

Praktijkgericht onderzoek naar oplossingsgericht coachen

Meer opbrengst door analyse toetsresultaten



Naam:	Marieke van Hulten
Studiebegeleider:	Elle van Meurs
Studentnummer:	1409636
PCN nummer:	282730
Datum:	14 mei 2014

Inhoudsopgave

Samenvatting.....	4
Inleiding	5
1. Aanleiding en probleemstelling	6
1.1. Opbrengstgericht onderwijs.....	6
1.2. Toetsresultaten analyseren op leerling- en groepsniveau	6
1.3. Oplossingsgericht coachen	7
1.4. De onderzoeksvraag	7
2. Theoretisch kader.....	9
2.1. Opbrengstgericht werken.....	9
2.2. Leerkrachtvaardigheden vergroten	10
2.3. Oplossingsgericht werken.....	11
2.4. Oplossingsgericht coachen	12
2.5. Oplossingsgerichte vragen.....	13
2.6. De houding van een teamcoach	14
2.7. Samenvatting	15
3. Onderzoeksmethodologie	16
3.1. Doel van het onderzoek	16
3.2. Onderzoeksparadigma	16
3.3. Onderzoeksstrategie.....	16
3.4. Respondenten.....	16
3.5. Onderzoeksmethodes en data-analyse	17
3.6. Werkplan en tijdpad.....	19
3.7. Ethische aspecten.....	20
3.8. Kwaliteit van het onderzoek waarborgen	20
3.9. Onderzoeksresultaten.....	21
4. Data-analyse en resultaten	22
4.1. Inleiding.....	22
4.2. De vragenlijst als beginmeting voor het coachtraject.....	22
4.2.1 Stellingen.....	23
4.2.2 Open vragen	23
4.2.3 Conclusie	23

4.3.	Bijeenkomsten met de focusgroep.....	24
4.3.1	Schaalbijeenkomst 1.....	24
4.3.2	Schaalbijeenkomst 2.....	25
4.3.3	Schaalbijeenkomst 3.....	26
4.3.4	Conclusie schaalbijeenkomst 1, 2 en 3.....	27
4.4.	De vragenlijst als eindmeting na het coachtraject	27
4.4.1	Stellingen.....	28
4.4.2	Open vragen	29
4.4.3	Conclusie	30
4.5.	Het interview met 3 respondenten	31
4.5.1	Conclusie	32
5.	Beantwoording van de onderzoeksvraag; conclusies, discussies en aanbevelingen.....	33
5.1.	Inleiding.....	33
5.2.	Beantwoording deelvragen	33
5.2.1	Over welke kennis, houding en vaardigheden beschikken de leerkrachten van unit 7-8, die nodig zijn bij het analyseren en interpreteren van toetsresultaten rekenen?	33
5.2.2	Welke coachbehoeften hebben de leerkrachten van unit 7-8 bij het analyseren en interpreteren van toetsresultaten?	34
5.2.3	Over welke kennis, houding en vaardigheden beschik ik als unitcoördinator, die nodig zijn om de leerkrachten van unit 7-8 te kunnen coachen?	35
5.2.4	Hoe kan ik als unitcoördinator vanuit het model oplossingsgericht coachen leerkrachten ondersteunen?	35
5.3.	Conclusie beantwoording onderzoeksvraag	36
5.4.	Extra uitkomsten.....	36
5.5.	Discussies	36
5.6.	Aanbevelingen	37
6.	Reflectie	38
6.1.	Inleiding.....	38
6.2.	Het onderzoeksproces.....	38
6.3.	Persoonlijke ontwikkeling	38
6.4.	Professionele ontwikkeling.....	39
6.5.	Feedback critical friends.....	40
6.6.	Aanbevelingen voor andere onderzoekers.....	40
7.	Literatuurlijst.....	41

Bijlage 1.	Rapport Inspectie bezoek vierjaarlijks onderzoek.....	44
Bijlage 2.	SBL competenties.....	46
Bijlage 3.	Schaalvragen.....	53
Bijlage 4.	Ontwikkeling van de tussentijdse opbrengsten	58

Samenvatting

Vanaf 1 augustus 2014 moeten scholen een passende onderwijsplek geven aan leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben. Het is belangrijk dat leerkrachten het onderwijs afstemmen op de ontwikkeling van hun leerlingen. Door een juiste interpretatie van toetsresultaten krijgen leerkrachten zicht op de onderwijswijsbehoeften van leerlingen, waardoor de kwaliteit van eigen handelen in de groep verbetert (Cijvat & Förrer, 2011; Inspectie van het Onderwijs, 2010).

Met dit onderzoek is bekeken wat de mogelijkheden zijn om, met behulp van de oplossingsgerichte werkwijze, aan dit proces bij te dragen. Wat is er nodig om leerkrachten van unit 7-8 vaardiger te maken in het analyseren en interpreteren van toetsresultaten? En wat verwachten deze leerkrachten van mij als coach? Er is onderzoek gedaan naar de kennis, houding en vaardigheden van de leerkrachten van unit 7-8 en de coachbehoeften op het gebied van analyseren en interpreteren van toetsresultaten. Daarnaast is er gekeken naar mijn rol als unitcoördinator door zicht te krijgen op mijn kennis, houding en vaardigheden en de wijze waarop oplossingsgericht coachen ingezet kan worden bij het vergroten van leerkrachtvaardigheden.

Er zijn middels literatuuronderzoek, vragenlijsten, bijeenkomsten met de focusgroep, interviews en een logboek data verzameld. Hierdoor is het effect van oplossingsgericht coachen zichtbaar gemaakt. Gebleken is dat leerkrachten door oplossingsgericht teamcoachen actief worden in hun eigen leerproces en vanuit eigen krachtbronnen een positieve ontwikkeling doormaken. Als teamcoach heb ik geleerd de leerkrachten door het stellen van oplossingsgerichte vragen actief te laten nadenken over hun eigen proces. Ik ben mezelf bewust geworden dat het succes van teamcoachen sterk beïnvloed wordt door mijn houding. Het is belangrijk om gericht te zijn op het proces en erop te vertrouwen dat de goede uitkomsten opduiken.

In de toekomst is het wenselijk dat er schoolbreed aandacht besteed wordt aan het analyseren en interpreteren van toetsresultaten om een doorgaande lijn te waarborgen. Als unitcoördinator wil ik mezelf verder ontwikkelen als oplossingsgerichte coach. Door meer ervaring op te doen in andere overlegsituaties zal ik flexibeler worden in het toepassen van oplossingsgerichte gesprekstechnieken.

Inleiding

In het kader van de Master SEN voer ik een praktijkgericht onderzoek uit, gericht op het domein 'Begeleiden'. Het onderzoek vindt plaats op de reguliere basisschool waar ik 3 dagen per week als unitcoördinator werk in unit 7-8 (4 groepen). In deze functie focus ik mij op onderwijskundige vernieuwingen en verbeteringen in het functioneren van leerkrachten in onderwijs en leerlingenzorg.

Mijn school neemt deel aan het landelijk vernieuwingsproject SlimFit¹ dat zich bezig houdt met werken aan een opbrengstgerichte cultuur via het slimmer organiseren van onderwijs- en leerprocessen. Om dit te bereiken moeten leerkrachten gegevens kunnen analyseren en interpreteren. Ik merk in de praktijk dat leerkrachten het moeilijk vinden om op een goede manier naar toetsresultaten te kijken en daar de juiste consequenties aan te verbinden. Het is voor mij een uitdaging om hen daarin op passende wijze te begeleiden en vaardiger te maken. Dit veranderproces heeft als doel het vergroten van leerkrachtvaardigheden.

Binnen het onderzoek is er aandacht voor mijn persoonlijke ontwikkeling die gericht is op leiding leren geven aan dit veranderproces, uitgaande van de competenties van collega's, met inzet van oplossingsgerichte coaching.

¹SlimFit is een innovatief onderwijsexperiment voor primair onderwijs. Reguliere klassen worden vervangen door 'units' van 70 à 90 leerlingen. De leerlingen krijgen passend onderwijs aangeboden omdat meer mensen met verschillende talenten worden ingezet.

1. Aanleiding en probleemstelling

1.1. Opbrengstgericht onderwijs

In schooljaar 2010-2011 is mijn school gestart met de invoering van de 1-zorgroute². In dat kader wordt effectief, opbrengstgericht onderwijs gegeven. Het goed benutten van beschikbare gegevens is een aspect daarvan. De school toetst de leerlingen regelmatig en legt de gegevens overzichtelijk vast, maar niet aan alle gegevens worden consequenties verbonden. Toetsresultaten worden nu vooral gebruikt om schoolvorderingen vast te stellen en verantwoording af te leggen aan ouders, schoolbestuur en inspectie.

Uit de kwaliteitskaart ‘Opbrengstgericht werken en ParnasSys’ van ‘School aan Zet’ (Ministerie van OCW, z.j.) blijkt dat door effectief benutten van toetsresultaten leerkrachten meer grip krijgen op de mogelijkheden van ons leerlingvolgsysteem ParnasSys. Vorig schooljaar zijn alle teamleden door een externe éénmalig gecoacht op het analyseren van de groepskaart in ParnasSys. Daaruit bleek dat er sprake is van een grote diversiteit in leerkrachtvaardigheden en kennis op het gebied van analyseren en interpreteren van gegevens in ParnasSys.

1.2. Toetsresultaten analyseren op leerling- en groepsniveau

Vanuit de 1-zorgroute wordt gewerkt volgens de principes van handelingsgericht werken. Met SlimFit wordt groepsoverstijgend de kwaliteit van handelingsgericht werken vergroot. Tijdens 3 studiedagen evalueren de unit-teams de voorbije periode en stellen nieuwe groepsplannen op. Ik ervaar dat tijdens deze studiedagen leerkrachten voornamelijk gericht zijn op het formeren van de niveaugroepen, het leerstofaanbod en de organisatie. Door onvoldoende analyse van de toetsresultaten vindt in de groepsplannen geen afstemming plaats op de onderwijsbehoeften van de leerlingen.

Als unitcoördinator wil ik ervoor zorgen dat meer gekeken wordt naar de onderwijsbehoeften van de leerlingen. Uit resultaten van onderzoeken naar opbrengstgericht werken (Cijvat & Förner, 2011; Inspectie van het Onderwijs, 2010) blijkt dat leerkrachten door een juiste interpretatie van toetsresultaten zicht krijgen op onderwijsbehoeften van leerlingen, waardoor de kwaliteit van eigen handelen in de groep verbetert.

Ik wil de focus leggen op het vakgebied rekenen, omdat de daar behaalde streefdoelen onder de norm liggen. Om mijn eigen coachvaardigheden te vergroten is het belangrijk inzicht te

² Met de 1-zorgroute wordt op groeps-, school- en bovenschools niveau het onderwijs passend gemaakt aan de onderwijsbehoeften van alle leerlingen. Kern van de 1-zorgroute is de cyclus van handelingsgericht werken met groepsplannen. Uitgangspunt hierin is proactief handelen.

krijgen in de kennis, houding en vaardigheden waarover ik als coach moet beschikken. Om goed aan te sluiten bij de leerkrachten wil ik uitgaan van aanwezige coachingsbehoeften in analyseren en interpreteren.

De relevantie van dit onderwerp is groot omdat de leerkrachten, met het oog op passend onderwijs, in staat moeten zijn om het onderwijs goed af te stemmen op de behoeften van leerlingen³. Dit thema is een onderzoek waard omdat uit het inspectierapport van 26 juni 2013⁴ blijkt dat leerkrachten bij de evaluatie van de groepsplanning de toetsresultaten onvoldoende analyseren. Op dit moment krijgen zorgleerlingen wel extra hulp aangeboden, maar de vraag is of die goed aansluit bij hun specifieke onderwijsbehoeften.

1.3. Oplossingsgericht coachen

Als unitcoördinator ga ik onderzoeken hoe ik de leerkrachten van unit 7-8 kan coachen. Onder coachen wordt een directe vorm van begeleiding verstaan om het functioneren van de leerkracht te optimaliseren door middel van voortdurende zelfreflectie op het eigen professioneel handelen (Vissers, 2006). Blijkens onderzoek naar verschillende vormen van coachen wordt veel aandacht besteed aan de oplossingsgerichte benadering. Met de vanuit de opleiding Master SEN verkregen kennis denk ik dat oplossingsgerichte coaching goed aansluit bij de behoeften van de leerkrachten, omdat gebruik gemaakt wordt van wat de gecoachte zelf inbrengt en de bestaande krachtbronnen (Kim Berg & Szabó, 2006). Dit sluit goed aan bij mijn eerder beschreven persoonlijke doel, waardoor hier nog diverse ontwikkelkansen liggen.

1.4. De onderzoeksvraag

Vanuit bovenstaande wensen kom ik tot de volgende onderzoeksvraag en deelvragen:

Hoofdvraag

Hoe kan ik als unitcoördinator oplossingsgericht coachen inzetten binnen het rekenonderwijs, zodat leerkrachten van unit 7-8 hun leerkrachtvaardigheden op het gebied van analyseren en interpreteren van toetsresultaten vergroten?

Deelvragen

1. Over welke kennis, houding en vaardigheden beschikken de leerkrachten van unit 7-8, die nodig zijn bij het analyseren en interpreteren van de toetsresultaten rekenen?

³ Vanaf 1 augustus 2014 moeten scholen een passende onderwijsplek geven aan leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben. Het Ministerie OCW stelt vast dat ongeveer 1 op de 5 kinderen op de basisschool extra aandacht nodig heeft. Daarom moeten basisscholen onderwijs geven dat past bij de ontwikkeling van het kind.

⁴ Bijlage 1 pagina 47

2. Welke coachbehoeften hebben de leerkrachten van unit 7-8 bij het analyseren en interpreteren van de toetsresultaten?
3. Over welke kennis, houding en vaardigheden beschik ik als unitcoördinator, die nodig zijn om de leerkrachten van unit 7-8 te kunnen coachen?
4. Hoe kan ik als unitcoördinator vanuit het model oplossingsgericht coachen leerkrachten ondersteunen?

2. Theoretisch kader

Mijn school wil effectief, opbrengstgericht onderwijs geven. De Inspectie van het Onderwijs (2011) definieert opbrengstgericht werken als het systematisch en doelgericht werken aan het maximaliseren van leerlingprestaties en geeft daarvoor vijf indicatoren. Eén daarvan is het systematisch volgen en analyseren van vorderingen met ondersteuning van het leerlingvolgsysteem. Om te onderzoeken hoe ik als unitcoördinator de leerkrachten van unit 7-8 vaardiger maken in analyseren en interpreteren van de toetsresultaten, ben ik op zoek gegaan naar wat de literatuur meldt over de kernbegrippen opbrengstgericht werken, analyseren en interpreteren van toetsresultaten, leerkrachtvaardigheden, oplossingsgericht werken en coachen. Elke volgende paragraaf beschrijft het theoretisch kader rondom één der begrippen.

2.1. Opbrengstgericht werken

Leerkrachten die opbrengstgericht werken focussen zich vooral op verbetering van leeropbrengsten en maken daarvoor gebruik van toets- en observatiegegevens (Cijvat et. al., 2009). Geijssel & Krüger (2005) zeggen dat meten voor een deel weten is, maar benadrukken daarnaast dat alleen meten en analyseren het onderwijs niet verbetert. Niet alle leerkrachten vinden het hun taak om gegevens over leervorderingen te verzamelen, vast te leggen, te analyseren en te bespreken in het team (Ledoux et. al. (2009). Voor mijn onderzoek zal eerst draagvlak gecreëerd moeten worden binnen de focusgroep door een open communicatie en het stellen van meetbare doelen (Kloosterboer, 2008).

Door meetbare en haalbare doelen zijn toetsresultaten een goed uitgangspunt voor een gesprek in het team (Marzano, 2007). Dit betekent dat de leerkrachten tijdens het onderzoek begeleid moeten worden in hun zoektocht naar verklaringen voor de resultaten en hun denkproces over welke interventies nodig zijn voor prestatieverbeteringen. Meetbare doelen geven meetbaar succes; ze stimuleren professionele dialoog en leveren enthousiasme en optimisme op, de belangrijkste bestanddelen van onderwijs-verandering (Schmoker, 1999).

Volgens onderzoek behalen scholen die hun leerprestaties analyseren hogere opbrengsten (Inspectie van het Onderwijs, 2010). Internationale literatuur ondersteunt dit (Feldman & Tung, 2001; Johnson, 2002). Om in de praktijk de opbrengst te verhogen is het belangrijk dat leerkrachten het leerlingvolgsysteem leren benutten en uitkomsten van analyses correct leren interpreteren. Alleen dan kunnen de resultaten de onderwijsopbrengsten verbeteren (Inspectie van het Onderwijs, 2010; Faber et. al., 2013). Dit betekent dat er scholing nodig is om het digitale leerlingvolgsysteem optimaler te benutten. (Meijer, Ledoux & Elshpef, 2011; Visscher, Peters & Staman, 2010).

Een belangrijk onderdeel van het leerlingvolgsysteem is de mogelijkheid om scores van Cito LOVS-toetsen⁵ te registreren en te analyseren. Een meerwaarde van deze toetsen is de bijbehorende vaardigheidsschaal waarop vaardigheidsscores van een vakgebied staan van begin tot einde basisschool (Faber et.al., 2013). In mijn onderzoek zal er rekening mee gehouden moeten worden dat alleen registreren en analyseren van leerprestaties geen betere opbrengsten oplevert (Faber et.al., 2013; Geijssel & Krüger, 2005). Ik wil bereiken dat leerkrachten de informatie uit het leerlingvolgsysteem gaan interpreteren als feedback over het eigen functioneren.

2.2. Leerkrachtvaardigheden vergroten

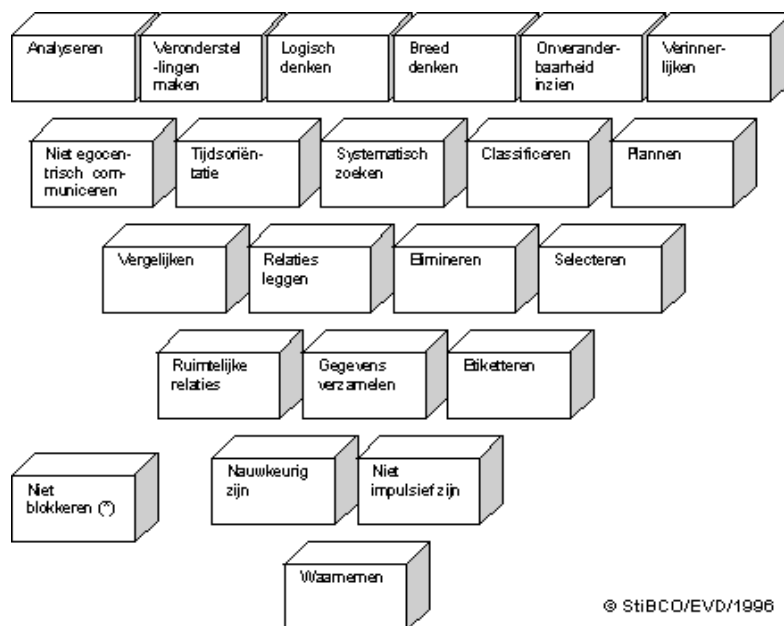
Volgens de Stichting Beroepskwaliteit Leraren moeten leerkrachten over verschillende competenties beschikken. Naast de basiscompetenties⁶ zijn voor analyseren en interpreteren van toetsresultaten vooral de vak- en didactische competenties, gericht op afstemming van leerinhoud op individuele leerlingen, belangrijk (SBL, z.j.). Hoe verhouden de onderdelen van de methode-onafhankelijke toets zich tot de inhoud van de methode en de methode-afhankelijke toets (Visscher & Ehren, 2011) en wat zeggen de resultaten van de methode gebonden toetsen over het eigen handelen? Het is belangrijk dat leerkrachten nadenken over het feit waarom een bepaald doel niet behaald is en wat nodig is om het gestelde doel wel te behalen. Om dit te bereiken worden de leerkrachten tijdens de bijeenkomsten met de focusgroep aan het denken gezet over hun handelen.

