

Kindgesprekken!

*Het vergroten van
de handelingsbekwaamheid van docenten
in het voeren van
oplossingsgerichte kindgesprekken*

Naam student:

Carola van de Water

E-mail student:

c.vandewater@student.fontys.nl

Studentnummer:

3136825

Studiebegeleider:

Elle van Meurs en
Aleid Beets-Kessens

Datum:

11-06-2018

Inhoudsopgave

Samenvatting	4
Hoofdstuk 1 Probleemanalyse	5
1.1 Aanleiding en context.....	5
1.2 Probleemstelling.....	6
Hoofdstuk 2 Theoretisch kader	7
2.1 Inleiding	7
2.2 Verantwoordelijkheid van het eigen leerproces	7
2.3 Constructieve samenwerking en de dialoog als krachtig hulpmiddel	8
2.4 Begeleidingsmodellen.....	11
2.4.1 De gouden cirkel van Sinek (2009)	11
2.4.2 Achtfasenmodel van Kotter (2005)	12
2.4.3 Vijf disciplines van Senge (2001)	12
2.5 Samenvatting en onderzoeksvraag	13
Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie	14
3.1 Onderzoeksstrategie	14
3.2 Wijze van data verzamelen	14
3.3 Respondenten.....	15
3.4 Onderzoeksinstrumenten en wijze van data-analyse	16
3.4.1 Vragenlijst	16
3.4.2. Schaalvraag	16
3.4.3 Teambijeenkomsten	17
3.4.4 Focusgroep	17
3.4.5 Observatie met behulp van videocamera	17
3.4.6 Begeleidingsgesprek	18
3.4.7 Onderzoekslogboek	18
3.5 Betrouwbaarheid, validiteit en triangulatie	18
3.6 Ethiek	19

Hoofdstuk 4	Data-analyse en resultaten.....	20
4.1 – Deelvraag 1		20
4.2 - Deelvraag 2		23
4.3 – Deelvraag 3.....		27
Hoofdstuk 5	Conclusies, discussie en aanbevelingen.....	31
5.1	Conclusies.....	31
5.1.1	Deelvraag 1: Welke interventies sluiten aan bij de wensen van het team, zodat er een volgende stap wordt genomen in het voeren van kindgesprekken?	31
5.1.2	Deelvraag 2: Welke interventies, ingezet door mij als begeleider, heeft het team als helpend ervaren?.....	32
5.1.3	Deelvraag 3: Hoe kan ik als begeleider bijdragen aan de ontwikkeling van oplossingsgerichte gespreksvaardigheden van docenten?	33
5.1.4	Onderzoeksvraag: Hoe kan ik als begeleider de handelingsbekwaamheid van docenten vergroten in het voeren van oplossingsgerichte kindgesprekken?	34
5.2	Discussie	35
5.3	Aanbevelingen	37
Literatuurlijst.....		39
Bijlagen		42
Bijlage 1	Powerpoint startbijeenkomst en tweede teambijeenkomst.....	43
Bijlage 2	Uitgeschreven antwoorden van de teamleden – deelvraag 1	47
Bijlage 3	Uitgeschreven antwoorden van de teamleden – deelvraag 3.....	48
Bijlage 4	Onderzoekslogboek.....	50
	Startbijeenkomst.....	50
	Tweede teambijeenkomst.....	51
	Ruwe data verkregen uit video-opnames en begeleidingsgesprekken	55
Bijlage 5	Vragenlijst startbijeenkomst	65
Bijlage 6	Vragenlijst evaluatie startbijeenkomst	66
Bijlage 7	Vragenlijst evaluatie tweede teambijeenkomst.....	67

Samenvatting

Op de onderzoeksschool is door het team prioriteit gegeven aan het vergroten van de verantwoordelijkheid van de leerling voor hun eigen leerproces. De dialoog is hierbij een krachtig hulpmiddel (Pameijer, Van Beukering & De Lange, 2009). De invoering van kindgesprekken is een wens van de onderzoeksschool en behoeft de nodige aandacht. Het onderzoek is gericht op de rol van de begeleider, wat leidt tot de volgende onderzoeksvraag:

Hoe kan ik als begeleider de handelingsbekwaamheid van docenten vergroten in het voeren van oplossingsgerichte kindgesprekken?

In dit onderzoek wordt gebruik gemaakt van een onderzoeksdeel en een handelingsdeel. Binnen het onderzoeksdeel wordt, uitgaande van de theorie van Pameijer et al., (2009) en Cauffman en Van Dijk (2009) dat kinderen informatie kunnen geven over hun visie en mogelijke oplossingen, het belang van oplossingsgerichte kindgesprekken beschreven. Aan de hand van begeleidingsmodellen van Sinek (2009), Kotter (2005) en Senge (2001) wordt het handelingsdeel gestart. Dit deel omvat teambijeenkomsten en begeleidingsgesprekken met de focusgroep.

Op basis van de gegevens uit het handelingsdeel kan worden gesteld dat de door de begeleider ingezette interventies: verdieping in theoretische achtergronden, het aandragen van een gespreksformat, het uitwerken van een casus en begeleidingsgesprekken aan de hand van videobeelden hebben bijgedragen aan het vergroten van de handelingsbekwaamheid van docenten in het voeren van oplossingsgerichte kindgesprekken.

Hoofdstuk 1 Probleemanalyse

1.1 Aanleiding en context

De basisschool waar dit onderzoek plaatsvindt is een dorpsschool met 260 leerlingen en werkt met een kwaliteitszorgsysteem om de kwaliteit te bewaken. Jaarlijks maakt het managementteam een compact jaarplan, waarin is aangegeven welke doelen en verbeteracties voor dat jaar gelden. Dit schooljaar is er op twee onderdelen ruimte voor verbetering:

- De leerlingen hebben verantwoordelijkheid voor de organisatie van hun eigen leerproces passend bij hun ontwikkelingsniveau.
- De school biedt leerlingen kennis aan over de verschillende culturen die in Nederland aanwezig zijn, met de daarbij behorende waarden en normen.

Het schoolteam heeft tijdens een vergadering prioriteit gegeven aan het eerste onderdeel. Enerzijds heeft dit te maken met het feit dat 99% van de leerlingen van deze school een Nederlandse nationaliteit heeft. Anderzijds vanwege de nieuwsgierigheid naar de verandering van het onderwijs in de 21^e eeuw. Door het leren maken van keuzes en door oriëntatie op eigen kwaliteiten en voorkeuren wordt de verantwoordelijkheid van de leerlingen vergroot, wat nodig is in een veranderende maatschappij (Marzano & Heflebower, 2013).

De onderzoeksschool werkt volgens de zeven uitgangspunten van handelingsgericht werken (HGW) (Pameijer, Van Beukering & De Lange, 2009). Constructief samenwerken met leerlingen is één van deze uitgangspunten. Om de leerling meer verantwoordelijkheid in het leerproces te geven is de dialoog een krachtig hulpmiddel (Pameijer et al., 2009). Dit sluit aan bij mijn persoonlijke visie, maar ik zie het op de onderzoeksschool onvoldoende terug. Er wordt al een aantal jaar gesproken over het invoeren van kindgesprekken, hier is echter nog geen vorm aan gegeven. Naast groepsdocent ben ik intern begeleider en heb ik de taak om de ontwikkeling van de leerlingen, samen met mijn collega's, te volgen en te ondersteunen. Uit gesprekken met mijn collega's blijkt dat zij regelmatig over leerlingen en hun ontwikkeling spreken, maar weinig met de leerling zelf. Om hier een verandering in te creëren is het wenselijk dat de leerlingen, door middel van de dialoog, betrokken worden bij de ontwikkeling van het eigen leerproces, zodat er meer zicht is op eigen doelen, motivatie en capaciteiten (Hattie, 2014; Cauffman & Van Dijk, 2009).

1.2 Probleemstelling

In mijn onderwijspraktijk is door het team prioriteit gegeven aan het vergroten van de verantwoordelijkheid van de leerling voor hun eigen leerproces. De samenwerking tussen leerkracht en leerling is een uitgangspunt van HGW, waarbij de dialoog als krachtig hulpmiddel wordt gezien (Pameijer et al., 2009). Omdat al jaren wordt gesproken over het invoeren van kindgesprekken, maar er nog geen vorm aan is gegeven, blijkt dat dit de nodige aandacht behoeft. Het is belangrijk om een gemeenschappelijke visie (Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith, Dutton & Kleiner, 2001) te ontwikkelen, welke van belang is voor de toekomst. Door collega's te laten experimenteren en te verbinden in een gezamenlijke identiteit is het mogelijk om tot vernieuwend leren te komen (Senge et al., 2001).

Binnen dit praktijkgericht onderzoek wil ik onderzoeken op welke wijze ik, als begeleider, de handelingsbekwaamheid van mijn collega's kan vergroten, zodat er meer kindgesprekken worden gevoerd en leerlingen meer verantwoordelijk worden voor het eigen leerproces (Hattie, 2014; Pameijer et al., 2009). Hierbij komt op de eerste plaats de focus te liggen op interventies die nodig zijn, zodat een volgende stap genomen kan worden in het voeren van kindgesprekken. Op de tweede plaats ligt de focus op de ontwikkeling van docenten, zodat de handelingsbekwaamheid in het voeren van oplossingsgerichte kindgesprekken (Bannink, 2015; Cauffman & Van Dijk, 2009) wordt vergroot.

Hoofdstuk 2 Theoretisch kader

2.1 Inleiding

In dit hoofdstuk komt als eerste het belang van verantwoordelijkheid van het eigen leerproces van leerlingen aan bod. Hierbij wordt de relatie gelegd tussen constructieve samenwerking tussen leerkracht en leerling en het voeren van de dialoog (Pameijer et al., 2009). Vervolgens wordt beschreven welke vorm van gespreksvoering hieraan kan bijdragen. In de laatste paragraaf staan drie begeleidingsmodellen uitgewerkt, welke van toepassing zijn binnen het begeleidingsproces van het team.

2.2 Verantwoordelijkheid van het eigen leerproces

Het onderwijs van de 21^e eeuw verandert snel en vereist vaardigheden die een aantal jaren geleden nog niet nodig waren (Marzano & Heflebower, 2013). Zo zijn bijvoorbeeld nieuwe kennis en innovatie nodig om problemen in deze complexer wordende maatschappij op te lossen (SLO, 2018). Daarnaast ontstaat er meer verantwoordelijkheid voor de leerlingen. Ze moeten leren keuzes te maken en zich leren oriënteren op kwaliteiten en voorkeuren (Marzano & Heflebower, 2013). Zicht op eigen doelen, motieven en capaciteiten helpt de leerling om verantwoordelijkheid te nemen (Hattie, 2014). Door betrokkenheid bij het eigen leerproces kunnen de leerlingen een beroep doen op zelfregulerende vaardigheden die nodig zijn om tot leren te komen (Hattie, 2014; Pameijer et al., 2009). Door deze vaardigheden leren de leerlingen hoe ze snel kunnen reageren op veranderingen en hoe ze in verschillende situaties zelfstandig kunnen handelen. Walma van der Molen en Kirschner (2017) stellen dat deze vaardigheden altijd al nodig zijn geweest om te ontwikkelen, maar dat bewust aandacht besteden aan menselijk oplossingsvermogen, creativiteit, flexibiliteit en sociale vaardigheden nieuw is.

Hattie (2014) merkt op dat het belangrijk is om een zekere controle over het eigen leren te hebben, omdat dit sterk verband houdt met de studieresultaten. 'Leerlingen die persoonlijke verantwoordelijkheid nemen voor hun eigen leerproces zijn intrinsiek gemotiveerd, leerlingen die de verantwoordelijkheid voor hun leren uit eigen handen geven zijn extrinsiek gemotiveerd. In het algemeen blijkt intrinsieke motivatie sterker voor schoolse prestaties dan extrinsieke' (Hattie, 2014, p.99). Korthagen en Lagerwerf (2011) sluiten hierbij aan door te spreken over 'leren van binnenuit'. Zij gaan uit van hetgeen de leerlingen al in zich hebben om problemen op te lossen, zodat er optimaal functioneren ontstaat door eigen krachten en kwaliteiten aan te boren. Leerlingen komen in een 'flow' en er ontstaat meer betrokkenheid en verantwoordelijkheid voor het eigen leerproces (Korthagen & Lagerwerf, 2011).

Mijn praktijk zit in de oriëntatiefase als het gaat om het vergroten van de verantwoordelijkheid van de leerling voor hun eigen leerproces. Zo wordt er bijvoorbeeld door een aantal collega's in de klas gewerkt met persoonlijke leerdoelen. In mijn ideaalbeeld worden leerlingen structureel en planmatig betrokken bij het eigen leerproces en wordt dit schoolbreed toegepast.

2.3 Constructieve samenwerking en de dialoog als krachtig hulpmiddel

Constructieve samenwerking met leerlingen is één van de uitgangspunten van HGW. Hattie (2014) geeft aan dat een goede relatie tussen leerkracht en leerlingen één van de belangrijkste positieve invloeden vormt binnen de onderwijspraktijk.

Binnen HGW wordt onder constructieve samenwerking vooral verstaan dat leerlingen mederegisseur zijn van het eigen leerproces (Pameijer et al., 2009). Tevens verwoordt Ponte (Kienhuis, 2008) dat een samenwerking tussen leerkracht en leerling noodzakelijk is om tot een leerplan te komen.

Pameijer et al., (2009) benadrukken dat de ervaring leert dat leerkrachten de leerlingen actief kunnen betrekken bij het analyseren van een situatie, bij het formuleren van doelen en bij het zoeken naar oplossingen. Zij geven aan dat doelen het meest effectief zijn wanneer een leerling betrokken is bij het opstellen ervan. Zo ontstaat er meer grip op het leerproces, de werkhouding en het gedrag. De leerlingen krijgen op deze manier zelfstandigheid en verantwoordelijkheid, doordat ze daadwerkelijk betrokken en gemotiveerd zijn. Gezien vanuit de theorie over de drie basisbehoeften (Stevens, 2004) doet dit recht aan de behoefte aan autonomie, competentie en relatie. Er is autonomie en er ontwikkelt eigenwaarde als de leerling wordt uitgedaagd tot eigen keuzes, oplossingen en eigen inbreng in het leerproces (Stevens, 2004). Als een leerling zich competent voelt zal hij optimistischer denken en beter in staat zijn om mislukkingen, frustraties, afwijzingen en verliezen aan te kunnen en tegelijkertijd uitdagingen te blijven zien die de moeite waard zijn (Bannink & Kuiper, 2016). Daarnaast versterkt het de relatie tussen leerkracht en leerling (Stevens, 2004).

Het samen met de leerling formuleren van doelen of de leerling doelen laten formuleren blijken volgens Hattie (2014) uiterst effectieve interventies. Tevens benoemt hij dat een leerling beter leert en harder werkt wanneer het naar een specifiek doel toewerkt. Dit wordt bevestigd door Cauffman en Van Dijk (2009) die stellen dat het opstellen van persoonlijke doelen in samenwerking met de leerling de intrinsieke motivatie verhoogd. Hoe meer leerlingen betrokken worden bij het eigen leerproces, hoe eerder zij gemotiveerd raken om te werken aan hun ontwikkeling.

Kienhuis (2008) benoemt dat het voor leerkrachten niet zo eenvoudig is om leerlingen 'een eigen stem' te geven in het eigen leerproces. Hij geeft aan dat dit komt doordat leerkrachten vaak kritische kanttekeningen zetten bij het vermogen van leerlingen om

hun stem te laten horen. Dit vormt een parallel met Pedder en McIntyre (Kienhuis, 2008) die benoemen dat onderzoeksresultaten aantonen dat leerlingen al vanaf jonge leeftijd in staat zijn verantwoordelijk te kunnen zijn voor het eigen leerproces, maar dat de manier waarop de leerkracht er voor openstaat, de doorslag geeft.

