens' beoordelen. Tussen de 1,50 en 2 is er een lichte voorkeur voor 'eens' en boven de 2 is de voorkeur voor 'eens' significant.

 = lager dan 1,50  = hoger dan 2,0

 = tussen 1,50 en 2,00

	Voor het coachgesprek	Score Mentoren	Score Leerlingen
1.	De mentor maakt vooraf een afspraak voor het gesprek	2.14	1.91
2.	Als er een coachgesprek is, heeft de leerling daar zin in	1.71	1.39
3.	Het coachgesprek mag van de leerling tijdens elk willekeurig praktijkvak	1.29	0.93
4.	De leerling denkt van tevoren na waar hij over wil praten	1.14	1.66

	Tijdens het gesprek	Score mentoren	Score Leerlingen
5.	De mentor bespreekt met de leerling het doel van het gesprek	2.57	2.06
6.	De leerling vertelt waar hij zelf aan wil werken	2.29	2.2
7.	Wat in het coachgesprek aan bod komt, kan de leerling in praktijkvakken, arbeidstraining of stage gebruiken	2.57	2.08
8.	De competentiemeter helpt de leerling ontdekken wat zijn hulpvraag is	1.83	1.82
9.	De leerling kan bij de competentiemeter voorbeelden geven waaruit blijkt dat hij een competentie beheerst	1.43	1.98
10.	De leerling kan bedenken wat nodig is om competenties te oefenen	0.71	1.79
11.	In het gesprek worden duidelijke afspraken gemaakt	2.43	2.33
12.	Het gesprek gaat ook over dingen die de leerling goed doet	2.71	2.22
13.	Aan het eind van het gesprek weet de leerling hoe hij aan zijn hulpvraag gaat werken	2	2.01
14.	De afspraken worden ergens opgeschreven waar de leerling het kan teruglezen	0.71	1.28

	Na het gesprek	Score Mentoren	Score Leerlingen
15.	De leerling houdt zich aan de afspraken van het gesprek	1.29	2.05
16.	De mentoren houden zich aan de afspraken van het gesprek	2.29	2.34
17.	De leerling krijgt hulp bij het onthouden van de afspraken	2.07	1.47
18.	Als een leerling zich aan de afspraken houdt, krijgt hij van de mentor een compliment	2.57	1.95
19.	De mentor laat merken dat hij vertrouwen heeft in zijn leerling	3	2.3
20.	Praktijkdocenten weten van de afspraken die de mentor met de leerling maakt	0.42	1.34
21.	Praktijkdocenten moeten weten van de afspraken die de mentor met de leerling maakt	2.43	1.86
22.	Praktijkdocenten praten met de leerlingen over de competenties van de competentiemeter	0.14	1.21
23.	Praktijkdocenten vinden de competenties net zo belangrijk als de mentoren	0.57	2.11
24.	De mentor praat ook in de klas met de leerling over zijn hulpvraag	2.43	1.39
25.	Hulpvragen van leerlingen kunnen klassikaal worden besproken	2.86	1.64
26.	Het helpt de leerling als de mentor hem coacht tijdens praktijkvakken	2.43	1.02
27.	Leerlingen met dezelfde hulpvraag mogen elkaar helpen	2.86	1.86
28.	Coachgesprekken zorgen voor een goede band tussen mentor en leerling	2.86	2.17
29.	Coachgesprekken zorgen voor positieve gedragsverandering bij leerlingen	2.43	2.24

Op het gebied van transfermotivatie is te zien bij stelling 2 dat leerlingen gemiddeld niet veel zin hebben in een coachgesprek. De mentoren zien dit ook, al schatten zij de gemotiveerdheid van de leerlingen hoger in. De leerlingen geven ook bij stelling 3 aan geen praktijkvak te willen missen voor een coachgesprek. De mentoren weten dit ook. Gemiddeld mag de leerling zelf bepalen waar hij over wil praten en ziet hij ook de bruikbaarheid in van de gespreksonderwerpen. Dit is te zien in stelling 6 en 7.

Transfervermogen komt terug in stelling 1, 4, 10 en 11. Uit de stellingen blijkt dat leerlingen, vaker dan de mentoren denken, van tevoren nadenken over het onderwerp voor het coachgesprek. De mentoren vinden dat hun leerlingen niet goed in staat zijn te bedenken hoe ze aan hun competenties gaan werken na het gesprek. De leerlingen zelf schatten hun bekwaamheid op dit vlak beduidend hoger in.

Doelen worden besproken en operationeel gemaakt, zo is te zien in stelling 5, 11 en 13, alleen het gebruik van de competentiemeter scoort hierin zowel bij mentoren als leerlingen lager (vraag 8 en 10)

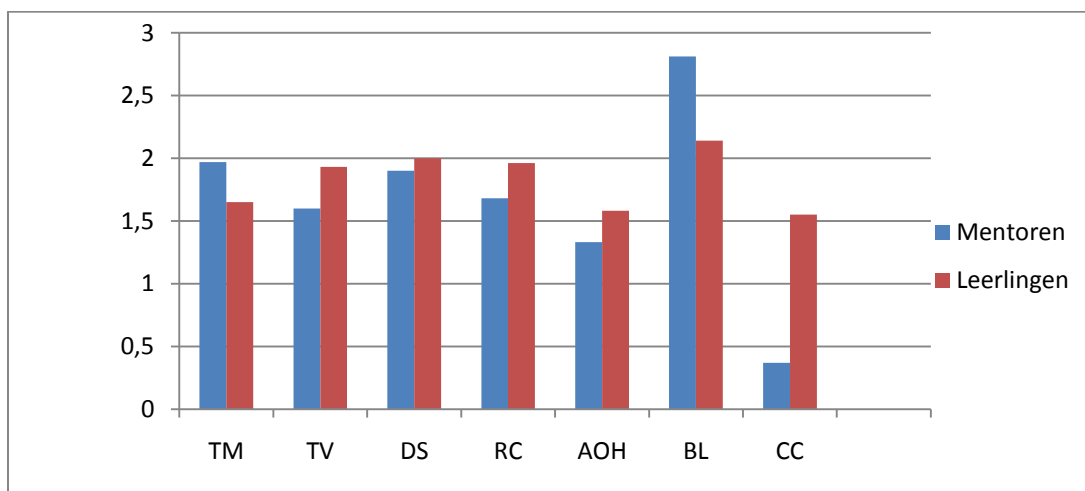
Ook recontextualiseren, in stelling 7, 9, 10 en 13 getoetst, scoort laag als de competentiemeter er bij wordt betrokken.