Wanneer een leerling lager scoort dan gemiddeld of niet de verwachte groei doormaakt, dienen de resultaten verder geanalyseerd te worden middels diagnostische gesprekken, eigen observaties en/of met behulp van analyseformulieren. Met het onderzoek wil ik zicht krijgen op de aanwezige kennis en vaardigheden van de leerkrachten die nodig zijn bij het bepalen en toepassen van een passend analyse-instrument.

Het concept ‘Mediërend leren’ biedt mij een nieuw perspectief op het begeleiden van leerkrachten. Volgens ‘Mediërend Leren’ heeft iedereen altijd ruimte om zich (verder) te ontwikkelen; het komt voort uit de positieve ontwikkelingspsychologie (Van Loo & Van Doorn, 2013). ‘Mediërend Leren’ onderscheidt een aantal cognitieve functies als bouwstenen van een denkproces. Van Doorn (2013) heeft deze gerangschikt in een omgekeerde piramide. Hiermee kan informatie uit de omgeving op de juiste manier worden verwerkt.

⁵ De meeste basisscholen volgen de ontwikkeling van hun leerlingen aan de hand van het Cito volgsysteem primair onderwijs (LOVS). Dit leerlingvolgsysteem van Cito bestaat uit een reeks methode-onafhankelijke toetsen.

⁶ Bijlage 2 pagina 49



Figuur 1: Bouwstenen van het denken, ontwikkeld door Van Doorn t.b.v. efficiënt gebruik van de cognitieve functies (StiBCO, 1996).

Voor een goede analyse en interpretatie van toetsresultaten dienen de cognitieve functies uit de bovenste laag beheerst te worden. Voor mijn onderzoek betekent dit dat de leerkrachten zich de onderliggende vaardigheden eigen moeten maken. Als unitcoördinator is het belangrijk om zicht te hebben op de ontwikkeling van de leerkrachten, welke vaardigheden zij beheersen en welke vaardigheden verder moeten ontwikkelen. Wanneer de steen ‘niet blokkeren’ gebruikt wordt, blokkeert het denkproces en dat vraagt van mij als coach specifieke aandacht. Voor het aanleren van deze vaardigheden is de kwaliteit van interactie tussen de leerkrachten en coach bepalend (StiBCO, 1996). Alleen werkelijk contact en de wil tot werken-vanuit-aansluiting leiden tot voortuitgang in mijn ontwikkeling, alsmede de ontwikkeling van de leerkrachten. Dan is sprake van ‘Mediërend Leren’.

2.3. Oplossingsgericht werken

Een oplossingsgerichte benadering sluit goed aan bij ‘Mediërend Leren’, omdat de coach eigen oplossingsstrategieën van leerkrachten activeert (StiBCO, 1996) en betrokkenheid en samenwerking stimuleert. Op deze manier wil ik het eigen leerproces van de leerkrachten activeren, uitgaande van drie door Visser (2009) beschreven belangrijke psychologische voordelen van oplossingsgericht werken:

- de nadruk op het positieve biedt mensen perspectief;
- de aandacht voor wat er al is geeft mensen het vertrouwen dat succes bereikbaar is;
- het zetten van kleine stappen geeft ze een gevoel van invloed en controle.

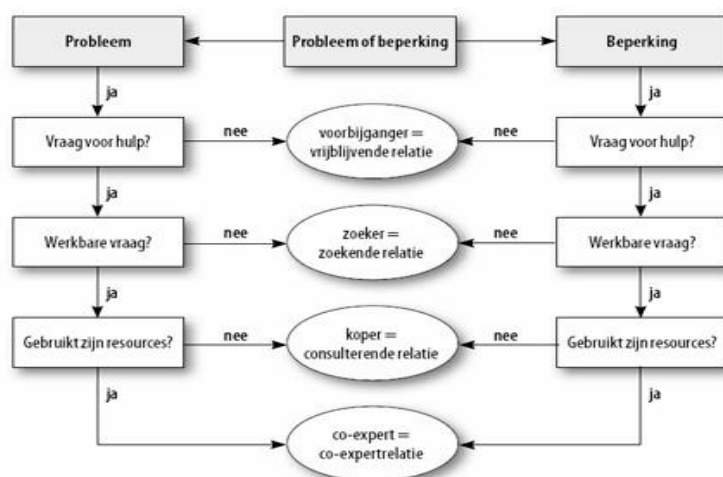
Het populaire oplossingsgericht werken krijgt echter ook kritiek, omdat het verleden genegeerd wordt. De Bruijn (2009) vindt dit een vreemde ontwikkeling, aangezien de analyse van het verleden soms nodig is voor het vinden van oplossingen. Rauwerdink (2010) zegt dat

het niet uitdiepen van problemen alleen korte termijnoplossingen oplevert. Kijkend naar de praktijk denk ik dat het meer oplevert wanneer je de ballast van uitgeplozen problemen naast je neer legt en je richt op die oplossingen in de toekomst welke leerkrachten zelf belangrijk vinden.

2.4. Oplossingsgericht coachen

In mijn onderzoek richt ik me op oplossingsgericht coachen van teams, hetgeen aansluit bij de gestelde doelen in mijn persoonlijk ontwikkelplan⁷. Kim Berg en Szabó (2008) beschrijven dat oplossingsgericht coachen een specifieke vorm van gespreksvoering is, bedoeld om leerkrachten te steunen en een goede start te geven bij hun zoektocht. Het is belangrijk om de leerkrachten tijdens het onderzoek stapsgewijs te begeleiden. Dit betekent dat samen met de leerkrachten realistische en meetbare doelen moeten worden opgesteld. De kans op succes is groter wanneer je het einddoel al aan het begin voor je ziet (Stephen Covey, 2008). Een ander belangrijk kenmerk is dat oplossingsgericht coachen gebruikt maakt van wat de gecoachte zelf in de coachrelatie inbrengt (Kim Berg en Szabó 2005). De leerkrachten beschikken al over vaardigheden, ideeën en andere tools. Als coach wil ik niet kijken naar de tekortkomingen, maar uitgaan van de competenties van de gecoachten en verbetermogelijkheden.

Tijdens oplossingsgerichte gesprekken met collega's is het belangrijk nauwkeurig te weten wanneer je wat doet. Cauffmann & van Dijk (2011) geven aan dat de timing van interventies cruciaal is. Onderstaande flowchart biedt de mogelijkheid in mijn onderzoek de werkrelatie met collega's continue te evalueren.



Figuur 2: Flowchart oplossingsgericht werken (Cauffman & van Dijk, 2011)

In unit 7-8 is sprake van een consulterende werkrelatie, nog niet alle collega's gebruiken hun krachtbronnen op een adequate manier. Door een context te scheppen waarin de ander

⁷ Inleiding pagina 8

aangemoedigd dat wél te doen werk je toe naar een co-expertrelatie. In de praktijk wordt dan zichtbaar dat iedereen eigen oplossingen creëert en daarvoor verantwoordelijkheid neemt (Cauffman & van Dijk, 2011). Een coach moet derhalve oplossingsgerichte vragen formuleren in plaats van kant-en-klare oplossingen aanbieden. Dit is voor mij een belangrijk ontwikkelpunt. Uit de leerstijltest van Kolb (1984) komt de leerstijl ‘beslissers’ naar voren. Ik opper snel ideeën en onderneem vervolgens actie, maar voor evenwichtig leren moeten ook de andere kwadranten doorlopen worden.

2.5. Oplossingsgerichte vragen

Bij oplossingsgericht coachen zijn vragen het belangrijkste communicatie-instrument. Een coachvraag richt zich op bewustwording van eigen belemmeringen en mogelijkheden, waarna de vraagsteller (het team) het probleem vervolgens zelf oplost (Lingsma, 2007).

Drie specifieke gedragingen kunnen tijdens het onderzoek ervoor zorgen dat de leerkrachten viermaal vaker spreken over oplossingen, veranderingen en hulpbronnen (Kim Berg & Szabó, 2005; Bannink, 2006):

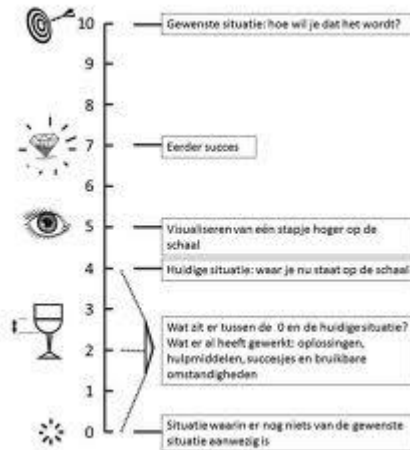
1. Uitlokkende vragen stellen: “Wat wil je voor het probleem in de plaats? Wat is beter?”
2. Vragen naar details: “Hoe deed je dat precies?” “Wat deed je anders waardoor het beter ging?”
3. Verbale ‘beloningen’ geven: Complimenten geven en competentievragen stellen: “Hoe is je dat gelukt? Hoe kwam je op dat idee?”

Om dit te bereiken moet ik als coach goed kunnen luisteren naar de leerkrachten en de route bepalen die we samen doorlopen.

Schaalvragen⁸ zijn gericht op vooruitgang, motivatie en vertrouwen (Bannink, 2009). Een praktische methode die de gewenste situatie en de stappen hierheen verduidelijkt. Door de leerkrachten tijdens het onderzoek op de schaal de doorgemaakte veranderingen aan te laten geven, zien zij hun vorderingen en kunnen ze nagaan hoe ver zij nog van hun doel verwijderd zijn (Kim Berg & Szabó, 2005). Schaalvragen stellen verloopt vaak via basisstappen die bestaan uit een aantal vragen die op een nieuwsgierig onderzoekende en aanmoedigende manier worden gesteld.

⁸ Bijlage 3 pagina 56

Basisstap	Voorbeeldformuleringen
Introductie van de schaal: de schaal wordt uitgelegd.	"Stel je eens een schaal voor van 0 tot 10 waarbij tien staat voor de gewenste situatie, de situatie die is zoals jij wilt dat het wordt, en 0 staat voor de situatie waarin er nog niets gerealiseerd is van de gewenste situatie."
Huidige positie: de coach vraagt naar de huidige positie op de schaal.	"Waar sta je nu op deze schaal?"
Platform: de coach focust op wat er al is en wat al heeft gewerkt.	"Hoe is het je al gelukt om te komen van 0 tot waar je nu staat op de schaal?" "Wat heeft al geholpen?" "Wat werkte vooral goed?" "Hoe lukte je dat?" "Wat heeft nog meer geholpen?"
Eerder succes: de coach vraagt naar een situatie die al beter was.	"Wat is de hoogste positie waarop je recent al eens hebt gestaan op deze schaal?" "Wat was er toen anders? Wat deed jij toen anders? Wat werkte er toen goed?"
Visualiseren hogere positie: nodig de cliënt uit om te vertellen hoe het eruit ziet op hogere posities op de schaal.	"Hoe ziet het eruit op ...?" "Waarom zou jij merken dat je op ... zou staan?" "Wat zou er dan anders zijn?" "Wat zou jij dan anders kunnen doen?" "Hoe zou dat helpen?"
Stap vooruit: de coach nodigt de cliënt uit om te noemen wat voor stapje vooruit hij kan zetten op de schaal.	"Heeft wat we besproken hebben jou op een idee gebracht over hoe je een stapje vooruit zou kunnen zetten?" "Hoe ziet dat stapje eruit?"



Figuur 3: Basisstappen schaalvragen (Visser, 2009)

Het is belangrijk dat bij de start van mijn onderzoek omschreven wordt waar 1 en 10 voor staan, zodat de leerkrachten hun eigen situatie kunnen inschatten en evalueren (Kim Berg & Szabó, 2005). Schalen werken vaak het beste als de 10-positie niet in ideale termen wordt omschreven (de ideale toekomst) maar in termen van een situatie die goed genoeg is (de gewenste situatie) (Visser, 2009). Een coach moet altijd positief reageren ongeacht het cijfer dat de gecoachte op de schaal kiest (Bannink, 2009). Volgens Cauffman & van Dijk (2011) is het belangrijk om altijd eerst te onderzoeken wat de gecoachte al anders doet. Schaalvragen dienen in mijn onderzoek om de ander te helpen gedifferentieerder naar problemen te kijken en de aandacht te richten op alternatieve oplossingsmogelijkheden (Cauffman & van Dijk, 2011).

2.6. De houding van een teamcoach

De houding van de teamcoach beïnvloedt sterk het succes van coachen. Het willen, geloven en ervoor gaan bepalen de basishouding van de teamcoach (Lingsma, 2007). Het is de kunst om collega's in beweging te krijgen, zonder het probleem tijdelijk op te schuiven en te vergroten waardoor ze afhankelijk worden gemaakt. Uitgaande van enkele basishoudingen die Lingsma (2007) beschrijft zal ik mezelf als coach 'lui' moeten opstellen en er vertrouwen in moeten hebben dat de goede uitkomsten vanzelf bovenkomen. Dit sluit aan bij mijn keuze om onderzoek te doen naar oplossingsgericht coachen, meer gericht te zijn op het proces en durven los te laten. Een teamcoach zorgt zo voor interactieruimte (Lingsma, 2007). Zelfreflectie is noodzakelijk om als coach bewust te kijken naar mijn stijl en de invloed daarvan op het proces. Voor mijn onderzoek betekent dit dat stellen van bezinningsvragen belangrijk is, omdat ik als coach anderen aan het denken wil zetten (Lingsma, 2007).

2.7. Samenvatting

Samenvattend komt in de hierboven omschreven theorieën naar voren dat leerkrachten de prestaties van kinderen kunnen verbeteren door systematisch toetsresultaten te volgen en analyseren. Het opstellen van meetbare en haalbare doelen stimuleert de professionele dialoog en levert enthousiasme en optimisme op. Het is belangrijk dat leerkrachten analyses uit het leerlingvolgsysteem ParnasSys interpreteren als feedback over het eigen functioneren. Daarnaast moeten de leerkrachten beschikken over de vak- en didactische competenties. Gekeken naar de bouwstenen van het denken (StiBCO, 1996) bevinden deze competenties zich in de bovenste laag van de omgekeerde piramide. De theorie over oplossingsgericht coachen (Kim Berg en Szabó, 2008) heeft mij ervan overtuigd dat ik de leerkrachten van unit 7-8 hun eigen weg kan laten vinden, waarbij zoveel mogelijk hun eigen competenties worden ingezet. Voor het voeren van oplossingsgerichte gesprekken is het belangrijk om als coach ruimte voor interactie te creëren door het stellen van oplossingsgerichte vragen, te luisteren en erop te vertrouwen dat de goede uitkomsten vanzelf naar voren komen. Als coach liggen hier nog ontwikkelkansen, want van nature ben ik een beslisser (Kolb, 1984). Ik zal voor mezelf mijn doelen, wensen en idealen moeten bepalen. Op deze manier krijg ik een beeld van mijn bijdrage als teamcoach. In het volgende hoofdstuk geef ik een beschrijving van de wijze waarop ik als unitcoördinator onderzoek hoe oplossingsgericht coachen in de praktijk kan worden ingezet bij het vergroten van leerkrachtvaardigheden op het gebied van analyseren en interpreteren van toetsresultaten rekenen.

3. Onderzoeksmethodologie

3.1. Doel van het onderzoek

Het onderzoek is erop gericht om:

- als unitcoördinator te ontdekken hoe ik leerkrachten oplossingsgericht kan coachen de toetsresultaten rekenen vaardiger te analyseren en interpreteren.
- zicht te krijgen op de eigen kennis, houding en vaardigheden die nodig zijn om oplossingsgericht te kunnen coachen.

3.2. Onderzoeksparadigma

Mijn praktijkgericht onderzoek vindt plaats binnen het kritisch-emancipatorische paradigma. Doel is dat leerkrachten effectiever gebruik maken van toetsresultaten om zo de bestaande situatie te veranderen. Kritische reflectie speelt een belangrijke rol binnen deze vorm van onderzoek (De Lange et al., 2011) en richt zich op mijn normatieve opvattingen, die ik als onderzoeker meebreng in het onderzoek, en op de manier waarop door leerkrachten naar het onderwijs gekeken wordt.

3.3. Onderzoeksstrategie

Ik kies voor actieonderzoek omdat dit gericht is op verbetering van de beroepspraktijk (Ponte, 2006). Ik voel me, zoals De Lange et al. (2011) beschrijven, verantwoordelijk voor de kwaliteit van mijn dagelijks handelen. Binnen actieonderzoek wordt gehecht aan dialoog met de betrokkenen. Als onderzoeker neem ik plaats in de te onderzoeken en te veranderen/verbeteren praktijksituatie; participatie, emancipatie en onderzoek vanuit een kritische kijk.

3.4. Respondenten

De respondenten in dit onderzoek zijn de collega's van unit 7-8, bestaande uit vijf leerkrachten en één leraar-ondersteuner. Samen met hen vorm ik het unit-team dat zich flexibel opstelt ten aanzien van veranderingen en graag in ontwikkeling blijft. Alle deelnemers zijn bereid om actief mee te werken en appreciëren open communicatie.

3.5. Onderzoeksmethodes en data-analyse

Ik gebruik de volgende onderzoeksmethodes:

- Literatuuronderzoek
- Vragenlijst
- Focusgroep
- Interview

Literatuuronderzoek

Verhoeven (2007) beschrijft literatuuronderzoek als een standaard onderdeel van een onderzoekscyclus. Het literatuuronderzoek draagt bij aan beantwoording van de onderzoeksvraag en de deelvragen.

Vragenlijst

De vragenlijst dient als begin- en eindmeting en biedt mogelijkheden om in relatief korte tijd informatie van meerdere mensen te verkrijgen (De Lange et al., 2011). De vragenlijst bestaat uit stellingen en open vragen. Ik kies voor stellingen omdat deze kunnen worden beantwoord met een tienpuntschaal, te gebruiken wanneer geen sprake is van rekenkundige gemiddelden. De cijfers zijn indicatoren van verandering, de getallen zijn metaforen. Ze representeren het beeld voor verandering en verschil (Cauffman & van Dijk, 2011). De stellingen zijn verdeeld over de vijf onderdelen: leerstof, toetsen, diagnostiek, leerlingvolgsysteem ParnasSys en groepsplanning. Van elke afzonderlijke respondent neem ik de stellinggegevens per onderdeel bij elkaar. Hiermee zodat ik ze kwantitatief in een grafiek kan weergeven, om een vergelijking te kunnen maken tussen begin- en eindmeting. Door de afzonderlijke weergave blijven de getallen tevens indicatoren voor verandering. De open vragen bieden de respondenten ruimte zelf antwoorden te formuleren. De inhoud hiervan analyseer ik systematisch kwalitatief. (Kallenberg, 2007). De vragenlijst neem ik af bij alle collega's van unit 7-8. Voorafgaand bespreek ik de tienpuntschaal, zodat de opzet bekend is.

Beginmeting

Het doel van de vragenlijst als beginmeting is nagaan hoe vaardig de leerkrachten zichzelf vinden in het analyseren en interpreteren van toetsresultaten en welke ondersteuningsbehoeften ze hebben. Tijdens de studiebijeenkomst en bijeenkomsten met de focusgroep ga ik in op dat onderdeel waarin de leerkrachten gezamenlijk zichzelf het minst vaardig vinden.

Eindmeting

Het doel van de vragenlijst als eindmeting is meten of de collega's vaardiger zijn geworden in het analyseren en interpreteren van toetsresultaten en hoe ze mijn oplossingsgericht coachen hebben ervaren. De gegevens van de eindmeting worden meegenomen bij de keuze van de respondenten voor het interview.

Focusgroep

Er vinden drie bijeenkomsten plaats met de focusgroep waarin ik synergie wil nastreven bij het uitwisselen van opvattingen, ideeën en ervaringen die opgedaan zijn. Daardoor kunnen voor alle betrokkenen nieuwe, betekenisvolle inzichten ontstaan (De Lange et al., 2011). In de groepsbijeenkomsten pas ik de schaaltechniek toe, waardoor de collega's met elkaar kunnen delen wat werkt (Bannink, 2009). Tijdens de groepsbijeenkomsten laat ik de respondenten schriftelijk schalen met behulp van een schaalschema, waarmee het proces wordt gevisualiseerd. Deze schriftelijke verwerking gebruik ik om het effect van mijn aanpak te meten. Daarnaast kan de gecoachte bepalen wat de volgende stap zal zijn. Een schematische weergave hiervan levert zowel een kwantitatieve als kwalitatieve analyse op.