Om de leerling meer verantwoordelijkheid in het leerproces te geven is volgens Pameijer et al., (2009) de dialoog een krachtig hulpmiddel. Gesprekken met leerlingen is een belangrijk onderdeel binnen de HGW-cyclus, omdat het ervan uitgaat dat leerlingen informatie kunnen geven over hun visie, waar ze goed in zijn, waar ze hulp bij nodig hebben en mogelijke oplossingen (Pameijer et al., 2009). Volgens Pameijer et al., (2009) is een officieel kindgesprek een gepland moment, waarbij de leerkracht volgens een format in gesprek gaat met de leerling. In mijn praktijk wordt regelmatig over leerlingen en hun ontwikkeling gesproken, maar weinig met de leerling zelf. De onderwijsbehoeften van de leerlingen staan centraal en de leerling doet ertoe; deze twee redenen noemt Kienhuis (2008) om het gesprek met de leerlingen aan te gaan. Volgens Delfos (2007) bevorderen kindgesprekken de groei en ontwikkeling van kinderen. Zij stelt dat leerlingen een mening hebben en beschikken over relevante informatie, maar dat de leerkracht een belangrijke schakel is om via correcte communicatie deze informatie te verkrijgen.

De laatste jaren vindt er een positieve kanteling plaats binnen het onderwijs. De focus ligt niet meer op wat er mis is met de leerling en zijn omgeving, maar vooral op wat er goed gaat (Bannink & Kuiper, 2016). Oplossingsgerichte gespreksvoering sluit hierbij aan en is gericht op de oplossing en niet op het probleem. Leerlingen worden als co-experts beschouwd en zoeken zelf naar de oplossing (Bannink & Kuiper, 2016). Het is een methode die de leerling zo veel mogelijk zelf aan het werk wil laten en waarin de leerkracht de taak heeft om de leerling te begeleiden (Cauffman & Van Dijk, 2009). Daarnaast heeft het raakvlakken met kindgesprekken binnen HGW, omdat ze beiden sterk hechten aan positieve aspecten van de leerling en doelgericht werken (Clijsen, Pameijer & Kappen, 2011).

Binnen dit onderzoek kies ik voor oplossingsgerichte gespreksvoering geïntegreerd in het stappenplan van het GROW-model; Goal, Reality, Options en Wants (Whitmore, 2014). De overtuiging die ten grondslag ligt aan de oplossingsgerichte gespreksvoering past bij mijn denkwijze, omdat ik altijd naar mogelijkheden en oplossingen zoek. Ook bij het GROW-model (Whitmore, 2014) wordt vanuit de leerling bekeken welke oplossingen er zijn en is helpend om de opbouw van een gesprek meer structuur te geven. Een nadeel van dit model is dat er wordt gekeken naar wat er tot dusver is

gedaan en met welke resultaten. Dit staat haaks op oplossingsgerichte gespreksvoering waarin wordt verwoord dat de toekomst belangrijk is (Bannink, 2015).

Bij de eerste fase 'Goal' wordt het doel van het gesprek vastgesteld. Cauffman en Van Dijk (2009) spreken over doelen die realistisch, realiseerbaar en praktisch zijn. Delfos (2007) benadrukt dat het bieden van duidelijkheid over het doel van het gesprek van belang is voor de kwaliteit van de gespreksvoering. Het vraagt ook gespreksvaardigheden van een leerkracht zoals actief luisteren, samenvatten, doorvragen en rekening houden met de behoeften van de leerling. Een valkuil is volgens Delfos (2007) dat de leerkracht zelf de verantwoordelijkheid van een gesprek op zich neemt en het onderwerp bepaalt.

Daarna wordt de actuele situatie (Reality) bekeken en worden krachtbronnen aangeboord: wat gaat al goed en wat is nog lastig? In deze fase past een gedeelte van de zevenstappendans (Cauffman & Van Dijk, 2009). Om verantwoordelijkheid van het leerproces te stimuleren wordt vanuit de leerling bekeken welke mogelijke oplossingen er zijn en welke krachtbronnen inzetbaar zijn. Een manier om een meer gedifferentieerde zienswijze aan te reiken is het gebruik van schaalvragen (Cauffman & Van Dijk, 2009). Dit laat de leerling duidelijk zien dat er verandering mogelijk is en kan bij het samenstellen van een plan van aanpak gebruikt worden om een doel te bepalen.



Figuur 1: Zevenstappendans (Cauffman & Van Dijk, 2009)

In de volgende fase (Options) wordt de leerling gestimuleerd in het zoeken naar mogelijke oplossingen en wordt verantwoordelijkheid van het leerproces gestimuleerd. Daarnaast heeft de leerkracht de mogelijkheid om eigen ervaring en deskundigheid in te brengen om de leerling op weg te helpen. Cauffman en Van Dijk (2009) stellen dat je

gebruik kunt maken van de wondervraag, welke leidt tot meer zicht op mogelijke oplossingen.

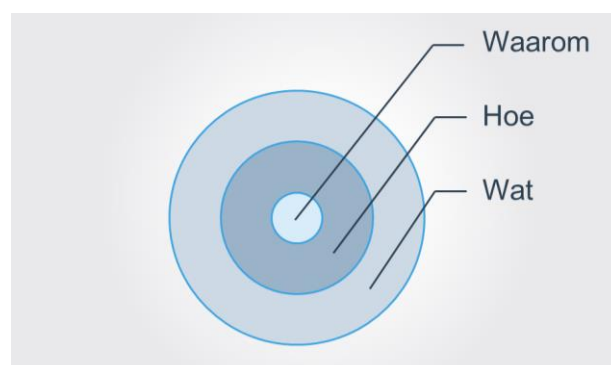
Bij de laatste stap (Wants) worden er een aantal doelen uitgekozen en wordt besloten wat de leerling zelf kan en wat hij van anderen nodig heeft. De theorie van Delfos (2007) sluit hierbij aan: de leerling voelt zich gehoord, geeft zelf informatie en heeft na afloop het gevoel passende hulp te hebben gekregen.

2.4 Begeleidingsmodellen

In deze paragraaf beschrijf ik drie verschillende begeleidingsmodellen en hun toepasbaarheid binnen dit onderzoek.

2.4.1 De gouden cirkel van Sinek (2009)

De gouden cirkel van Sinek (2009) is een model voor vernieuwingen in de praktijk en kan ondersteunen in het bepalen van een schoolbreed gedragen visie in het voeren van kindgesprekken. Ten eerste wordt het 'waarom' bepaald; waarom het ingezet gaat worden, waartoe het bijdraagt en wat het gaat opleveren. De tweede cirkel gaat over het hoe. Hierin staat het proces centraal en wordt inzichtelijk gemaakt welke handelingen verricht moeten worden om het 'waarom' te realiseren. De buitenste cirkel gaat over het 'wat'. Dit staat voor het resultaat en kan leiden tot de concrete invulling van kindgesprekken op school. De gouden cirkel van Sinek (2009) spreekt mij in het kader van dit onderzoek aan, omdat de binnencirkel 'waarom' ertoe leidt dat er door het team wordt gesproken over de aanleiding, de doelstelling en de drijfveer, welke weer kunnen leiden tot een volgende stap in het voeren van kindgesprekken.



Figuur 2: Gouden cirkel van Sinek (2009)

2.4.2 Achtfasenmodel van Kotter (2005)

Een ander model om gestructureerde begeleiding aan te bieden is het achtfasenmodel van Kotter (2005). In dit model staat het veranderen van gedrag van mensen centraal. Kotter concludeert dat het gedrag, de houding en de werkwijzen van mensen vaak het kernprobleem zijn bij veranderingen. Het proces dat Kotter beschrijft bestaat uit acht fasen. In de eerste vier fasen komt de huidige situatie in beweging. In de fase vijf tot en met zeven worden vervolgens nieuwe methoden van aanpak geïntroduceerd. In de laatste fase worden de veranderingen in de organisatiecultuur verankerd. Omdat binnen de organisatie al jaren wordt gesproken over het invoeren van kindgesprekken, maar er nog geen vorm aan is gegeven, zijn de fase één tot en met zes van het model zeer geschikt om tot verandering te komen in de huidige situatie met als doel een nieuwe aanpak te implementeren.



Figuur 3: Het achtfasenmodel van Kotter (2005)

2.4.3 Vijf disciplines van Senge (2001)

Om te kunnen ontwikkelen tot een lerende school beschrijft Senge (Senge et al., 2001) vijf disciplines: persoonlijk meesterschap, mentale modellen, gemeenschappelijke visie, teamleren en systeemdenken. Wanneer het team op school de beheersing van elke discipline nastreeft, veranderen denk- en interactiepatronen zodanig dat de school een lerende school wordt. Door het ontwikkelen van kennis en vaardigheden ontstaat inzicht in eigen opvattingen en handelen (Senge et al., 2001). Om tot een gemeenschappelijke visie te komen is het belangrijk om opvattingen en waarden te delen, zodat er een bewustwording ontstaat in het mentale model van jezelf en de ander. Door samen te werken wordt er geleerd van ervaringen van anderen. Systeemdenken is de vijfde discipline die de andere disciplines met elkaar verbindt en dit biedt een andere manier

van kijken naar problemen en doelen. Daarnaast ziet het de samenhang tussen losstaande gebeurtenissen. Door deze manier van denken ontstaat er een totaalbeeld van eigen inbreng, samenwerking, zelfverantwoordelijkheid en reflectie op eigen kunnen, welke passend zijn voor dit onderzoek.



Figuur 4: De Vijf Disciplines van Senge (2001)

2.5 Samenvatting en onderzoeksvraag

Verantwoordelijkheid voor het leerproces ontstaat mede door een constructieve samenwerking tussen leerkracht en leerling. Oplossingsgerichte kindgesprekken zijn een krachtig hulpmiddel om leerlingen uit te dagen tot eigen keuzes, oplossingen en eigen inbreng in het leerproces. Gezien dit leerproces en de bewustwording van een begeleidingsinterventie, kom ik tot de volgende onderzoeksvraag:

Hoe kan ik als begeleider de handelingsbekwaamheid van docenten vergroten in het voeren van oplossingsgerichte kindgesprekken?

Deelvragen:

- Welke interventies sluiten aan bij de wensen van het team, zodat er een volgende stap wordt genomen in het voeren van kindgesprekken?
- Welke interventies, ingezet door mij als begeleider, heeft het team als helpend ervaren?
- Hoe kan ik als begeleider bijdragen aan de ontwikkeling van oplossingsgerichte gespreksvaardigheden van docenten?

Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie

Dit hoofdstuk geeft een beschrijving van de onderzoeksstrategie en een verantwoording van de onderzoeksmethode. Om de kwaliteit van het onderzoek te waarborgen is rekening gehouden met betrouwbaarheid, triangulatie en validiteit.

3.1 Onderzoeksstrategie

Voor dit onderzoek is gekozen voor een actieonderzoek, omdat het bijdraagt aan vernieuwend handelen in de praktijk en aan de professionele ontwikkeling van de onderzoeker (Ponte, 2010). Het onderzoek bestaat uit een onderzoeksdeel en een handelingsdeel. Daarnaast heeft actieonderzoek een cyclisch karakter (De Lange et al., 2011) en bevat elke cyclus vaste elementen. Wanneer daar aanleiding toe is, kan de cyclus weer opnieuw worden doorlopen aan de hand van nieuwe vragen. Het handelingsdeel en onderzoeksdeel van dit onderzoek bestaan beiden uit meerdere cycli. De cyclus van het handelingsdeel start met een teambijeenkomst waarin een verkennende oriëntatie plaatsvindt en waarden en kernbegrippen die een rol spelen binnen dit onderzoek worden gepresenteerd. Er wordt gebruik gemaakt van een vragenlijst om de beginsituatie in kaart te brengen. Vervolgens wordt een tweede cyclus gestart en wordt aan de hand van de beginsituatie een vervolgbijeenkomst gepland, waarin wordt ingegaan op de kernbegrippen en behoeften van de teamleden. Voor deelvraag drie wordt een focusgroep opgestart, welke bestaat uit drie docenten en de begeleider. De focusgroep doorloopt twee cycli waarin begeleidingsgesprekken plaatsvinden aan de hand van videoanalyse om oplossingsgerichte gespreksvaardigheden te ontwikkelen in het voeren van kindgesprekken. Het onderzoeksdeel omvat het theoretisch kader en de feedback van de teamleden middels vragenlijsten.

3.2 Wijze van data verzamelen

Deelvraag	Activiteiten	Respondenten	Begeleidingsmodel	Onderzoeksinstrumenten
Welke interventies sluiten aan bij de wensen van het team, zodat er een volgende stap wordt genomen in het voeren van kindgesprekken?	Presentatie aanleiding van dit onderzoek+ verkennen beginsituatie (waarden/opvatting)+ inventarisatie behoeften. Tweede teambijeenkomst met	Team Begeleider	Sinek (2009) 'Waarom' Fase één tot en met vier van Kotter (2005) Mentale modellen. (Senge et al., 2001)	Vragenlijst om beginsituatie in kaart te brengen. Schaalvraag.

	kernbegrippen naar aanleiding van vragenlijst.			
Welke interventies, ingezet door mij als begeleider, heeft het team als helpend ervaren?	Inventariseren wat helpend is geweest voor de teamleden.	Team Begeleider	Sinek (2009) 'Waarom' Fase één tot en met vier van Kotter (2005) Mentale modellen en gemeenschappelijke visie. (Senge et al., 2001)	Vragenlijst feedback startbijeenkomst Vragenlijst feedback tweede teambijeenkomst
Hoe kan ik als begeleider bijdragen aan de ontwikkeling van oplossingsgerichte gespreksvaardigheden van docenten?	Focusgroep voert tweemaal kindgesprekken, welke worden opgenomen op video om vervolgens te analyseren in het begeleidingsgesprek.	Focusgroep Begeleider	Sinek (2009) 'Hoe' Fase vijf en zes van Kotter (2005). Persoonlijk meesterschap en teamleren (Senge et al., 2001).	Observatie/ Analyse van videobeelden Begeleidingsgesprek

Figuur 5: Wijze van data verzamelen

3.3 Respondenten

Door verschillende respondenten deel te laten nemen aan het onderzoek kan vanuit verschillende invalshoeken data worden verzameld en bestudeerd (De Lange et al., 2011). Als onderzoeker neem ik deel aan dit onderzoek in de rol van begeleider. Andere respondenten binnen dit onderzoek zijn:

- Twaalf teamleden van de onderzoeksschool.
- Drie docenten, welke gezamenlijk de focusgroep vormen:
 - Docent 1: groep 5, 42 jaar ervaring.
 - Docent 2: groep 7, 2 jaar ervaring.
 - Docent 3: groep 6, 8 jaar ervaring.

De vraag voor deelname is gebaseerd op aanwezigheid van de docenten op de dagen dat ik als begeleider aanwezig ben.

- Zes geselecteerde leerlingen (meisjes) nemen deel aan de kindgesprekken waaruit de analyse met videobeelden voortvloeit. De docent heeft de leerlingen aanbevolen op grond van de onderwijssituatie van dat moment, waarbij de kindgesprekken kunnen worden ingezet. De ouders van deze

geselecteerde leerlingen vraag ik telefonisch en schriftelijk om toestemming.

3.4 Onderzoeksinstrumenten en wijze van data-analyse

Binnen dit onderzoek wordt gebruik gemaakt van de volgende onderzoeksinstrumenten:

- Vragenlijst
- Schaalvraag
- Teambijeenkomsten
- Focusgroep
- Observatie met behulp van videocamera
- Begeleidingsgesprek
- Onderzoekslogboek

3.4.1 Vragenlijst

Bij de start van dit onderzoek wordt een vragenlijst gebruikt om de beginsituatie in kaart te brengen. De vragenlijst bestaat uit een schaalvraag en een open vraag, namelijk: 'Waar kan ik je in begeleiden als het gaat om het voeren van kindgesprekken, zodat leerlingen meer betrokken worden bij het eigen leerproces?' Na het invullen zal de data worden samengevat en worden mogelijkheden geïnterpreteerd, wat leidt tot een volgende cyclus in dit onderzoek.

Na iedere bijeenkomst wordt een vragenlijst voorgelegd met schaalvragen en open vragen, waarin feedback gevraagd wordt over de verschillende interventies van de bijeenkomst. Het gebruik van schaalvragen laat duidelijk zien dat er verandering mogelijk is en heeft plaatsgevonden (Cauffman & Van Dijk, 2009). Open vragen die informeren naar opvattingen en oordelen leveren meer informatie op dan gesloten vragen (De Lange et al., 2011).