Het actief oefenen van de hulpvraag en het hieraan herinneren en bewustmaken van leerlingen is in stelling 10, 14, 15, 16, 17, 20, 22 en 24 getoetst. Te zien is dat leerlingen bovengemiddeld vinden dat ze zich aan afspraken houden en bij het onthouden van de afspraken weinig hulp krijgen. De mentoren zien het andersom: de leerlingen vergeten afspraken en zij bieden wel hulp. Afspraken worden over het algemeen niet opgeschreven voor leerlingen. Mentoren en leerlingen zijn het er over eens dat de afspraken uit coachgesprekken niet aan bod komen tijdens praktijkvakken, al zijn de mentoren hier veel stelliger in dan de leerlingen. Beide groepen vinden dat praktijkdocenten moeten weten van de gemaakte afspraken.

In stelling 18, 19 en 28 is te zien dat belonen en uitspreken van vertrouwen bij de mentoren verreweg het hoogst scoort. De leerlingen scoren dit ook heel hoog, zij het beduidend minder hoog dan de mentoren.

Curriculum consistentie, te zien in stelling 20, 22 en 23, scoort bij de mentoren verreweg het laagst. Ook bij de leerlingen levert dit de laagste score op.

In onderstaande grafiek zijn bovenstaande conclusies per categorie duidelijk te zien:



TM = Transfermotivatie

AOH = Actief oefenen en de leerling herinneren

TV = Transfervermogen

BL = Belonen

DS = Doelstelling

CC = Curriculum Consistentie

RC = Recontextualiseren

4.4 Samenvatting

In dit hoofdstuk te zien dat verschillende transferbevorderende aspecten voldoende tot goed scoren. Ook is te zien dat andere aspecten voor, tijdens en na het coachgesprek door zowel leerlingen als mentoren laag scoren. Hierbij valt op dat mentoren hun eigen inbreng hoger waarderen dan de leerlingen. In het volgende hoofdstuk zet ik uiteen wat alle bevindingen van de mentoren en leerlingen over de transferbevorderende aspecten op school betekenen voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag.

Hoofdstuk 5 Beantwoording van de onderzoeksvraag

5.1 Inleiding

Dit onderzoek is er op gericht een antwoord te krijgen op de vraag wat leerlingen op deze praktijkschool nodig hebben om de transfer van een coachgesprek naar de praktijk te maken. In interviews die ik hield met zowel leerlingen als mentoren, is een beeld naar voren gekomen van de wijze waarop zij het transferproces beleven. Dit beeld heb ik vervolgens geverifieerd met behulp van een enquête onder beide groepen. In dit hoofdstuk vergelijk ik de data die beide onderzoeksmethodes opleverden met de literatuur uit hoofdstuk twee. Aan de hand van die vergelijking geef ik een antwoord op de onderzoeksvraag.

5.2 Het transferproces op de praktijkschool

Bij het komen tot transfer zijn drie processen bepalend (Mayer, 2002; Krathwohl, 2002, en Anderson, 2002): memoriseren, begrijpen van concepten en het teruggrijpen op de juiste kennis en vaardigheden in de juiste context. Ondersteunen van deze processen geeft een verhoogde kans op transfer. De praktijkschool wordt bevolkt door kinderen met een gemiddeld lage intelligentie, wat betekent dat hun geheugen ook benedengemiddeld is (Gazzaniga, 2003). Om die reden hebben zij bewuste en uitvoerige ondersteuning nodig in het memorisatieproces. Uit de data in hoofdstuk 4 blijkt dat de mentoren zien dat leerling hun afspraken vergeten. Ze vinden zelf dat ze de leerlingen deze afspraken bovengemiddeld helpen onthouden. De leerlingen scoren dit daarentegen benedengemiddeld. In het licht van de onderzoeksvraag levert dit de conclusie op dat de leerlingen van de praktijkschool aangeven meer hulp nodig hebben bij het onthouden van afspraken die tijdens coachgesprekken worden gemaakt.

Ook het begrijpen van concepten is intelligentieafhankelijk, evenals het toepassen in de juiste context. Simons (1990) en Boekaerts (1995) menen dat kinderen met een benedengemiddelde intelligentie concepten gaan begrijpen door kennis, vaardigheden of houdingen bewust in verschillende contexten te oefenen. De nadruk hoeft dus niet zozeer te liggen op het eerst laten begrijpen: het bewust oefenen en daar op reflecteren is voor deze leerlingen een logische weg om tot conceptbegrip te komen. Op de praktijkschool wordt wel gereflecteerd op sociale vaardigheden en competenties, alleen niet zozeer bewust geoefend. Dit blijkt met name uit de interviews onder mentoren: Ze geven aan dat ze moeilijk activiteiten kunnen bedenken die passen bij de competenties die deze leerlingen zich eigen moeten maken. Er wordt met terugwerkende kracht gekeken wat leerlingen in bepaalde

contexten wel kunnen en wat niet. Het hieraan koppelen van concreet oefenmateriaal in verschillende contexten is wat deze leerlingen nodig hebben om de transfer te maken. Op dit moment geven de mentoren aan dat dit nog niet gebeurt.