Interview

In de laatste fase van mijn onderzoek gebruik ik het semi-gestructureerd interview; vragen naar motivatie, attitude en meningen geven meer diepgang aan mijn onderzoek (De Lange et al., 2011). Daarnaast biedt het de geïnterviewde ruimte en vrijheid om andere relevante zaken in te brengen. Doel van het interview is inzicht krijgen op het effect van oplossingsgericht coachen op de leerkrachten van unit 7-8. Enerzijds wil ik duidelijk krijgen hoe zij oplossingsgericht coachen en mijn rol daarin als coach hebben ervaren. Anderzijds wil ik inzicht krijgen in de ontwikkeling die zij op het gebied van analyseren en interpreteren hebben gemaakt. Interviewen kost veel tijd (De Lange et. al., 2011). Daarom kies ik drie collega's om het interview af te nemen. Voor een reëel beeld gebruik ik ter selectie van de respondenten de gegevens van de vragenlijst als eindmeting en houd daarbij rekening met de diversiteit van de groep. Ik kijk bij de keuze naar verschillen in kennis en ervaring vóór en na de diverse bijeenkomsten. Daarbij kies ik waar mogelijk voor respondenten met verschillen in ontwikkeling. De verwachting is dat het resultaat van deze drie interviews, waarvan ik opnamen maak die opvraagbaar zijn, een goed beeld geeft. De gesprekken worden letterlijk uitgetypt, zodat ik daaruit relevante begrippen en verbanden tussen die begrippen kan destilleren. Deze transcriptie is de basis voor de analyse die erop wordt toegepast (De Lange et al, 2011). Ik kies voor een inhoudsanalyse omdat ik dan specifieke kenmerken uit de verschillende teksten kan halen en aantonen.

3.6. Werkplan en tijdpad

Week	Activiteit	Onderzoeksmethode
Week 2	- Unitoverleg over de doelstelling en de werkwijze van het onderzoek - Presenteren van de vragenlijst beginmeting aan de collega's. De vragenlijst wordt per mail naar de collega's gestuurd	Vragenlijst
Week 3	- Beginsituatie bepalen t.o.v. analyseren en interpreteren van toetsresultaten - Vormgeven van de eerste studiebijeenkomst op grond van de actuele beginsituatie in samenwerking met het management team en de unitcoördinatoren	- Vragenlijst - Literatuuronderzoek
Week 4	- Bespreken van de analyse van de beginsituatie - Studiebijeenkomst over analyseren en interpreteren van toetsresultaten donderdag 23 januari 13.00 uur - 16.30 uur⁹	- Focusgroep - Literatuuronderzoek
Week 5	- Bijeenkomst 1 met de focusgroep - In een oplossingsgericht gesprek wordt er gezamenlijk gekeken naar de beginsituatie van de groep en de verschillende individuele collega's - De collega's bepalen voor zichzelf met behulp van de schaalvragen: - Wat de eerste stap zal zijn - Wat er nodig is om die eerste stap te gaan zetten	- Focusgroep - Literatuuronderzoek
Week 6	Toepassen van de besproken interventies.	
Week 7	- Bijeenkomst 2 met de focusgroep - In een oplossingsgericht gesprek wordt er gezamenlijk gekeken naar de ontwikkeling die de verschillende collega's hebben gemaakt. - De collega's bepalen voor zichzelf met behulp van schaalvragen: - Waar ze nu staan ten opzichte van de vorige focusgroep bijeenkomst - Of er sprake is van vooruitgang in hun ontwikkeling en wat er anders nodig is om vooruit te kunnen gaan - Wat de volgende stap zal zijn - Wat er nodig is om die volgende stap te gaan zetten	- Focusgroep - Literatuuronderzoek
Week 8	Toepassen van de besproken interventies.	
Week 9	- Bijeenkomst 3 met de focusgroep - In een oplossingsgericht gesprek wordt er gezamenlijk gekeken naar de ontwikkeling die de verschillende collega's hebben gemaakt. - De collega's bepalen voor zichzelf met behulp van schaalvragen: - Waar ze nu staan ten opzichte van de vorige focusgroep bijeenkomst - Wat heeft bijgedragen aan hun ontwikkeling	- Focusgroep - Literatuuronderzoek
Week 9	Presenteren van de vragenlijst t.b.v. de eindmeting aan de collega's. De vragenlijst worden per mail naar de collega's gestuurd	Vragenlijst
Week 10 (Vakantie)	Eindsituatie bepalen t.o.v. analyseren en interpreteren van toetsresultaten. De analyse van de vragenlijst wordt gebruikt bij het vormgeven en uitvoeren van het interview.	Vragenlijst
Week 11	- Een individueel interview met drie collega's van unit 7-8 afzonderlijk. Het interview moet zicht geven op: - De kennis en vaardigheden van de collega's op het gebied van analyseren en interpreteren. Is er effect? Is dat terug te zien in de dagelijkse praktijk? - Of dat effect ontstaan is door oplossingsgericht coachen.	- Interview - Literatuuronderzoek

⁹ Bijlage 4 pagina 61

3.7. Ethische aspecten

Voorafgaand aan mijn onderzoek informeer ik mijn collega's over de doelstelling en werkwijze en dat de gegevens anoniem verwerkt worden, zodat hun privacy is gewaarborgd (De Lange et al., 2011). Bij de verwerking van de onderzoeksgegevens anonimiseer ik alle respondenten op dezelfde manier en maak geen onderscheid tussen leerkrachten en leraar ondersteuner, zodat voor de lezer niet duidelijk wie de respondenten zijn. Als onderzoeker heb ik wel zicht op wie de respondenten zijn. Dit is nodig om te komen tot een selectie voor het interview. De respondenten worden hiervan op de hoogte gebracht. Duidelijkheid en veiligheid zijn eerste vereisten voor alle participanten en de onderzoeksleider.

Zoals De Lange et al. (2011) in de literatuur beschrijven, moet ik mezelf open en transparant opstellen, zodat de betrokkenen weten wat ze kunnen verwachten. Daarbij houd ik steeds de gestelde doelen voor ogen om zo de interne validiteit te kunnen garanderen. Gedurende het onderzoek creëer ik voldoende tijd en ruimte, zodat collega's terug kunnen komen op besproken zaken (Lingsma, 2007). Ik betrek hen in het verloop van het onderzoek en overleg regelmatig met hen en met 'critical friends' om te reflecteren op het onderzoeksproces. Volgens De Lange et al. (2011) is de interne dialoog hierbij van groot belang. De verzamelde onderzoeksgegevens leg ik nauwkeurig en systematisch vast en ik vraag de respondenten toestemming voor opnames. De uitwerking van de onderzoeksgegevens zal transparant en controleerbaar zijn (De Lange et. al., 2011) en het letterlijk uitgetypte interviewverslag check ik bij de geïnterviewde. Deze transcriptie vormt de basis voor de analyse die erop wordt toegepast (De Lange et.al., 2011). Ik ben me ervan bewust dat de betrouwbaarheid van het interview als onderzoeksinstrument relatief laag is, door de grote afhankelijkheid van de situatie én het moment en de interactie tussen de betrokkenen (De Lange et. al., 2011). Maar doordat het een flexibel onderzoeksinstrument is geeft het de mogelijkheid om onmiddellijk te reageren op wat zich in de onderzoekssituatie voordoet (De Lange et. al., 2011).

3.8. Kwaliteit van het onderzoek waarborgen

In dit onderzoek maak ik gebruik van kwalitatieve en kwantitatieve gegevens en het schriftelijk schalen. Door toepassing van triangulatie vergroot ik de validiteit en betrouwbaarheid van de data. Het idee achter triangulatie is dat een beter beeld wordt verkregen als gebruik wordt gemaakt van verschillende bronnen of perspectieven (Van der Donk & van Lanen, 2011). De kwalitatieve gegevens verzamel ik uit de literatuur, de interviews en de focusgroep. Er is sprake van methodetriangulatie.

Kallenberg beschrijft (2007) dat de validiteit van een onderzoeksinstrument verwijst naar de mate waarin het instrument werkelijk meet wat de onderzoeker zegt of denkt te meten. Ik zal mezelf dan ook voortdurend moeten afvragen of dat voor de beantwoording van mijn onderzoeksvragen ook het geval is. De onderzoeksmethode vragenlijst leg ik vooraf voor aan mijn 'critical friends' om te controleren of de vragen wel de validiteit van mijn onderzoek waarborgen. De vragenlijst geldt als begin- en eindmeting om de gegevens op een betrouwbare manier te kunnen vergelijken.

Om de betrouwbaarheid te waarborgen streef ik ernaar data zo eenduidig en objectief mogelijk te verzamelen (Van der Donk & van Lanen, 2011). Er wordt gebruik gemaakt van hetzelfde schaalschema, dat voor alle respondenten identiek is. De betrouwbaarheid waarborg ik bovendien door de interviews en bijeenkomsten met de focusgroep goed voor te bereiden. Tijdens de verwerking van de gesprekken worden toevoegingen, interpretaties en onjuiste weergaven van de werkelijkheid verijd. De deelnemers aan het onderzoek krijgen inzage in de verslagen om de nauwkeurigheid te garanderen.

3.9. Onderzoeksresultaten

In alle fasen van het onderzoek reflecteer ik regelmatig op het proces en betrek ik collega's van unit 7-8 actief bij de voortgang ervan. De uiteindelijke conclusies en aanbevelingen bespreek ik met de directeur en unit 7-8, waarna in overleg met de andere unitcoördinatoren bekeken wordt op welke manier het onderzoek een vervolg kan krijgen in de andere unit-teams. Hierdoor kan het analyseren en interpreteren uiteindelijk schoolbreed vorm krijgen.

4. Data-analyse en resultaten

4.1. Inleiding

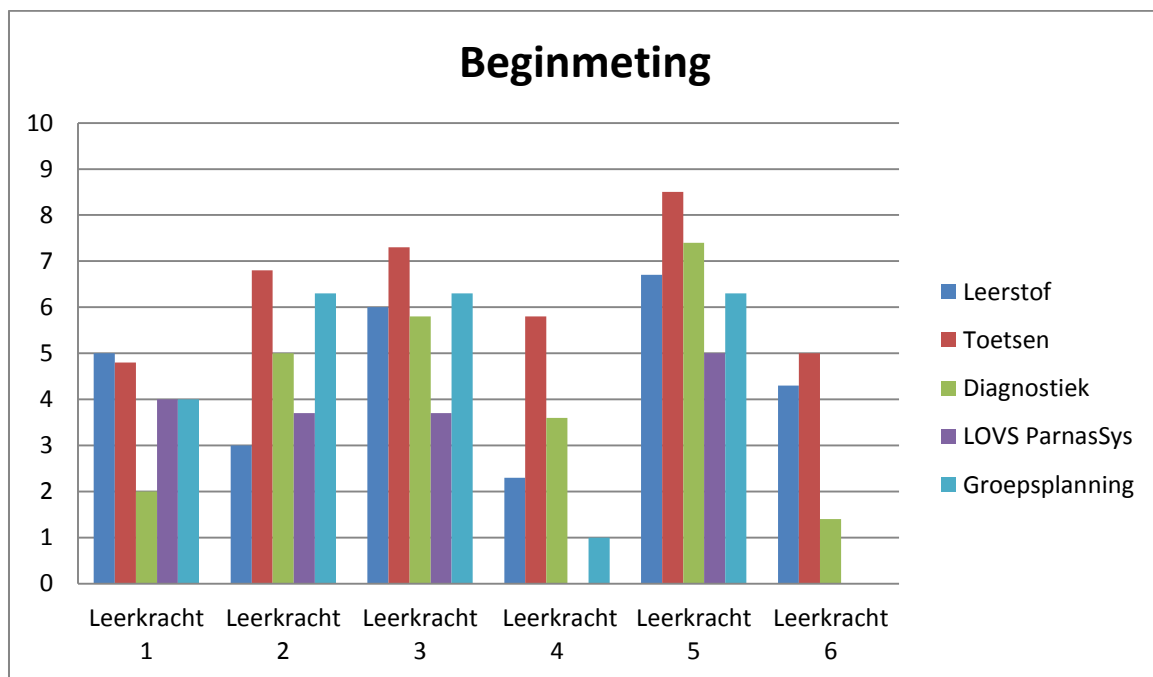
Dit hoofdstuk geeft een overzicht van verzamelde data van verschillende onderzoeksmethoden. Aan bod komen:

- vragenlijst beginmeting,
- bijeenkomsten met de focusgroep,
- vragenlijst eindmeting,
- het semi-gestructureerde interview.

De kwantitatieve gegevens zijn verwerkt in grafieken, de kwalitatieve woordelijk weergegeven in een tabel of samenvatting.

4.2. De vragenlijst als beginmeting voor het coachtraject

De zes gezamenlijk gecoachte leerkrachten beantwoordden als beginmeting 20 stellingen (schaalvragen) en 6 open vragen (H3.5) uit de vragenlijst¹⁰.



¹⁰ Bijlage 5 pagina 63

4.2.1 Stellingen

Uitkomst beginmeting:

- 5 leerkrachten schalen zichzelf het hoogst op het onderdeel toetsen en
- 4 het laagst op het onderdeel ParnasSys.

Leerkracht 4 schaaft ParnasSys en leerkracht 6 de onderdelen ParnasSys en groepsplanning op 0 (niet zichtbaar in grafiek).

4.2.2 Open vragen

De antwoorden geven weer dat:

- De leerkrachten meer kennis willen van de mogelijkheden van ParnasSys, om zicht te krijgen op de groei van de groep en individuele leerlingen.
- Twee leerkrachten weinig praktijkervaring hebben met het maken van analyses.
- De leerkrachten voornamelijk foutenanalyses maken bij de methodetoetsen
- De leerkrachten handreikingen willen om gestructureerd via vaste methodieken toetsresultaten te analyseren en interpreteren
- Een leerkracht de analyses wil leren vertalen naar concrete doelstellingen.
- De leerkrachten in staat zijn om binnen ParnasSys de niveauwaarden per toets correct af te lezen.
- Twee leerkrachten sterk ontwikkelde competenties benoemen die van toepassing zijn namelijk: reflectievermogen en analytisch denkvermogen.
- De leerkrachten door gerichte coaching beter zicht willen op de resultaten van de groep en van leerlingen afzonderlijk.

4.2.3 Conclusie

Uit de vragenlijst blijkt dat de coachbehoeften van de leerkrachten voornamelijk gericht zijn op vergroting van kennis en vaardigheden bij het onderdeel leerlingvolgsysteem ParnasSys. Zij willen analyses leren maken gericht op de groep en op de individuele groei van leerlingen en deze vervolgens kunnen vertalen naar concrete doelstellingen. Een coach moet hen handreikingen bieden en met de juiste vragen tot inzicht laten komen.

De leerkrachten maken voornamelijk foutenanalyses bij de methodetoetsen en kunnen niveauwaarden correct hanteren.

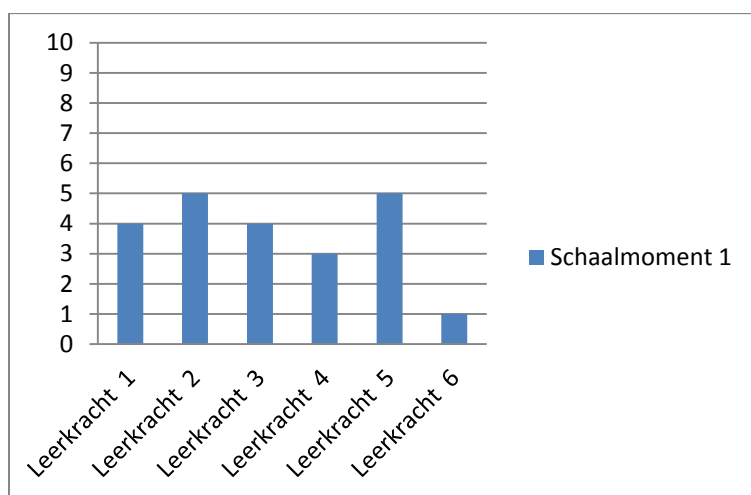
In het unit-team zitten leerkrachten met een goed reflectievermogen en analytisch denkvermogen.

4.3. Bijeenkomsten met de focusgroep

In de drie bijeenkomsten met de focusgroep (H3.5) heb ik oplossingsgericht gecoacht, gebruik makend van schaalvragen om de gewenste situatie en de stappen ernaartoe duidelijk te krijgen.

4.3.1 Schaalbijeenkomst 1

De leerkrachten hebben na de studiebijeenkomst bepaald waar ze zich met analyseren en interpreteren van toetsresultaten bevinden op de schaal.



4 Leerkrachten kiezen het cijfer 4 of 5 op de schaal, 2 leerkrachten schalen zichzelf lager¹¹.

Schaalmoment 1	Clustering antwoorden
Hoe ziet gewenst analyseren en interpreteren er voor jou uit?	- Correcte interpretatie vaardigheidsgroei in ParnasSys op individueel en groepsniveau - Kritisch kijken naar eigen handelen en leerkrachtvaardigheden - Analyse leidt tot juiste handelwijze volgens het Directe Activerende Instructiemodel - Afstemmen op onderwijsbehoeften van kinderen
Hoe is het gelukt om te komen van 0 tot waar je nu staat op de schaal?	- Externe coaching (2012-2013) - Observatie-instrument ZIEN invullen - Studiemiddag analyseren en interpreteren toetsresultaten • Informatie vaardigheidsscores • Voordoen handelingen in ParnasSys • Casus bespreken - Groslijst voor kennen algemene onderwijsbehoeften¹² - Directe Activerende Instructiemodel¹³

¹¹ Bijlage 6 pagina 81

¹² Bijlage 7 pagina 93

¹³ Bijlage 8 pagina 96

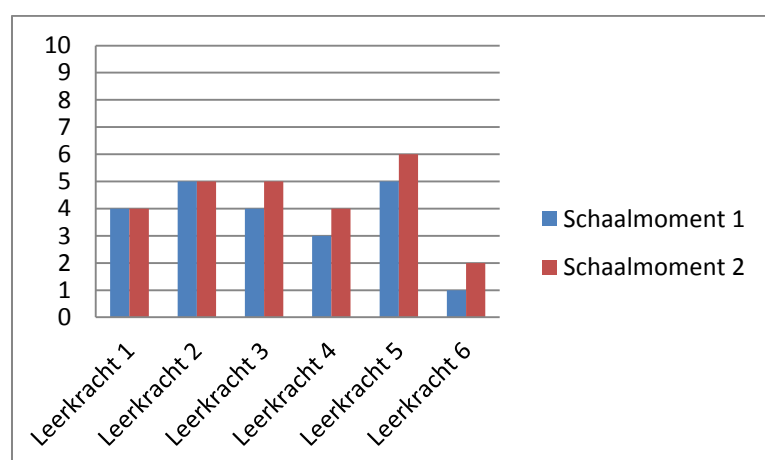
	- Cursus 'Zwakke rekenaars in de bovenbouw' - Rekenopleiding
Hoe ziet de volgende plaats eruit?	- Vaardigheidsgroei rekenen vinden in ParnasSys - Verdiepen in Directe Activerende Instructiemodel (doel, reflectie) - ZIEN gebruiken - Opstellen onderwijsbehoeften rekenen en deze bewuster inzetten in de praktijk
Wat heb je daarvoor nodig?	- Zicht op eigen leerkrachtvaardigheden d.m.v. observatie - Informatie over Directe Activerende Instructiemodel - Ondersteuning bij ParnasSys - Format waarin onderwijsbehoeften alle leerlingen - Samenwerken met maatje
Welk eerste stapje ga je zetten en hoe ziet dat eruit?	- Overzicht onderwijsbehoeften rekenen van leerlingen - In ParnasSys vaardigheidsgroei van leerlingen bekijken - Verdiepen in Directe Activerend Instructiemodel - Onderwijsbehoeften rekenen van 3 à 4 kinderen toepassen tijdens lesgeven

In de focusgroepbijeenkomst hebben de leerkrachten besloten aan een gezamenlijk doel te werken om elkaar beter te kunnen ondersteunen en motiveren. Iedereen gaat de onderwijsbehoeften van een aantal kinderen formuleren en toepassen in de praktijk aan de hand van de laatste 3 methodetoetsen rekenen en de vaardigheidsgroei op de Citotoets rekenen in ParnasSys. Naast het gezamenlijk doel stelden sommige leerkrachten ook een individuele stap te willen zetten.