3.4.2. Schaalvraag

Om inzicht en bewustwording te verkrijgen hoe de teamleden zichzelf inschatten in het voeren van kindgesprekken wordt de schaalvraag (Cauffman & Van Dijk, 2009) voorgelegd: 'Hoe vaardig ben je in het voeren van kindgesprekken?' Ook onderbouwen de teamleden waarom ze nu op dit punt staan en hoe een stap hoger eruitziet. Daarnaast wordt de schaalvraag ingezet om mij als begeleider inzicht te geven in de interventies en of deze voldoende hebben bijgedragen aan de ontwikkeling van de teamleden.

3.4.3 Teambijeenkomsten

Er zijn twee teambijeenkomsten gepland. Om te inventariseren waar de behoefte van het team ligt en om opvattingen te delen als het gaat om het voeren van kindgesprekken, wordt in de eerste bijeenkomst gebruik gemaakt van de werkvorm Deep Democracy (Kramer, 2014). De teamleden voeren in willekeurige volgorde met drie andere teamleden een 'gesprek op voeten' (Kramer, 2014) van één minuut per teamlid en delen opvattingen over het voeren van kindgesprekken. Deze gespreksvorm is geschikt om invalshoeken te delen en om tegenstellingen te onderzoeken (Kramer, 2014) en sluit aan bij de discipline 'mentale modellen' van Senge et al., (2001). Naar aanleiding van de gegevens uit de vragenlijsten van de eerste bijeenkomst wordt de invulling van de tweede bijeenkomst bepaald.

3.4.4 Focusgroep

Gedurende dit onderzoek zal de focusgroep twee keer bijeenkomen. In dit onderzoek wordt de focusgroep als instrument gebruikt om kwalitatieve data te verzamelen, welke inzicht geeft in de oplossingsgerichte gespreksvaardigheden van de docenten en de begeleiding van de onderzoeker (De Lange et al., 2011). In de focusgroep zullen de observaties met behulp van de videocamera worden geanalyseerd en besproken. De opgenomen gesprekken van de focusgroep worden gezamenlijk bekeken door docent en begeleider, waarna aan de hand van feedback van de begeleider een volgend doel wordt gesteld. Door deze groepsinteractie ontstaat een situatie waarin van en met elkaar geleerd wordt (Senge et al., 2001).

3.4.5 Observatie met behulp van videocamera

Observatie met behulp van videocamera draagt bij aan het bestuderen en analyseren van de vaardigheden (De Lange et al., 2011).

Binnen dit onderzoek worden observaties ingezet als onderzoeksinstrument. De focus komt te liggen op het waarnemen van de beelden, om vervolgens te analyseren welke bijdrage mijn begeleiding heeft opgeleverd in de ontwikkeling van de oplossingsgerichte gespreksvaardigheden van de docenten. Om de relevante gegevens uit de beschikbare beelden te filteren vindt er een proces van selecteren plaats. Er wordt gekeken naar de kernbegrippen oplossingsgerichte gespreksvoering, het GROW-model (Whitmore, 2014) en de verantwoordelijkheid van het leerproces van de leerling. Deze worden gefilterd en in het onderzoekslogboek genoteerd, waarbij de kernbegrippen worden gecodeerd. Deze worden verwerkt in een tabel om vervolgens verbanden te leggen tussen de ontwikkeling van de docent en mijn bijdrage als begeleider.

3.4.6 Begeleidingsgesprek

Na de opname volgt een begeleidingsgesprek, waarin ik als begeleider datgene wat besproken wordt baseer op de inbreng van de docenten en de beelden. De focus komt te liggen op mijn bijdrage aan de ontwikkeling van de oplossingsgerichte gespreksvaardigheden van de docent. Middels de achterliggende theorieën van oplossingsgerichte gespreksvoering (Cauffman & Van Dijk, 2009; Bannink, 2015) en het GROW-model (Whitmore, 2014) als stappenplan voor het gesprek, wordt het begeleidingsgesprek in dit onderzoek ingezet.

3.4.7 Onderzoekslogboek

De voorbereidingen van de teambijeenkomsten en de selectie uit de gesprekken met docenten over de videobeelden worden vastgelegd in een logboek, omdat deze interventies onderdeel zijn van de onderzoeksstrategie (De Lange et al., 2011). De feedback van de respondenten met betrekking tot mijn begeleiding leg ik vast, zodat ik de persoonlijke reflecties kan gebruiken om te ontwikkelen in mijn begeleiding.

3.5 Betrouwbaarheid, validiteit en triangulatie

Met betrouwbaarheid wordt verwezen naar de herhaalbaarheid en de nauwkeurigheid van de meting (Harinck, 2010). Door het doen van dit actieonderzoek dat gericht is op de begeleiding van de onderzoeker en de ontwikkeling van de oplossingsgerichte gespreksvaardigheden van de docent, zal bij elke herhaling van hetzelfde onderzoek een ander meetresultaat zichtbaar worden. De betrouwbaarheid van dit onderzoek wordt vergroot door de theorie te koppelen aan de resultaten.

Validiteit verwijst naar de mate waarin een onderzoeksinstrument werkelijk meet wat een onderzoeker denkt of zegt te meten (Harinck, 2010). Als begeleider wil ik in dit onderzoek begeleidingsinterventies inzetten en docenten begeleiden in het voeren van oplossingsgerichte kindgesprekken, zodat de verantwoordelijkheid voor het eigen leerproces van de leerling wordt vergroot. Om de interne validiteit te bewaken dien ik mijzelf voortdurend af te vragen of de onderzoeksinstrumenten en handelingen bijdragen tot het beantwoorden van de onderzoeksvragen (De Lange et al., 2011). Om de validiteit van het onderzoek te verhogen, zal triangulatie worden toegepast. Dit houdt in dat er vanuit verschillende invalshoeken naar een verschijnsel wordt gekeken (Harinck, 2010). Binnen dit onderzoek wordt triangulatie geborgd door gebruik te maken van verschillende onderzoeksmethoden te weten vragenlijsten, observaties met behulp van videocamera en begeleidingsgesprekken. Daarnaast worden voor dit onderzoek verschillende respondenten ingeschakeld, te weten teamleden, focusgroep bestaande uit drie

docenten, leerlingen en de onderzoeker, welke in een begeleidende rol aan dit onderzoek deelneemt.

3.6 Ethiek

De kwaliteit van dit actieonderzoek wordt mede bepaald door ethische gedragsregels. In de gedragscode (Andriessen, Onstenk, Delnooz, Smeijsters & Peij, 2010) zijn vijf regels opgesteld, te weten:

- Dienend; professioneel en maatschappelijk belang
- Respectvol; naar alle respondenten
- Zorgvuldig; nauwkeurig
- Integer; onafhankelijk en trouw aan eigen waarden
- Verantwoording; naar derden

Binnen dit onderzoek wordt op respectvolle wijze samengewerkt met betrokkenen. Door het creëren van een veilige en open sfeer, zal het onderzoeksproces beter verlopen en zijn de onderzoeksresultaten betrouwbaarder (De Lange et al., 2011).

Er wordt zorgvuldig omgegaan met gegevens en er wordt rekening gehouden met de privacy van de onderwijspraktijk en de betrokkenen binnen dit onderzoek. Het schoolteam wordt voortdurend op de hoogte gehouden van de vorderingen en resultaten worden gepresenteerd. Er is toestemming gevraagd aan respondenten om deel te nemen aan dit onderzoek. Voor de leerlingen die in dit onderzoek deelnemen geldt, dat dit in overleg gaat met ouders en docenten. Als onderzoeker stel ik mij, gedurende het onderzoek, integer op. Zuiver en transparant handelen en kritisch reflecteren op waarden en normen zijn van groot belang binnen dit onderzoek.

Hoofdstuk 4 Data-analyse en resultaten

In dit hoofdstuk worden de resultaten uit het onderzoek gepresenteerd. De resultaten zullen per deelvraag worden gepresenteerd en geanalyseerd.

4.1 – Deelvraag 1

Welke interventies sluiten aan bij de wensen van het team, zodat er een volgende stap wordt genomen in het voeren van kindgesprekken?

Om inzicht te krijgen in de wensen van het team, zodat er een volgende stap wordt genomen in het voeren van kindgesprekken, is er een startbijeenkomst voor het team georganiseerd. Bij deze bijeenkomst waren twaalf teamleden aanwezig. Aan de hand van een PowerPoint (bijlage 1) is er informatie verstrekt over de aanleiding voor het onderzoek en de opvatting van mij als begeleider over het voeren van kindgesprekken. Om bewustwording te creëren bij teamleden omtrent hun vaardigheden in het voeren van kindgesprekken, is na de presentatie de schaalvraag voorgelegd op papier: hoe vaardig ben je in het voeren van kindgesprekken op een schaal van 1 tot 10, waarbij 1 als niet vaardig en 10 als heel vaardig wordt gezien. De scores op deze vraag zijn in onderstaand figuur genoteerd:



Figuur 6: Schaalvraag beginsituatie (N=12)

Uit Figuur 6 blijkt dat de teamleden zich variërend inschalen tussen zes en acht.

De open vervolgvraag is gericht op de onderbouwing van de schaalvraag. Deze onderbouwing is gedaan naar eigen interpretatie van de teamleden, waarop zij meerdere

antwoorden hebben gegeven. De antwoorden hierop zijn uitgesplitst naar wat maakt dat ze al op dit punt staan en hoe een stap hoger eruitziet.

Wat maakt dat je op dit punt staat?

Ervaring	7x
Cursus	2x
Regelmatig kindgesprekken gevoerd bij aanmeldingen SOT en zelf vragen hierbij bedacht.	2x
Ik weet (deels) welke vragen ik kan stellen.	1x
Ik betrap mezelf er soms op dat ik te sturend ben.	1x
Opleiding	1x

Figuur 7: Onderbouwing schaalvraag (N=12)

Hoe ziet een stap hoger eruit?

Structureel bij meer leerlingen kindgesprekken voeren	4x
Leerlingen zijn meer verantwoordelijk voor het eigen leerproces	3x
Uitgebreider nadenken over de vragen en gericht vragen stellen	3x
Er is meer theoretische kennis aanwezig	3x
Inhoudelijke gesprekken voeren met zichtbaar rendement in het leerproces van leerlingen	2x
Meer ervaring	2x

Figuur 8: Onderbouwing schaalvraag (N=12)

Figuur 7 geeft aan dat ervaring, cursus en regelmatig gesprekken voeren ervoor zorgen dat de teamleden zich inschalen op het punt waar ze staan.

Figuur 8 geeft een beeld voor het vervolg van het onderzoek, zodat er een vervolgstap wordt genomen in het voeren van kindgesprekken. Uit de antwoorden blijkt dat een stap verder wordt bereikt wanneer er structureel meer kindgesprekken worden gevoerd, dat er gericht vragen worden gesteld en dat er meer theoretische kennis aanwezig is op het gebied van het voeren van kindgesprekken.

Om de opvattingen over het voeren van kindgesprekken van de teamleden helder te krijgen en om betrokkenheid te creëren is gebruik gemaakt van de werkvorm Deep Democracy (Kramer, 2014). De opvattingen zijn in steekwoorden op post-its geschreven. Vervolgens is de teamleden gevraagd om, aan de hand van de opvattingen op de post-

its, een antwoord te formuleren op de volgende vraag: waar kan ik je in begeleiden als het gaat om het voeren van kindgesprekken, zodat leerlingen meer verantwoordelijkheid krijgen voor het eigen leerproces? De antwoorden op deze vraag zijn uitgeschreven (bijlage 2) en in onderstaand figuur op volgorde samengevat op basis van aantal keer aangegeven.

Handvatten voor: Hoe voer ik een goed gesprek? Stel ik de juiste vragen? Format/stappenplan Voorbeelden	11x
Organisatie	5x
Achterliggende theorie	3x

Figuur 9: Antwoorden begeleidingsvraag (N=12)

Verkregen data uit figuur 9 geven aan dat er bij de teamleden een begeleidingsbehoefte ligt op het gebied van handvatten voor het voeren van kindgesprekken, waarbij de nadruk ligt op een stappenplan en voorbeelden.

Om aan deze behoeften te voldoen is in de tweede teambijeenkomst het GROW-model (Whitmore, 2014) geïntroduceerd met daarin instrumenten en voorbeeldvragen vanuit de oplossingsgerichte gespreksvoering. Vervolgens is er een voorbeeldcasus uitgewerkt aan de hand van oplossingsgerichte gespreksvoering door mij als begeleider en is er een werkvorm uitgevoerd waarbij de teamleden in drietallen een casus uitwerken aan de hand van oplossingsgerichte gespreksvoering (Cauffman & Van Dijk, 2009; Bannink, 2015) en het GROW-model (Whitmore, 2014).

Tevens is er een begeleidingsbehoefte op organisatorisch gebied over het voeren van kindgesprekken. Teamleden vrezen voor inzetbaarheid vanwege het ontbreken van beschikbare tijd. Wanneer inzicht wordt gegeven in de organisatie van het voeren van kindgesprekken wordt aandacht besteed aan fase één en vijf van Kotter (2005), waarin gevoel voor noodzaak wordt versterkt en draagvlak wordt vergroot. In het kader van dit onderzoek, waarin het gaat om het vergroten van de handelingsbekwaamheid van oplossingsgerichte kindgesprekken, is deze begeleidingsinterventie voor nu niet relevant en verwijs ik naar de aanbeveling op pagina 38.

De begeleidingsbehoefte aan achterliggende theorie, sluit aan bij de theoretische verdieping van paragraaf 2.1 en 2.2 waarin onder andere staat dat de dialoog als

krachtig hulpmiddel wordt gezien binnen een constructieve samenwerking tussen leerkracht en leerling. Deze kernbegrippen vormen mede het uitgangspunt voor de tweede teambijeenkomst:

- Waarom leerlingen meer verantwoordelijk maken van het eigen leerproces?
- Constructieve samenwerking binnen HGW tussen leerkracht en leerling.
- De dialoog als krachtig hulpmiddel om leerlingen meer verantwoordelijkheid te laten ervaren voor het leerproces.
- Oplossingsgerichte gespreksvoering.

Het verslag van deze teambijeenkomst is terug te vinden in het onderzoekslogboek (bijlage 4). De PowerPoint van de tweede bijeenkomst is te vinden in bijlage 1.

Samenvattend: bij de start blijkt dat de teamleden zichzelf inschalen op een zes, zeven of acht (figuur 6) als het gaat om het voeren van kindgesprekken. Samenvattende antwoorden op de onderbouwing van de schaalvraag (figuur 8) en op de begeleidingsvraag geven aan hoe een stap hoger op de schaallijn er voor de teamleden uitziet. Uit figuur 9 blijkt dat de wensen van de teamleden liggen op het gebied van de volgende interventies: handvatten voor het voeren van kindgesprekken, stappenplan, voorbeelden van oplossingsgerichte gespreksvoering, organisatie en achterliggende theorie.

4.2 - Deelvraag 2

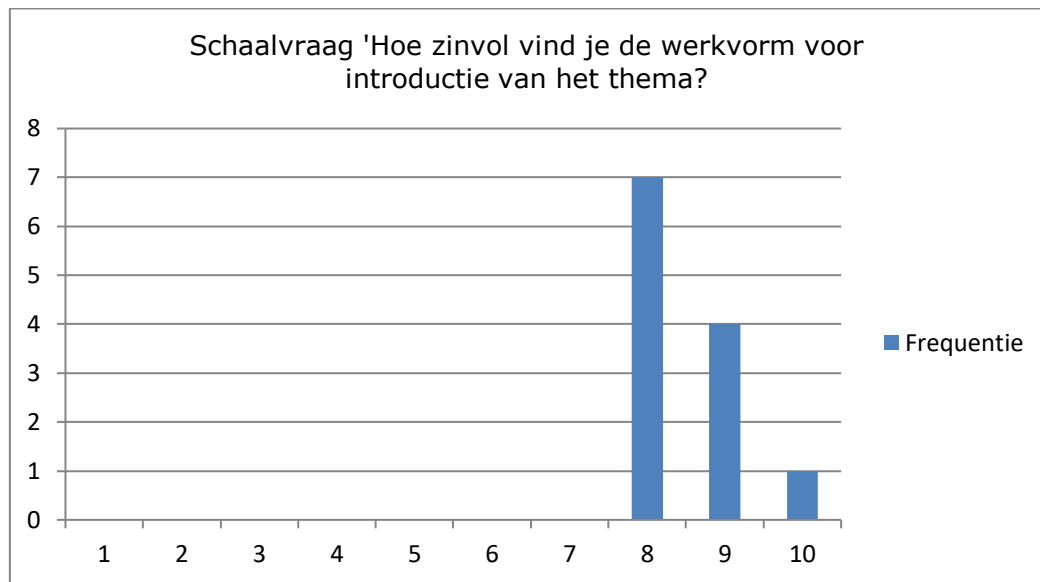
Welke interventies, ingezet door mij als begeleider, heeft de collega als helpend ervaren?