5.3 Transferbevorderende factoren op de praktijkschool

5.3.1 Transfermotivatie

Uit zowel de interviews als de enquêtes blijkt dat leerlingen gemiddeld niet veel zin hebben in een coachgesprek. Het feit dat de leerlingen er liever geen praktijkvak voor willen missen geeft aan dat de motivatie voor het coachgesprek als oorspronkelijke leersituatie niet groot is. In de enquête komt hier ook een verklaring voor naar voren. De motivatie groeit als de leerling de bruikbaarheid inziet van de nieuwe kennis of vaardigheden (Moerkamp 1991; Smit, 2003). Uit de enquête blijkt dat leerlingen deze bruikbaarheid gemiddeld redelijk inzien, alleen als de competentiemeter wordt gebruikt ontbreekt in hun ogen de vertaalslag naar de praktijk. De mentoren vinden dit een groot struikelblok. Zij zien dat leerlingen moeite hebben de competenties te vertalen naar praktijksituaties en geven daarbij aan dat zelf ook moeilijk te vinden. Voor beantwoording van de onderzoeksvraag betekent dit dat de leerlingen meer inzicht willen over wat een coachgesprek concreet oplevert.

5.3.2 Transfervermogen

Door het oefenen van metacognitieve vaardigheden en zelfregulatieve strategieën wordt het transfervermogen van leerlingen vergroot. Dit betekent dat ondersteuning bij voorkeur niet alleen maar gericht is op het helpen onthouden van leerlingen: hij is ook gebaat bij het zelf leren plannen, evalueren, reflecteren en het stellen van doelen (Bolhuis, 1999; Stocking, 1997). De mentoren geven aan leerlingen niet voor aanvang van het gesprek na te laten denken over het onderwerp van het gesprek. Ook wordt er niet door alle mentoren eerst een afspraak gemaakt. Dit hebben zij daarentegen wel nodig, omdat ze op die manier kunnen nadenken over het onderwerp en een doel kunnen stellen (Cauffman, 2009). Op die wijze worden ze ook meer eigenaar van het coachgesprek, wat weer een positieve stimulans is voor de transfermotivatie omdat eigenaarschap de motivatie positief beïnvloedt (Bootsma, 2011).

5.3.3 Doelstelling

In de analyse van de stellingen uit deze categorie is te zien dat leerlingen en mentoren ervaren, dat er duidelijke doelen worden gesteld en afspraken worden gemaakt. De score

wordt echter omlaaggehaald door de stellingen over de competentiemeter. Het doel is bij gebruik hiervan abstract en moeilijk meetbaar, zoals in de SMART-methode (Kedzierski, 1995) wordt geadviseerd. Een doel dat aan die voorwaarden voldoet werkt richtinggevend en sturend voor het gedrag van de leerling (Oosterhuis-Geers, 2004). Hierdoor is voor hem concreet wat hij precies moet in de praktijk doen om zijn gedrag te veranderen en maakt hij de transfer.

5.3.4 Recontextualiseren

Voor de leerlingen op de praktijkschool is het in het transferproces van belang in verschillende contexten te oefenen (zie paragraaf 2.4.2 en 5.1). Recontextualiseren bereidt ze hier op voor, waardoor in de daadwerkelijke transfersituatie de overeenkomst wordt gezien met de oorspronkelijke leersituatie. Vooral de mentoren hebben moeite met deze techniek. De literatuur draagt ideeën aan: het schrijven van een integratieplan is een middel om de leerling te laten nadenken hoe het nieuwe gedrag in de praktijk vorm krijgt. (Bolhuis, 1999). Dit kan ook in een mondelinge, oplossingsgerichte vorm: de leerling beschrijft een denkbeeldige videofilm waarin hij het nieuwe gedrag laat zien (Cauffman, 2009). In het licht van de onderzoeksvraag helpt de leerling dit de transfersituatie voor te bereiden en te herkennen als hij zich voordoet, waardoor hij in die situatie teruggrijpt op de kennis en vaardigheden die hij opdeed tijdens het coachgesprek.

5.3.5 Actief oefenen en worden herinnerd

Uit de interviews is gebleken, dat actief oefenen en herinnerd worden essentieel zijn voor het maken van transfer: als in een coachgesprek de competentiemeter het uitgangspunt is, is de vertaalslag naar de praktijk moeilijk, voor zowel leerling als mentor. Als cognitieve vaardigheden het onderwerp van het coachgesprek zijn levert dit wel activiteiten op, die ook op de cognitie gericht zijn. De competenties lenen zich er niet allemaal voor om activiteiten aan te koppelen, zo stellen de mentoren. Het zijn vooral sociale vaardigheden en in de praktijk wordt vanuit de beleving van de leerling vooral actief en bewust aan praktische vaardigheden gewerkt. De leerling gaat volgens de mentoren niet naar de houtles om daar goed te werken aan 'leiding accepteren', maar om een mooi vogelhuisje te maken.

Om tot transfer te komen is het noodzakelijk dat de taak in de praktijk een beroep doet op de te oefenen vaardigheden. (Bolhuis, 1999). In dit onderzoek wordt niet duidelijk of dat zo is: Uit het onderzoek blijkt wel dat mentoren niet geloven dat leerlingen in de praktijk door hun collega's gericht worden op deze vaardigheden. De leerlingen worden in hun ogen niet herinnerd aan hetgeen ze in de coachgesprekken bespreken. De voornaamste reden is in hun ogen dat de praktijkdocenten hier geen weet van hebben.