4.3.2 Schaalbijeenkomst 2

Na toepassing van de interventies uit schaalbijeenkomst 1 laat de grafiek zien dat¹⁴:

- 4 leerkrachten vinden dat ze vooruitgang hebben geboekt, allemaal één stapje vooruit.
- De andere 2 aangeven wel gegroeid te zijn, maar niet voldoende om op te schuiven op de schaal.

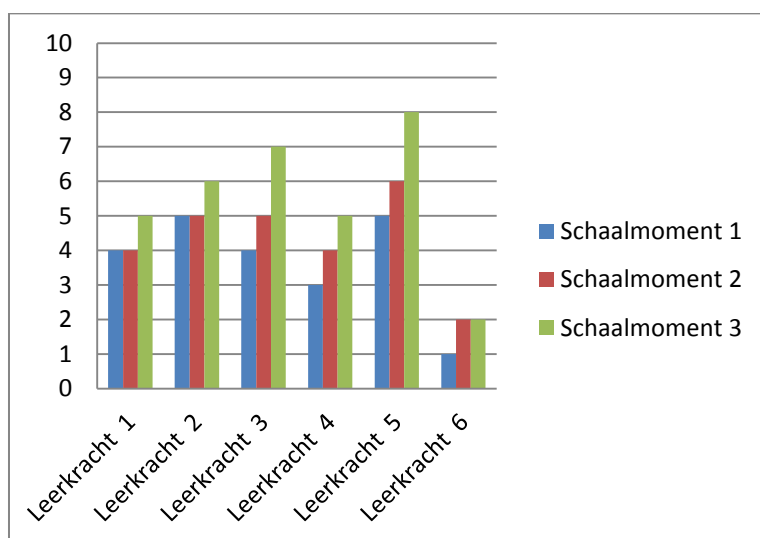


¹⁴ Bijlage 9 pagina 98

Schaalmoment 2	Clustering antwoorden
Hoe ziet de plaats waar je nu staat eruit?	- Beheersen basisvaardigheden ParnasSys (groepsanalyse maken + aflezen vaardigheidsgroei) - Onderwijsbehoeften rekenen bepaald en toegepast voor 3 à 4 leerlingen - ZIEN bekeken gericht op onderwijsbehoeften - Informatie gevonden Directe Activerende Instructiemodel
Wat heeft ervoor gezorgd dat je op deze plaats bent gekomen?	- Bewuster bezig met bepalen en toepassen van onderwijsbehoeften - Samenwerken - Evalueren groepsplan rekenen
Hoe ziet de volgende plaats eruit?	- Overzicht onderwijsbehoeften rekenen alle leerlingen, toepassen tijdens les - Bewust toepassen Directe Activerende Instructiemodel
Wat heb je daarvoor nodig?	- Format - Evaluatie groepsplan rekenen - Overzicht overige groepen i.v.m. groepsoverstijgende activiteiten - Tijd voor bestuderen Directe Activerende Instructiemodel
Welk eerste stapje ga je zetten en hoe ziet dat eruit?	- Overzicht onderwijsbehoeften van alle leerlingen - Uitwisselen onderwijsbehoeften van leerlingen in de begeleiding - Stappenplan Directe Activerende Instructiemodel gebruiken bij lesvoorbereiding

De collega's waren vanaf de eerste bijeenkomst betrokken en gemotiveerd om stappen te maken. Tijdens de tweede bijeenkomst is geconcludeerd dat de gewenste stappen te groot zijn.

4.3.3 Schaalbijeenkomst 3



Na toepassing interventies uit schaalbijeenkomst 2¹⁵:

- Menen 5 leerkrachten vooruitgang te hebben geboekt.
- Staan 2 leerkrachten twee plaatsen hoger.
- Vindt 1 leerkracht dat er tussen schaalmoment 2 en 3 niet veel is veranderd, maar dat ParnasSys veel meer mogelijkheden biedt. Aanpak in de praktijk leverde veel nieuwe kennis op hetgeen een duidelijk bewijs van groei was.

Schaalmoment 3	Clustering antwoorden
Hoe ziet de plaats waar je nu staat eruit? Wat kun je nu?	- Inzicht in onderwijsbehoeften rekenen alle leerlingen - Toepassen onderwijsbehoeften rekenen tijdens groepsoverstijgende activiteiten - Stappen Directe Activerende Instructiemodel zijn bekend
Wat heeft ervoor gezorgd dat je op deze plaats bent gekomen?	- Schaalbijeenkomsten - Studiemiddag ParnasSys - Evaluatie groepsplan rekenen - Gezamenlijk bekijken van resultaten en bespreken van kinderen - Gerichte afspraken en opdrachten - Bewust bezig zijn met onderwijsbehoeften

4.3.4 Conclusie schaalbijeenkomst 1, 2 en 3

Vergelijking van vooruitgangscores van alle leerkrachten geeft een effectmeting (De Jong & Berg, 2004). Allen vinden dat ze vorderingen hebben gemaakt. Leerkracht 1, 2 en 6 zijn gedurende het coachtraject één plaats in de schaal opgeschoven, leerkracht 4 twee plaatsen en leerkracht 3 en 5 drie plaatsen..

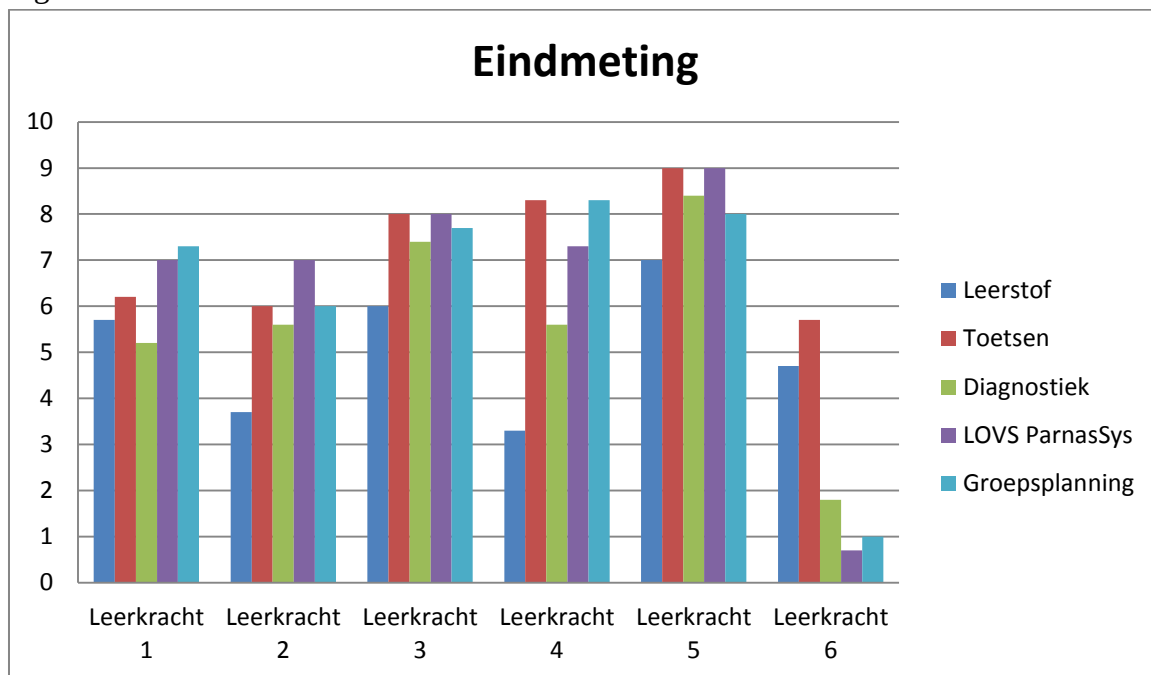
Vanwege de grote meerwaarde van samenwerking kiest men voor een gezamenlijk doel. Ze zijn vanaf bijeenkomst 1 enthousiast en gemotiveerd om hun vaardigheden te vergroten, maar komen tijdens bijeenkomst 2 tot de conclusie dat de stappen die ze willen maken te groot en niet haalbaar zijn in de gestelde tijd. Kritische zelfreflectie zorgt voor tijdig bijstellen en behalen van het doel. De gegevens van ZIEN zijn gekoppeld aan de vaardigheidsgroei rekenen en aan de laatste 3 methodetoetsen rekenen in ParnasSys. Vandaaruit is een lijst met onderwijsbehoeften voor alle leerlingen opgesteld. Tijdens een rekenles is zoveel mogelijk ingespeeld op de beschreven onderwijsbehoeften.

In de toekomst zal er nog aandacht moeten zijn voor het inzichtelijk maken van de eigen leerkrachtenvaardigheden met observaties en toepassing van het Directe Activerende Instructiemodel.

4.4. De vragenlijst als eindmeting na het coachtraject

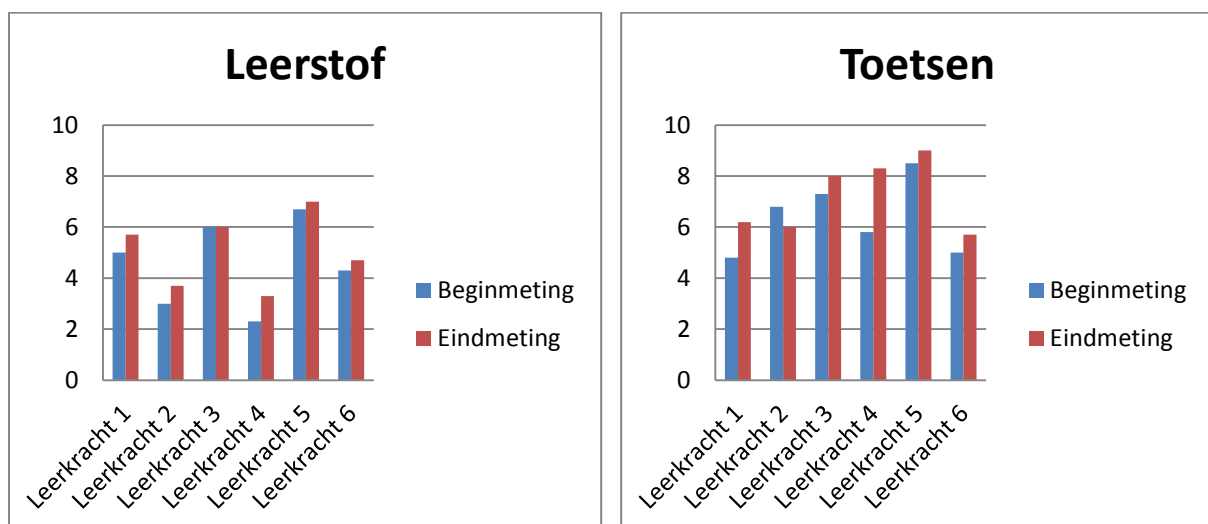
¹⁵ Bijlage 10 pagina 106

Als eindmeting zijn de vragenlijsten¹⁶ met 20 stellingen en 4 open vragen (H3.5) opnieuw afgenomen.

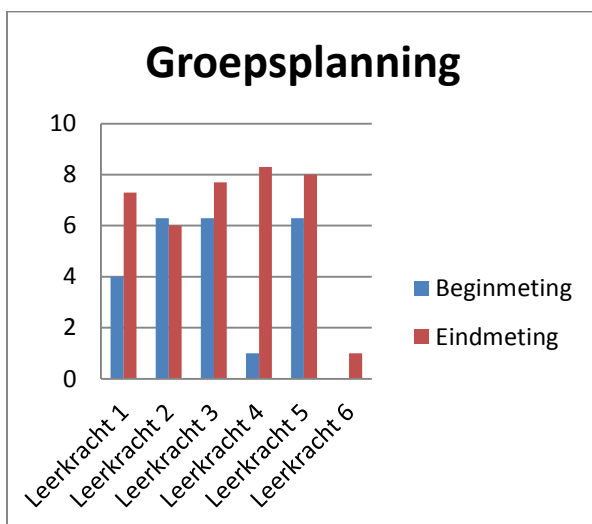
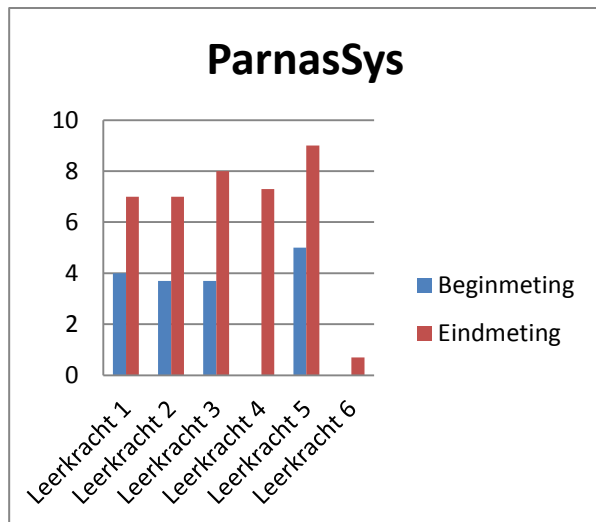
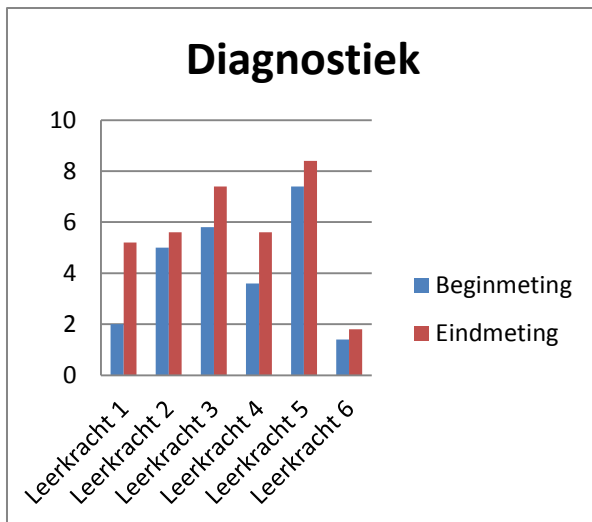


4.4.1 Stellingen

In vergelijking met de beginmeting hebben de collega's zich op bijna alle onderdelen hoger ingeschaald. Onderstaand de scores per onderdeel.



¹⁶ Bijlage 11 pagina 112

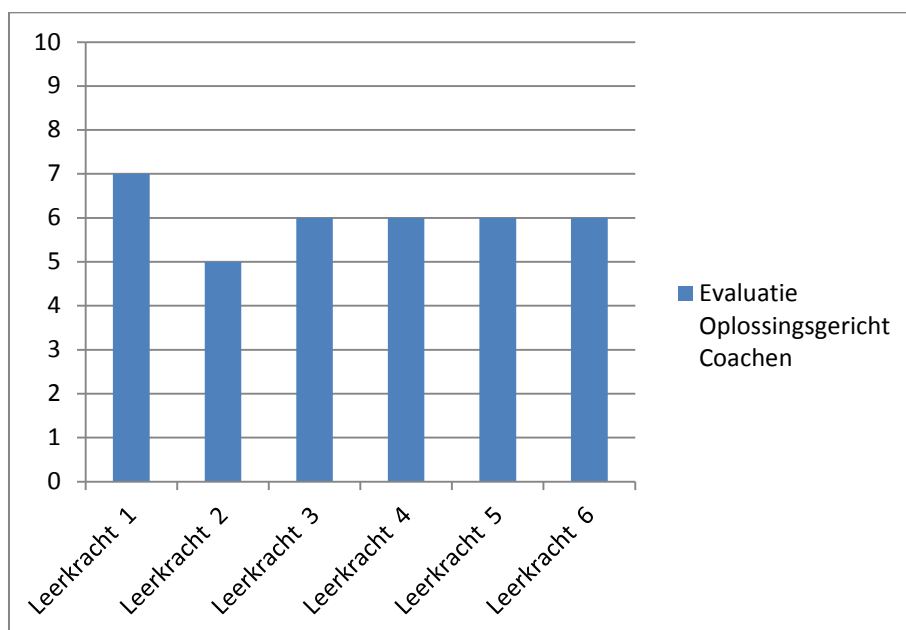


4 leerkrachten schaalden zich op alle onderdelen hoger in, leerkracht 3 is op het onderdeel leerstof gelijk gebleven en leerkracht 2 schaalde zich op toetsen en groepsplanning lager in. Het interview geeft mogelijkheden om de achteruitgang nader te analyseren.

Het grootst is de groei op leerlingvolgsysteem ParnasSys, terwijl leerkracht 6 minder vooruitgaat in vergelijking met de overige respondenten, verklaarbaar vanwege minder ervaring met het leerlingvolgsysteem ParnasSys. Leerkracht 4 heeft op alle onderdelen de meeste vooruitgang geboekt. Zij heeft minder ervaring in unit 7-8, waardoor de hoeveelheid verkregen nieuwe kennis er wellicht voor zorgde dat zij gevoelsmatig een grote ontwikkeling heeft doorgemaakt.

4.4.2 Open vragen

De leerkrachten hebben op een schaal van 0 (deze manier van werken levert niets voor mij op) tot 10 (deze manier van werken is voor mij optimaal) bepaald wat ze van oplossingsgericht coachen vinden.



4 leerkrachten schalen het oplossingsgericht coachen op 6; zij vinden het een prettige manier van werken. Zij ervaren het gebruik van schaalvragen echter minder positief. De vraagstelling was niet altijd duidelijk en teveel werd volgens een vast stramien gewerkt, waardoor ik als coach minder duidelijk was in mijn communicatie.

Op de vraag: “Hoe heb je mijn rol als oplossingsgerichte coach ervaren?” kwamen de volgende antwoorden:

- Je bezit oplossingsgerichte vaardigheden, die al eerder in de praktijk werden toegepast.
- Je hebt inhoudelijke kennis en biedt duidelijke handvaten.
- Goede begeleiding, gericht op kleine haalbare stappen.
- Je coacht rustig en probeert de antwoorden echt vanuit gecoachten te laten komen.
- Je formuleert heldere doelen en zorgt dat we er niet van afwijken.

De vraag: “Wil je komend schooljaar zo doorgaan met het vergroten van je kennis en vaardigheden in analyseren en interpreteren van toetsresultaten?” antwoordden alle leerkrachten dit erg prettig te vinden. Ze gaven daarbij de volgende argumentatie:

- Meer diepgang,
- Meer inzicht in je eigen groep en leerkrachtgedrag,
- Ontwikkeling en bewustwordingsproces voortzetten,
- Goed voor professionele ontwikkeling van de unit,
- Ook schoolbreed oppakken.

4.4.3 Conclusie

Uit de vragenlijst blijkt dat 4 leerkrachten zich op alle onderdelen hoger inschaalden. De grootste groei vertoont het leerlingvolgsysteem ParnasSys. Informatie verkregen tijdens de

studiemiddag en bijeenkomsten met de focusgroep lijkt een positief effect te hebben gehad. Verschillen in vooruitgang zijn te verklaren uit verschillen in kennis en ervaring tijdens de beginsituatie.

Uit de eindmeting blijkt dat leerkrachten positief zijn over oplossingsgericht coachen en mijn rol daarin als coach. Ze vinden dat ik op een rustige manier oplossingsgerichte vragen stel wat hen aan het denken zet. Ik heb een duidelijk doel gesteld en daaraan vastgehouden. Door de aangeboden inhoudelijke kennis en begeleiding, vinden zij dat ze vaardiger zijn geworden in het analyseren en interpreteren van de toetsresultaten. Het gebruik van schaalvragen maakte mijn communicatie minder duidelijk.

4.5. Het interview met 3 respondenten

De interviews¹⁷ zijn opgenomen en de antwoorden in onderstaand schema kwalitatief uitgewerkt vanuit de inductieve benadering (De Lange et al, 2011).