Om te concluderen welke interventies hebben bijgedragen en helpend zijn geweest voor teamleden voor het zetten van een volgende stap in het voeren van kindgesprekken is de teamleden gevraagd per interventie een schaalvraag op papier in te vullen. Daarna volgt de open vraag ter onderbouwing van de schaalvraag: 'Wat heeft het je opgeleverd?'

De antwoorden op deze open vraag zullen in kernwoorden worden samengevat in onderstaande alinea's. Een volledig overzicht van de antwoorden staat beschreven in bijlage 3.

De werkvorm Deep Democracy (Kramer, 2014) is ingezet om interventies te laten aansluiten bij de wensen van het team. In deze paragraaf wordt de werkvorm genoemd als interventie, aangezien het een doelbewuste ingreep is om tot verbetering te komen.

Aan het einde van de startbijeenkomst zijn de collega's bevraagd in hoeverre ze de werkvorm zinvol vinden voor introductie van het thema. In onderstaand figuur zijn de resultaten weergegeven:



Figuur 10: Schaalvraag werkvorm Deep Democracy (N=12)

Uit figuur 10 blijkt dat zeven teamleden de werkvorm beoordelen met een acht, vier met een negen en één met een tien.

De vervolgvraag 'Wat heeft de werkvorm Deep Democracy (Kramer, 2014) je opgeleverd?' is gericht op de onderbouwing van de schaalvraag en is ingevuld op basis van eigen interpretatie. Er komen twee begrippen naar voren die meerdere keren worden genoemd: het brengt nieuwe opvattingen en inzichten en de teamleden vinden het belangrijk om met elkaar in gesprek gaan.

Aan het einde van de tweede teambijeenkomst zijn de teamleden bevraagd in hoeverre de interventies: handvatten voor het voeren van kindgesprekken aan de hand van een stappenplan, het uitwerken van een voorbeeldcasus en achterliggende theorie helpend zijn geweest.



Figuur 11: Schaalvraag GROW-model (N=12)

Uit figuur 11 blijkt dat drie teamleden de interventie over het aanreiken van een stappenplan met een zeven beoordelen, vijf met een acht, drie met een negen en één met een tien.

De vervolgvraag 'Wat heeft het je opgeleverd?' is gericht op de onderbouwing van de schaalvraag en is ingevuld op basis van eigen interpretatie. Er komen twee begrippen naar voren die meerdere keren worden genoemd: het stappenplan schept duidelijkheid en structuur. Daarnaast is het helpend in de voorbereiding van een gesprek.



Figuur 12: Schaalvraag casus uitwerken (N=12)

Uit figuur 12 blijkt dat drie teamleden de interventie beoordelen met een zeven, zes met een acht en drie met een negen.

De vervolgvraag 'Wat heeft het je opgeleverd?' is gericht op de onderbouwing van de schaalvraag en is ingevuld op basis van eigen interpretatie. De volgende begrippen worden meerdere keren genoemd: er ontstaat meer duidelijkheid en inzicht in het voeren van een oplossingsgericht gesprek en het wordt als prettig ervaren om met elkaar te oefenen.



Figuur 13: Schaalvraag theorie (N=12)

Uit figuur 13 blijkt dat twee teamleden de interventie van het aanreiken van theorie over oplossingsgerichte gespreksvoering met een zes beoordelen, drie met een zeven, vijf met een acht en twee met een negen.

De vervolgvraag 'Wat heeft het je opgeleverd?' is gericht op de onderbouwing van de schaalvraag en is ingevuld op basis van eigen interpretatie.

De teamleden geven aan dat de theorie hen motiveert om meer kindgesprekken te gaan voeren en de schaalvragen worden als nuttig instrument gezien om tijdens kindgesprekken in te zetten. Eén teamlid geeft aan dat het presenteren van de theorie een herhaling is van de voorkennis die al wordt beheerst.

Samenvattend: kijkend naar alle schaalvragen van dit onderdeel valt op dat de interventies voornamelijk worden ingeschaald met een acht. De werkvorm Deep Democracy (Kramer, 2014) en het GROW-model (Whitmore, 2014) worden in vergelijking met andere interventies het hoogst gewaardeerd. Het aanreiken van

achterliggende theorie wordt in vergelijking met andere interventies het laagst gewaardeerd, aangezien twee teamleden de interventie inschalen met een zes.

4.3 – Deelvraag 3

Hoe kan ik als begeleider bijdragen aan de ontwikkeling van oplossingsgerichte gespreksvaardigheden van docenten?

De begeleidingsgesprekken van de focusgroep, welke bestaat uit drie docenten en mijzelf als begeleider, is vastgelegd op video. Ruwe data van de begeleidingsgesprekken zijn verwerkt in het onderzoekslogboek in bijlage 4. De videobeelden kunnen worden opgevraagd. De kernbegrippen horende bij dit onderzoek zijn in de ruwe data gecodeerd en verwerkt in onderstaande figuren. De vraag die hierbij centraal staat is: 'Wat heeft de begeleider bijgedragen aan de ontwikkeling van de docent in het voeren van oplossingsgerichte kindgesprekken?'

Er hebben twee cyclussen plaatsgevonden. Elke cyclus bestaat uit een kindgesprek tussen docent en leerling en een videoanalyse met begeleidingsgesprek met docent en mij als begeleider.

Het begeleidingsgesprek is gevoerd aan de hand van het GROW-model (Whitmore, 2014) met daarin oplossingsgerichte gespreksvoering geïntegreerd.

De stappen van het GROW-model (Whitmore, 2014) hebben als betekenis:

- | | |
|----------|---|
| Goals: | Doel van het begeleidingsgesprek. |
| Reality: | Aanboren van krachtbronnen: wat gaat al goed in het kindgesprek? (figuur 15)
Wat heb ik als begeleider daaraan bijgedragen? (figuur 14) |
| Options: | Een stap hoger op de schaal is het doel voor de volgende cyclus. (figuur 15) |
| Wants: | Wat vind je van de begeleiding tot nu toe? (figuur 14)
Wat heb je van mij als begeleider nodig om het volgende kindgesprek te starten? (figuur 15) |

Rol begeleider begeleidingsgesprekken

	Cyclus 1	Cyclus 2
Goal	Naar beelden kijken	Naar beelden kijken
Reality	Voorbeeld Theorie (2) Concreet maken van de schaalvraag Docent na laten denken over vragen in het gesprek Aandragen model (2) Uitproberen met collega's Uitproberen met leerlingen Praktische handvatten	Reflecteren op schaalvraag (2) Bewust maken van eigen deskundigheid Deskundigheid schaalvraag inzetten (3)
Options	Wondervraag inzetten	Bewustwording GROW-model
Wants	Beelden (3) Samenwerken (3) Deskundigheid Procesgericht Openstaan voor vragen Manier van benaderen	Open houding (2) Tips (3) Handreikingen Deskundigheid (2)

Figuur 14: Rol begeleider (N=3)

Samenvattend: in cyclus 1 wordt door alle docenten benoemd dat gezamenlijk kijken naar de videobeelden en de gesprekken die daaruit voortvloeien binnen dit samenwerkingsproces een bijdrage leveren aan de ontwikkeling van oplossingsgerichte gespreksvaardigheden. Door twee docenten wordt aangegeven dat het aanreiken van theorie en een stappenplan aan de hand van het GROW-model (Whitmore, 2014) uit de tweede teambijeenkomst (paragraaf 4.1) hebben bijgedragen aan het voeren van een oplossingsgericht gesprek.

In cyclus 2 heb ik, als begeleider, mijn deskundigheid ingezet met betrekking tot de schaalvraag. Twee docenten geven aan dat mijn open houding en deskundigheid heeft bijgedragen aan een prettige manier van begeleiden. Door alle docenten wordt aangegeven dat het geven van tips helpend is voor de ontwikkeling in het voeren van oplossingsgerichte gesprekken.

Bijdrage ontwikkeling docent

	Cyclus 1	Cyclus 2
Goal	-	Schaalvraag inzetten Oplossing vanuit de leerling laten komen Leerling de tijd geven om te antwoorden
Reality	Focus ligt op oplossing (3) Gesprek laten sturen door leerling Reflectie op ervaring gesprek(3) Rustig Stilte is goed Schaalvraag inzetten Wondervraag inzetten Meer vanuit het kind laten komen (2) Oefening helpt bij toepassen Bang voor stiltes Duidelijke opbouw	De oplossing uit de leerling laten komen (2) Schaalvraag inzetten (3) Reflectie op schaalvraag > schaalvraag voor een kleiner doel inzetten (3) Doel gesprek is duidelijk GROW-model toepassen Ontevredenheid over inzetten van de schaalvraag Meer stiltes (2) Rustiger
Options	Bedacht zijn op stilvallen van het gesprek (2) Schaalvraag anders inzetten Oplossing vanuit de leerling laten komen	Schaalvraag anders inzetten (3) Groeien door ervaring De leerling het gesprek laten samenvatten
Wants	Voorbeeldvragen voor schaalvragen	Voorbeeld van kindgesprekken

Figuur 15: Bijdrage ontwikkeling docent (N=3)

Samenvattend: in cyclus 1 ziet een stap hoger op de schaallijn in het voeren van oplossingsgerichte kindgesprekken er als volgt uit: twee docenten benoemen dat ze het gesprek meer vanuit de leerling willen laten komen, één docent wil de schaalvraag anders inzetten en twee docenten benoemen dat ze het lastig vinden om stiltes te laten vallen in het gesprek.

In cyclus 1 ligt voor één docent een begeleidingsbehoefte op het gebied van voorbeeldvragen voor het gebruik van de schaalvraag, voordat cyclus 2 wordt gestart. In cyclus 2 wordt er door twee docenten ervaren dat de oplossing vanuit de leerling komt en er meer stiltes vallen tijdens het gesprek. Door alle docenten wordt de schaalvraag ingezet voor een breed begrip. Voor alle docenten ligt de begeleidingsbehoefte op het gebied van het inzetten van de schaalvraag. Ik, als begeleider, zet met betrekking tot de schaalvraag mijn deskundigheid in. Eén docent geeft aan dat er, voordat er opnieuw kindgesprekken worden gevoerd, behoefte is aan een voorbeeld van een gesprek tussen mij en een leerling.

Alles overziend wordt er door de docenten aangegeven (figuur 14) dat het aanreiken van theorie over oplossingsgerichte gespreksvoering, het aandragen van het GROW-model (Whitmore, 2014) en het geven van voorbeelden van oplossingsgerichte gespreksvoering, welke door mij verkregen in teambijeenkomst twee (paragraaf 4.1), hebben bijgedragen aan de ontwikkeling van oplossingsgerichte gespreksvaardigheden in cyclus 1. Het samenwerkingsproces wordt door alle docenten als waardevol ervaren. Vanuit de analyse van de videobeelden vormt een stap hoger op de schaallijn een doel voor cyclus 2 (figuur 15): het gesprek meer vanuit de leerling laten komen, de schaalvraag anders inzetten en meer stiltes laten vallen in het gesprek. In cyclus 2 wordt ervaren dat het gesprek meer vanuit de leerling komt en er meer stiltes vallen. Er wordt aangegeven in figuur 14 dat mijn open houding en het geven van tips helpend zijn geweest in de ontwikkeling van oplossingsgerichte gespreksvaardigheden. Als begeleider heb ik mijn deskundigheid met betrekking tot de schaalvraag ingezet, aangezien voor alle docenten geldt dat dit de nodige aandacht behoeft (figuur 15).

Hoofdstuk 5 Conclusies, discussie en aanbevelingen

In dit hoofdstuk worden conclusies getrokken naar aanleiding van de verkregen data in hoofdstuk vier, uitgesplitst naar deelvraag om tenslotte de onderzoeksvraag te beantwoorden, met daaraan gekoppeld de theorie zoals beschreven in hoofdstuk 2.

5.1 Conclusies

5.1.1 Deelvraag 1: Welke interventies sluiten aan bij de wensen van het team, zodat er een volgende stap wordt genomen in het voeren van kindgesprekken?

Om te bepalen welke interventies aansluiten bij de wensen van het team is gebruik gemaakt van de werkvorm Deep Democracy (Kramer, 2014), welke heeft bijgedragen aan een bewustwording van de opvattingen van de teamleden en de wensen die nodig zijn om een volgende stap te zetten. Door de verkregen data vanuit deze werkvorm (figuur 9) kan ik concluderen dat de volgende interventies aansluiten bij de wensen van de teamleden:

- Handvatten voor het voeren van kindgesprekken
- Stappenplan
- Voorbeelden van oplossingsgerichte gespreksvoering
- Organisatie
- Achterliggende theorie

Aansluitend bij de theorie van Kotter (2005) betekent dit dat de huidige situatie in beweging is gekomen om vervolgens door te zetten naar de volgende fase. Een fase waarin een nieuwe aanpak wordt geïntroduceerd, zodat er een vervolg stap genomen kan worden in het voeren van kindgesprekken. Dit heeft geresulteerd in een tweede teambijeenkomst waarin de volgende interventies zijn ingezet:

- Het aandragen van het GROW-model (Whitmore, 2014) als stappenplan voor het voeren van kindgesprekken.
- Het uitwerken van een casus aan de hand van het GROW-model (Whitmore, 2014) en oplossingsgerichte gespreksvoering.
- Verdieping in theoretische achtergronden over oplossingsgerichte gespreksvoering (Cauffman & Van Dijk, 2009; Bannink; 2015) en verantwoordelijkheid voor het leerproces van de leerling (Hattie, 2014; Pameijer et al., 2009).

5.1.2 Deelvraag 2: Welke interventies, ingezet door mij als begeleider, heeft het team als helpend ervaren?

De conclusie is dat genoemde interventies in paragraaf 4.2, ingezet door mij als begeleider, door het team als helpend zijn ervaren. Hieronder volgt een opsomming per interventie op volgorde van succesvol, waarbij 1 als meest succesvol wordt beschouwd en 4 als minst succesvol.

1. De werkvorm Deep Democracy (Kramer, 2014) heeft bijgedragen aan het nemen van een volgende stap in het voeren van kindgesprekken en is door het team als zeer succesvol beschouwd (figuur 10). Door het inzetten van deze interventie is er betrokkenheid ontstaan en met elkaar gecommuniceerd over de aanleiding, doelstelling en drijfveer (Sinek, 2009). Het heeft opgeleverd dat er met elkaar waarden en opvattingen zijn gedeeld over het voeren van kindgesprekken. Docenten geven aan het prettig te vinden met elkaar in gesprek te gaan en nieuwe inzichten en mogelijkheden met elkaar te delen, hetgeen aansluit bij de theorie van Senge et al., (2001): docenten worden zich bewust van de verschillende 'subjectieve concepten' bij zichzelf en bij anderen in de omgeving. Het doorbreken van deze mentale modellen is vaak het kernprobleem bij verandering (Kotter, 2005) en kan worden omgezet in leren en veranderen (Senge et al., 2001).
2. Er kan gesteld worden dat het aanbieden van een stappenplan aan de hand van het GROW-model (Whitmore, 2014) als succesvol is beschouwd (figuur 11). Het team ervaart het aanreiken van een stappenplan als helpend om kindgesprekken vorm te geven. Het geeft duidelijkheid en structuur en zorgt voor een goede voorbereiding, welke passend is bij de theorie van Pameijer et al. (2009).
3. Met docenten een casus uitwerken aan de hand van het GROW-model (Whitmore, 2014) en oplossingsgerichte gespreksvoering is helpend, omdat er meer duidelijkheid en inzicht ontstaat in het voeren van een oplossingsgericht gesprek (figuur 12). Docenten vinden het fijn om samen met andere teamleden te oefenen. Door docenten te laten experimenteren en te verbinden in een gezamenlijke identiteit is het mogelijk om tot vernieuwend leren te komen (Senge et al., 2001).
4. De docenten informeren over achterliggende theorieën met betrekking tot het voeren van oplossingsgerichte kindgesprekken, zodat leerlingen meer

verantwoordelijkheid krijgen voor het eigen leerproces is als zinvol beschouwd (figuur 13). Belangrijke redenen hiervoor zijn dat de theorie motiveert om meer kindgesprekken te gaan voeren en dat het inzetten van de schaalvraag als een krachtig instrument wordt gezien. Eén teamlid geeft aan dat het presenteren van de theorie een herhaling is van de voorkennis die al wordt beheerst.