In paragraaf 5.1 werd al duidelijk dat de leerling hulp nodig heeft bij het onthouden van de afspraken om tot transfer te komen. Aspecten die hier een rol in spelen zoals het opschrijven van de afspraken en het hulp krijgen bij het onthouden scoren in de ogen van de leerling laag. Dit betekent dat zij zich niet geholpen voelen door de mentoren bij het onthouden van afspraken. Een verklaring hiervoor zit hem in het feit dat afspraken niet voor de leerling worden opgeschreven en dat de mentor in de klas niet meer praat over de hulpvraag van de leerling. Als ook praktijkdocenten ze niet richten op hun hulpvraag, is er te weinig steun in het memorisatieproces. Een duidelijke conclusie met betrekking tot de onderzoeksvraag is dat leerlingen meer hulp nodig hebben bij het onthouden van de afspraken.

5.3.6 Curriculum Consistentie

In de ogen van de mentoren weten de praktijkdocenten niet van de afspraken die zij maken met hun leerlingen, praten ze niet met de leerlingen over die competenties en vinden ze deze competenties ook veel minder belangrijk. De leerlingen ervaren dit ook zo, zij het in mindere mate. Om tot transfer te komen hebben leerlingen het nodig dat in de hele organisatie hetzelfde wordt gekeken naar de leerling: als voor de mentoren de competenties de leidraad zijn voor het leren, is het noodzakelijk dat de praktijkdocenten dit ook zo ervaren. Dit wordt Curriculum Consistentie (Kessels, 1996) of transferpartnership (Brinkerhof en Gil, 1992) genoemd. In dit onderzoek wordt duidelijk dat op de praktijkschool vanuit het perspectief van de mentoren en de leerlingen hier geen sprake van is.

5.3.7 Belonen

Uit het onderzoek blijkt dat de mentoren laten merken dat ze vertrouwen hebben in hun leerlingen en dit vertrouwen ook uiten in de vorm van complimenten. Transfer wordt eerder gemaakt als het wordt beloond (Bolhuis, 1999). Hierbij valt wel op dat de leerlingen dit beduidend minder scoren dan de mentoren. Leerlingen hebben dus nog meer complimenten nodig.

5.4 Conclusies

Op het gebied van ondersteuning van het transferproces en transferbevordering hebben zowel leerlingen als mentoren laten blijken dat er winst te behalen is. Om tot transfer van coachgesprek naar praktijk te komen hebben de praktijkschoolleerlingen van deze school behoefte aan inzicht over wat gesprekken opleveren. Daarvoor is het nodig dat ze van tevoren kunnen nadenken over het gespreksonderwerp. Het uitwerken van dit onderwerp in een duidelijke doelstelling, bijvoorbeeld volgens de SMART-methode is een basis voor het recontextualiseren tijdens het gesprek zelf: leerlingen hebben het nodig voorbereid te

worden op hoe het gedrag er in een nieuwe context uit gaat zien. Vervolgens is het in het ondersteunen van transfer van belang de leerling actief te laten oefenen met zijn hulpvraag en hem te helpen herinneren aan gemaakte afspraken. Als de hele schoolorganisatie hetzelfde vraagt van de leerling, weet de leerling wat er van hem verwacht wordt en is er sprake van curriculum consistentie. Op deze praktijkschool is daar op dit moment geen sprake van. Daarbij heeft de leerling meer behoefte aan beloning in de vorm van complimenten. In het volgende hoofdstuk doe ik aan de hand van deze conclusies aanbevelingen voor het verbeteren van transfer van coachafspraken naar de praktijk.

Hoofdstuk 6 Conclusies en aanbevelingen

6.1 Inleiding

In het transferproces van het coachgesprek tussen mentoren en leerlingen naar praktijksituaties krijgen de leerlingen op de praktijkschool nog niet op alle vlakken de ondersteuning die ze nodig hebben. Omdat de mentoren uit het onderzoek dit zelf ook inzien is er veel winst te behalen. Een aantal concrete aanbevelingen die ik hieronder doe zullen hiertoe bijdragen.

6.2 Werken aan en uitgaan van motivatie

Leerlingen geven aan gemiddeld geen zin te hebben in een coachgesprek. Ook willen ze geen praktijkvak missen. Dit impliceert dat er weinig basis is voor transfermotivatie. Een oplossing ligt in het laten inzien wat een coachgesprek kan opleveren. Een manier hiervoor is de leerlingen zelf van te voren laten bedenken waar ze op gecoacht willen worden. Op die manier vormt de eigen motivatie het vertrekpunt voor het gesprek, komt de aanleiding voor het coachgesprek bij de leerlingen zelf vandaan en weten ze bovendien voor aanvang wat het coachgesprek kan opleveren. Hiermee is de basis voor het maken van transfer gemaakt. Tevens worden de transfervaardigheden als plannen en doelen stellen op die manier geoefend.

6.3 Hulp bij onthouden en bewust of actief oefenen

Leerlingen hebben hulp nodig bij het onthouden van gemaakte afspraken. Het eenmalig afspreken van iets is niet genoeg om leerlingen tot gewenst gedrag te laten komen, net zoals het eenmalig uitleggen van een rekensom in de meeste gevallen niet genoeg is om deze leerlingen te leren rekenen. Het ondersteunen van memoriseren begint bij het opschrijven van de afspraken voor de leerling, op een plek waar hij het ook terugziet. Het hangt van de leerling af waar dit is. De ene leerling zal het op zijn tafel geplakt willen hebben en een ander wil het in zijn map of portfolio. Het is aan de mentor om dat te bespreken met zijn leerling.