Vraag	Antwoord
Heb je het gevoel dat je vaardiger bent geworden in het analyseren en interpreteren van toetsresultaten? Wat is het effect?	• Vaardigheidsgroei in ParnasSys en ZIEN gebruiken • Gegevens met elkaar verbinden om tot analyse te komen
Hoe is dat zichtbaar in de dagelijkse praktijk?	• Lijst met onderwijsbehoeften rekenen voor alle leerlingen opgesteld. • Lijsten zijn uitgewisseld vanwege groepsoverstijgende activiteiten. • Elke les enkele onderwijsbehoeften centraal stellen bij een cluster kinderen of individuen.
Wat heeft oplossingsgericht coachen hieraan bijgedragen?	• Aan het denken gezet over eigen handelen. • Zelf tot antwoord komen waardoor besproken stof beter eigen wordt gemaakt.
Hoe heb je mijn rol als coach ervaren?	• Prettig door je houding (rustig, sturend, open)
Welke interventies van mij als coach hebben jou verder geholpen?	• Oplossingsgerichte vragen stellen • Gericht doorvragen • Concrete doelen stellen • Kleine haalbare stappen zetten • Gerichte begeleiding op een hulpvraag in de praktijk
Welke interventies van mij als coach hebben geen bijdrage geleverd aan jouw ontwikkeling?	• Stellen van schaalvragen is onvoldoende eigen gemaakt
Hoe zou ik dat de volgende	• Minder vasthouden aan schaalvragen, maar eigen weg zoeken

¹⁷ Bijlage 12 pagina 130

keer anders kunnen doen?	
Welke vaardigheden beheers ik als coach en heb ik tijdens de onderzoeksperiode toegepast?	• Een rustige manier van communiceren • Doelgericht, bij het onderwerp blijven • Goed luisteren • Open vragen stellen, zonder waardeoordeel • Samenvatten van gesprek
Waar liggen nog ontwikkelkansen voor mij als coach?	• Bovengenoemde vaardigheden toepassen tijdens andere overlegsituaties in je rol als unitcoördinator

4.5.1 Conclusie

Allen zijn vaardiger geworden in analyseren en interpreteren van toetsresultaten. Wel zijn er verschillen in beheersings- en toepassingsniveau, volgens de leerkrachten te wijten aan ervaring. Leerkrachten geven de voorkeur aan gezamenlijke bijeenkomsten want daarin komen ze tot andere inzichten en leren ze van elkaar.

Eén leerkracht lijkt na de beginmeting achteruit te zijn gegaan op de onderdelen toetsen en groepsplanning. Het coachtraject had ervoor gezorgd dat zij bewuster keek naar het eigen handelen, wat geleid heeft tot kritischer zelfreflectie bij de eindmeting. De leerkracht maakte wel ontwikkeling door, maar deze is niet zichtbaar in de grafiek van de eindmeting.

De leerkrachten hebben mij als coach prettig ervaren door mijn houding. Mijn interventies door vragen, samenvatten en duidelijke doelen stellen worden positief ervaren. Het hanteren van schaalvragen sloot niet goed aan doordat ik er te vasthoudend in was. In de toekomst moet ik mij de coachvaardigheden meer eigen maken.

5. Beantwoording van de onderzoeksvraag; conclusies, discussies en aanbevelingen

5.1. Inleiding

In dit hoofdstuk wordt antwoord gegeven op de onderzoeksvraag. De eerste paragrafen beantwoorden de vier deelvragen aan de hand van literatuuronderzoek en verkregen data. Vervolgens worden de conclusies getrokken en discussiepunten en aanbevelingen gegeven.

5.2. Beantwoording deelvragen

Voor het beantwoorden van de deelvragen wordt gebruik gemaakt van het in hoofdstuk 2 beschreven theoretisch kader en de in hoofdstuk 4 weergegeven data en analyses.

5.2.1 Over welke kennis, houding en vaardigheden beschikken de leerkrachten van unit 7-8, die nodig zijn bij het analyseren en interpreteren van toetsresultaten rekenen?

In hoofdstuk 2.1 wordt ingegaan op het leerlingvolgsysteem ParnasSys. Daaruit blijkt het belang van een goed benut leerlingvolgsysteem en een correcte interpretatie van uitkomsten en analyses. (Inspectie van Onderwijs, 2010). Volgens de eerste datagegevens (H4.2.1) voelen 4 van de 6 leerkrachten zichzelf het minst vaardig in het hanteren van dit leerlingvolgsysteem. Na de studiebijeenkomst laten de data (H4.3.2) zien dat de leerkrachten beschikken over kennis op het gebied van een groepsanalyse en het aflezen van individuele vaardigheidsgroei in ParnasSys. De data van de focusgroep (H4.3.4) geven aan dat de leerkrachten de kennis hebben toegepast, door de gegevens over welbevinden en betrokkenheid te koppelen aan de vaardigheidsgroei rekenen en aan de laatste 3 methodetoetsen rekenen in ParnasSys. Een lijst met onderwijsbehoeften voor alle leerlingen is opgesteld, die volgens data (H4.5) door de leerkrachten in de les is gehanteerd om zoveel mogelijk in te spelen op de beschreven onderwijsbehoeften. In hoofdstuk 2.2 wordt het onderscheid beschreven tussen analyses van methodegebonden en methode-onafhankelijke toetsen. Daaruit blijkt dat de methodetoetsen in direct verband staan met het eigen handelen van de leerkracht (Visscher & Ehren, 2011). Dit komt overeen met de theorie van Faber et. Al. (2013) en Geijsel & Krüger (2005) in hoofdstuk 2.1, waaruit blijkt dat het voor leerkrachten belangrijk is om de informatie uit het leerlingvolgsysteem te interpreteren als feedback over het eigen functioneren. Volgens de data van de focusgroep (H4.3.2) beschikken de leerkrachten over motivatie om eigen vaardigheden te verbeteren. Tevens blijkt uit de vragenlijst als beginmeting (H4.2.2) dat leerkrachten beschikken over een goed reflectievermogen en analytisch denkvermogen. In hoofdstuk 2.2 komt de analyse van individuele leerlingresultaten door leerkrachten aan bod. Het blijkt belangrijk dat leerkrachten bepalen welke informatie nodig is en welk analyse-instrument daarvoor geschikt is. Uit de vragenlijst als beginmeting (H4.2.2) blijkt dat leerkrachten in de

praktijk voornamelijk foutenanalyses maken van methodetoetsen. Wanneer deze ontwikkeling afgezet wordt tegen de cognitieve functies zoals door Van Doorn (2013) uitgewerkt ‘in bouwstenen voor het denkproces’, kan geconcludeerd worden dat de eerste vier lagen van de omgekeerde piramide volgens figuur 1 (H2.2) beheerst worden; de leerkrachten kunnen de gegevens voor een analyse verzamelen. Ze beschikken dus over de vaardigheden selecteren en elimineren. Zij stellen vanuit die gegevens onderwijsbehoeften op en passen daarmee de vaardigheden vergelijken en relaties leggen tussen de verschillende gegevens toe. Zij hebben hierdoor ook kennis gemaakt met vaardigheden in laag 5, zoals systematisch zoeken, classificeren en plannen.

Samenvattend is het antwoord op deze deelvraag dat de leerkrachten beschikken over voldoende kennis van het leerlingvolgsysteem ParnasSys, welke nodig is bij het analyseren en interpreteren van toetsresultaten. De leerkrachten hebben een positieve houding ten aanzien van het vergroten van hun vaardigheden en passen kritische zelfreflectie toe. Bovendien beschikken zij over vaardigheden om gegevens te selecteren en elimineren, om deze vervolgens met elkaar te vergelijken en relaties te leggen.

5.2.2 Welke coachbehoeften hebben de leerkrachten van unit 7-8 bij het analyseren en interpreteren van toetsresultaten?

Volgens de vragenlijst als beginmeting (H4.2.2) zijn coachbehoeften van leerkrachten voornamelijk gericht op vergroting van kennis en vaardigheden van het leerlingvolgsysteem ParnasSys. Zij willen analyses leren maken, gericht op de groep en de vaardigheidsgroei van individuele leerlingen, en deze vervolgens vertalen naar concrete doelstellingen. Hoofdstuk 2.1.1 beschrijft het belang van het opstellen van meetbare en haalbare doelen. Meetbare doelen blijken een goed uitgangspunt voor een gesprek in het team (Marzano, 2007) en leveren tevens enthousiasme en optimisme op om deze doelen op korte termijn te kunnen behalen (Schmoker, 1999). Uit de data (H4.2.2) blijkt dat de leerkrachten behoefte hebben aan een coach die handreikingen biedt om gestructureerd via vaste methodieken toetsresultaten te analyseren en interpreteren. Ze willen via oplossingsgerichte vragen inzicht krijgen in de groeps- en individuele resultaten. Uit de data van de focusgroep (H4.3.2) blijkt dat leerkrachten een coach willen die hen begeleidt in het maken van kleine stappen. Door hun betrokkenheid willen ze te grote stappen zetten, die niet haalbaar zijn binnen de gestelde tijd. Uit de interviews (H4.5) komt het belang naar voren van een coach die tijdens de bijeenkomsten een duidelijk doel stelt en daar niet van afwijkt. Dit komt overeen met de literatuur in hoofdstuk 2.4 over de principes van oplossingsgericht coachen. Volgens Kim Berg en Szabó (2008) helpen gerichte gesprekken de leerkrachten hun doelen voor ogen te houden.

Samenvattend is het antwoord op de deelvraag dat de coachbehoeften van de leerkrachten zich richten op het maken van gestructureerde groeps- en individuele analyses in ParnasSys, om deze vervolgens te vertalen naar concrete doelstellingen. Zij hebben behoefte aan een coach die hen met oplossingsgerichte vragen doelgericht begeleidt in het maken van kleine en haalbare stappen.

5.2.3 Over welke kennis, houding en vaardigheden beschik ik als unitcoördinator, die nodig zijn om de leerkrachten van unit 7-8 te kunnen coachen?

In hoofdstuk 2.4 wordt ingegaan op oplossingsgerichte vaardigheden van een coach. Een coach moet samen met de gecoachte in kleine stappen aan realistische en meetbare doelen werken. Daarbij moet hij goed kunnen luisteren en op het juiste moment de juiste vraag stellen (Kim Berg & Szabó, 2005; Bannink, 2006). Uit de data (H4.4.2) blijkt dat de leerkrachten vinden dat ik beschik over voldoende inhoudelijke kennis van analyseren en interpreteren van toetsresultaten. Ik formuleer concrete doelen en begeleid de leerkrachten stapsgewijs. Daarnaast blijkt uit de interviews (H4.5) dat ik goed kan luisteren en vanuit die kritische luisterhouding kan samenvatten en open vragen kan stellen, zodat de leerkrachten actief nadenken over hun eigen proces. Ze vinden dat ik als coach eraan gewerkt heb de antwoorden uit henzelf te laten komen. In hoofdstuk 2.6 wordt ingegaan op de houding van een teamcoach (Lingsma, 2007). Het succes van teamcoachen blijkt sterk beïnvloed door mijn houding. Uit de interviews (H4.5) komt naar voren dat de leerkrachten mijn open houding en rustige manier van communiceren als prettig ervaren. Ik heb mezelf als coach ‘lui’ opgesteld en er vertrouwen in gehad dat de goede uitkomsten vanzelf opduiken, zodat er ruimte ontstaat voor interactie.

Samenvattend is het antwoord op de deelvraag dat ik als unitcoördinator beschik over de benodigde inhoudelijke kennis op het gebied van analyseren en interpreteren van toetsresultaten, dat ik een open houding en rustige manier van communiceren vertoon en dat ik beschik over vaardigheden zoals concrete doelen stellen, samenvatten en doorvragen om de leerkrachten doelgericht in kleine stappen te begeleiden. Ik heb een open houding, kan goed luisteren en stel oplossingsgerichte vragen, waardoor ik ruimte creëer voor interactie.

5.2.4 Hoe kan ik als unitcoördinator vanuit het model oplossingsgericht coachen leerkrachten ondersteunen?

De antwoorden op de schaalvragen (H4.4.1) laten zien dat alle leerkrachten vaardiger zijn geworden in het analyseren en interpreteren van toetsresultaten. Uit de data van de focusgroep (H4.3.4) blijkt dat de leerkrachten van elkaar hebben geleerd door hun opvattingen, ideeën en ervaringen te bespreken. Ze kijken heel bewust naar hun eigen handelen, stellen zich open voor verandering en zijn door een gezamenlijk en gericht doel betrokken en gemotiveerd om als unit-team te starten. Door oplossingsgerichte vragen zijn ze aan het denken gezet over de volgende te zetten stap. Het hanteren van schaalvragen sloot echter niet goed aan, omdat ik daarin als coach te vasthoudend was. Aan het einde van elke bijeenkomst zijn gerichte afspraken gemaakt zodat elke leerkracht wist waarmee in de praktijk aan de slag te gaan. Tijdens de bijeenkomsten heb ik in mijn rol als coach, maar ook de leerkrachten onderling, anderen aangemoedigd om eigen krachtbronnen te gebruiken. Er is steeds meer sprake van een co-expert-relatie doordat iedereen zijn eigen oplossingen creëert en daarvoor verantwoordelijkheid neemt (Cauffman & van Dijk, 2011).

Samenvattend is het antwoord op de deelvraag dat ik als unitcoördinator de leerkrachten kan ondersteunen door oplossingsgericht teamcoachen toe te passen. Ik ga met de leerkrachten aan

de slag met een gezamenlijk en gericht doel, hierbij oplossingsgerichte vragen hanterend en leerkrachten aanmoedigend hun krachtbronnen te gebruiken.

5.3. Conclusie beantwoording onderzoeksvraag

Vanuit de deelvragen kan antwoord gegeven worden op de onderzoeksvraag: *Hoe kan ik als unitcoördinator oplossingsgericht coachen inzetten binnen het rekenonderwijs, zodat leerkrachten van unit 7-8 hun leerkrachtvaardigheden op het gebied van analyseren en interpreteren van toetsresultaten vergroten?*

Door oplossingsgericht teamcoachen ontwikkelen de leerkrachten een positieve houding naar verbetering van hun vaardigheden. Door bespreking van hun opvattingen, ideeën en ervaringen leerden ze van elkaar, gingen ze met een gezamenlijk doel aan de slag en ik heb hen, als oplossingsgerichte coach, stapsgewijs begeleid. Zij beschikken nu over voldoende kennis van het leerlingvolgsysteem ParnasSys om toetsresultaten te analyseren en interpreteren. Ze bezitten vaardigheden om gegevens te selecteren en elimineren, deze met elkaar te vergelijken en relaties te leggen tussen verschillende toetsresultaten rekenen en ZIEN (welbevinden en betrokkenheid). Door oplossingsgericht teamcoachen werden de leerkrachten actief in het eigen leerproces en hebben zij vanuit eigen krachtbronnen een positieve ontwikkeling doorgemaakt. Door de oplossingsgerichte vraagstelling kwamen ze enerzijds tot inzicht in de resultaten van de groep en van de leerlingen afzonderlijk en keken ze anderzijds bewuster naar het eigen handelen.

5.4. Extra uitkomsten

Vanuit de bijeenkomsten met de focusgroep hebben de leerkrachten een lijst met onderwijsbehoeften voor alle leerlingen opgesteld en uitgewisseld binnen het rekenonderwijs. Uit de interviews (H4.5) blijkt dat de leerkrachten van mening zijn dat hierdoor het onderwijsaanbod tijdens de rekenles beter afgestemd is op de onderwijsbehoeften van de leerlingen. Middels een vervolgonderzoek kan nader onderzocht worden wat er nodig is om te komen tot een afgestemd onderwijsaanbod rekenen.

5.5. Discussies

De conclusies tonen aan dat de leerkrachten, uitgaande van hun beleving, vaardiger zijn geworden in het analyseren en interpreteren van toetsresultaten. Zij bepaalden immers hun eigen ontwikkeling aan de hand van de schaalvragen. Om hen eigen oplossingen te laten creëren en daarvoor verantwoordelijkheid te nemen wil ik af van mijn sturende rol en heb daarom gekozen voor oplossingsgericht coachen. De leerkrachten vinden het hanteren van schaalvragen niet aansluiten bij hun coachbehoeften. Een andere oplossingsgerichte techniek

had mogelijk een positiever effect. Belangrijk is dat schoolbreed aandacht besteed gaat worden aan het analyseren en interpreteren van toetsresultaten. De conclusies zijn echter niet representatief voor de andere unit-teams. Verandering wordt mede bepaald door de organisatiecultuur binnen een unit-team. Het onderzoek kan op dezelfde manier in de andere unit-teams herhaald worden, maar de bevindingen zullen wellicht anders zijn doordat het praktijkgericht onderzoek zich in het kritisch-emancipatorische paradigma voltrekt (H3.2).

5.6. Aanbevelingen

Een vervolg geven aan het analyseren en interpreteren van toetsresultaten met unit 7-8 levert wellicht meer diepgang op. Leerkrachten zouden minimaal twee keer per jaar (januari en juni) vanuit de gemaakte analyses met elkaar in gesprek moeten gaan, met elkaar zoeken naar verklaringen en doordenken over interventies om prestaties te verbeteren (Marzano, 2007)

Om het onderzoek in de gestelde tijd uit te kunnen voeren is uitgegaan van de toetsresultaten rekenen. Het is aan te bevelen om bij de overige kernvakken, technisch lezen, taal/spelling en begrijpend lezen, met dezelfde vaardigheden aan de slag te gaan.

Leerkrachten bleken tijdens het onderzoek behoefte te hebben aan inzicht in eigen leerkrachtvaardigheden. Zij willen het Directe Activerende Instructiemodel (Leenders et. al., 2002) gaan hanteren om hun leerkrachtgedrag te optimaliseren. Het lijkt zinvol onderzoek te doen naar de mogelijkheden van observeren in combinatie met coachen door een unitcoördinator om de leerkrachten daarin te ondersteunen.

In de discussie is het belang genoemd van schoolbrede aandacht voor analyseren en interpreteren van toetsresultaten om een doorgaande lijn te waarborgen. Een vervolgonderzoek naar de noodzaak van begeleiding van de andere unit-teams is nodig om te komen tot een schoolbrede ontwikkeling en verandering. Die begeleiding vereist draagvlak zodat geanalyseerde gegevens besproken kunnen worden op teamniveau.

Kijkend naar mijn groei als unitcoördinator, is het aan te bevelen om mezelf verder ontwikkelen als oplossingsgerichte coach. Het is belangrijk dat ik meer ervaring opdoe in andere overlegsituaties om flexibeler te worden in het toepassen van technieken.

6. Reflectie

6.1. Inleiding

In dit hoofdstuk wordt gereflecteerd op het onderzoek door te beschrijven welke waarde het onderzoek voor mij heeft. Het onderzoeksproces wordt in beschouwing genomen en mijn persoonlijke en professionele ontwikkeling wordt geschetst. Tenslotte worden vanuit opgedane ervaringen aanbevelingen voor andere onderzoekers gegeven. In de verschillende paragrafen wordt verwezen naar de Dublindescriptoren (NVAO, 2003), basisdimensies en competenties (Claassen et. al., 2009).

6.2. Het onderzoeksproces

Het onderzoek is volgens gestructureerde en planmatige aanpak uitgevoerd. Drang naar perfectie en de wens om het meteen goed te doen maakte het soms lastig om met het praktijkgericht onderzoek aan de slag te gaan. Gedurende het onderzoek zijn de verschillende kwadranten van het leerstijlenprofiel van Kolb (1984) heel bewust toegepast, omdat tijdens de Master SEN duidelijk is geworden dat dit ondersteunt in het leerproces (Dublindescriptor leervaardigheden). Er is gekozen om te beginnen met de leerstijl ‘bezinnen’, omdat dit in mijn dagelijkse praktijk het minst werd toegepast. De onderzoeksvraag is tot stand gekomen door kritisch te *reflecteren* op de praktijk en mijn ontwikkeling als unitcoördinator. Vanuit de onderzoeksvraag is *nagedacht* over passende theorie. Vervolgens zijn er *beslissingen* genomen om een goed stappenplan op te kunnen stellen. Aansluitend is overgegaan tot *uitvoer* van het onderzoek, heeft er *reflectie* plaatsgevonden op de onderzoeksgegevens en is een *denkproces* doorlopen waarin de gegevens zijn gekoppeld aan theorie. Uiteindelijk hebben alle resultaten geleid tot conclusies en aanbevelingen, waardoor er nieuwe *beslissingen* genomen kunnen worden (Dublindescriptor oordeelsvorming). Tijdens het onderzoeksproces heb ik geleerd dat mijn professioneel handelen voortdurend aangepast moet worden aan steeds nieuwe omstandigheden. Het is belangrijk dat de begeleiding afgestemd is op de behoeften van de leerkrachten. Mijn neiging om snel tot actie over te gaan moest worden vervangen door een reflectief onderzoekende houding. Dit betekent dat ik mezelf flexibel op stel, met betrokkenen in dialoog ga en de triade persoon-theorie-praktijk toepas. Het nemen van kleine stapjes is nodig om te komen tot verandering (Dublindescriptor leervaardigheden, B2 hanteren van de cyclus van professioneel werken).