5.1.3 Deelvraag 3: Hoe kan ik als begeleider bijdragen aan de ontwikkeling van oplossingsgerichte gespreksvaardigheden van docenten?

Door de gegevens uit figuur 14 kan ik concluderen dat het inzetten van de interventies; het verdiepen in theoretische achtergronden over oplossingsgerichte gespreksvoering (Cauffman & Van Dijk, 2009; Bannink; 2015), het aandragen van het GROW-model (Whitmore, 2014) en het geven van voorbeelden van oplossingsgerichte gespreksvoering door mij als begeleider, zoals beschreven in paragraaf 5.1.1, een eerste bijdrage hebben geleverd aan de ontwikkeling van oplossingsgerichte gespreksvaardigheden van de docenten in de focusgroep. Dit is in lijn met de theorie van Senge et al., (2001), die stellen dat door het ontwikkelen van kennis en vaardigheden er inzicht is ontstaan in eigen opvattingen en handelen.

Door de gegevens uit figuur 14 en 15 kan ik concluderen dat het analyseren van de videobeelden en het voeren van de begeleidingsgesprekken aan de hand van het GROW-model (Whitmore, 2014) sterk hebben bijgedragen aan de handelingsbekwaamheid van zowel de docenten als die van mij, waardoor er een ontwikkeling heeft plaatsgevonden in het voeren van oplossingsgerichte kindgesprekken. Docenten zijn zich ervan bewust geworden dat ze het lastig vinden om het gesprek vanuit de leerling te laten komen. Dit sluit aan bij de theorie van Delfos (2007), aangezien zij benoemt dat een valkuil is dat de leerkracht zelf de verantwoordelijkheid van een gesprek op zich neemt en het onderwerp bepaalt. In de fase 'reality' worden krachtbronnen aangeboord door de vraag: 'Wat gaat al goed?'. Dit leverde, naast het benoemen van kwaliteiten en een goed gevoel bij docenten, reflectie op het handelen van de docent met betrekking tot het inzetten van de schaalvraag en het laten vallen van stiltes in een gesprek. Cauffman en Van Dijk (2009) geven aan dat het benoemen van krachten de verantwoordelijkheid en het zelfvertrouwen van de ander versterkt. Door de gegevens uit figuur 15 kan ik concluderen dat er wordt toegekomen aan één van de drie basisbehoeften (Stevens, 2004), namelijk het versterken van competenties die betrekking hebben op het inzetten van de schaalvraag. De handelingsalternatieven over het inzetten van de schaalvraag

worden door mij als mogelijke opties naar voren gebracht, welke in volgende kindgesprekken van toepassing kunnen zijn.

Kijkend naar mijn rol als begeleider wordt aangegeven dat het samenwerkingsproces, met daarin een open houding, deskundigheid en het geven van tips, als waardevol wordt beschouwd. Door dit samenwerkingsproces ontstaat er 'flow' (Korthagen & Lagerwerf, 2011). Als de docenten in flow zijn en er geïnspireerd wordt gewerkt, worden kwaliteiten ingezet en vindt er ontwikkeling plaats waardoor er optimaal kan worden geleerd (Korthagen & Lagerwerf, 2011).

5.1.4 Onderzoeksvraag: Hoe kan ik als begeleider de handelingsbekwaamheid van docenten vergroten in het voeren van oplossingsgerichte kindgesprekken?

De werkvorm Deep Democracy (Kramer, 2014) heeft bijgedragen aan het bepalen van ingezette interventies die aansluiten bij de wensen van het team, zodat er een volgende stap kon worden genomen in het voeren van kindgesprekken. Door verkregen data uit paragraaf 4.1, figuur 9 en paragraaf 4.2 kan ik concluderen dat de volgende interventies, als succesvol zijn beschouwd:

- Verdieping in theoretische achtergronden over oplossingsgerichte gespreksvoering (Cauffman & Van Dijk, 2009; Bannink; 2015) en verantwoordelijkheid voor het leerproces van de leerling (Hattie, 2014; Pameijer et al., 2009).
- Het aandragen van het GROW-model (Whitmore, 2014) als stappenplan voor het voeren van kindgesprekken.
- Het uitwerken van een casus aan de hand van het GROW-model (Whitmore, 2014) en oplossingsgerichte gespreksvoering.

In paragraaf 4.3 wordt aangegeven dat bovenstaande interventies een eerste bijdrage hebben geleverd aan de ontwikkeling van oplossingsgerichte gespreksvaardigheden van de docenten in de focusgroep. Dit bevestigt de theorie van Senge et al., (2001), welke aangeeft dat door het ontwikkelen van kennis en vaardigheden er inzicht is ontstaan in opvattingen en handelen.

Door analyse van figuur 14 en 15 wordt duidelijk dat de begeleidingsgesprekken aan de hand van het GROW-model (Whitmore, 2014) en de videobeelden helpend zijn geweest in de ontwikkeling. Dit sluit aan bij de theorie van Pameijer et al., (2009), aangezien docenten actief zijn betrokken bij het analyseren van de kindgesprekken, het formuleren van een doel en bij het zoeken naar oplossingen.

Kijkend naar mijn rol als begeleider wordt aangegeven dat het samenwerkingsproces, met daarin een open houding, deskundigheid en het geven van tips sterk hebben

bijgedragen aan de ontwikkeling van de docenten in het voeren van oplossingsgerichte kindgesprekken.

Alles overziend is mijn conclusie dat door het inzetten van genoemde interventies (paragraaf 5.1.1 en 5.1.2) en het voeren van begeleidingsgesprekken met de focusgroep (paragraaf 5.1.3) ik, als begeleider, de handelingsbekwaamheid van docenten in het voeren van oplossingsgerichte kindgesprekken heb vergroot.

5.2 Discussie

Binnen dit praktijkgericht onderzoek wilde ik onderzoeken op welke wijze ik, als begeleider, een bijdrage kan leveren aan het vormgeven van kindgesprekken, zodat leerlingen meer verantwoordelijk worden voor hun eigen leerproces. De focus lag op interventies die nodig waren, om het team een vervolgstap te laten zetten in het voeren van kindgesprekken en op de ontwikkeling van docenten, zodat de handelingsbekwaamheid in het voeren van oplossingsgerichte kindgesprekken wordt vergroot. In dit onderzoek staat de begeleiding van docenten centraal en zijn de ervaringen van de leerlingen niet meegenomen. Een interessant onderwerp voor een vervolgonderzoek is om te onderzoeken in hoeverre de oplossingsgerichte kindgesprekken bijdragen aan het vergroten van de verantwoordelijkheid van het leerproces van de leerling.

Het doen van onderzoek heb ik als intensief ervaren met daarin hoogte- en dieptepunten. Ik heb geleerd dat het schrijven en verwerken van gegevens een proces is van schrijven, overwegen en herschrijven. Dit kenmerkt zich voor alle hoofdstukken van dit onderzoek, waarbij ontdekken wat er van mij wordt verwacht en het formuleren van de juiste zinnen veel tijd en moeite hebben gekost. Vooral het beschrijven en vormgeven van deelvraag 3 heeft de nodige aandacht gevraagd. Het is raadzaam om bij een volgend onderzoek vooraf te bepalen hoe kwalitatieve data aan de hand van videobeelden en begeleidingsgesprekken het best kunnen worden verwerkt. De feedback van mijn critical friend en studiebegeleider hebben bijgedragen om dit onderzoek af te ronden.

Hoogtepunten heb ik mogen ervaren door het handelend bezig zijn met collega's. Voorafgaand aan de teambijeenkomsten en de begeleidingsgesprekken heb ik spanning ervaren. Na mijn persoonlijke reflectie werd duidelijk waar deze spanning vandaan kwam: er heerste een discrepantie tussen mijn zelfbeeld en mijn aanwezige deskundigheid. De positieve feedback van de teamleden over mijn professionaliteit en deskundigheid heeft ertoe geleid dat ik meer wil ontdekken van mijn mogelijkheden in het leiden van teambijeenkomsten en begeleidingsgesprekken.

Dit onderzoek heeft veel kwalitatieve data opgeleverd, die veelal berusten op menselijke interpretaties (De Lange et al., 2011). Dit maakt dat er voorzichtig moet worden omgegaan met de getrokken conclusies. De onderwerpen van de tweede teambijeenkomst zijn gericht op de wensen van het team van de onderzoeksschool. De werkvormen (paragraaf 4.2) en begeleidingsmodellen (paragraaf 2.4) kunnen worden ingezet bij het implementeren van oplossingsgerichte kindgesprekken. Om aan fase één (Kotter, 2005) te voldoen en het 'waarom' (Sinek, 2009) te bespreken, is het raadzaam opnieuw te bepalen waar specifieke vragen liggen met betrekking tot het voeren van kindgesprekken.

Doordat na elke teambijeenkomst feedback is gevraagd middels vragenlijsten, was het mogelijk de voorbereiding van de tweede teambijeenkomst af te stemmen op de wensen van het team. Het stellen van open vragen die informeren naar de opvattingen en oordelen van de teamleden hebben bijgedragen aan veel informatie. Het is lastig bevonden om deze open vragen te interpreteren en te verwerken als data. Daarnaast is er veel werk besteed aan het analyseren van de antwoorden.

Er zijn drie docenten door mij als begeleider benaderd om deel uit te maken van de focusgroep. Dit kan van invloed zijn op de resultaten van deelvraag drie. Het is mogelijk dat er meer ontwikkeling ontstaat als men zelf aangeeft te willen deelnemen aan de focusgroep. Leren van binnenuit verhoogt namelijk de intrinsieke motivatie (Hattie, 2014; Korthagen & Lagerwerf, 2011).

Ik ben tevreden over mijn keuze om de begeleidingsgesprekken met docenten vorm te geven aan de hand van het GROW-model (Whitmore, 2014) met daarin oplossingsgerichte gespreksvoering geïntegreerd. Enerzijds omdat dit stappenplan een voorbeeld heeft gegeven voor docenten om kindgesprekken te voeren. Anderzijds omdat binnen de oplossingsgerichte gespreksvoering wordt uitgegaan van kansen en mogelijkheden en de focus wordt gelegd op datgene wat werkt (Cauffman & Van Dijk, 2009; Bannink, 2015). Dit heeft geleid tot een omslag in mijn manier van denken en begeleiden als professional en persoon. Het stellen van vragen in plaats van antwoorden geven, problemen omzetten in uitdagingen en het aanboren van krachtbronnen zijn hiervan duidelijke voorbeelden.

Een aantal docenten hebben aangegeven dat het GROW-model (Whitmore, 2014) een helder stappenplan biedt voor het voeren van kindgesprekken, maar dat er ook behoefte is aan een stappenplan aan de hand van het GROW-model (Whitmore, 2014) met

oplossingsgerichte voorbeeldvragen als leidraad. Mijn opvatting is dat dit enerzijds duidelijkheid schept en het kan zorgen voor een goede voorbereiding van het gesprek. Anderzijds blijft de kans bestaan dat de verantwoordelijkheid en oplossingen minder vanuit de leerlingen komen als er wordt vastgehouden aan voorbeeldvragen. Daarnaast wordt de oplossingsgerichte gespreksvoering minder eigen gemaakt en dit kan voor stagnatie zorgen in de ontwikkeling van de docenten.

In dit onderzoek komen drie verschillende begeleidingsmodellen aan bod. Hier is bewust voor gekozen, aangezien elk model een eigen kracht heeft. Het model van Senge et al., (2001) maakt dit onderzoek compleet vanwege de vijfde discipline 'systeemdenken'. Deze ziet de samenhang tussen losstaande gebeurtenissen. De theoretische verdieping van dit onderzoek is voornamelijk gericht op de leerling. Tijdens het schrijven van dit onderzoek heb ik de transfer kunnen maken van leerling- naar organisatieniveau waarbij op alle niveaus dezelfde manier van aanpak geldt. Een mooi voorbeeld is de bewustwording dat er 'flow' ontstaat bij leerlingen wanneer zij meer verantwoordelijkheid ervaren (Korthagen & Lagerwerf, 2011). Dezelfde flow heb ik ervaren bij de docenten en bij mij als begeleider tijdens het voeren van de begeleidingsgesprekken. Door deze manier van systeemdenken ontstaat er een totaalbeeld van eigen inbreng, samenwerking, zelfverantwoordelijkheid en reflectie op eigen kunnen, welke passend zijn voor dit onderzoek.

5.3 Aanbevelingen

Aanbeveling 1: Implementeren en volhouden (Kotter, 2005)

Om leerlingen meer verantwoordelijkheid te laten ervaren voor het eigen leerproces wordt aanbevolen twee individuele kindgesprekken per leerling in een schooljaar te voeren, welke gekoppeld zijn aan de leeropbrengsten. Deze aanbeveling wordt ondersteund door Pameijer et al., (2009), welke stellen dat het voeren van kindgesprekken een belangrijk onderdeel is binnen de HGW-cyclus en de kennis van leerlingen benut kan worden bij het formuleren van de onderwijsbehoeften en wat ze nodig hebben om dat doel te bereiken.

Aanbeveling 2: Implementeren en volhouden (Kotter, 2005)

De focus van dit onderzoek is gericht op de wensen van het team en op de ontwikkeling van oplossingsgerichte gespreksvoering van docenten. Drie docenten hebben deel uitgemaakt van de focusgroep. Het is wenselijk om deze drie docenten te betrekken bij het implementeren van kindgesprekken, aangezien zij een persoonlijke ontwikkeling

hebben doorgemaakt in het voeren van oplossingsgerichte gespreksvaardigheden. Dit maakt dat zij op dit gebied verder zijn dan andere teamleden.

Aanbeveling 3: Organisatie

Uit de gegevens van de startbijeenkomst (paragraaf 4.1) zijn interventies gekozen voor de tweede teambijeenkomst. De data geven echter ook aan dat er ontwikkeling wenselijk is op organisatorisch gebied. Teamleden vrezen voor inzetbaarheid van kindgesprekken vanwege het ontbreken van beschikbare tijd. Om draagvlak te vergroten wordt aanbevolen de werkdruk gelden, die komend schooljaar beschikbaar worden gesteld door de overheid, in te zetten om invaldocenten voor de groep te plaatsen, zodat de docent van de betreffende groep de tijd heeft om kindgesprekken te voeren.

Dit proces kan begeleid worden aan de hand van 'Wat', de buitenste cirkel van Sinek (2009). Dit staat voor het resultaat en kan leiden tot de concrete invulling.

Literatuurlijst

- Andriessen, D., Onstenk, J., Delnooz, P., Smeijsters, H. & Peij, S. (2010). *Gedragscode praktijkgericht onderzoek voor het hbo. Gedragscode voor het voorbereiden en uitvoeren van praktijkgericht onderzoek binnen het Hoger Beroepsonderwijs in Nederland*. Den Haag: HBO-raad Vereniging Hogescholen.
- Bannink, F. (2015). *Oplossingsgerichte vragen. Handboek oplossingsgerichte gespreksvoering*. Amsterdam: Pearson.
- Bannink, F. & Kuiper, E. (2016). *Oplossingsgerichte vragen aan kinderen en hun omgeving in (G)GZ en onderwijs*. Amsterdam: Pearson.
- Cauffman, C. & Dijk, Van D. (2009). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Den Haag: Boom Lemma.
- Clijsen, A., Pameijer, N. & Kappen, A. (2011). Samenhang HGW en OGW. Planmatig en cyclisch onderwijsopbrengsten verhogen. *JSW*, 96 (4), 32-35.
- Delfos, M. (2007). *Luister je wel naar mij? Gespreksvoering met kinderen tussen vier en twaalf jaar*. Amsterdam: SWP.
- Harinck, F. (2010). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Hattie, J. (2014). *De impact van Leren zichtbaar maken*. Rotterdam: Bazalt Educatieve Uitgaven.
- Kienhuis, J. (2008). De stem van de leerlingen. Oplossingsgericht werken: basis voor dialoog en participatie. In J. van Swet e.a. (2008) *Bouwen aan een opleiding als platform. Interactieve professionaliteit en interactieve kennisontwikkeling*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Korthagen, F., & Lagerwerf, B. (2011). *Leren van binnenuit*. Den Haag: Boom Lemma uitgevers.