Helpen onthouden gebeurt ook als de mentor het laat merken als het gewenste gedrag zich voordoet. Hoewel de mentoren dit al wel doen is het toch een aanbeveling van mij dit nog vaker en duidelijker te doen, omdat leerlingen dit aspect van transfer lager waarderen dan de mentoren denken.

De hulp bij het onthouden hoeft niet alleen bij de mentor vandaan te komen. Het is een goed idee om een buddysysteem in te voeren waarbij kinderen met gelijksoortige hulpvragen elkaar ondersteunen.

Het idee dat de mentoren zelf hebben om bij de praktijkvakken te gaan coachen komt voort uit hun behoefte de leerlingen in de praktijk te richten op hun hulpvraag. Leerlingen geven aan deze ondersteuning in de praktijk van hun mentor niet te willen. Als de ondersteuning die leerlingen nodig hebben bij de praktijkvakdocenten zelf vandaan kan komen is het niet nodig dat mentoren die rol vervullen. De slaagkans hiervan is afhankelijk van de curriculum consistentie. In de volgende paragraaf doe ik een suggestie hoe de afspraken uit coachgesprekken een vervolg kunnen krijgen in de praktijkvakken.

6.4 Curriculum consistentie

De mentoren hebben binnen de organisatie de taak hun leerlingen te coachen op competenties. Hier besteden zij veel tijd en energie aan. Om tot transfer te komen is het noodzakelijk dat deze input buiten de gesprekken een vervolg krijgt: als de school deze competenties als belangrijkste doel ziet voor de leerlingen, verdient het mijn aanbeveling dat er in de praktijkvakken duidelijker aandacht aan wordt besteed. Competenties kunnen een prominentere rol spelen in de praktijkvakken. De manier waarop dat vorm zou kunnen krijgen is in mijn ogen een vervolgonderzoek waard. Wat op dit moment uit het onderzoek blijkt, is dat de mentoren een duidelijker communicatie wensen met de praktijkvakdocenten over de hulpvragen van hun leerlingen. In het kader van transfer van coachgesprek naar praktijk levert dit in de transfersituatie voor de leerling ondersteuning op, doordat de praktijkdocent hem ook helpt onthouden en situaties kan creëren waarbij de hulpvraag van de leerling geoefend kan worden.

6.5 Recontextualiseren met of zonder competentiemeter

De kern van het maken van transfer ligt tijdens het coachgesprek in het recontextualiseren. Het onderzoek laat zien dat wanneer de competentiemeter wordt gebruikt, zowel mentoren als leerlingen dit recontextualiseren een lastige discipline vinden. Omdat de competentiemeter tijdens coachgesprekken veel gebruikt wordt, is het noodzakelijk dat dit instrument toegankelijker en concreter wordt: het is in de huidige vorm moeilijk de vertaling te maken naar de praktijk, terwijl dat exact is waar het bij transfer om gaat. Leerlingen hebben er baat bij een beeld te hebben hoe het nieuwe gedrag er concreet in een andere context uit gaat zien. Het feit dat de competenties vooral het karakter hebben van sociale vaardigheden maakt dit lastig, omdat deze in vergelijking tot praktische vaardigheden abstracter zijn en minder goed meetbaar. Mijn aanbeveling is daarom een vervolgonderzoek.

Met dit onderzoek kunnen we in kaart brengen wat er precies wordt verstaan onder de competenties die deze leerlingen zich moeten eigen maken. Wat betekent het precies als een leerling kan samenwerken? Hoe laat hij dat zien? Waar is het aan te zien dat de leerling voldoet aan de competentie 'zelfstandigheid'? Als het onderzoek per competentie een lijst met concrete competentie-indicatoren oplevert, stelt dat de leerlingen en mentoren in staat exacter dan nu het geval is te bepalen welk onderdeel van de competentie precies verbeterd moet worden. Hetzelfde onderzoek zou zich ook kunnen richten op de vervolgvraag die dit oproept; hoe oefen je die vaardigheden? Ook dit zou een lijst met activiteiten kunnen opleveren die per competentie vertellen hoe ze geoefend kunnen worden.

De competentiemeter vormt niet in alle coachgesprekken de basis. In elk coachgesprek adviseer ik de mentoren het gewenste gedrag in de toekomst te plaatsen en de leerlingen te laten vertellen hoe dat gedrag er in een andere context uit ziet. Dat kan mondeling, volgens oplossingsgerichte technieken als het beschrijven van een denkbeeldige video, of schriftelijk: laat leerlingen opschrijven hoe hun hulpvraag in de praktijk vorm krijgt.

6.6 Samenvatting en disseminatie

Er is een aantal kernfactoren bepalend voor het laten plaatsvinden van transfer van coachgesprek naar praktijk. Dit onderzoek laat zien dat deze kernfactoren niet allemaal aanwezig zijn op deze praktijkschool en dat leerlingen en mentoren deze factoren verschillend kunnen beleven. Ondersteuning die zich richt op motivatie, actief oefenen, helpen onthouden van afspraken, curriculum consistentie en recontextualisering helpt de leerling bij het maken van transfer. Wanneer de school een aantal nieuwe keuzes maakt binnen die gebieden zullen de coachgesprekken een duidelijker en prominentere basis zijn voor gedragsverandering bij leerlingen.

Tot slot adviseer ik andere praktijkscholen die werken met coachgesprekken dit onderzoek te gebruiken: elke praktijkschool wordt bevolkt door leerlingen als op deze school. Om die reden zijn dezelfde factoren essentieel om transfer van coachgesprek naar praktijk te maken. Het onderzoek kan op dezelfde wijze uitgevoerd worden of als middel dienen om de aandacht te vestigen op het feit dat het houden van coachgesprekken op zich niet voldoende is om gedragsverandering te bewerkstelligen. Dit onderzoek heeft uitgewezen dat daar meer voor nodig is.