6.3. Persoonlijke ontwikkeling

De bijeenkomsten met de focusgroep hebben me meer vertrouwen gegeven in mijn coachvaardigheden. Hierdoor ben ik competentier in de omgang met mijn verschillende collega's (Dublindescriptor communicatie, A1 visie op inclusie en waarderen van diversiteit).

Het leerstijlenprofiel volgens Kolb (1984) heeft me bewust gemaakt van het feit dat ik als beslisser geneigd ben mezelf te richten op het uiteindelijke eindproduct. Het is een bewuste keuze om in mijn praktijk onderzoek te doen naar oplossingsgericht coachen, om meer gericht te zijn op het proces en om los te durven laten. Dit heeft tot gevolg dat de begeleiding beter wordt afgestemd op de ontwikkeling en behoeften van de collega's (Dublindescriptor toepassen kennis en inzicht, A2 normatieve professionaliteit, B2.1 gerichtheid op ontwikkelingsmogelijkheden. Tijdens het proces is er voortdurend sprake geweest van kritische zelfreflectie (competent in reflectie en ontwikkeling). Er was sprake van een grote behoefte aan houvast en voorspelbaarheid, waardoor de schaalvragen oneigenlijk en krampachtig zijn toegepast met als gevolg dat mijn communicatie onduidelijk werd. In de praktijk is ervaren dat het belangrijk is om ook met andere methodieken aan de slag te gaan omdat dit weer nieuwe inzichten en ervaringen opleveren die mij verder kunnen helpen in mijn ontwikkeling (Dublindescriptor kennis en inzicht). Het onderzoek heeft geleid tot een actieve participatie, waarin collega's zich geaccepteerd en gehoord voelen en bereid zijn om de kwaliteit van het analyseren en interpreteren te verbeteren (Dublindescriptor communicatie, B2.2 samenwerkend leren). Door deze ervaring leer ik steeds beter om een balans te vinden tussen perfectionisme en het beoogde doel en maak ik in mijn dagelijkse praktijk bewustere keuzes (A3 authentiek functioneren).

6.4. Professionele ontwikkeling

Door de verkregen kennis tijdens de modules Master SEN en de opgedane ervaringen tijdens het praktijkgericht onderzoek denk ik steeds meer in mogelijkheden in plaats van problemen (Dublindescriptor kennis en inzicht). Meer kennis over oplossingsgericht coachen en coachvaardigheden stellen mij in staat collega's meer zelfverantwoordelijk te maken voor het proces. Mijn sturende rol verandert in een meer begeleidende rol en dat is met het oog op passend onderwijs erg belangrijk. Ik heb meegedacht over oplossingen die zij hebben gezocht voor hun praktijk, waardoor zij zelf zijn gekomen tot overtuigingen zonder dat ik hen die heb opgelegd (Dublindescriptor toepassen kennis en inzicht, A1 visie op inclusie en waarderen van diversiteit). Ik heb geleerd om kennis constructief en effectief te gebruiken, waarbij de samenwerking met collega's een belangrijke rol speelt. Het praktijkgericht onderzoek heeft de collega's van unit 7-8 vaardiger gemaakt in het analyseren en interpreteren van toetsresultaten. (B2.2 samenwerkend leren). Ik ervaar dat ik meer diepgang heb gekregen door theorieën te vergelijken om vervolgens mezelf daarop kritisch te bevragen met betrekking tot mijn eigen praktijk en vaardigheden als unitcoördinator (Dublindescriptor toepassen kennis en inzicht, B1 kritisch toepassen van kennis). De verkregen kennis over het voeren van een dialoog tijdens de module 'Oplossingsgericht werken met collega's' heeft eraan bijgedragen dat ik regelmatig met collega's gereflecteerd heb op mijn handelen als oplossingsgerichte coach. Onderzoekend handelen neemt nu een prominente plaats in bij mijn professioneel functioneren. Ik ontwikkel mezelf doelgericht als een oplossingsgerichte coach die leiding kan geven aan een veranderproces, zoals passend onderwijs (Dublindescriptor oordeelsvorming, B2.3 onderzoekend handelen, competent in reflectie en ontwikkeling).

6.5. Feedback critical friends

Het ontvangen van feedback van medestudenten, collega's en studiebegeleidster heeft vertrouwen gegeven om steeds een stap verder te komen met mijn onderzoek. Het heeft me kritischer naar mijn onderzoeksverslag laten kijken waardoor ik de triangulatie meer zichtbaar heb toegepast en tot een helder en consistent geschreven stuk ben gekomen. De feedback heeft mij bewuster gemaakt van de impact van het onderzoek op mijn ontwikkeling als oplossingsgerichte coach. Door kritische vragen heb ik mezelf geregeld afgevraagd waarom bepaalde keuzes worden gemaakt en hoe dat past in mijn onderzoek. Hierdoor zijn er meer logische verbanden gelegd, waarbij het toepassen van de triade een grote rol heeft gehad. Dit heeft er uiteindelijk voor gezorgd dat de onderzoeksvragen concreter en scherper zijn geformuleerd. Door de feedback van een critical friend met een universitaire achtergrond is mijn Nederlands taalgebruik zakelijker geworden.

6.6. Aanbevelingen voor andere onderzoekers

Het is belangrijk om tijdens het praktijkgericht onderzoek een reflectief onderzoekende houding aan te nemen door voortdurend de verbinding te maken tussen theorie, praktijk en persoon. Neem als onderzoeker de ruimte en tijd om het proces van onderzoek volledig te doorlopen. De critical friends kunnen daarin ondersteunen door het denkproces op gang te houden met het stellen van kritische vragen. Begin op tijd aan het onderzoek en werk planmatig, zodat er mogelijkheden zijn om het onderzoek bij te stellen. Tot slot: kies een onderwerp voor het onderzoek waar je passie ligt. Ik ga voor onderwijs waarbij rekening wordt gehouden met verschillen en door dit onderzoek kan ik het verschil maken!

7. Literatuurlijst

Bannink, F. (2009). *Oplossingsgerichte vragen – Handboek oplossingsgerichte gespreksvoering*. Amsterdam: Pearson Assessment and Informatie B.V.

Bruijn, de J. (2009) *Oplossingsgericht Werken – recensie*. Verkregen op 5 december 2013, via http://www.methodieken.nl/methodieken_nieuws.asp

Cauffman, L., & van Dijk, D.J. (2011). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Den Haag: Boom Lemma

Cijvat, I., Dijk, M., Förre, M., Hortensius, L., With, T. de (2009). *Bouwen is vasthouden. Effectieve schoolverbetering: implementatie en borging*. Amersfoort: CPS onderwijsontwikkeling en advies

Cijvat, I., & Förre, M. (2011). *Opbrengstgericht werken (OGW). Kennis en vaardigheden leerkrachten groep 3-8*. Utrecht: Projectbureau Kwaliteit.

Claassen, W., Bruïne, E.J. de, Schuman, H., Siemons, H., Velthooven, B. van (2009). *Inclusief bekwaam, generiek competentieprofiel inclusief onderwijs*. Antwerpen, Garant

Stephen Covey R. (2008). *De zeven eigenschappen van effectief leiderschap*. Amsterdam: Business contact.

Donk, C. van der. Lanen, B. van (2011). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussem: Coutinho

Doom, E. van (z.j.). *De bouwstenen van denken, 22 cognitieve functie*. Verkregen op 12 oktober, via: <http://www.stibco.nl/index.php/over-joomla?start=5#content>

Feldman, J. & Tung, R. (2001). *Whole school reform: How schools use the data-based inquiry and decision making process*.

Faber, M., Geel, M. van, Visscher, A. (2013). *Digitale Leerlingvolgsystemen als basis voor Opbrengstgericht werken in het Primair Onderwijs*. Universiteit Twente

Geijssels, F.P. en Krüger, M.L. (2005). *Leren van onderzoek: De benutting van datafeedback ten behoeve van schoolontwikkeling*. In: Pedagogische Studiën 82 (4): 327 – 342.

Harinck, F. (2008). *Basisprincipes praktijk onderzoek*. Antwerpen- Apeldoorn: Garant

Inspectie van het Onderwijs (2010). *Opbrengstgericht werken in het basisonderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2011). *Opbrengsten maak er werk van!*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Johnson, R.S. (2002). *Using data to close the achievement gap: How to measure equity in our schools*. Thousand Oaks: Corwin Press, Inc.

Kallenberg, T. (2007). *Ontwikkeling door onderzoek. Een handreiking voor leraren*. Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhof.

Kim Berg, I., Szabó, P. (2006). *Oplossingsgericht coachen*. Amsterdam: Thema

Kloosterboer, P. (2008). *Voor de verandering. Over leidinggeven aan organisatieverandering*. Den Haag: Sdu

Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Lange, R. de, Schuman, H., & Montesano Montessori, N. (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professional*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant

Leenders, Y., Naafs, F. & Oord, I. van den (2002). *Effectieve instructie: leren lesgeven met het activerende directie instructiemodel*. Amersfoort: CPS

Ledoux, G., Blok, H., & Boogaard, M. (2009). *Opbrengstgericht werken: over de waarde van meetgestuurd onderwijs*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

Lingsma, M. (2007). *Aan de slag met teamcoaching*. Soest: Nelissen

Loo, F. van, Doorn, E. van (2013). *Basisboek Mediërend leren. Van medisch labelen naar omgaan met verschillen*. Amsterdam: Boom

Marzano, R.J. (2007). *Wat werkt op school*. Middelburg: Bazalt.

Meijer, J., Ledoux, G. & Elshof, D. (2011). *Gebruikersvriendelijke leerlingvolgsystemen in het primair onderwijs* (Rapport). Kohnstamm Instituut.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (z.j.). *Passend Onderwijs, extra aandacht op de basisschool*. Verkregen op 17 januari 2014, via:
<http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/extra-aandacht-op-de-basisschool>

Nederlands-Vlaamse accreditatieorganisatie (2003). *Mastercriteria*. Verkregen op 16 april 2014, via <http://www.nvao.net/>

ParnasSys (2011). *Handleiding. Analyse overzichten – Opbrengstgericht werken*. Verkregen op 3 maart 2013, via <http://www.digidactplein.nl>

Ponte, P. (2006). *Onderwijs van eigen makelij*. Soest: Nelissen

Rauwerdink, S (2010). *Oplossingsgericht werken brengt risico's met zich mee*. Verkregen op 2 februari 2014, via <http://supermanagement.wordpress.com/2010/01/26/oplossingsgericht-werken-brengt-risicos-met-zich-mee/>

Schmoker, M. (1999). *Results: The key to continuous school improvement* (tweede druk)
Alexandria: ASCD

Stichting beroepskwaliteit leraren (z.j.). *De SBL competenties*. Verkregen op 8 januari 2014,
via www.leermiddelen.nl/files/sblcompetenties

School aan zet (z.j.). *Opbrengstgericht werken en ParnasSys: Overzichten van
toetsresultaten*. Verkregen op 27 maart 2013, via
[http://www.schoolaanzet.nl/uploads/tx_sazcontent/Kwaliteitskaart_
Opbrengstgericht_werken_en_Parnasys_01.pdf](http://www.schoolaanzet.nl/uploads/tx_sazcontent/Kwaliteitskaart_Opbrengstgericht_werken_en_Parnasys_01.pdf), in opdracht van het ministerie van OCW

Stichting ter Bevordering van de Cognitieve Ontwikkeling (StiBCO) (1996). *Cognitieve
bouwstenen*. Verkregen op 20 januari 2014, via: <http://stibco.nl>

Verhoeven, N. (2007). *Wat is onderzoek? Praktijkboek methoden en technieken voor het
hoger onderwijs*. (2e ed.). Boomonderwijs

Visscher, A., & Ehren, M. (2011). *De eenvoud en complexiteit van opbrengstgericht werken
(Rapport)*. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Enschede: Universiteit van
Twente, Vakgroep Onderwijs- organisatie en – management

Visscher, A., Peters, M. & Staman, L. (2010). Het focus-project: Opbrengstgericht werken op
basis van prestatie-feedback. *Panama-Post*, 29 (4), 55-60

Visser, C. (2009). *Doen wat werkt*. Van Duuren Management

Visser, C. (2009). *Oplossingsgerichte vragen*. Verkregen op 5 december 2013, via
<http://artikelencoertvisser.blogspot.nl/2009/02/oplossingsgerichte-schaalvragen.html>

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

Bijlage 1. Rapport Inspectie bezoek vierjaarlijks onderzoek

In deze bijlage is alleen het onderdeel zorg en begeleiding weergegeven. Het volledige rapport is te vinden op www.onderwijsinspectie.nl

Bevindingen

Dit rapport bevat een overzicht van de bij dit onderzoek gebruikte indicatoren en de bevindingen van de inspectie daarover. Uit dit overzicht valt op te maken dat op basisschool Het Palet de kwaliteit van het onderwijs voor de meeste onderzochte indicatoren op orde is. De school is volop in verandering. Vanaf volgend schooljaar gaat de school werken met vier unitteams en zal er nog meer groep doorbrekend gewerkt gaan worden dan nu al het geval is. Dit hele veranderingstraject is helder beschreven in het schoolplan en het jaarplan. De school heeft op het gebied van kwaliteitszorg ten opzichte van het vorige inspectiebezoek een duidelijke kwaliteitsslag gemaakt. Alle indicatoren van het aspect Kwaliteitszorg zijn nu als voldoende beoordeeld. Ook op het gebied van zorg en begeleiding is er veel werk verzet in de afgelopen periode. De school werkt volgens de principes van het Handelings Gericht werken (HGW). De totale cyclus van zorg en begeleiding is alleen nog niet compleet. Vooral het analyseren van de hulpvraag en het evalueren van de zorg verdient in de aankomende periode aandacht. Hieronder volgt een toelichting op de onderzochte indicatoren.

Toelichting

Zorg en begeleiding

Dit kwaliteitsaspect beoordeelt de inspectie, met uitzondering van de indicatoren 8.2 en 8.4, als voldoende. De school maakt gebruik van een samenhangend systeem van landelijk genormeerde instrumenten voor het volgen van de prestaties en de ontwikkeling van haar leerlingen. De leerkrachten in de groepen 1-2 volgen de leerlingen daarnaast met een passend kleuterregistratie- en observatie-instrument. De leerkrachten zetten de toetsen en observatie op een adequate manier in om op tijd te signaleren of leerlingen extra hulp nodig hebben. In de onderbouwgroepen vindt ook in veel gevallen een 'warme' overdracht plaats op het moment dat kinderen instromen vanuit een kinderdagverblijf of peuterspeelzaal. Iedere leerkracht werkt voor een aantal vakgebieden met groepsplannen. Dit houdt in dat de groep wordt ingedeeld in subgroepen met ongeveer dezelfde behoefte aan instructie en begeleiding. Door deze werkwijze is de school voldoende in staat om het onderwijs af te stemmen op de verschillen tussen leerlingen in de groep. Afstemming is echter geen zorg. Zeker als leerlingen een forse leerachterstand hebben, is het nodig om precies vast te stellen wat hun hulpvraag is. Pas na aanvullend onderzoek of diagnostische gesprekjes et cetera kunnen er individuele accenten gelegd worden in bijvoorbeeld de verlengde of extra instructie. Op dit moment krijgen de zorgleerlingen wel extra hulp aangeboden, maar is de vraag of dit ook daadwerkelijk aansluit bij hun specifieke onderwijsbehoeften. Dit is dan ook de reden dat de inspectie indicator 8.2 als onvoldoende waardeert en indicator 8,3 als voldoende. Het andere verbeterpunt is het evalueren van de effecten van de zorg. Vooral de evaluatie van (individuele) zorgleerlingen dient specifiek en vaker te gebeuren dan nu het geval is. Zeker wanneer resultaten bij deze leerlingen uitblijven, is het nodig dat de school op tijd nagaat

welke factoren daaraan ten grondslag liggen. Kon de tijd goed worden benut? Is de juiste methodiek gekozen? Was het doel goed gesteld? Het gaat dus om zowel product- als procesevaluatie, die (indien nodig) input geeft voor mogelijke vervolgacties en interventies.

Conclusie

De inspectie concludeert dat de kwaliteit van het onderwijs op basisschool Het Palet op de onderzochte onderdelen grotendeels op orde is. Uit het onderzoek is gebleken dat de school op die gebieden geen ernstige tekortkomingen kent. Om die reden wordt het al aan de school toegekende basisarrangement gehandhaafd. De bevindingen zullen worden betrokken bij de eerstvolgende risicoanalyse, waarbij opnieuw de vraag aan de orde is of het toezichtarrangement eventueel moet worden aangepast.

Bijlage 2. SBL competenties

COMPETENTIE 1: INTERPERSOONLIJK COMPETENT

De leraar primair onderwijs moet ervoor zorgen dat er in zijn groep een prettig leef- en werkklimaat heerst. Dat is de verantwoordelijkheid van de leraar primair onderwijs en om die verantwoordelijkheid waar te kunnen maken moet de leraar interpersoonlijk competent zijn. Een leraar die interpersoonlijk competent is, geeft op een goede manier leiding. Zo'n leraar schept een vriendelijke en coöperatieve sfeer en brengt een open communicatie tot stand. Zo'n leraar bevordert de zelfstandigheid van de kinderen en zoekt in zijn interactie een goede balans tussen:

- Leiden en begeleiden
- Sturen en volgen
- Confronteren en verzoenen
- Corrigeren en stimuleren

Bekwaamheidseis bij deze competentie:

De leraar primair onderwijs onderschrijft zijn interpersoonlijke verantwoordelijkheid. Hij is zich bewust van zijn eigen houding en gedrag en van de invloed daarvan op de kinderen. Hij heeft voldoende kennis en vaardigheid op het gebied van groepsprocessen en communicatie om een goede samenwerking met en van de kinderen tot stand te brengen.

Om aan deze bekwaamheidseis te voldoen moet de leraar primair onderwijs het volgende doen:

- Hij maakt contact met de kinderen en zorgt ervoor dat zij contact kunnen maken met hem en zich op hun gemak voelen.
- Hij geeft de kinderen leiding maar laat hun ook verantwoordelijkheid en geeft hun een eigen inbreng.
- Hij schept een goed klimaat voor samenwerking met de kinderen en tussen de kinderen onderling.

Deze kennis hebben:

- Hij is goed op de hoogte van communicatie- en omgangsvormen in de leefwereld van de kinderen.
- Hij is op praktisch niveau op de hoogte van communicatietheorieën, groepsdynamica en interculturele communicatie en hij vooral ook de implicaties daarvan voor zijn eigen laten en doen.

COMPETENTIE 2: PEDAGOGISCH COMPETENT

De leraar primair onderwijs moet de sociaal-emotionele en morele ontwikkeling van de kinderen bevorderen. Hij moet hen helpen een zelfstandig en verantwoordelijk persoon te worden. Dat is de verantwoordelijkheid van de leraar primair onderwijs en om die verantwoordelijkheid waar te kunnen maken moet de leraar pedagogisch competent zijn. Een leraar die pedagogisch competent is, creëert een veilige leeromgeving in zijn groep en zijn lessen. Zo'n leraar zorgt ervoor dat de kinderen:

- Weten dat ze erbij horen en welkom zijn

- Weten dat ze gewaardeerd worden
- Op een respectvolle manier met elkaar omgaan
- Uitgedaagd worden om verantwoordelijkheid te nemen voor elkaar
- Initiatieven kunnen nemen en zelfstandig kunnen werken.