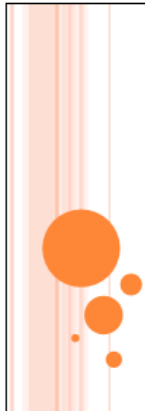
- Kotter, J.P. (2005). *Leiderschap bij verandering*. Den Haag: Academic Service.
- Kramer, J. (2014). *Deep Democracy. De wijsheid van de minderheid*. Zaltbommel: Thema Uitgeverij van Schouten en Nelissen.
- Lange, R. De, Schuman, H. & Montesano Montessori, N. (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Marzano, R.J. & Heflebower, T. (2013). *Klaar voor de 21^e eeuw. Vaardigheden voor een veranderende wereld*. Rotterdam: Bazalt Educatieve Uitgaven.
- Pameijer, N., Beukering, T. Van & Lange, S. Van (2009). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam*. Leuven: Uitgeverij Acco.
- Ponte, P. (2010). *Onderwijs van eigen makelij. Procesboek actieonderzoek in scholen en opleidingen*. Den Haag: Boom Lemma uitgevers.
- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J. & Kleiner, A. (2001). *Lerende scholen: Het Vijfde Discipline-handboek voor onderwijzers, ouders en iedereen die betrokken is bij scholing*. Schoonhoven: Academic Service.
- Sinek, S. (2009). *Start with Why: How Great Leaders Inspire Everyone to Take Action*. USA: Penguin Group.
- SLO (2018). *Curriculum van de toekomst*. Geraadpleegd op 17 februari 2018 van <http://curriculumvandetoekomst.slo.nl/21e-eeuwse-vaardigheden/zelfregulerend-vermogen>
- Stevens, L. (2004). *Zin in school*. Amsterdam: CPS.
- Walma Van Der Molen, J. & Kirschner, P. (2017). *Met de juiste vaardigheden de arbeidsmarkt op*. Geraadpleegd op 20 februari 2018 van

<http://omkering.innovatiefinwerk.nl/wp-content/uploads/2017/07/NSvP-Whitepaper-pdf-20170606.pdf>

Whitmore, J. (2014). *Succesvol coachen*. Amsterdam: Boom/Nelissen

Bijlagen

Bijlage 1 Powerpoint startbijeenkomst en tweede teambijeenkomst



PRAKTIJKGERICHT ONDERZOEK
BASISSCHOOL D'UYLENBORCH

MIJN ROL BINNEN DIT ONDERZOEK

- Afstudeerrichting 'begeleiden'
- Focus ligt op mijn begeleiding gedurende een proces



AANLEIDING ONDERZOEK:

3 AANLEIDINGEN:

1. Vanuit kwaliteitszorgsysteem is prioriteit gegeven aan:
 - 'De leerlingen hebben verantwoordelijkheid voor de organisatie van het eigen leerproces passend bij hun ontwikkelingsniveau'.



AANLEIDING ONDERZOEK:

- 2. Er wordt al een aantal jaar gesproken over het invoeren van kindgesprekken. Dit kan een goed hulpmiddel zijn om kinderen eigenaar van het leerproces te maken.
- 3. Eigen opvatting

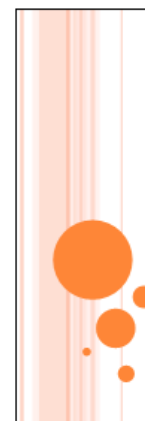


INVALSHOEKEN BEPALEN OM VOLGENDE STAP TE KUNNEN ZETTEN

- Wat is jullie opvatting als het gaat over het voeren van kindgesprekken?
- Waar denk je aan?

Werkvorm:

- Maak tweetallen
- Teamlid A krijgt 1 minuut de tijd om zijn opvatting te delen. Teamlid B mag alleen luisteren. Na 1 minuut wordt er gewisseld. Tussendoor steekwoorden verzamelen op post-it.
- Dit doen we 3x met een ander teamlid. Je mag je opvatting(en) delen en misschien heb je een andere opvatting (erbij) gekregen door het gesprek met de ander.
- Schrijf steekwoorden op een post-it.
- Post-its verzamelen



Teambijeenkomst 2

Punten vanuit bijeenkomst 1

- Organisatie
- Achterliggende theorie
- Hoe voer ik een goed gesprek en stel ik de juiste vragen?
- Format

Achterliggende theorie

'Verantwoordelijk voor het eigen leerproces'

- Marzano (2013): Meer verantwoordelijk, meer eigen keuzes maken en leren oriënteren op kwaliteiten en voorkeuren. Deze nieuwe vaardigheden zijn nodig om problemen in complexer wordende maatschappij op te lossen.
- Hattie (2014): Leerlingen die persoonlijk verantwoordelijkheid nemen voor het eigen leerproces zijn intrinsiek gemotiveerd, leerlingen die de verantwoordelijkheid voor het leren uit eigen handen geven zijn extrinsiek gemotiveerd. In het algemeen blijkt intrinsieke motivatie sterker voor schoolse prestaties dan extrinsieke. Zicht op eigen doelen, motieven en capaciteiten helpt de leerling om verantwoordelijkheid te nemen.

- Door verantwoordelijkheid voor het leerproces leren leerlingen hoe ze snel kunnen reageren op veranderingen en hoe ze in verschillende situaties zelfstandig kunnen handelen (Hattie, 2014; Pameijer et al., 2009).
- Er ontstaat autonomie en eigenwaarde als de leerling wordt uitgedaagd tot eigen keuzes, oplossingen en eigen inbreng in het leerproces (Stevens, 2004).

'Constructief samenwerken tussen leerkracht en leerling'

- Binnen HGW is constructieve samenwerking: leerlingen zijn mederegisseur van het eigen leerproces (Pameijer et al., 2009).
- Het stellen van uitdagende doelen, **het samen met de leerling formuleren van doelen** of de leerling doelen laten formuleren blijken volgens Hattie (2014) uiterst effectieve interventies.
- Cauffman en Van Dijk (2009): het opstellen van persoonlijke doelen **in samenwerking met de leerling** verhoogt de intrinsieke motivatie. Hoe meer kinderen betrokken worden bij het eigen leerproces, hoe eerder zij gemotiveerd raken om te werken aan hun ontwikkeling.

'De dialoog als krachtig hulpmiddel binnen de samenwerking'

- Pameijer et al. (2009): gesprekken met leerlingen is een belangrijk onderdeel binnen de HGW-cyclus, omdat het ervan uitgaat dat leerlingen informatie kunnen geven over hun visie, waar ze goed in zijn, waar ze hulp bij nodig hebben en mogelijke oplossingen.
- Delfos (2007): kindgesprekken bevorderen de groei en ontwikkeling van kinderen. Leerlingen hebben een mening en beschikken over relevante informatie.

'Gespreksvoering'

- Oplossingsgerichte gespreksvoering: men is gericht op de oplossing en niet op het probleem. Leerlingen worden als co-experts beschouwd en zijn zelf op zoek naar de oplossing (Bannink & Kuiper, 2016).
- Het is een methode die de leerling zo veel mogelijk zelf aan het werk wil laten en de leerkracht heeft de taak om de leerling daarin te begeleiden (Cauffman & Van Dijk, 2009).
- Relatie met HGW: Kindgesprekken binnen HGW bevatten aspecten van oplossingsgericht werken. Ze hechten namelijk beiden sterk aan positieve aspecten van de leerling en werken doelgericht.

Oplossingsgerichte houding	Probleemgerichte houding
Hoe heb je dat gedaan?	Waarom heb je dat gedaan?
Gericht op de toekomst	Nadruk ligt op het verleden
Oplossingstaal	Probleemtaal
Aandacht voor wat werkt	Aandacht voor wat fout gaat
Het kind is bekwaam	Het kind is onvolkomen
Het kind is de bron voor de oplossing	De leerkracht is de bron voor een oplossing
De leerkracht neemt een 'niet weten houding' in	De leerkracht 'weet alles'
Bevrijdt de leerkracht van de verantwoordelijkheid om het probleem 'op te lossen'	De leerkracht accepteert de verantwoordelijkheid om het probleem 'op te lossen'

'Gespreksvoering'

- GROW-model (Whitmore, 2014): Er wordt vanuit een vast gesprekskader gewerkt en er wordt vanuit de leerling bekeken welke oplossingen er zijn.
- **Goal:** doel van het gesprek: doelen die realistisch, realiseerbaar en praktisch zijn.
Het vraagt gespreksvaardigheden van een leerkracht: actief luisteren, samenvatten, doorvragen en rekening houden met de behoeften van de leerling.
Een valkuil volgens Delfos (2007): de volwassene neemt zelf de verantwoordelijkheid van een gesprek op zich en bepaalt het onderwerp.

gRow-model

- **Reality:** Wat gaat al goed en wat is nog lastig?



Schaalvraag: Dit laat de leerling heel duidelijk zien dat er verandering mogelijk is en kan bij het bedenken van een plan van aanpak gebruikt worden om een doel te bepalen.

grOW-model

- **Options:** de leerling wordt gestimuleerd in het zoeken naar mogelijke oplossingen (aan de hand van de schaalvraag). Daarnaast heeft de leerkracht de mogelijkheid om eigen ervaring en deskundigheid in te brengen om de leerling op weg te helpen.
Bijvoorbeeld 'de wondervraag'

grOW-model

Wants: er worden een aantal doelen uitgekozen en er wordt besloten wat de leerling zelf kan en wat hij van anderen nodig heeft.
Ook wordt er een evaluatie afgesproken.

Voorbeeld

Casus: kindgesprek naar aanleiding van rekentoets.

Goal (doel): werken aan basisstof rekenen. 'Ik wil met je bespreken wat je al goed kan en waar je nog hulp bij nodig hebt, zodat we daar samen mee aan de slag kunnen gaan.'

Reality: Bijvoorbeeld aan de hand van de toets die voor ons ligt. 'Wat kan je al goed? Hoe komt het dat je die sommen al zo goed kan? Wat doe je dan?'
Wat vind je nog lastig? Waar wil je aan werken de komende periode? (bijvoorbeeld erafsommen over het tiental)
Schaalvraag: 'Op een schaal van 0 tot 10. Waar sta je nu als het gaat om de erafsommen over het tiental? Hoe is het je gelukt om op dat punt te komen? Hoe ziet een stapje hoger er voor jou uit? Wat heb je dan gedaan om daar te komen?'

Voorbeeld

Options: samen bekijken (aan de hand van de schaalvraag) wat de leerling nodig heeft om de erafsommen over het tiental te oefenen. Wat is haalbaar? Welke deskundigheid van de leerkracht kan worden ingezet? Eventueel wondervraag om leerling op weg te helpen.

Wants: Wat kan de leerling zelf? Wat heeft hij van de leerkracht nodig? Is alles duidelijk voor de leerling? Wanneer wordt dit gesprek vervolgt, zodat er kan worden geëvalueerd? Bijvoorbeeld na volgende toets?

Werkvorm: oefenen in drie-tallen

Casus: naar aanleiding van de rekentoets valt op dat de cijfersommen nog niet voldoende worden beheerst. Ook de breuken vallen op. Dit is allebei minimumstof en komt komende periode tijdens instructiemomenten minder aan bod.

- Goal (doel van het gesprek)
- Reality (wat gaat al goed en wat is nog lastig) > krachtbronnen aanboren en schaalvraag. *Let op: welke sommen??*
- Options: mogelijke oplossingen vanuit leerling en leerkracht (evt. wondervraag)
- Wants: wie of wat is er nodig? Wanneer wordt er geëvalueerd?

Bijlage 2 Uitgeschreven antwoorden van de teamleden – deelvraag 1

Vraag

Als je kijkt naar je steekwoorden op de post-its: waar kan ik je in begeleiden als het gaat om het voeren van kindgesprekken, zodat leerlingen meer betrokken worden bij het eigen leerproces?

- Stellen van de juiste vragen.
- Organisatie > waar, wanneer en hoe?
- Formulier met standaard vragen.
- Handvatten voor een open gesprek.
- Hoe voer ik een goed gesprek?
- Hoe organiseer ik het?
- Wat zijn geschikte vragen?
- Hoe ga ik verder als het gesprek niet lukt?
- Hoe organiseer ik dit qua tijd?
- Theorie.
- Handvatten om een goed gesprek te voeren.
- Voorbeeldvragen.
- Praktijkvoorbeelden.
- Achterliggende theorie.
- Handvatten voor het voeren van een goed gesprek.
- Richtlijnen voor het voeren van deze gesprekken.
- Hoe organiseer ik het in mijn groep?
- Hanteerbaar format.
- Meedenken over de vragen.
- Tips met betrekking tot organisatie > hoe vaak? Waar/wanneer?
- Wat doe ik daarna met alle informatie?
- Meer theorie over het voeren van kindgesprekken.

Bijlage 3 Uitgeschreven antwoorden van de teamleden – deelvraag 3

Antwoorden op de vraag:

Wat heeft de werkvorm Deep Democracy (Kramer, 2014) je opgeleverd?

- Het heeft opgeleverd dat we met elkaar in gesprek zijn geraakt over het voeren van kindgesprekken.
- We hebben met elkaar de kansen en bedreigingen besproken.
- Een goed uitgangspunt om verder te gaan.
- Fijne manier om in relatief korte tijd veel informatie kwijt te kunnen en te verzamelen (2x).
- Je eigen (voor) kennis weer naar boven gehaald en een beeld gekregen van de kennis van de teamleden.
- Nieuwe eyeopeners over het waarom van het voeren van kindgesprekken.
- Nieuwe mogelijkheden qua planning en organisatie gehoord.
- Goede gesprekken met collega's waardoor ik inzicht krijg in welke vragen ik kan stellen en hoe ik het kan aanpakken.
- Goed om het er met elkaar over te hebben en nieuwe inzichten van collega's te horen.
- Door samen te sparren over het thema krijg je inzichten en opvattingen van collega's te horen waar je zelf nog niet bij stil hebt gestaan (2x).

Antwoorden op de vraag:

Wat heeft het GROW-model je opgeleverd?

- Een handig format met duidelijke stappen hoe je een kindgesprek kan voeren (4x).
- Duidelijkheid om kindgesprekken in te gaan (3x)
- Fijn om weer een stappenplan voor ogen te krijgen. Zo blijf ik scherp en kan ik betere vragen stellen.
- Bewust nadenken over de vragen.
- Een goede voorbereiding voor het gesprek (2x).
- Een stappenplan geeft me houvast.

Antwoorden op de vraag:

Wat heeft het uitwerken van de casus je opgeleverd?

- Het laat vooral merken dat je eerst goed moet nadenken hoe je het gesprek vormgeeft, zodat het echt wat opbrengt.
- Fijn om met collega's een gesprek te oefenen.
- Praktische handvatten en goede voorbeeldvragen.

- Het is fijn om samen met collega's te proberen en daarna met elkaar te sparren over de gesprekken (2x).
- Door de rolverdeling kan ik mij inleven in de situatie en krijg ik meer inzicht in het gesprek (2x).
- Hier heb ik iets aan! Lijkt me handig om deze informatie bij de hand te hebben.
- Meer duidelijkheid over het voeren van kindgesprekken.
- Duidelijke opbouw van een oplossingsgericht gesprek .
- Een casus uitwerken met oplossingsgerichte gespreksvoering is helpend.

Antwoorden op de vraag:

Wat heeft de theorie over het voeren van oplossingsgerichte kindgesprekken je opgeleverd?

- Ik kan er nu mee aan de slag.
- Goede input over de redenen waarom kindgesprekken gevoerd kunnen worden.
- Duidelijke onderbouwing waarom het voeren van kindgesprekken nuttig kan zijn.
- Schaalvraag is een goede vraag om in te zetten (3x).
- Denken vanuit oplossingen past bij mij.
- Het motiveert om meer kindgesprekken te gaan voeren (2x).
- Een stukje bevestiging in wat ik al toepas.
- Nieuwe ideeën.
- Herhaling van voorkennis.