Hoofdstuk 7 Evaluatie

Terugkijkend op dit onderzoek concludeer ik dat zowel het proces van onderzoeken als de uiteindelijke resultaten voor mij persoonlijk verscheidene zaken hebben opgeleverd. Beide zaken hebben ervoor gezorgd dat mijn handelen er in de toekomst op een aantal vlakken anders uit zal zien.

Ten eerste heeft, voor mij als onderzoeker, het duidelijk krijgen van de onderzoeksvraag en deze onderzoekbaar en operationeel maken mij geleerd heel kritisch en gestructureerd na te denken over een praktijkprobleem. Het onderzoeksproces heeft laten zien, dat het constateren dat zaken niet naar wens gaan alleen de eerste stap is: om vervolgens daadwerkelijk te onderzoeken of dat echt zo is en waar dat aan ligt, is het nodig afstand te nemen en in helikopterview naar de praktijksituatie te kijken. Gedurende dit proces ben ik er actief mee bezig geweest hierbij mijn vooronderstellingen los te laten: zelf had ik op voorhand het idee dat coachgesprekken niet opleverden wat ik voor ogen had, toch heb ik dit los moeten laten om een valide en betrouwbaar beeld te krijgen van de wijze waarop mentoren en leerlingen dit beleven. De keuze die ik maakte om interviews te houden zonder echte input uit de literatuur heeft er voor gezorgd dat dit is gelukt, omdat hierdoor de mening van een aantal mentoren en leerlingen naar voren is gekomen en deze meningen hiermee de basis voor het verdere verloop van het onderzoek hebben gelegd. Het beeld dat uiteindelijk naar voren is gekomen vertegenwoordigt de mening van alle mentoren en leerlingen van de onderbouw.

De conclusies die ik in dit onderzoek uiteindelijk heb getrokken zijn voor de school waardevol omdat duidelijk is gebleken dat er nog veel winst is te halen op het gebied van transferbevordering. Daarbij wil ik zelf het initiatief nemen: voor mij persoonlijk zijn de conclusies net zo waardevol, omdat ze aanbevelingen bevatten die mij persoonlijk ook dwingen andere keuzes te maken. Ik zal dankzij het onderzoek meer energie steken in het memorisatieproces van leerlingen en zoveel mogelijk ondersteuning bieden bij het onthouden van afspraken door ze op te schrijven, leerlingen logboeken bij te laten houden en hulpvragen ook meer in de klas te bespreken. Ook wil ik veel meer ingaan op motivatie en deze als basis gebruiken voor het coachgesprek. Als een leerling geen zin heeft in een gesprek en het nut er niet van inziet, houd ik geen coachgesprek. Mijn aandacht zal er op gericht zijn de leerling in te laten zien wat het gesprek op kan leveren. Het vervolgonderzoek dat ik aanbeveel om de competentiemeter aan te passen zal hier een rol in kunnen spelen, omdat er dan concretere opbrengsten zijn voor de leerlingen. In dit vervolgonderzoek zie ik

een rol voor mijzelf weggelegd, omdat ik nu zowel ervaring heb als onderzoeker als een beeld heb van hoe de competentiemeter er in de gewenste situatie uit ziet.

In algemene zin zal ik in de toekomst rondom coachgesprekken dit onderzoek en de bijbehorende resultaten altijd in mijn hoofd hebben. Het onderzoek naar het ondersteunen van transfer bij leerlingen heeft me op een aantal manieren iets opgeleverd.

Ten eerste heb ik vanuit mijn verlegenheidsvraag nu concrete handvatten om in de praktijk mee aan de slag te gaan. Deze handvatten hebben me ook iets geleerd vanuit het perspectief van de leerlijn: mijn handelen kan door leerlingen heel anders geïnterpreteerd worden dan de wijze waarop ik het bedoel. Complimenten die ik geef worden niet altijd zo beleefd door de leerling, hulp die ik bied wordt niet altijd als hulp ervaren. Om deze reden zal ik veel meer stil gaan staan bij hetgeen de leerling nodig heeft en ook kijken of mijn handelen het gewenste effect heeft op de leerling.

Naast deze handvatten heb ik ook geleerd hoe ik een praktijkonderzoek uitvoer. Zeker als het onderzoek een cyclische opbouw heeft, is het niet mogelijk alles op voorhand uit te stippelen. In het onderzoeksproces kom ik een volgende keer waarschijnlijk ook weer af en toe op een punt dat ik een beslissing moet nemen zonder het geheel nog te overzien. Bij dit onderzoek heb ik geleerd me hierbij te richten op de informatie die ik wel heb, in plaats van hetgeen ik nog niet heb.

Toekomstige onderzoekers wil ik meegeven dat ze er niet voor schromen langere tijd uit te trekken om tot een uiteindelijke onderzoeksvraag te komen. Hardlopers zijn, ook tijdens een onderzoek, doodlopers. De basis voor het onderzoek is een duidelijk onderzoeksdomein en een operationele onderzoeksvraag. Daarbij is het naar mijn mening essentieel dat de onderzoeker daadwerkelijk zelf de wil heeft een antwoord te vinden op zijn onderzoeksvraag. De interesse in het onderwerp en de wil mijn eigen praktijk te verrijken heeft mij geholpen het geheel te vervolmaken tot een bruikbaar, realistisch onderzoek met concrete aanbevelingen.