Bekwaamheidseis bij deze competentie:

De leraar primair onderwijs onderschrijft zijn pedagogische verantwoordelijkheid. Hij heeft voldoende pedagogische kennis en vaardigheid om een veilige leeromgeving tot stand te brengen waarin kinderen zich kunnen ontwikkelen tot een zelfstandig en verantwoordelijk persoon. Voor een hele klas of groep maar ook voor een individuele leerling. En dat op een professionele, planmatige manier.

Om aan deze bekwaamheidseis te voldoen moet de leraar primair onderwijs het volgende doen:

- Hij vormt zich een goed beeld van het sociale klimaat in een groep, van het individuele welbevinden van de kinderen en van de vorderingen die zij maken op het gebied van zelfstandigheid en verantwoordelijkheid.
- Hij maakt op basis daarvan een plan van aanpak of een benadering om de kinderen te begeleiden naar een veilig en harmonisch leef- en werkklimaat en om hun sociaal-emotionele en morele ontwikkeling te bevorderen
- Hij voert dat plan van aanpak of die benadering uit
- Hij evalueert dat plan van aanpak of die benadering en stelt het zonnodig bij, voor de hele groep en ook voor individuele kinderen
- Hij signaleert problemen en belemmeringen in de sociaal-emotionele en morele ontwikkeling van leerlingen en stelt, eventueel samen met collega's, een passend plan van aanpak of benadering op.

Deze kennis hebben:

- Hij is vertrouwd met de leefwereld van basisschoolkinderen, hun basisbehoeften, hun verwachtingen, met de culturele bepaaldheid daarvan, en hij weet hoe hij daarmee om kan gaan
- Hij is bekend met het globale verloop van de sociaal-emotionele ontwikkeling van basisschoolkinderen, met de problemen die zich daarbij kunnen voordoen en hij weet hoe hij daarmee om kan gaan
- Hij is bekend met ontwikkelings- en opvoedingstheorieën van het jonge en oudere kind, hij is vertrouwd met verschillende opvoedingspraktijken en met de culturele bepaaldheid daarvan; dit alles met name in hun consequenties voor het onderwijs en voor zijn doen en laten als leraar
- Hij heeft kennis van processen van identiteitsvorming, zingeving en waardenontwikkeling bij het jonge en oudere kind én van de culturele bepaaldheid daarvan en hij weet welke consequenties hij hieraan moet verbinden voor zijn handelen.

COMPETENTIE 3: VAKINHOUELIJK EN DIDACTISCH COMPETENT

De leraar primair onderwijs moet de kinderen helpen zich de culturele bagage eigen te maken die is samengevat in de kerndoelen voor het primair onderwijs en die elke deelnemer aan de

samenleving nodig heeft om volwaardig te kunnen functioneren. Dat is de verantwoordelijkheid van de leraar primair onderwijs en om die verantwoordelijkheid waar te kunnen maken moet de leraar vakinhoudelijk en didactisch competent zijn.

Een leraar die dat is, ontwerpt een krachtige leeromgeving in zijn groep en zijn lessen. Zo'n leraar:

- Stemt de leerinhouden en ook zijn doen en laten af op de kinderen en houdt rekening met individuele verschillen
- Motiveert de kinderen voor hun leertaken, daagt hen uit om er het beste van te maken en helpt hen om ze met succes af te ronden
- Leert de kinderen leren, ook van en met elkaar, om daarmee onder andere hun zelfstandigheid te bevorderen.

Bekwaamheidseis bij deze competentie:

De leraar primair onderwijs onderschrijft zijn vakinhoudelijke en didactische verantwoordelijkheid. Hij heeft voldoende kennis en vaardigheid op het gebied van de onderwijsinhouden en de didactiek om een krachtige leeromgeving tot stand te brengen waarin de kinderen zich de culturele bagage eigen kunnen maken die de maatschappij vereist. Op een eigentijdse, professionele en planmatige manier.

Om te voldoen aan deze bekwaamheidseis moet de leraar primair onderwijs het volgende doen:

- Hij vormt zich een goed beeld van de mate waarin de kinderen de leerinhoud beheersen en van de manier waarop ze hun werk aanpakken
- Hij ontwerpt op basis daarvan (speel en) leeractiviteiten die voor de kinderen uitvoerbaar zijn en die hen aanzetten tot zelfwerkzaamheid
- Hij voert die activiteiten samen met de kinderen uit
- Hij evalueert die activiteiten en de effecten ervan en stelt ze zonodig bij, voor de hele groep maar ook voor individuele kinderen
- Hij signaleert leerproblemen en –belemmeringen en stelt, eventueel samen met collega's, een passend plan van aanpak of benadering op.

Deze kennis hebben:

- Hij beheerst de leerinhouden van de vak- en vormingsgebieden, zoals beschreven in de kerndoelen voor het primair onderwijs
- Hij kent het belang van die leerinhouden voor het dagelijks leven van basisschoolkinderen en hij weet hoe zij die leerinhouden gebruiken
- Hij is vertrouwd met de opbouw van de leerinhouden in leerlijnen en met de samenhang daartussen
- Hij heeft kennis van (onderzoeksmatig) ontwerpen van onderwijs, didactieken en didactische leermiddelen, waaronder ict
- Hij is bekend met verschillende leer- en onderwijstheorieën en onderwijsarrangementen voor het jonge en oudere kind en hij weet hoe hij die in praktijk kan brengen
- Hij is vertrouwd met hoe kinderen leren, wat hun leerbehoeften zijn, hoe hun ontwikkeling verloopt, welke problemen zich daarbij kunnen voordoen en hij weet hoe hij daar mee om kan gaan.

- Hij heeft kennis van de invloed van taalbeheersing en taalverwerving op het leren en hij weet hoe hij daar in zijn praktijk rekening mee moet houden
- Hij heeft een praktische kennis van veel voorkomende leerstoornissen en onderwijsbelemmeringen
- Hij heeft kennis van processen van identiteitsvorming, zingeving en waardenontwikkeling bij het jonge en oudere kind en van de culturele bepaaldheid daarvan en hij weet welke consequenties hij hieraan moet verbinden voor zijn handelen

COMPETENTIE 4: ORGANISATORISCH COMPETENT

De leraar primair onderwijs draagt zorg voor alle aspecten van klassenmanagement ten behoeve van zijn groep. Dat is de verantwoordelijkheid van de leraar primair onderwijs en om die verantwoordelijkheid waar te kunnen maken moet de leraar organisatorisch competent zijn. Een leraar die organisatorisch competent is, zorgt voor een overzichtelijke, ordelijke, taakgerichte sfeer in zijn klas en zijn lessen. Zo'n leraar zorgt er dus voor dat de kinderen:

- Weten waar ze aan toe zijn en welke ruimte ze hebben voor eigen initiatief
- Weten wat ze moeten doen, hoe en met welk doel ze dat moeten doen

Bekwaamheidseis bij deze competentie:

De leraar primair onderwijs onderschrijft zijn organisatorische verantwoordelijkheid. Hij heeft voldoende organisatorische kennis en vaardigheid om in zijn klas en zijn lessen een goed leef- en werkklimaat tot stand te brengen. Overzichtelijk, ordelijk en taakgericht. In alle opzichten voor hemzelf, zijn collega's en vooral voor de kinderen helder. En dat op een professionele, planmatige manier.

Om aan deze bekwaamheidseis te voldoen moet de leraar primair onderwijs het volgende doen:

- Hij hanteert op een consequente manier concrete, functionele en door de kinderen gedragen procedures en afspraken
- Hij gebruikt organisatievormen, leermiddelen en leermaterialen die leerdoelen en leeractiviteiten ondersteunen
- Hij houdt een planning aan die bij de kinderen bekend is en gaat adequaat om met tijd

Deze kennis hebben:

- Hij is bekend met die aspecten van klassenmanagement die voor zijn onderwijs relevant zijn.

COMPETENTIE 5: COMPETENT IN HET SAMENWERKEN MET COLLEGA'S

De leraar primair onderwijs moet ervoor zorgen dat zijn werk en dat van zijn collega's op school goed op elkaar zijn afgestemd. Hij moet ook bijdragen aan het goed functioneren van de schoolorganisatie. Dat is de verantwoordelijkheid van de leraar primair onderwijs en om die verantwoordelijkheid waar te kunnen maken moet de leraar competent zijn in het samenwerken met collega's. Een leraar die competent is in het samenwerken met zijn collega's levert zijn bijdrage aan een goed pedagogisch en vakinhoudelijk & didactisch klimaat op zijn school, aan goede onderlinge samenwerking en aan een goede schoolorganisatie. Dat wil zeggen dat zo'n leraar:

- Goed met collega's communiceert en samenwerkt

- Een constructieve bijdrage levert aan vergaderingen en andere vormen van schooloverleg en aan de werkzaamheden die moeten worden uitgevoerd om de school goed te laten functioneren
- Een bijdrage levert aan de ontwikkeling en verbetering van zijn school.

Bekwaamheidseis bij deze competentie:

De leraar primair onderwijs onderschrijft zijn verantwoordelijkheid in het samenwerken met collega's. Hij heeft voldoende kennis en vaardigheden om een professionele bijdrage te leveren aan een goed pedagogisch en didactisch klimaat op zijn school, aan goede werkverhoudingen en een goede schoolorganisatie.

Om aan deze bekwaamheidseis te voldoen moet de leraar primair onderwijs het volgende doen:

- Hij deel informatie die voor de voortgang van het werk van belang is, met collega's en hij maakt gebruik van de informatie die hij van collega's krijgt
- Hij levert een constructieve bijdrage aan verschillende vormen van overleg en samenwerken op school
- Hij geeft en ontvangt collegiale consultatie en intervisie
- Hij levert een (onderzoeksmatige) bijdrage aan de ontwikkeling en verbetering van zijn school

Deze kennis hebben:

- Hij is op praktisch niveau bekend met methodieken voor samenwerking en intervisie
- Hij is op praktisch niveau op de hoogte van leerlingvolgsystemen en manieren om zijn eigen werk toegankelijk te administreren
- Hij heeft enige kennis van organisatie- en bestuursvormen voor scholen in het primair onderwijs
- Hij is op de hoogte van modellen van kwaliteitszorg en methodieken voor onderwijsverbetering en schoolontwikkeling.

COMPETENTIE 6: COMPETENT IN HET SAMENWERKEN MET DE OMGEVING

De leraar primair onderwijs moet contacten onderhouden met de ouders of verzorgers van de kinderen. Hij moet er ook voor zorgen dat zijn professionele handelen en dat van anderen buiten de school goed op elkaar zijn afgestemd. Dat is de verantwoordelijkheid van de leraar primair onderwijs en om die competentie waar te kunnen maken moet de leraar competent zijn in het samenwerken met de omgeving van de school. Een leraar die competent is in het samenwerken met de omgeving, levert in het belang van de kinderen zijn bijdrage aan een goede samenwerking met mensen en instellingen in de omgeving van de school. Dat wil zeggen dat zo'n leraar:

- Goede contacten onderhoudt met de ouders of verzorgers van de kinderen
- Goede contacten onderhoudt met anderen mensen en instellingen die ook te maken hebben met de zorg voor de kinderen.

Bekwaamheidseis bij deze competentie:

De leraar primair onderwijs onderschrijft zijn verantwoordelijkheid in het samenwerken met de omgeving van de school. Hij heeft voldoende kennis en vaardigheid om goed samen te

werken met mensen en instellingen die betrokken Zijn bij de zorg voor de kinderen en bij zijn school.

Om te voldoen aan deze bekwaamheidseis moet de leraar primair onderwijs het volgende doen:

- Hij geeft op een professionele manier aan ouders en andere belanghebbenden informatie over de kinderen en hij gebruikt de informatie die hij van hen krijgt
- Hij neemt op een constructieve manier deel aan verschillende vormen van overleg met mensen en instellingen buiten de school
- Hij verantwoordt zijn professionele opvattingen en werkwijze met betrekking tot een leerling aan ouders en andere belanghebbenden en past in gezamenlijk overleg zonodig zijn werk met die leerling aan.

Deze kennis hebben:

- Hij is bekend met de leefwereld van ouders of verzorgers en met de culturele achtergronden van de kinderen en hij weet hoe hij daar rekening mee moet houden in zijn doen en alen als leraar
- Hij is op de hoogte van de professionele infrastructuur waar zijn school onderdeel van is.

COMPETENTIE 7: COMPETENT IN REFLECTIE EN ONTWIKKELING

De leraar primair onderwijs moet zich voortduren verder ontwikkelen en professionaliseren. Dat is zijn verantwoordelijkheid en om die verantwoordelijkheid waar te kunnen maken moet de leraar primair onderwijs competent zijn in reflectie en ontwikkeling. Een leraar die competent is in reflectie en ontwikkeling, denkt regelmatig na over zijn beroepsopvattingen en zijn professionele bekwaamheid. Zo'n leraar streeft ernaar zijn beroepsuitoefening bij de tijd te houden en te verbeteren. Zo'n leraar:

- Weet goed wat hij belangrijk vindt in zijn leraarschap en van welke waarden, normen en onderwijskundige opvattingen hij uitgaat
- Heeft een goed beeld van zijn eigen competenties, zijn sterke en zwakke kanten
- Werkt op een planmatige manier aan zijn verdere ontwikkeling
- Stemt zijn eigen ontwikkeling af op het beleid van zijn school en benut de kansen die de school biedt om zich verder te ontwikkelen.

Bekwaamheidseis bij deze competentie:

De leraar primair onderwijs onderschrijft zijn verantwoordelijkheid voor zijn eigen professionele ontwikkeling. Hij onderzoekt, expliciteert en ontwikkelt zijn opvattingen over het leraarschap en zijn bekwaamheid als leraar.

Om te voldoen aan deze bekwaamheidseis moet de leraar primair onderwijs het volgende doen:

- Hij werkt planmatig aan de ontwikkeling van zijn bekwaamheid, op basis van een goede analyse van zijn competenties
- Hij stemt de ontwikkeling van zijn bekwaamheid af op het beleid van de school
- Hij maakt bij die ontwikkeling gebruik van informatie van kinderen en collega's en ook van collegiale hulp in de vorm van bijvoorbeeld intervisie en supervisie

Deze kennis hebben:

- Hij heeft voldoende gedragspsychologische kennis om zijn eigen gedrag en dat van anderen te begrijpen en te analyseren
- Hij is op de hoogte van de onderwijspraktijk in andere scholen voor primair onderwijs en vervolgscholen en ook van actuele ontwikkelingen op het gebied van pedagogiek, didactiek, inhouden, werkwijzen en organisatievormen in het primair onderwijs
- Hij is op de hoogte van actuele ontwikkelingen op het gebied van pedagogiek en didactiek die relevant zijn voor zijn onderwijs

Bijlage 3. Schaalvragen

Uit de oplossingsgerichte benadering is het stellen van schaalvragen één van de bekendste technieken geworden. Het is ook zo simpel, laat de cliënt zichzelf op een denkbeeldige lijn plaatsen en laat hem daarover vertellen. Juist door de eenvoud wordt de schaalvraag echter ook vaak verkeerd gebruikt. Alsof het een meetinstrument zou zijn, en dat is het niet! De gegeven cijfers geven een verschil aan en geven daarmee een mogelijkheid om in gesprek te komen met de cliënt over dit verschil. Juist de gegeven cijfers geven de cliënt ook de mogelijkheid om te zien dat er een verschil mogelijk is door een, soms heel klein stapje, op de schaal te maken. Het kan dan ook als een primer werken, verschil is mogelijk, en alleen al dit ervaren is soms een eerste stap naar verandering. Cauffman (2011) heeft een heel protocol opgesteld voor het werken met schaalvragen om zo te voorkomen dat het werken met schaalvragen een trucje wordt.

1. Als eerste is het belangrijk dat we niet zomaar beginnen maar onze cliënt om toestemming vragen voordat we een schaalvraag stellen.

2. Verder is het belangrijk om een goede/juiste schaal aan te bieden zodat de cliënt ook duidelijk heeft waar de 0 voor staat en waar de 10 voor staat.

Belangrijk is het om ons te realiseren dat we niet uit zijn op perfectie maar eerder op wat goed genoeg is voor de cliënt. Het is dan ook handig om de 10 niet de meest ideale situatie te laten symboliseren maar veel eerder de situatie die voor de cliënt goed genoeg is.

3. Nu kunnen we de cliënt vragen waar hij op dit moment zich bevindt op deze schaal.

4. Lastig is het soms om werkelijk elk cijfer wat de cliënt ons geeft te accepteren, ook als het cijfer onvoldoende is of volgens ons niet past. De hulpverlener accepteert te allen tijde het gegeven cijfer.

5. Om duidelijk te laten weten dat we het cijfer gehoord hebben en ook accepteren, herhalen we het gegeven cijfer en geven daar waar mogelijk ook een compliment. Een 2? Prima! Het is immers geen 1 of 0. Je kunt dan vragen wat er anders is dat hij zichzelf een 2 geeft.

Maar ook als de cliënt bij een vervolgspraak weer een 2 scoort, en er dus geen verandering lijkt te zijn, kun je altijd reageren met: 'goed, ondanks de hele moeilijke situatie waarin jij je bevindt ben je er toch in geslaagd om dat cijfer vast te houden. Hoe heb je dat gedaan?'

Zelfs als een cliënt bij een vervolgspraak een lager cijfer scoort blijven wij positief: 'De vorige keer zat je op een 6 en nu op een 4. Wat was er toen anders? Hoe ben je er in geslaagd dat je niet op een 3 zit? Wat heb je nodig om op een 5 te komen en wat heb je nodig om vervolgens weer op die 6 terecht te komen?'

6. Nu kunnen we informeren naar wat dit cijfer voor de cliënt inhoudt, welke betekenis hij er aan verleent. De cliënt weet precies wat dit cijfer voor hem inhoudt. Het zou kunnen dat hij onze hulp nodig heeft om dat verder te verkennen of te verwoorden. In dit stadium zou het te vroeg zijn om nu al te vragen wat hij nodig heeft om op een punt hoger terecht te komen. Als de cliënt dat zelf al wist zou hij het waarschijnlijk al gedaan hebben.

7. Weer accepteren we als hulpverlener alle antwoorden en bekrachtigen deze door het antwoord te herhalen en dat bij voorkeur in de eigen woorden van de cliënt te doen. Hiermee werk je ook aan grounding. Hierbij is het wel zaak om op te letten dat wij, als hulpverlener, niet enthousiaster gaan worden als dat de cliënt zelf is. Onze interventies gaan dan eerder

negatief werken. Omdat het geven van complimenten zo belangrijk is hebben sommigen de neiging om overenthousiast te worden bij het bekrachtigen van vooruitgang.

8. Om bij de details te komen die uitgebeeld worden door het cijfer, is het belangrijk om steeds weer de vraag *'en wat nog meer?'* te stellen. Hiermee wordt de cliënt uitgenodigd om zijn situatie en wat er anders is ten opzichte van het beginpunt steeds verder te verduidelijken. Ook helpt het de hulpverlener om verder zijn mond te houden. Een cliënt heeft lang niet altijd vanaf het begin duidelijk wat het gegeven cijfer precies inhoudt. Door het doorvragen helpen we hem hierbij en tevens zul je dan merken dat de antwoorden van de cliënt ook rachtbronnen en uitzonderingen bevatten waarmee verder kan worden gebouwd.

9. Om de situatie van de cliënt ook vanuit een ander, breder perspectief te bekijken stellen we triangulaire vragen als: *'Wat zou je partner/collega/gezin/vriend zeggen als ik hem diezelfde vraag zou stellen?'* Bijvoorbeeld: *'Wat zal je partner zeggen als ik haar zou vragen waar jij staat? Wat merken je collega's er van als jij 1 stapje hoger op de ladder komt? Wat zullen zij zien dat jij anders doet, zegt, denkt? Als je het aan je vriend zou vragen, welk stapje zou hij je aanraden zodat je iets hoger uitkomt? Door zich in die anderen te verplaatsen creëert hij in feite een andere realiteit die hij wellicht in zijn plaatje/realiteit kan gebruiken.*

10. We eindigen dit protocol met de vraag: *'Wat zou het eerste, kleinste volgende stapje vooruit kunnen zijn?'* Doordat we doorgevraagd hebben naar details, het perspectief verbreed hebben door triangulatievragen kan de cliënt nu vaak zelf al een eerste stapje zien en beschrijven.