Bijlage 4 Onderzoekslogboek

Startbijeenkomst

Startbijeenkomst voorbereiden 13-02-2018

Powerpoint maken met informatie over mijn afstuderen, mijn rol binnen het onderzoek, de aanleiding voor het onderzoek en mijn opvatting over het voeren van kindgesprekken. Om de opvattingen van mijn collega's boven tafel te krijgen wil ik gebruik maken van de werkvorm 'Deep Democracy' (Kramer,2014). Ik vind het een erg prettige manier om mijn collega's na te laten denken over het onderwerp. Iedereen kan verwoorden hoe hij of zij erover denkt. Daarna worden de opvattingen in steekwoorden opgeschreven. Aan de hand van een (korte) vragenlijst mogen ze aangeven waar ik ze in kan begeleiden in het voeren van kindgesprekken. Wat hebben ze van mij nodig?

Evaluatie startbijeenkomst (15-02-2018)

De presentatie duurde 20 minuten. Collega's waren enthousiast over de werkvorm. Ook de vragenlijst was geen probleem voor ze. De post-its en vragenlijsten ga ik clusteren en kom ik in een volgende bijeenkomst op terug. Ik ga nu mijn volgende stap in het onderzoek bepalen.

Tweede teambijeenkomst

Teambijeenkomst 2 voorbereiden (29-03-2018)

Vanuit de data van de startbijeenkomst zijn een aantal onderwerpen duidelijk naar voren gekomen:

- Organisatie
- Hoe voer ik een goed gesprek en stel ik de juiste vragen? Richtlijnen? Format?
- Achterliggende theorie

De vraag: hoe ga ik verder als het gesprek niet lukt wil ik kort op ingaan, ook al wordt deze maar één keer genoemd. In mijn overtuiging komt er namelijk altijd een oplossing tijdens het voeren van een oplossingsgericht gesprek. Ook al is het maar een kleine oplossing. Zie voor meer informatie verwijs ik naar het boek 'Oplossingsgerichte vragen aan kinderen en hun omgeving' van Bannink en Kuiper (2016).

Het punt organisatie wil ik kort benoemen. Ik begrijp dat dit lastig is voor de teamleden, maar nu niet van toepassing voor mijn onderzoek. Zodra duidelijk wordt dat kindgesprekken een vast onderdeel van de HGW-cyclus wordt met als doel om leerlingen meer verantwoordelijk te maken voor het eigen leerproces, wordt hier met elkaar naar gekeken. Voor nu gaat het om de begeleiding van het voeren van kindgesprekken

Voor achterliggende theorieën raadpleeg ik mijn theoretisch onderzoek en verwerk een aantal punten in de powerpoint. Ik kies voor:

- Waarom willen we leerlingen meer verantwoordelijk maken van het eigen leerproces?
- Constructieve samenwerking binnen HGW tussen leerkracht en leerling.
- De dialoog als krachtig hulpmiddel om leerlingen meer verantwoordelijkheid te laten ervaren voor het leerproces.
- Oplossingsgerichte gespreksvoering
- GROW-methode
- Voorbeeldcasus
- Oefenen in drie-tallen. In eerste instantie wilde ik oefenen in tweetallen, maar bij nader inzien wil ik een derde persoon als observatie die feedback kan geven op de andere twee personen.

Door het maken van de presentatie kom ik erachter dat mijn theoretisch kader niet helemaal logisch verloopt. Omdat ik de achterliggende theorie wil bespreken en dit vanuit

mijn theoretisch onderzoek doe, merk ik dat er een andere manier van aanvliegen moet komen. Wie zegt er iets over verantwoordelijkheid van het leerproces, waarom is een constructieve samenwerking daarbij van belang en wat kan de dialoog met de leerling hierin betekenen? Het stuk over constructieve samenwerking moet ik herschrijven.

Evaluatie teambijeenkomst 04-04-2018

Van tevoren was ik zenuwachtig. Ik vind het altijd spannend om dit soort dingen voor het team te doen. Ik heb thuis regelmatig geoefend met de presentatie. Met de start van de presentatie ebden deze gevoelens weg en ik voelde me rustig. Ik kon duidelijk en rustig alles verwoorden en dit gaf mij een goed gevoel. Ik zag knikjes en collega's instemmend reageren en dit zorgde voor extra motivatie en rust vanuit mijn kant.

Tijdens de achterliggende theorie heeft het team vooral geluisterd. Na het aandragen van het GROW-model (Whitmore, 2014) met oplossingsgerichte gespreksvoering geïntegreerd kwam er een reactie vanuit een kleuterleerkracht met de vraag of het schaalwandelen bij de kleuters eventueel kan worden veranderd in smiley's. Een aantal mensen uit het team reageerden hierop: 'Het is logisch dat jonge kleuters nog niet goed van 1 tot 10 kunnen tellen.' Een andere collega reageert daarop door aan te geven dat smiley's niet alles kunnen aangeven. Bijvoorbeeld 3 smiley's is niet, beetje of goed. Dan missen ze een aantal stappen zoals op de schaal. Als reactie leg ik uit dat schaalwandelen niet perse genummerd hoeft te zijn van 1 tot 10. We kunnen ook zeggen: deze kant is helemaal niet en die kant is helemaal wel. Waar denk jij nu te staan? Hier stemden iedereen mee in.

Het geven van een voorbeeld vonden de teamleden duidelijk. Daarna zijn ze in drietallen zelf aan de slag gegaan aan de hand van een casus. In het begin merkte ik wat terughoudendheid, maar al snel was iedereen actief aan de slag. Tussendoor kon ik groepjes begeleiden. Bij één groepje merkte ik al snel dat de leerkracht de richting van het gesprek en de oplossing bepaalt. Bijvoorbeeld: 'Zullen we afspreken dat je bij de volgende toets 7 van de 10 sommen goed hebt?' De 'leerling' reageerde hier nog op door te zeggen: 'Mag 5 ook?'. Op dit moment heb ik mijn deskundigheid ingezet en benadrukt dat de verantwoordelijkheid bij de leerling ligt, omdat dat zorgt voor motivatie en zicht op eigen doelen. Dit ligt in lijn met de theorie van Hattie (2014) en Pameijer et al. (2009). Mijn tip: 'Probeer dit eens anders te formuleren: 'Hoeveel sommen denk je bij de volgende toets goed te hebben? En waarom denk je dat?' Op die manier leg je de verantwoordelijkheid bij de leerling neer.

Na een plenaire terugkoppeling merkte ik dat de tijd van de bijeenkomst voorbij was en ik moest afsluiten. Hierdoor hebben we geen uitgebreide terugkoppeling met de groepen gehad. Dit had ik beter wel kunnen doen, zegt ook één van mijn collega's. Daarnaast kwam naar voren dat de fases van het GROW-model duidelijk zijn, maar dat er ook behoefte is aan een format met voorbeeldvragen. Dit wil ik terug laten komen in een teamvergadering. Een format aan de hand van het GROW-model met oplossingsgerichte voorbeeldvragen als leidraad. Ik snap dat hier behoefte aan is. Aan de andere kant ben ik hier huiverig voor, omdat er een bewustwording moet komen vanuit de teamleden dat ze de verantwoordelijkheid en oplossingen vanuit de leerling moeten laten komen. Dat is het belangrijkste! De vragen volgen vanzelf. Ik ben bang dat door een vast format hier te weinig aandacht aan wordt besteed. Dit is iets wat ik in de aanbeveling terug moet laten komen.

Ik heb afgesproken dat ik aan het einde van het traject van de focusgroep een algehele terugkoppeling laat plaatsvinden tijdens een teamvergadering. Inclusief een aanbeveling voor volgend jaar.

Feedback op de begeleiding van de gegeven bijeenkomsten

Schaalvraag beoordeling mijn manier van begeleiden (N=12).



Wat vond je prettig?

Duidelijk met voorbeelden.

Niet langdradig, maar krachtig en to the point.

- Positieve toon.
- Rustig, meedenkend en oplossingsgericht.

- De vlotheid van de presentatie.
- Voldoende informatie.
- Luisterend.
- Deskundig.
- Je denkt mee met de wensen.
- Fijne manier van communiceren.
- Je hebt verstand van zaken.
- Duidelijke uitleg en tips.
- Voldoende voorbeelden.
- Je bent rustig en kwam met een goed verhaal.

Wat zou je liever anders willen?

- Je had nog meer feedback mogen geven op wat er gebeurde tijdens de oefening.
- Ik ben benieuwd naar wat de tegenhangers voor argumenten hebben.

Ruwe data verkregen uit video-opnames en begeleidingsgesprekken

10-04-2018

Ik ben aan het stoeien hoe ik het begeleidingsgesprek aan wil gaan. Uiteindelijk kom ik tot de conclusie dat ik 'mijn eigen werktheorie' kan toepassen. Het is én oplossingsgericht én ik heb een duidelijk format. Ik wil aan de hand van het GROW-model (Whitmore, 2014) het gesprek vanuit de leerkracht laten komen op dezelfde manier zoals zij het gesprek aangaan met de leerling. Krachtbronnen aanboren, schaalvraag, wat heb je nodig van mij? Wat ga je zelf doen?

Begeleidingsgesprek docent 1 - Cyclus 1 – 12-04-2018.

Kindgesprek en video-opname heeft plaatsgevonden op 09-04-2018.

Geel: Wat heb ik als begeleider gedaan?

Groen: Om bij te dragen aan de ontwikkeling van oplossingsgerichte gespreksvaardigheden van docenten.

Goal

Samen **naar beelden kijken** en handelingsbekwaamheid van collega vergroten in het voeren van oplossingsgerichte kindgesprekken. Hierbij gaat het om de vraag: hoe heeft de begeleider hieraan bijgedragen?

Reality

B :Wat vind je goed gaan in het gesprek?

1: **Ik leg de bal bij F. en F komt met iets. We komen snel tot een concreet iets.** Door de leerling zelf te laten nadenken komt naar voren dat hij de tafel van 4, 6 en 8 lastig vindt. Ik ben nog teveel schoolmeester en leg toetsvoorbeelden voor. Dus ik leg eerst de verantwoordelijkheid bij de leerling en dan pak ik het eigenlijk weer terug.

B: Wat uit de eerdere teambijeenkomsten heeft jou geholpen om dit gesprek te kunnen voeren?

1: **Dat ik een voorbeeld heb gehad.** Uiteindelijk heeft **de theorie ook geholpen**, maar het **concreet maken van de schaallijn** heeft mij duidelijkheid gegeven.

B: En het model? Doel, realiteit, krachtbronnen aanboren...

1: Ik ben tijdens het gesprek eigenlijk niet echt bezig geweest met de opbouw. **Ik heb het laten sturen door de leerling.** De opbouw is ter plekke bedacht. Voor mijn gevoel had ik voldaan aan het gevoel dat **de oplossing vanuit de leerling kwam en ook in het vervolg dat hij zelf concreet kon zeggen: die tafel wil ik oefenen.**

B: Ik vond dat inderdaad ook sterk naar voren komen dat vanuit de leerling kwam met welke tafel hij aan de slag wil. En toen kwam het moment van 'we gaan aan de slag'. Heb je daar veel ruimte gelaten voor eigen inbreng?

1: Ja, de leerling wilde zelf een oefenblad.

B: En het tijdspad?

1: Ja, dat is ter plekke bepaald.

B: En wie heeft dat bepaald?

1: Ja, dat heb ik eigenlijk bepaald. Heb ik nog gevraagd, vind je dat goed?

B: Dat wel ja. Maar zou hij kunnen zeggen: daar heb ik eigenlijk langer de tijd voor nodig? Of ik kan dat wel in een week?

1: Dit is inderdaad wel een moment dat je het als leerkracht toch weer over gaat nemen. Ik ga ervan uit dat kinderen dat moeilijk vinden. Dat is mijn vooroordeel (zie Delfos!)

B: We hebben tijdens de startbijeenkomst gesproken over: waar sta je op de schaal als het gaat om het voeren van kindgesprekken. Ben je daar, door deze begeleiding, in gegroeid?

1: Ja, ik ben een stap vooruit gegaan en het valt me mee.

B: Wat heeft mijn begeleiding daaraan bijgedragen?

1: Vooral door het geven van een voorbeeld.

Options

B: Hoe ziet een stap hoger er voor je uit op de schaal? Wat neem je mee als doel voor het volgende gesprek?

1: Ik denk dat S minder makkelijk praat. Denk je ook niet?

B: Dat weet ik niet, is dat probleemgericht denken of oplossingsgericht ☺? Als je kijkt naar een eigen doel, waar wil je dan mee aan de slag?

1: Ik moet bedacht zijn op stilvallen van het gesprek. Als ik zie dat het gaat gebeuren moet ik mij bezinnen op wat ik dan doe of zeg. Kan ik dan een nieuwe vraag bedenken zonder dat ik het gesprek beïnvloed?

B: De wondervraag zou je hier ook bij kunnen helpen.

1: Oh ja, dat vind ik een mooie vraag om buiten de lijnen te denken.

Wants

B: Wat heb je nodig van mij om het volgende kind gesprek te starten?

1: Eigenlijk niets. Het terugkijken van de beelden heeft mij al voldoende informatie gegeven voor een volgend gesprek.

B: Wat vind je tot nu toe van de begeleiding van mij als begeleider?

1: Is goed zo. Je maakt me nieuwsgierig. Samen naar deze beelden kijken is ook prettig.

Begeleidingsgesprek docent 1 - Cyclus 2 – 19-04-2018.

Kindgesprek en video-opname heeft plaatsgevonden op 17-04-2018.

Goal

Samen **naar beelden kijken** en handelingsbekwaamheid van collega vergroten in het voeren van oplossingsgerichte kindgesprekken. Hierbij gaat het om de vraag: hoe heeft de begeleider hieraan bijgedragen?

Reality

B: Wat vind je goed gaan in dit gesprek?

1: **We komen samen tot een aanpak in het gesprek.** Ik leg nog wel snel het één en ander in de mond. Sneller, andere manier, sturend.

B: Wat maakt voor jou dat dit een oplossingsgericht gesprek was?

1: **Samen met de leerling naar een oplossing zoeken.**

B: **Wat vind je van het inzetten van de schaalvraag?** En het inzetten van de wondervraag?

1: De wondervraag heb ik eigenlijk niet meer aan gedacht. **Ik heb de schaalvraag wel ingezet,** maar daar kwam niet echt iets uit.

B: **De schaalvraag is een krachtig instrument dat kan worden ingezet om iets concreet te maken. De schaalvraag werd nu ingezet met de vraag: waar op de lijn sta je als het gaat over rekenen? Dit kan voor S. een lastige vraag zijn. Om het klein te houden kun je ingaan op die ene som/strategie die ze noemde. Waar op de lijn sta je als het gaat over het kennen van die som? Wat maakt dat je daar als staat, wat kan je al bij het uitrekenen van die som? En hoe ziet een stapje hoger er uit? Wat heb je dan geleerd als het gaat om die som?**

1: Ja, je hebt gelijk. Ik houd het inderdaad veel te groot en dit zorgt er denk ik ook voor dat S het lastig vindt om te antwoorden. **Erg helder zo. Ik zie het vervolg van het gesprek nu anders. Ik kan die schaalvraag anders inzetten. 'Rekenen' is een te groot gebied.**

Options

B: Hoe ziet een stap hoger er voor je uit op de schaal? Wat neem je mee als doel voor het volgende gesprek?

1: **Ik ga de tip van de schaalvraag gebruiken.**

Wants

B: Wat heb je nodig van mij om een volgend kindgesprek te voeren?

1: Ik zou graag nog een keer bij een gesprek zitten dat jij met een kind voert, zodat ik kan zien hoe jij de schaalvraag inzet. Dit zal mij zeker helpen.

B: Wat vind je van de begeleiding van mij als begeleider?

1: Prettig en open. Je geeft goede tips waar ik een volgende keer mee verder kan.

Begeleidingsgesprek docent 2 - Cyclus 1 – 12-04-2018.

Kindgesprek en video-opname heeft plaatsgevonden op 09-04-2018.

Goal

Samen **naar beelden kijken** en handelingsbekwaamheid van collega vergroten in het voeren van oplossingsgerichte kindgesprekken. Hierbij gaat het om de vraag: hoe heeft de begeleider hieraan bijgedragen?

Reality

B :Wat vind je goed gaan in het gesprek?