Bronnenlijst

- Anderson, L.W. (2002). Curriculum alignment. Theory into Practice, 41(4), 255-260.
- Bolhuis, M. & Simons, R.J. (1999) Leren en werken. Groningen: Kluwer
- Boekaerts, M. & Simons, R.J. (1995). Leren en instructie. Assen: Koninklijke van Gorcum.
- Bouman, F. & Wal, L. van der. (2005) 'Werken aan de werking van leren' Internet WWW pagina op URL:
<http://www.teaminextern.nl/uploads/bibliotheek/Coaching%20van%20leiders.pdf>
(geopend op 22-02-2011)
- Bransford, J.D., Brown, A.L. & Cocking, R.R. (2000). How people learn. Brain, mind, experience, and school. Washington: National Academy Press.
- Brinkerhoff, R.O. & S.J. Gil (1992), Managing the total quality of training. Human Resource Development Quarterly, nr. 3.
- Bruijn, E. de (2003). De pedagogisch-didactische benadering in de beroepsonderwijskolom. Bouwstenen voor een herontwerp. 's-Hertogenbosch: CINOP Expertisecentrum.
- Cauffman, L. & Dijk, J. van. (2009) Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs, Amsterdam: Boom Onderwijs
- Donk, C. van der. & Lanen, B. van. (2009). Praktijkonderzoek in de school. Bussum: Coutinho
- Eraut, M. (2007) Theoretical and practical knowledge revisited. Paper presented at the University of Exeter, School of Education seminar
- Heijst, H. van (2008). 'Competenties van docenten in competentiegericht beroepsonderwijs'.
<http://www.kenniskring.eu/LinkClick.aspx?fileticket=Gjtw3VNPo4E%3D&tabid=198&mid=760>, (geopend op 08-05-2011)
- Huisman-Bakker, M. & Te Braake-Schakenraad A. (2002) Startdocument Praktijkonderwijs en de beroepskolom. Referentiegroep Praktijkonderwijs in de steigers
- Kessels, J.W.M. (1996). Het corporate Curriculum. Oratie, Rijksuniversiteit Leiden
- Kim Berg, I. & Szabo, P. (2005) Brief coaching for lasting solutions, New York: W.W. Norton & Company

- Kneppers, H.C. (2007). Leren voor transfer: een empirisch onderzoek naar de concept- en contextbenadering in het economieonderwijs. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Krathwohl, D.A. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: an overview. Theory into Practice, 41(4), 212-218
- Mayer, R.E. (2002). Rote versus meaningful learning. Theory into Practice, 41(4), 226–232.
- Mayer, R.E. (2003). Learning and instruction. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- MCR (2007) 'Transfer van opgedane kennis en vaardigheden naar de praktijk'. Internet WWW pagina op URL: <http://www.mcr-bvba.be/documents/nb-transfer.pdf> (geopend op 05-04-2011)
- Musman, R. (2008) 'Praktijkschoolleerlingen reflecteren met de competentiemeter' Internet WWW pagina op URL: <http://www.obdnoordwest.nl/static/downloads/ruud%20musman%20blad%20reflectie.pdf> (geopend op 01-06-2010)
- Oers, B. van. (1998) The Fallacy of decontextualisation. Mind, Culture and activity, 5(2) 135-142.
- Moerkamp, T. & Bruin, E. de. (1991) Leren voor een loopbaan. Den Haag: OSA
- Onderwijsraad (2003). Werkplekleren in de beroepsonderwijskolom. Den Haag: Onderwijsraad
- Sanden, J. van der. (2001). Opleiden uit constructivistische perspectief. Alphen a/d Rijn: Samson
- Simons, P.R.J. (1990). Transfervermogen. Inaugurele rede. Nijmegen: Quick Print
- Smit, C. & Tjepkema, S. (2003). Werken aan duurzame gedragsverandering. Leren in ontwikkeling. 3 (3) 24-28
- Stokking, K.M. (1997). Algemene vaardigheden in het curriculum. Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Teune, P., Knol, M. & Ros, A. (2008) Stimuleren van leren, Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff
- Verkuil, D. (2009). 'De invloed van een authentieke context in gesitueerd leren' Internet WWW pagina op URL: <http://igitur-archive.library.uu.nl/student-theses/2009-1006-200208/Masterthesis%20Verkuil,%20D-3038483.pdf> (gelezen op 02-03-2011)

Bijlage 1 Basiscompetenties Praktijkschool Westfriesland

Klas 1	Klas 2	Klas 3
Zelfstandigheid	Probleemoplossend vermogen	Algemene basisvaardigheden
Leiding accepteren	Flexibiliteit	Hygiëne
Samenwerken	Assertiviteit	Orderingsvaardigheden
Doorzettingsvermogen	Sociale vaardigheden	Veilig werken

Bijlage 2 Interviews

Leidraad interview mentoren

1. Wat is voor jou het doel van coachinggesprekken met leerlingen?
2. Wat doe je om dit doel te bereiken?
3. In hoeverre slaag je er in het doel te bereiken / wat leveren de gesprekken op?
4. Hoe ervaren volgens jou de leerlingen jouw coaching?
5. Waar liggen wat jou betreft winstkansen in het coachen van leerlingen?

Leidraad interview leerlingen

1. Hoe ziet bij jou een coachgesprek er uit? Waar praten jullie dan over? Hoe komen jullie bij dat onderwerp?
2. In hoeverre is jou duidelijk wat het doel is van de coachgesprekken?
3. Op welke manier bespreekt jouw mentor dat met jou? Wat is jouw aandeel in het bepalen van het onderwerp?
4. Wat doen jullie allemaal om te werken aan dat doel?
5. Wat gebeurt er na de gesprekken met de afspraken?
6. Wat moet er volgens jou gebeuren tijdens het coachgesprek om jou goed te helpen bij je hulpvraag?
7. Wat moet er volgens jou gebeuren na het coachgesprek om jou te helpen bij je hulpvraag?
8. Wat leer je van de gesprekken?