Bij een vervolgspraak is het belangrijk dat we eigenlijk het hele protocol weer volgen. We lopen anders het risico dat het cijfer toch een vergelijk gaat worden, een meetinstrument voor vooruitgang, en dat is niet de bedoeling. Een 4 van deze week kan immers een hele andere 4 zijn als die van vorige week. Voor de begeleiding is het soms handig om de cliënt de volgende schaal aan te bieden: *'als 0 staat voor de situatie voor dat je hulp zocht en 10 voor de situatie dat het voor jou goed genoeg is. Vanaf welk cijfer denk je dat jij mijn begeleiding niet meer nodig hebt?'* Het blijkt dat de meeste cliënten bij een 7,6 al tevreden zijn en verwachten van daar zelf verder te kunnen.

De copingvraag

Juist als we als hulpverlener net beginnen met een techniek als de schaalvraag kunnen we wel eens overvallen worden door een cliënt die scoort met een cijfer wat onder het schaalbereik valt. Een cliënt vindt zijn situatie bijvoorbeeld zo hopeloos dat hij een -10 scoort. Onze reactie blijft eigenlijk het zelfde: we blijven accepteren wat de cliënt zegt, die weet het immers het beste. Vervolgens stellen we op een inlevende manier, de cliënt heeft ons namelijk net verteld dat het allemaal wel heel erg is, een copingvraag: *'Hoe hou je het vol?'* Hiermee kan de cliënt in elk geval weer iets over zijn krachtbronnen gaan vertellen. Soms echter krijg je een antwoord als: *'ik hou het ook niet meer vol!'*. De beste interventie op zo'n moment is stil zijn en begripvol naar de cliënt kijken, en zo te laten weten dat je meeleeft. Je zult merken dat de cliënt dan geneigd is om zijn hele situatie te gaan uitleggen. Een hulpverlener vindt in die uitleg altijd wel weer een uiting van hoe de cliënt het volhoudt of zelfs wel een krachtbron. Pas dan is het handig om weer te gaan reageren en de cliënt te laten weten wat we gehoord hebben. Belangrijk hierbij is dat dit niet op een toon van *'zie je wel'* gebeurt.

Soorten schaalvragen

We weten nu wat er belangrijk is bij het stellen van een schaalvraag. Hieronder volgen een aantal schaalvragen. Natuurlijk kun je hier eindeloos op door gaan. Elke cliënt en elke situatie is immers anders. We behandelen de verschillende soorten schaalvragen in onderstaande volgorde omdat dit de logische manier is om ze tijdens een gesprek of in een volledig hulpverleningstraject in te zetten. En natuurlijk veranderen we de volgorde als de situatie hier om vraagt.

1. De schaal van verandering:

Wat is er bijv. al veranderd sinds de cliënt **besloot** om hier te komen, tussen de beslissing en nu. Vraag hierbij door naar details. Dit geldt overigens voor alle schaalvragen.

2. De schaal van vooruitgang:

Te gebruiken als je een cliënt over kleine vooruitgangen hoort praten. Je kunt de cliënt dan uitnodigen om te gaan vertellen wat er in het gegeven cijfer verpakt zit.

3. De schaal van hoop op verandering:

Dit kan het gevoel versterken dat er toch nog hoop is, dat verandering plaats zou kunnen vinden. Bij elk cijfer geef je complimenten. Mocht er geen hoop zijn, een 0, schakel dan over op de copingvraag 'hoe hou je het vol?', *Je bent zelfs hier. Ect'*

4. De schaal van motivatie:

Om het even welk cijfer de cliënt geeft, wat zit er in dat cijfer? De cliënt wordt aangemoedigd om over zijn motivatie te praten en dit te onderzoeken en dat geeft ook al weer motivatie.

5. De schaal van nuttigheid:

Dit is een manier om met de cliënt te kijken naar de nuttigheid van de gesprekken. Het heeft zo een evaluerend karakter. Mocht het cijfer erg laag uitvallen, zie dat dan als een uitdaging om samen te gaan zoeken naar een doelstelling of gespreksonderwerp dat voor de cliënt wel nuttig is. En bij een beter cijfer is het goed om te kijken wat er in dat cijfer zit. De cliënt wordt weer uitgenodigd om te praten over wat goed gaat.

6. De schaal van vertrouwen:

Hoeveel vertrouwen heeft de cliënt in het behalen van zijn doelen? Bij 0 kun je weer overschakelen naar de copingvraag en anders kan het cijfer weer onderzocht worden.

7. De schaal van welzijn:

Dit is echt een schaal voor aan het eind. Als verschillende klachten weg zijn is het goed om te kijken of het welzijn is toegenomen. Dit is niet automatisch het geval bij het verdwijnen van klachten en verdient daarom expliciete aandacht.

Het gebruik van schalen in groepen

Als hulpverlener werken we niet alleen met individuen maar ook met groepen. Vaak zal het wel het individu zijn, en zijn functioneren in een groep, die centraal staat. Soms echter zullen we ook moeten werken aan het functioneren van de groep zelf. Hieronder volgen een paar voorbeelden van het gebruik van schaalvragen in/met een groep.

1. Groepsschaalvraag:

Hieronder staat een fragment uit een bijeenkomst tussen een oplossingsgerichte hulpverlener (HV) en een rehabilitatiegroep. De hulpverlener wil de groepsleden (GL) motiveren om beter met elkaar te gaan samenwerken en maakt gebruik van de schaalvraag.

HV: Ik zou jullie graag eens willen vragen of de groep, wat jullie betreft, al precies is zoals je zou willen dat het is?

Allen: (Gelach) Nee!

HV: (Lachend) Geen probleem! Het zou ook de eerste keer zijn dat ik zou meemaken dat het in een groep al precies zo gaat als iedereen wenst. Oké, ik wil dan graag eens verkennen waar de groep al staat. Stel je eens een schaal voor van 0 tot 10 waarbij 10 staat voor de situatie waarin het al helemaal gaat zoals je wenst en 0 voor de situatie waarin nog niets gaat zoals je wenst. Wil je eens voor je zelf op de kleine briefjes die ik heb uitgedeeld opschrijven waar jij vindt dat het groep staat?

De groepsleden geven hun score door. De hulpverlener vraagt hun in duo's eens een voorbeeld te noemen van een voldoening schenkend moment in het groep. Ondertussen rekent de hulpverlener de gemiddelde score uit. Na enkele minuten neemt de hulpverlener het woord weer.

HV: Bedankt voor jullie scores. Ik heb berekend dat de score voor de groep een 6 is. Het is dus nog niet zoals jullie willen dat het wordt maar jullie zijn zeker goed op weg naar die situatie. Hoe is het jullie al gelukt om nu op die 6 uit te komen?

GL1: We gaan er allemaal echt wel voor. Dat blijkt ook wel uit het feit dat we hier nu allemaal zo zitten en gewoon allemaal serieus meedoen.

HV: Inderdaad, dat merk ik. Wat heeft nog meer geholpen om op die zes te komen?

GL2: We zijn er allemaal wel een beetje aan toe om de problemen uit het verleden nu achter ons te laten en vooruit te gaan kijken.

HV: Dat klinkt prima. Wat nog meer?

GL3: Als het er echt op aankomt dan zorgen we dat we ons werk als groep goed doen.

De hulpverlener vraagt nog een minuut of 10 door en stelt dan een ander type vraag.

De nuttigheidsvraag 'Is dit nuttig als we zo spreken?' werkt trouwens ook zonder schaal en is een krachtige en tevens elegante manier om de cliënt uit te nodigen om vanuit een metastandpunt iets te zeggen over wat er zich in de werkrelatie afspeelt. Het doel van de nuttigheidsvraag is feedback ontlokken over wat er zich in de werkrelatie (die de motor is van verandering en groei naar welzijn) afspeelt

HV: Het groep staat nu op een zes. Stel je eens voor dat de groep de volgende keer dat we elkaar zien op een 7 staat. Wat zou er dan anders en beter zijn in de groep?

GL2: Dan luisteren we beter naar elkaar. Als iemand iets zegt in de groepsbijeenkomst dan krijgt hij de ruimte en wordt hij serieus genomen.

HV: Prima, en wat nog meer?

GL4: We komen op tijd op de bijeenkomst. Allemaal op tijd.

HV: Ik kan me voorstellen dat dat goed is. Wat nog meer?

GL1: We ondersteunen elkaar beter als we zien dat een groepslid het moeilijk heeft. We zijn er meer voor elkaar.

Het gesprek gaat door. Een uur lang stelt de hulpverlener vragen op allerlei onderdelen van de schaalvraag. Naast de vragen die hij al in het voorbeeld stelde, vraagt hij ook nog naar voorbeelden van situaties waarin het groep eens hoger dan op de 6 stond. Ook vraagt hij, tegen het einde van de bijeenkomst, aan ieder groepslid om voor zichzelf te bedenken wat zij de komende week kunnen doen om er aan bij te dragen dat de groep een stapje vooruit op de

schaal zet. Aan het eind van de sessie is de sfeer positief. De groepsleden vonden de sessie prettig en nuttig.

2. Schaalwandelen:

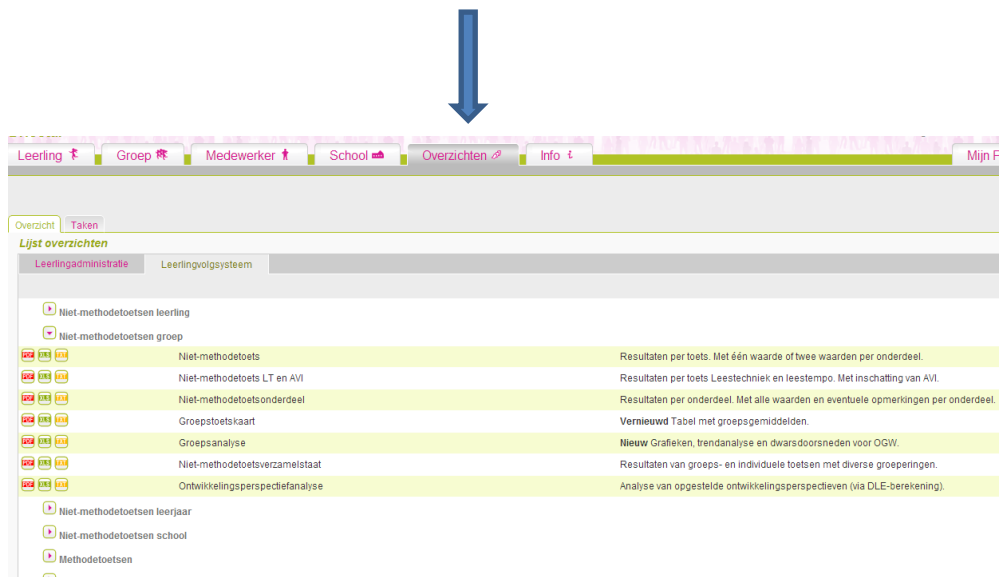
De hulpverlener vraagt de deelnemers in de groep om zich voor te stellen dat de ene kant van de kamer/zaal de 0 vertegenwoordigt en de andere kant de 10. Dan vraagt de hulpverlener hen om zich hun huidige positie op de schaal voor te stellen als H, en de hulpverlener vraagt hen om op positie H (een denkbeeldige lijn halverwege de zaal) te komen staan. Vervolgens vraagt de hulpverlener hen om voor zichzelf te bedenken hoe het hen al is gelukt om te komen van 0 tot H. Dan vraagt de hulpverlener hen zich om te draaien en te vertellen wat zij zien als ze naar positie 10 kijken. Vervolgens nodigt de hulpverlener hen uit om even op positie 10 te komen staan en om in gedachten te visualiseren hoe het zou zijn om op positie 10 te zijn en wat dan mogelijk zou zijn. Dan stappen de deelnemers weer terug naar positie H en de hulpverlener vraagt hen zich voor te stellen hoe een klein stapje vooruit eruit zou kunnen zien. En dan nodigt de hulpverlener hen uit het stapje te zetten zo gauw ze het bedacht hebben. Er zijn meerdere aantrekkelijke kanten aan schaalwandelen met een groep. Ten eerste is het zo dat de oefening vaak erg levendig is en veel enthousiasme en energie opwekt. Ten tweede is de oefening erg flexibel. De hulpverlener kan hem in erg veel situaties gebruiken. Je kunt hem bijvoorbeeld gebruiken in situaties waarin de deelnemers individuele doelen hebben. Maar het is ook mogelijk om te werken met een gemeenschappelijk thema zodat de gebruikte schaal een groepsschaal is (bijvoorbeeld 'samenwerking'). In dit geval leidt de situatie tot een situatie waarin alle deelnemers kleine stapjes vooruit bedenken in de richting van dit gemeenschappelijke doel.

Praktijkvoorbeeld van het gebruik van schaalvragen

Een mooi praktijkvoorbeeld van het werken met groepen wordt geleverd door Bouke de Boer, mental coach van o.a. de nationale hockeyselecties, het Surinaams voetbalelftal en oprichter van het NTI-NLP instituut in een interview wat hij geeft over zijn werk als coach. (Visser C. , 2009) Het coachingsconcept dat ik veel gebruik in de sportwereld, maar eigenlijk ook in het bedrijfsleven of in persoonlijke coachingsgesprekken, is oplossingsgericht werken. Het grootste misverstand is overigens dat dit gemakkelijk is, doordat het vaak wordt geassocieerd met de 'mannelijke uitleg' van oplossingsgericht denken. (vrouw zegt) *'Schat mijn haar zit niet goed'* (man antwoord) *'Dan ga je toch naar de kapper?'* (vrouw bedoelt) *'Alsjeblieft luister naar me en laat me even m'n verhaal vertellen, zonder zelf met een oplossing te komen.'*

Bijlage 4. Ontwikkeling van de tussentijdse opbrengsten

Analyse en doelen stellen

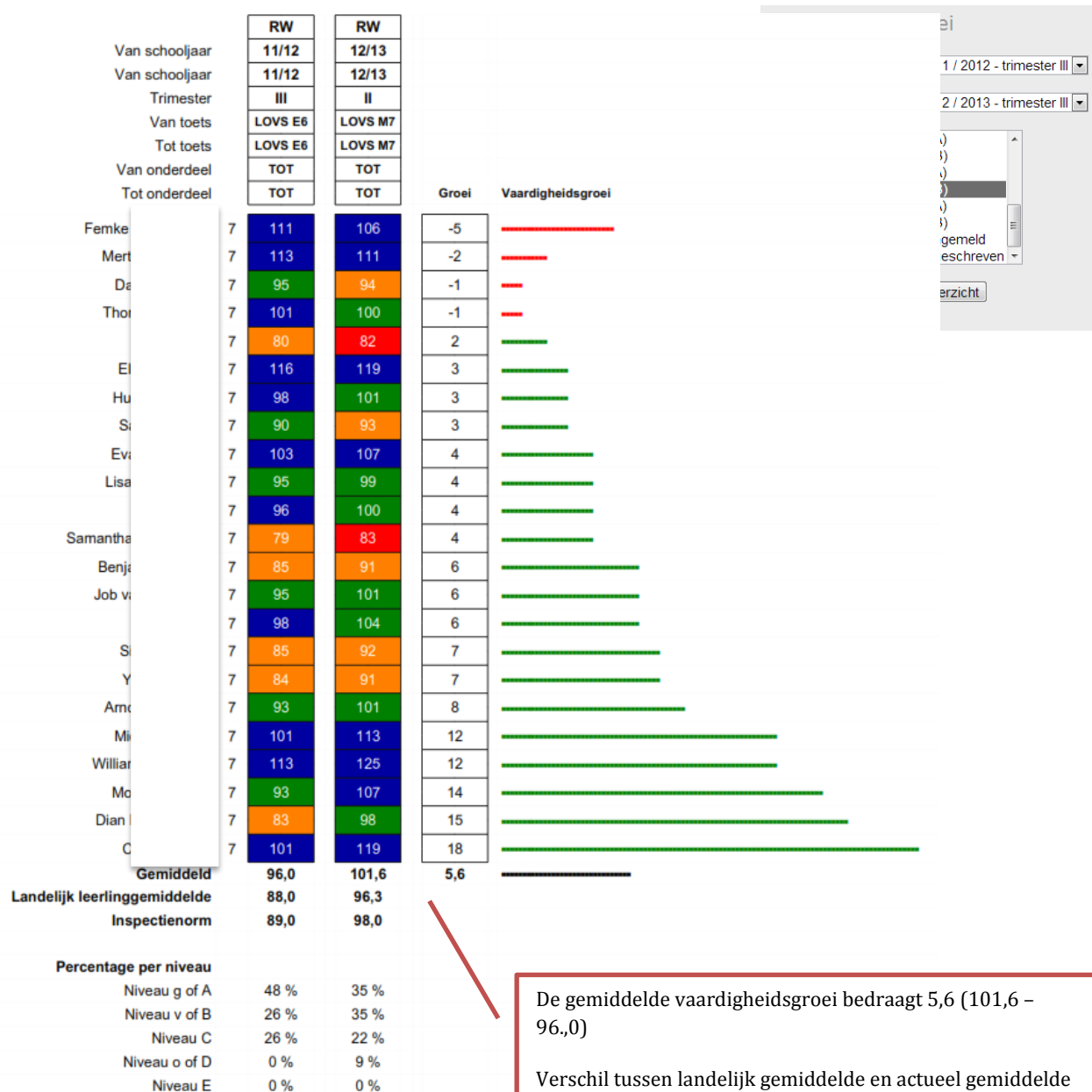


- Ga naar OVERZICHTEN
- Kies LEERLINGVOLGSYSTEEM
- Kies NIET-METHODETOETSEN GROEP
- Kies GROEPSANALYSE, kies PDF
- Kies bij 'geef groepen' de groep(en) die je in de rapportage op wilt nemen
- Kies bij 'geef toetsserie(s)' de toetsen die je in de rapportage wilt
- Kies hier bewust de recent gebruikte toetsen. Je krijgt anders zoveel pagina's dat het onwerkbaar wordt.
- Kies bij grafiektype: niveauwaardegrafiek. laat de overige defaultinstellingen staan.
- Klik op: Toon overzicht
- ParnasSys staat standaard nu op 'Grafieken'. Daarnaast moet je ook 'Trendtabellen' kiezen. Klik ze snel na elkaar aan, dan blijven ze actief. NB: De trendtabellen bevatten alle informatie, maar een grafiek geeft wel een snel beeld.
- Sla de PDF-rapportages op door te klikken op de diskette linksboven in ParnasSys (in Explorer). Dan hoef je later niet elke keer ParnasSys weer in, maar kun je het bestand gewoon in Adobe openen.

Overzicht vaardigheidsgroei

Dit overzicht is heel bruikbaar om tussentijds te bepalen in hoeverre leerlingen *op hun niveau* hebben ge profiteerd van het onderwijsaanbod. De vaardigheidsgroei is daarvoor met stip de beste indicator. Een niveauwaarde geeft aan waar het kind zit ten opzichte van de normgroep, de vaardigheidsscore geeft aan waar het kind zit ten opzichte van zichzelf.

Dit overzicht staat onder Overzichten > Leerlinvolgsysteem > Overige LVS. Zorg dat je het juiste beginmoment selecteert! Je kunt enkel het huidige trimester vergelijken met het voorgaande.



Wat maakt dat meer/minder leerlingen hebben geprofiteerd van het onderwijsaanbod?

Wat waren daarin stimulerende/belemmerende factoren vanuit de andere datagebieden (leer- en leefklimaat, zelfstandigheid en verantwoordelijkheid, prosociaal gedrag)?

Wat zie ik nog meer als stimulerende/belemmerende factoren? Eigen handelen, inzet leertijd,

De gemiddelde vaardigheidsgroei bedraagt 5,6 (101,6 - 96,0)

Verskil tussen landelijk gemiddelde en actueel gemiddelde was vorig trimester duidelijk hoger, zie je dat?

Vergelijk landelijk gemiddelde vorige trimester met nu en dan zie je dat een groei met 8,3 meer volgens verwachting had geweest.

Als je vanuit die norm kijkt, stellen we vast dat dat voor maar vijf leerlingen van toepassing is