2: Ik **ben rustig**. Bepaalde stappen van het format zie ik duidelijk naar voren komen. Al gaat het gesprek soms anders en kunnen de stappen door elkaar lopen. Ik vind dat ik dan moet inspelen op wat het kind zegt en daar verder op ingaan. Dan wordt het een natuurlijk gesprek. Deels leidend door mij, maar ik probeer het vanuit het kind te laten komen. Soms zie ik dat het kind wil reageren; dan ga ik eroverheen. Ik ben soms bang voor stilte. Ik besef nu: **stilte is goed, dan kunnen wij allebei nadenken**.

B: Wat uit de teambijeenkomsten heeft jou geholpen om dit gesprek te kunnen voeren?

2: **Aandragen van het model en uitproberen met collega's**. Die stappen in dat model zijn helpend voor mij. Ook tijdens het kindgesprek dacht ik daaraan terug; **hoe heb ik dit met collega's gedaan en hoe kan ik het nu toepassen?**

B: Wat maakt voor jou dat dit een oplossingsgericht gesprek is geweest?

2: Probleem is kort duidelijk in kaart gebracht en daarna lag de focus op de oplossing. Hoe kunnen we naar de oplossing toewerken? **En de schaalvraag en wondervraag heb ik ingezet**. Alleen de schaalvraag was ik nog niet tevreden over. Dit kwam nog teveel vanuit mij. Ik benoemde al dat de afgelopen periode een lager cijfer was, maar ik had het kind zelf de cijfers moeten laten benoemen. **Ik moet meer vanuit het kind laten komen. Ook zag ik mezelf oplossingen geven.**

B: We hebben tijdens de startbijeenkomst gesproken over: waar sta je op de schaal als het gaat om het voeren van kindgesprekken. Ben je daar, door deze begeleiding, in gegroeid?

2: Ja, ik voel me sterker. **Door het format en door het uitproberen van zowel het kindgesprek als het gesprek met de collega's zorgt ervoor dat ik het kan toepassen.**

Options

B: Hoe ziet een stap hoger er voor je uit op de schaal? Wat neem je mee als doel voor het volgende gesprek? Wat neem je mee als doel voor het volgende gesprek?

2: Ik wil de **schaalvraag anders inzetten**. Meer vanuit het kind en praktischer.

Wants

B: Wat heb je nodig van mij om het volgende begeleidingsgesprek te starten en de schaalvraag beter in te zetten?

2: Door dit beeld ben ik mij er al bewuster van. Voorbeeldvragen van de schaalvraag zou helpend zijn.

B: Ik zal samen met je naar voorbeeldvragen kijken voor het inzetten van de schaalvraag. (logboek?!)

B: Wat vind je tot nu toe van de begeleiding van mij als begeleider?

2: Begeleiding is erg fijn; je brengt je deskundigheid prettig over. Daarnaast doe je het met ons samen in plaats van: dit is het en daar moet je het mee doen. Je neemt ons mee in het proces. ik kan voor vragen altijd terecht.

Begeleidingsgesprek docent 2 - Cyclus 2 – 25-04-2018.

Kindgesprek en video-opname heeft plaatsgevonden op 17-04-2018.

Goal

Samen naar beelden kijken en handelingsbekwaamheid van collega vergroten in het voeren van oplossingsgerichte kindgesprekken. Hierbij gaat het om de vraag: hoe heeft de begeleider hieraan bijgedragen? Daarnaast wordt bekeken hoe de schaalvraag wordt ingezet en of de collega daar tevreden over is.

Reality

B :Wat vind je goed gaan in het gesprek?

2: Mooi gesprek. Samen met het kind kun je tot goede oplossingen komen. Ook al heb ik uiteindelijk de oplossing 'wat gaan we doen' aangereikt, maar toen ik dat deed, zag je haar mimiek veranderen en werd ze enthousiast. Er gebeurde iets met haar.

Ik maak het doel goed duidelijk aan het kind.

B: Het is ook goed dat je dit uiteindelijk deed om het gesprek weer op gang te brengen. Je mag op dat moment ook je eigen deskundigheid inzetten, goed gedaan!

B: Hoe vind je dat je het format/model hebt ingezet?

2: Ik merk dat ik de stappen van het GROW-model steeds meer in mijn hoofd heb zitten. Ook de schaalvraag wilde ik in één van de stappen teruglaten komen.

B: Hoe tevreden ben je over het inzetten van de schaalvraag? Wat gaat al goed? Zijn er dingen die je anders wilt doen?

2: De schaalvraag ben ik nog niet tevreden over. Ik wil dat het meer één geheel is. Ik vroeg: waar sta je nu? Ze zei: 8. Dat vond ik vrij hoog en ik ben op dat moment

vergeten te vragen: wat maakt dat dit voor jou een 8 is? Waarom heb je dit cijfer gekozen?

B: Het is inderdaad goed om op dat moment te vragen: en wat maakt dat je **al** daar staat? Dan boor je krachtbronnen aan en die bronnen vormen de basis voor een stapje hoger op de schaal.

Je hebt de schaalvraag twee keer ingezet? Was dat bewust? Had je dit vooraf besloten?

2: Nee, eigenlijk niet. Eerst wilde ik hem inzetten voor het rekenen in het algemeen. Hoe ervaart ze het rekenen? Met een andere schaalvraag wilde ik nog ingaan op wat ze dan moeilijk vindt in het rekenen.

B: Ik vind het goed van je dat je de tweede schaalvraag ook hebt ingezet. Na de eerste schaalvraag dacht ik: dat is wel een heel breed begrip. **Als je naar iets concreets en iets praktisch wil toewerken voor in de klas, zodat daar een stukje eigen verantwoordelijkheid voor de leerling ontstaat is het verstandig om het heel 'klein' te houden.** Bijvoorbeeld één strategie voor rekenen. De leerling benoemt dat ze schaalrekenen lastig vindt. Wat maakt van die schaalvraag dat ze al op die 7 staat? Wat kan ze er al van oplossen? En hoe ziet een stapje hoger er dan uit? Welk stukje van het schaalrekenen lukt haar dan? Het gaat soms maar om hele kleine stapjes. Een stapje hoger wordt op deze manier meetbaar en behapbaar, zowel voor de leerling als voor jou.

2: Oh ja, ik snap het. **Ik wil nu eigenlijk de hele schaalvraag aanpakken, terwijl er ook al een deel is dat ze al beheerst.**

B: Ja inderdaad. En dat is een goed beginpunt om haar een vervolg te laten bedenken. Dan wordt het concreet voor haar en krijgt ze grip op dat stukje en hoe daar in wilt groeien.

2: **Niet te groot denken inderdaad. Meer realistisch voor de leerlingen maken.**

Options/Wants

B: Hoe ziet een stap hoger er voor je uit op de schaal? Wat neem je mee als doel voor het volgende gesprek? Denk je dat je zo verder kunt met het voeren van de kindgesprekken?

2: Ja, ik vind dat ik goeie tips heb gekregen en wil er mee verder. **Ik moet ook groeien door het te ervaren. Vooral met de schaalvraag. Het GROW-model zorgt voor een goede opbouw. En niet gelijk zelf op de oplossing gaan zitten, maar vanuit de leerling proberen te laten komen.**

B: Wat vind je van de begeleiding van mij als begeleider?

2: **Erg fijn.** Je bent **open** en geeft op een **goede manier tips** en **handreikingen**. Je komt **professioneel** over.

Begeleidingsgesprek docent 3 - Cyclus 1 – 11-04-2018.

Kindgesprek en video-opname heeft plaatsgevonden op 09-04-2018.

Goal

Samen **naar beelden kijken** en handelingsbekwaamheid van collega vergroten in het voeren van oplossingsgerichte kindgesprekken. Hierbij gaat het om de vraag: hoe heeft de begeleider hieraan bijgedragen?

Reality

B :Wat vind je goed gaan in het gesprek?

3: Ik ben duidelijk, ik vat de stappen samen en er zit een **duidelijke opbouw** in het gesprek.

B: Wat uit de eerdere teambijeenkomsten heeft jou geholpen om dit gesprek te kunnen voeren?

3: De **presentatie met theorie**, **opbouw aan de hand van het GROW-model**, stappen met opbouw zorgen voor logica en structuur in mijn gesprek. Dat is anders dan eerst. De **handvatten** zijn prettig. Ik had hiervoor nooit een opbouw in de gesprekken.

B: Dit was inderdaad ook goed te zien in je gesprek.

We hebben tijdens de startbijeenkomst gesproken over: waar sta je op de schaal als het gaat om het voeren van kindgesprekken. Ben je daar, door deze begeleiding, in gegroeid?

3: **Ja, ik ben wel een stapje vooruit gegaan.** Al zie ik wel dat ik in mijn hoofd heb waar ik eigenlijk naar toe wil en daar praat ik naar toe. **Dus ik blijf eigenlijk het gesprek bepalen.** En ik merk dat als het wat langer duurt voordat er antwoord wordt gegeven, ik zelf weer ga praten richting het antwoord, zodat het antwoord uiteindelijk ook komt. **Ik ben bang voor stiltes** en dan ga ik invullen.

Ik zie dat ik veel invul, maar probeer wel oplossingsgericht te zijn. **De focus ligt niet op het probleem.**

B: Wat heeft mijn begeleiding daaraan bijgedragen?

3: Door de **theorie over verantwoordelijkheid van de leerling** heb ik geleerd dat ik nog kan groeien in het voeren van de gesprekken. **Ik bepaal snel het onderwerp.**

Options

B: Hoe ziet een stap hoger er voor je uit op de schaal? Wat neem je mee als doel voor het volgende gesprek?

3: **Meer de oplossing vanuit het kind laten komen. Proberen niet teveel in te vullen en bang te zijn voor stiltes. Ik vind het lastig om in te schatten of het kind het dan niet begrijpt of aan het nadenken is.**

B: Ik begrijp dat dit lastig is om in te schatten. Toch kan de leerling op dat moment ook denken: ik wacht met praten want dan vult de juf het in.

Wat zou jou kunnen helpen op dat moment?

3: Ik zou in mijn hoofd kunnen tellen tot 10. En nog beter naar het kind kijken om te zien of het aan het nadenken is of afwachtend is. Ik merk dat ik dit heel moeilijk vind. Ik ben al snel van het invullen.

B: Dat is zeker een mooi doel om mee aan de slag te gaan.

Wants

B: Wat heb je nodig van mij om het volgende begeleidingsgesprek te starten?

3: Niets specifiek nu. Ik ga aan de slag met de kinderen meer na te laten denken en eventueel in mijn hoofd te tellen. Door de juiste handvatten kan ik het gesprek goed voorbereiden.

B: Wat vind je tot nu toe van de begeleiding van mij als begeleider?

3: Samen deze beelden bekijken is fijn. Ook je manier van benaderen vind ik prettig.

Begeleidingsgesprek docent 3 - Cyclus 2 – 25-04-2018.

Kindgesprek en video-opname heeft plaatsgevonden op 17-04-2018.

Goal

Samen naar beelden kijken en handelingsbekwaamheid van collega vergroten in het voeren van oplossingsgerichte kindgesprekken. Hierbij gaat het om de vraag: hoe heeft de begeleider hieraan bijgedragen? Ook wordt gekeken naar het doel van collega 3: de oplossing meer vanuit het kind laten komen en langer de tijd geven om erover na te denken.

Reality

B :Wat vind je goed gaan in het gesprek?

3: Het gesprek liep lekker en vlot. We hebben vorige keer besproken dat ik te snel ga aanvullen en ik heb geprobeerd daar bewust op te letten en ik vind dat er meer stiltes vallen. Hierdoor oogt en voelt het gesprek rustiger.

B: Heb je nu ook het gevoel dat er meer vanuit de leerling kwam?

3: Ja, zeker wel. Al merkte ik wel dat de leerling het lastig vond om op bepaalde dingen oplossingen te vinden.

B: Hoe zou je de volgende keer het gesprek kunnen aanpakken, zodat de leerling het minder lastig vindt om antwoorden en oplossingen te geven?

3: Dat vind ik lastig. Ik heb nu wel het idee dat ik haar meer ruimte heb gegeven om na te denken over dingen. Ze kon op zich wel aangeven dat ze verhoudingstabellen lastig vindt, maar ze vond het lastig om te verzinnen hoe we daaraan kunnen werken. Ik moest zelf met voorbeelden komen.

B: En wist je na het gesprek ook welk stukje van de verhoudingstabel ze nog lastig vindt?

3: Ja, ze vindt het lastig om op te zoeken welke gegevens ze van de tabel al kan gebruiken om tot een nieuw antwoord te komen.

B: In het begin van jullie gesprek was dat inderdaad al heel snel duidelijk. Daarna zette je de schaalvraag in met een bredere vraag. Je kan er ook voor kiezen om de schaalvraag in te zetten als het gaat om dat stukje van de verhoudingstabel. 'Je geeft aan dat je de verhoudingstabel lastig vindt. Waar sta je al op de lijn? Wat kan je al van de verhoudingstabel? Wat heb je al geleerd.' Als je haar dit laat benoemen ben je haar krachtbronnen aan het aanboren en leert ze benoemen wat ze al wel kan. Vervolgens kan een stapje hoger haar helpen om een (klein) beetje te groeien in het maken van de verhoudingstabellen. Dit hoeft niet gelijk te betekenen dat ze heel de verhoudingstabel goed kan maken. Een klein stapje kan zijn: ik kan kijken of ik een plussom kan vinden die mij kan helpen in het maken van de verhoudingstabel. Of welke keersom kan ik vinden die mij kan helpen?

3: Ik zit nog veel te breed inderdaad. Het doel is te groot. Als ik het kleiner maak, zal ze misschien ook beter kunnen benoemen hoe ze aan het doel kan werken en hoef ik het niet in te vullen voor haar. Al vindt ze dat wel lastig denk ik.

B: Je doel was; ik ga haar de ruimte geven om de oplossing vanuit haar te laten komen. Dit heb je ook gedaan. Als je dan merkt dat ze dit moeilijk vindt, mag je jouw deskundigheid inzetten. Hier speelde je goed op in.

Options/Wants

B: Hoe ziet een stap hoger er voor je uit op de schaal? Kun je zo verder met het voeren van kindgesprekken?

3: Het inzetten van de schaalvraag ga ik anders aanpakken en proberen heel klein te houden. Ook zag ik aan het einde van het gesprek dat ik een samenvatting van het gesprek maak. Dit wil ik de leerling de volgende keer zelf laten doen, zodat ze nog meer verantwoordelijkheid voelt.

B: Wat vind je van de begeleiding van mij als begeleider?

3: Door de tips van het eerste gesprek had ik duidelijke aandachtspunten voor het tweede gesprek.

Bijlage 5 Vragenlijst startbijeenkomst

Naam:

Schaalvraag:

Hoe vaardig ben je in het voeren van kindgesprekken?

(Waar zit je op een school van 1 tot 10?)

1 _____ 10

Wat maakt dat je op dit punt staat?

.....
.....
.....

Hoe ziet een stap hoger er voor je uit? Wat doen je dan?

.....
.....
.....

Als je kijkt naar de post-its: waar kan ik je in begeleiden als het gaat om het voeren van kindgesprekken, zodat leerlingen meer verantwoordelijk worden voor het eigen leerproces?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Bijlage 6 Vragenlijst evaluatie startbijeenkomst

Vandaag zijn met het team waarden en opvattingen besproken over 'het voeren van een kindgesprek'.

Hoe zinvol vind je de werkvorm voor introductie van het thema?

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

110

Wat heeft het je opgeleverd?

.....

.....

.....

Dank je wel voor je medewerking!

Carola

Bijlage 7 Vragenlijst evaluatie tweede teambijeenkomst

Vandaag hebben we theorie besproken horende bij het voeren van oplossingsgerichte kindgesprekken, zodat leerlingen meer verantwoordelijkheid krijgen voor het eigen leerproces.

Hoe zinvol vind je deze theorie voor jouw leerproces?

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

110

Wat heeft het je opgeleverd?

.....

.....

.....

Er is een stappenplan aangedragen voor het voeren van een kindgesprek aan de hand van de GROW-model. Hoe zinvol vind je dit voor het voeren van kindgesprekken?

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

110

Wat heeft het je opgeleverd?

.....

.....

.....

We hebben een casus uitgewerkt aan de hand van oplossingsgerichte gespreksvoering.

Hoe zinvol vind je deze activiteit voor jouw leerproces?

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

110

Wat heeft het je opgeleverd?

.....

.....

.....

Dank je wel voor je medewerking!

Carola