Bijlage 3 Enquête leerlingen

← Niet → Wel

	Voor het coachgesprek				
1.	Mijn mentor maakt van tevoren een afspraak met mij voor een coachgesprek				
2.	Als er een coachgesprek is, heb ik daar zin in				
3.	Het coachgesprek mag van mij tijdens alle praktijkvakken				
4.	Ik denk van te voren na waar ik over wil praten tijdens het coachgesprek				

	Tijdens het coachgesprek				
5.	Mijn mentor bespreekt met mij het doel van het gesprek				
6.	In het gesprek vertel ik waar ik <u>zelf</u> aan wil werken				
7.	Wat ik in een coachgesprek bespreek, kan ik gebruiken in praktijkvakken, arbeidstraining of stage				
8.	De competentiemeter helpt mij ontdekken wat mijn hulpvraag is				
9.	Ik kan bij de competentiemeter voorbeelden geven dat ik een competentie beheers				
10.	Ik kan bij de competentiemeter bedenken hoe ik competenties kan oefenen				
11.	In het gesprek worden duidelijke afspraken gemaakt				
12.	Het gesprek gaat <u>ook</u> over dingen die ik goed doe				
13.	Aan het eind van het gesprek weet ik <u>hoe</u> ik aan mijn hulpvraag ga werken				
14.	De afspraken worden ergens opgeschreven waar ik het zelf terug kan lezen				

	Na het gesprek				
15.	Ik houd me aan de afspraken van het gesprek				
16.	Mijn mentor houdt zich aan de afspraken van het gesprek				
17.	Ik krijg hulp bij het onthouden van de afspraken				
18.	Als ik me aan de afspraken houd, krijg ik een compliment van mijn mentor				
19.	Mijn mentor laat merken dat hij vertrouwen in mij heeft				
20.	Praktijkdocenten weten van de afspraken die ik met mijn mentor maak				

21.	Praktijkdocenten <u>moeten</u> weten van de afspraken die ik met mijn mentor maak				
22.	Praktijkdocenten praten met mij over de competenties van de competentiemeter				
23.	Praktijkdocenten vinden de competenties net zo belangrijk als mijn mentor				
24.	Mijn mentor praat ook in de klas met mij over mijn hulpvraag				
25.	Ik vind dat we elkaars hulpvragen in de klas kunnen bespreken				
26.	Ik wil dat mijn mentor mij tijdens praktijklessen coacht op mijn hulpvraag				
27.	Andere kinderen met dezelfde hulpvraag als ik mogen mij helpen				
28.	Coachgesprekken zorgen voor een goede band met mijn mentor				
29.	Coachgesprekken zorgen ervoor dat mijn gedrag positief verandert.				

Hieronder kun je opschrijven wat we verder kunnen doen om je voor, tijdens en na coachgesprekken goed te helpen:

[illegible]

Bijlge 4: Enquete mentoren

← →
Niet wel

	Voor het coachgesprek				
1.	Ik maak van tevoren een afspraak met mijn leerling voor een coachgesprek				
2.	Als er een coachgesprek is, heeft mijn leerling daar zin in				
3.	Het coachgesprek mag van mijn leerlingen tijdens alle praktijkvakken				
4.	Mijn leerling denkt van te voren na waar hij over wil praten tijdens het coachgesprek				

	Tijdens het coachgesprek				
5.	Ik bespreek met de leerling het doel van het gesprek				
6.	In het gesprek vertelt de leerling waar hij <u>zelf</u> aan wil werken				
7.	Wat ik in een coachgesprek bespreek, kan hij gebruiken in praktijkvakken, arbeidstraining of stage				
8.	De competentiemeter helpt de leerling ontdekken wat zijn hulpvraag is				
9.	De leerling kan bij de competentiemeter voorbeelden geven waaruit blijkt dat hij een competentie beheerst				
10.	De leerling kan bedenken wat nodig is om competenties te oefenen				
11.	In het gesprek worden duidelijke afspraken gemaakt				
12.	Het gesprek gaat <u>ook</u> over dingen die de leerling goed doet				
13.	Aan het eind van het gesprek weet de leerling <u>hoe</u> hij aan zijn hulpvraag gaat werken				
14.	De afspraken worden ergens opgeschreven waar de leerling het zelf terug kan lezen				

	Na het gesprek				
15.	De leerling houdt zich aan de afspraken van het gesprek				
16.	Ik houd me aan de afspraken van het gesprek				
17.	Mijn leerling krijgt hulp bij het onthouden van de afspraken				
18.	Als mijn leerling zich aan de afspraken houdt, krijgt hij een compliment van mij				
19.	Ik laat merken aan mijn leerling dat ik vertrouwen in hem heb				
20.	Praktijkdocenten weten van de afspraken die ik met mijn leerling maak				
21.	Praktijkdocenten <u>moeten</u> weten van de afspraken die ik met mijn leerling maak				
22.	Praktijkdocenten praten met mijn leerling over de competenties van de competentiemeter				
23.	Praktijkdocenten vinden de competenties net zo belangrijk als de mentoren				
24.	Ik praat ook in de klas met mijn leerling over zijn hulpvraag				
25.	Ik vind dat we ook klassikaal hulpvragen kunnen bespreken				
26.	Ik wil mijn leerling tijdens praktijkvakken coachen				
27.	Kinderen met dezelfde hulpvraag mogen elkaar helpen				
28.	Coachgesprekken zorgen voor een goede band met mijn leerling				
29.	Coachgesprekken zorgen ervoor dat het gedrag van mijn leerling positief verandert.				

Schrijf hieronder eventueel op hoe we voor, tijdens en na het coachgesprek de leerling nog beter kunnen helpen:
