

Door oplossingsgericht begeleiden

naar opbrengstgericht werken



Andrea Strohbücker, 2034340

Praktijkgericht onderzoek, Master SEN

Nijmegen

Studiebegeleidster: Ans Boosten

Mei 2013

Als je een schip wilt bouwen

Trommel dan geen mensen op om hout te verzamelen

Ga geen werk verdelen en geef geen orders

Leer hen in plaats daarvan te verlangen naar de eindeloze zee

A. de Saint-Exupéry
(The Wisdom of the Sands)

Inhoudsopgave

Samenvatting	5
1. Aanleiding en probleemstelling	6
2. Theoretische onderbouwing	8
2.1 Inleiding	8
2.2 Opbrengstgericht werken	8
2.3 Pedagogisch handelen	9
2.4 Oplossingsgericht begeleiden	10
2.4.1 De zevenstappendans	12
2.4.2 Mission Possible	13
2.5 Gemeenschappelijke visie	15
3. Onderzoeksmethodologie	17
3.1 Inleiding	17
3.2 De onderzoeksvorm	17
3.3 Dataverzameling	18
3.4 Triangulatie	20
3.5 Betrouwbaarheid en validiteit	21
3.6 Ethiek	22
3.7 Interpretatieve paradigma	23
4. Resultaten en data-analyse	24
4.1 Inleiding	24
4.2 Data uit interventies, bijeenkomsten	24
4.2.1 Het drieluik	24
4.2.2 Freewriting	26
4.2.3 Casus	27
4.3 Data uit vragenlijsten	29
4.3.1 Vragenlijst mentoren	29
4.3.2 Vragenlijst leerlingen	30
4.4 Analyse van de gehele data	31
5. Beantwoorden van de onderzoeksvraag	33
5.1 Inleiding	33
5.2 Deelvraag 1	33
5.3 Deelvraag 2	34
5.4 Deelvraag 3	34
5.5 Deelvraag 4	35
5.6 Deelvraag 5	36

6. Conclusies en aanbeveling	37
6.1 Inleiding	37
6.2 Conclusies	37
6.3 Aanbeveling	38
7. Evaluatie	40
8. Literatuurlijst	44
9. Bijlage	46
Bijlage 1 “Het drieluik”	46
Bijlage 2 “Casus meisje P.”	47
Bijlage 3 “Vragenlijst mentoren”	51
Bijlage 4 “Vragenlijst leerlingen”	52
Bijlage 5 “Logboek”	53

Samenvatting

Hoe brengt oplossingsgericht begeleiden mentoren en leerlingen in beweging en hoe kan dit de opbrengstgerichte visie op mijn school ondersteunen? Vanuit verschillende bronnen wordt het belang van de leerkracht en zijn invloed op de leerresultaten onderschreven. Binnen mijn vmbo-school is opbrengstgericht werken de basis van de kwaliteitslag die er op dit moment gemaakt wordt. Met het onderzoek plaats ik oplossingsgericht begeleiden binnen de uitgangspunten van opbrengstgericht werken. In het onderzoek begeleid ik vier leerkrachten om hen middels interventies oplossingsgericht begeleiden van leerlingen in hun dagelijks handelen eigen te maken. Hieruit resulteert dat door oplossingsgericht begeleiden leerkrachten hun leerlingen beter kunnen begeleiden en zo hun kwaliteit als leerkracht kunnen vergroten. Uit de resultaten blijkt dat het mogelijk is om leerkrachten middels de gedane interventies hun kennis over oplossingsgericht begeleiden te vergroten en dat door de succeservaringen bij henzelf en leerlingen zij enthousiast zijn om dit te blijven hanteren.

1. Aanleiding en probleemstelling

Als docente Duits ben ik werkzaam op een vmbo-groen-school (sector landbouw).

Sinds het schooljaar 2011-2012 is de visie van deze school opbrengstgericht.

Opbrengstgericht werken (OGW) is volgens de onderwijsinspectie het systematisch en doelgericht werken aan het maximaliseren van prestaties (Inspectie voor het onderwijs, 2010). In september 2011 startten zes vmbo-groen scholen een pilot met OGW. Aanvankelijk kregen deze scholen te maken met weerstand. OGW zou haaks staan op het pedagogische klimaat van de school. Nu zeggen de pilotscholen die OGW in de (les)praktijk brachten dat opbrengstgericht werken het vakmanschap van de leerkracht versterkt, dat het de zorg voor de leerling ondersteunt en dat het bijdraagt aan een verbetering van de ontwikkeling van de leerling (AOC Raad, 2012). Hoewel mijn school deelnam aan dit onderzoek, zie ik deze positieve uitkomsten niet terug. Er is nog geen duidelijke visie zichtbaar om het doel van OGW te behalen. Uit het verslag van bovengenoemd onderzoek blijkt dat belangrijke ontwikkelingen stagneren bij de schoolleiding. Er is tevens nauwelijks verschil qua ontwikkeling te zien op docentenbasis aan het einde van dit onderzoek. Leerkrachten weten niet hoe OGW vormgegeven moet worden, terwijl zij wel een belangrijke rol innemen. Deze belangrijke rol wordt ook onderstreept door de onderwijsinspectie. Zij stelt dat de kwaliteit van de leraar is gerelateerd aan de kwaliteit van leerprestaties (Inspectie voor het onderwijs, 2010). Ook op wetenschappelijk vlak stelt o.a. Marzano, 2003, dat de leerkracht voor vijftig procent verantwoordelijk is voor de leerprestaties van leerlingen.

Oplossingsgericht begeleiden (OGB) is een specifieke vorm van gespreksvoering, met als doel cliënten te steunen en hun eigen krachten in doelen om te zetten (Berg & Szabó, 2005). Ik heb gekozen voor de afkorting OGB voor oplossingsgericht begeleiden omdat de afkorting OGW op mijn school gebruikt wordt voor opbrengstgericht werken. Beide termen heb ik in mijn onderzoek nodig.

OGB is voor mij een middel om leerlingen opbrengstgericht te begeleiden. OGB heeft veel raakvlakken met OGW. Het stellen van haalbare en uitdagende doelen is bij beiden belangrijk.

Tot nou toe is deze manier van begeleiding van leerlingen nog niet bekend op mijn school. Aanleiding voor dit onderzoek is de positieve reacties van collega's over mijn eigen mentorgroep.

In het schooljaar 2011-2012 kon ik door OGB in mijn eigen mentorgroep, naast een verbetering van het sociaal-emotionele welbevinden van leerlingen, ook een stijging van de resultaten bespeuren.

Stevens (1997) vertaalt het welbevinden van een leerling in het moeten voldoen aan drie basisbehoeften: autonomie, relatie en competentie. Samen vormen deze basisbehoeften het fundament voor het kunnen leren. OGB benadert mijns inziens deze drie basisbehoeften. De volgende vragen rezen in mij op: als het mij lukt om op deze manier de opbrengstgerichte visie te ondersteunen, is dit dan ook mogelijk voor mijn collega's?

Kunnen mijn succeservaringen van vorig schooljaar mijn collega's enthousiasmeren om hun leerlingen oplossingsgericht te begeleiden? Deze vragen ondersteunen de aanleiding voor mijn onderzoek.

Het doel van mijn onderzoek is het laten kennismaken van een oplossingsgerichte benadering binnen een opbrengstgerichte visie op mijn vmbo-school. Mentoren leren oplossingsgerichte gespreksmethodieken in te zetten, waardoor een andere manier van leerlingbegeleiding mogelijk is. Daarnaast breng ik in kaart welke ervaringen mijn collega's met OGB opdoen.

De volgende onderzoeksvraag staat centraal:

Hoe brengt oplossingsgericht begeleiden mentoren en leerlingen in beweging?

Voor het beantwoorden van deze vraag heb ik de volgende deelvragen geformuleerd:

1. Welke oplossingsgerichte elementen past de mentor al toe zonder inzicht van de theorie?
2. Welke oplossingsgerichte stappen wil de mentor toepassen met theoretische onderbouwing?
3. Welke succeservaringen heeft de mentor met OGB binnen zijn eigen mentorklas?
4. Welke elementen van OGB past de mentor met inzicht van de theorie toe en waarom juist deze?
5. Hoe beleven mentoren en leerlingen oplossingsgerichte gesprekken?

2. Theoretische onderbouwing

2.1 Inleiding

Net als andere scholen in Nederland is ook mijn vmbo-school bezig met OGW. Deze scholen proberen de prestaties van de leerlingen te verhogen. Mijn onderzoek richt zich op het begeleiden van leerlingen op mijn vmbo-school binnen een opbrengstgerichte visie.

Voordat een leerling in staat is om te presteren, moet zijn welbevinden gewaarborgd zijn (Stevens, 2007). Ik denk dat het de taak is van leerkrachten om samen met de leerling een weg te vinden naar een optimaal functioneren binnen school. Op mijn vmbo-school zie ik leerkrachten met verschillende kwaliteiten en ook verschillende manieren van begeleiden. Daarnaast zie ik dat door handelingsverlegenheid van sommige leerkrachten het begeleiden van leerlingen stagneert, de leerling voelt zich niet begrepen en kan zich niet ontplooiën binnen een opbrengstgerichte visie.

OGB (De Shazer, 1985) is voor mij een positieve aanpak om leerlingbegeleiding binnen opbrengstgericht werken vorm te geven.

In dit hoofdstuk beschrijf ik de literatuur over de begrippen opbrengstgericht werken, pedagogisch handelen en oplossingsgericht begeleiden en koppel deze aan een krachtige visie binnen school. Ik laat zien dat OGB de leerling opbrengstgericht kan ondersteunen.

2.2 Opbrengstgericht werken

Opbrengstgericht werken (OGW) is volgens de onderwijsinspectie het systematisch en doelgericht werken aan het maximaliseren van prestaties (Inspectie voor het onderwijs, 2010). Sinds het schooljaar 2011-2012 is de visie van mijn vmbo-school opbrengstgericht. De gedachte is dat wanneer mijn school de opbrengsten analyseert, zij hierdoor inzicht krijgt in het ontstaan van kwaliteitsproblemen en ze dan wellicht kan voorkomen. Dit draagt bij aan kwaliteitsverbetering. Het doel van het groene onderwijs is om naast betere prestaties van leerlingen ook de kwaliteit van de leerkrachten te verhogen (AOC-Raad, 2012). Het gaat hierbij niet slechts om de cijfers van individuele leerlingen, maar om het verbeteren van het onderwijs binnen school. Het realiseren van een meer opbrengstgerichte cultuur in het groene vmbo staat centraal.

Marzano (2003) stelt dat de rol van een docent voor vijftig procent verantwoordelijk is voor de leerprestaties van leerlingen. Daarbij stelt de onderwijsinspectie dat de kwaliteit van de leraar is gerelateerd aan de kwaliteit van leerprestaties (Inspectie voor het onderwijs, 2010). Op mijn school zie ik leerlingen die laag presteren vanwege motivatieproblemen of sociaal-emotionele problemen. Ik zie ook leerkrachten die steeds vaker moeite hebben met het begeleiden van deze leerlingen. Ze lopen tegen bepaald gedrag van leerlingen aan, wat ze niet kunnen begrijpen of duiden. Het gevolg is dat deze problemen niet altijd adequaat worden aangepakt, regelmatig tot onvrede van ouders en leerlingen. Het blijkt, wellicht hierdoor, dat leerkrachten zich veeltijds niet verantwoordelijk voelen voor het presteren van leerlingen. Dit fenomeen zie ik ook in rapportvergaderingen en leerlingbesprekingen.

Er wordt slechts geconcludeerd dat de leerling niet functioneert, maar de invloed van de leerkracht wordt niet besproken: wat doet de leerkracht om deze leerling opbrengstgericht en motiverend te ondersteunen?

OGW gaat uit van het stellen van haalbare doelen voor de leerling.

Niet slechts resultaten spelen een belangrijke rol, maar ook het inspelen op gedrag en de manier van leren van leerlingen. Een effectieve leerlingbegeleiding ondersteunt het proces van OGW.

Het begeleiden van een leerling is voor mij een voorwaarde van een leerkracht om kwaliteitsproblemen te voorkomen. Mijns inziens is het verhogen van het pedagogisch handelen een belangrijke stap naar een opbrengstgerichte cultuur.

2. 3 Pedagogisch handelen

Marzano (2003) omschrijft het pedagogisch handelen als volgt: *het zorgen voor een effectieve relatie tussen leraar en leerling met de juiste mentale houding voor goede schoolprestaties* (p 63).

Pedagogisch handelen gaat om het ondersteunen van leerlingen bij hun persoonlijke, sociale en maatschappelijke ontwikkeling (Ten Dam, e.a., 2004). Uit onderzoek van Van der Grift (1985) blijkt dat het “leerklimaat” c.q. pedagogisch klimaat in de klas van invloed is op de leerprestaties. Het beeld wat naar voren komt, is dat leerlingen betere prestaties boeken daar waar onder ander sprake is van een goede begeleiding door de leerkracht (Maslowski, 2004). De leraar doet er dus toe! Zijn begeleiding van leerlingen binnen een opbrengstgerichte visie is essentieel.

Een stimulerend pedagogisch klimaat houdt rekening met de behoeften van leerlingen (Van Eijkeren, 2005). Volgens Stevens (1997) zijn de volgende basisbehoeften belangrijk:

- Relatie: het gevoel dat je welkom bent, waardering.
- Autonomie: het gevoel dat je zelfstandig bent, zonder hulp van anderen.
- Competentie: het geloof en het plezier in je eigen kunnen.

Bovengenoemde behoeften moeten gekoppeld zijn aan het handelen van de leraar.

Een van de kwaliteitsverbeterpunten op mijn school is het verhogen van cijfers en het verlagen van de discrepantie van het schoolexamen (SE) en het centraal examen (CE). Dit doel kan mijns inziens niet bereikt worden zonder het erbij betrekken van de basisbehoeften van een leerling. Hoe kunnen wij dit doel bereiken? Hoe kan de leraar zijn leerlingen op een optimale manier ondersteunen om de opbrengsten van de leerlingen te verhogen? Het pedagogisch handelen van een leraar is volgens mij de basis voor het positieve ontplooiën van een leerling.

Tevens is het noodzakelijk erover na te denken wat de leraar nodig heeft om leerlingen de pedagogische aanpak te bieden, die de specifieke leerling nodig heeft. OGB zou zo een positieve manier kunnen zijn. Het is een methode die geschikt is om te laten nadenken over hoe we met elkaar omgaan in deze maatschappij, het helpt invulling te geven in de complexe wereld van onderwijs (Berg, 2005). De drie basisbehoeften van de leerling worden gewaarborgd en het pedagogische handelen van de leerkracht, een belangrijke pijler van OGW, wordt verhoogd. OGB heeft veel raakvlakken met OGW. Het stellen van haalbare en uitdagende doelen is bij beiden belangrijk.

2.4 Oplossingsgericht begeleiden

Steve de Shazer en Insoo Kim Berg ontwikkelden ca. 1965 in Milwaukee, Wisconsin, USA het oplossingsgerichte begeleiden, Solution-Focused Brief Therapy (SFBT) in relatie- en familietherapieën. Centraal staat het bereiken van een doel en niet het probleem zelf. Klanten worden door vragen aangemoedigd zelf doelen te formuleren. De bewustwording van hun krachtbronnen is een vast onderdeel. De therapeut fungeert als begeleider en concentreert zich op positieve invloeden zodat de klant zijn doelen kan bereiken.

In de oplossingsgerichte benadering komen drie basisprincipes steeds terug.

De Shazer & Berg (in Visser, 2009) formuleren ze als volgt:

- Als iets niet kapot is, repareer het dan niet
- Als iets niet werkt, doe dan iets anders
- Als iets werkt, doe er dan meer van

Cauffman & Van Dijk (2010) voegen hier nog een vierde principe aan toe.

- Als iets blijkt te werken, leer het van/aan iemand anders (Cauffman & Van Dijk, 2010, p. 43)

De methode richt zich op het onderkennen van problemen, het verhelderen van doelen en het uitvinden van wat werkt (Visser, 2009).

OGB kent meerdere benaderingen:

1. Cauffman & Van Dijk (2010) en Mahlberg & Sjöblom (2008) beschrijven de schaalvragen. Schaalvragen bieden de mogelijkheid om inzicht te krijgen in de gemaakte vooruitgang. Er wordt gebruik gemaakt van een schaal, van 0 tot 10, waarbij 0 staat voor de situatie waarin het probleem nog geen vooruitgang heeft geboekt en 10 voor het moment dat het doel bereikt is. Deze manier van vragen pas ik toe in mijn eigen praktijk. De gewenste situatie en de stappen ernaartoe worden hierdoor duidelijker.
2. Visser (2009) en Berg & Szabó (2005) noemen de wondervraag. De wondervraag is bedoeld om de gewenste toestand te beschrijven. Daarna worden de stappen ernaartoe beschreven.

Van der Wulp (2008) geeft aan dat OGB goed binnen het onderwijs ingezet kan worden.

Furman (2006) gaat ervan uit dat de leerling geen probleem heeft, maar dat hij een vaardigheid die daaraan ten grondslag ligt nog onvoldoende heeft ontwikkeld. Door de relevante vaardigheden te leren overwint de leerling de problemen die daarmee samenhangen. Leerkrachten zetten leerlingen aan tot het bedenken van eigen oplossingen, zij kunnen op deze manier zelf verwoorden wat en hoe ze leren. OGB is een systematische en doelgerichte manier van leerlingbegeleiding die stapsgewijs verloopt.

Met name bovenstaande definitie bekrachtigt mijn mening dat OGB het pedagogische handelen van een leerkracht positief kan beïnvloeden en daardoor de opbrengstgerichte visie kan ondersteunen.

Binnen mijn onderzoek maken leerkrachten kennis met deze manier van leerlingbegeleiding.

Leerkrachten ervaren het loslaten van het aandragen van oplossingen en kunnen zich concentreren op de leerling zelf, wat de leerling wil bereiken en hoe hij dit kan invullen. Dit is op mijn vmbo-school een nieuwe manier van het oplossen van problemen.

Ik ben ervan overtuigd dat als leerlingen zich bewust worden van hun krachten, ze hierdoor ook in staat zijn hun leerprestaties in eigen regie te verhogen. In de toekomst kan OGB bijdragen aan OGW binnen mijn vmbo- school.

In mijn eigen mentorgroep zie ik door OGB het denkproces van mijn leerlingen veranderen. In kleine stappen worden de leerlingen zich bewust van hun eigen inbreng en zijn steeds meer in staat om hun eigen doelen te stellen. De vraag “Wat kan ik doen om mijn situatie te veranderen? ”, staat steeds vaker centraal. Door dit inzicht wordt het leerproces van de leerling opbrengstgericht beïnvloed.

2.4.1. De zevenstappendans

Cauffman en Van Dijk (2010), vergelijken het pedagogisch handelen van een leerkracht met het dansen van een tango. Op een harmonieuze manier beweeg je samen met de leerling. Tangodansen is een gecontroleerde elegantie: soms ben je dicht bij elkaar, dan weer op afstand. Belangrijk is dat men gecontroleerd en samen tot een bepaald doel komt zonder op de ander zijn tenen te trappen. Voor mij is dit niet slechts een mooie metafoor, het is tevens een belangrijk middel binnen pedagogisch en oplossingsgericht handelen. De handelingen binnen OGB worden weergegeven in de zevenstappendans (Cauffman& Van Dijk, 2010): de onderwijstango, waarmee de ander naar oplossingen danst.



Bron: Cauffman & Van Dijk, 2010 “De zevenstappendans”

De zevenstappendans helpt om een goede relatie op te bouwen en te onderhouden. Essentieel hierbij is het geven van complimenten. Cauffman en Van Dijk (2010) benadrukken, net als Van der Wulp (2008), het belang van doelen stellen en krachtbronnen aanboren. Bovendien benoemen zij het aanreiken van differentiatiemogelijkheden, zoals schaalvragen van 1 tot 10. Binnen mijn onderzoek is de zevenstappendans een belangrijk model voor mijn respondenten. De verschillende elementen kunnen hen helpen hun leerlingen oplossingsgericht te begeleiden en de theorie aan de praktijk te koppelen.

2.4.2. Mission Possible

De methode *Mission Possible* (Furman& Beumer-Peeters, 2010) is een methode die bestaat uit elf stappen of taken die jongeren op het voortgezet onderwijs kunnen helpen doelen te stellen en deze ook echt uit te laten komen. Het is gericht op hen die in hun leven iets willen veranderen door gebruik te maken van de sterke punten. Het kan individueel of als groepsactiviteit worden toegepast en is gebaseerd op de filosofie van OGB.

De volgende stappen zijn de basis van deze methode:

1. Doel: wat wil je?
2. Voordelen: welke voordelen heeft jouw doel voor jou en anderen?
3. Support: wie kan jou helpen jouw doel te bereiken?
4. Symbool: welk ding, foto, woord of uitdrukking kan voor jouw doel symbool staan en jou helpen het doel te bereiken?
5. Vertrouwen: wat geeft jouw familie of vrienden het vertrouwen dat je je doel kunt bereiken?
6. Hulpbronnen: welke vaardigheden of mogelijkheden heb je om je doel te bereiken?
7. Schalen: waar schaal je jezelf in? 1 betekent dat je nog niets hebt gedaan, 10 dat je je doel hebt bereikt.
8. Actie: wat ga je deze week doen om je doel te bereiken?
9. Logboek: het bijhouden van vorderingen.
10. Tegenslag: hoe pak je tegenslag aan, wie gaat je hoe helpen?
11. Succes vieren: hoe ga je je succes vieren als je je doel hebt bereikt?

Mijns inziens is Mission Possible, naast de zevenstappendans, een belangrijke methode voor leerkrachten. Het is een duidelijke manier om leerlingen te begeleiden en geeft de basisprincipes van OGB op een duidelijke wijze weer.

Door het inzetten van Mission Possible is de leerling in staat zijn eigen doelen te bereiken.

De basisbehoeften (Stevens, 1997) worden gekoppeld aan deze methode:

- Relatie: waardering: hier gaat het om mij en mijn sterke kanten, ik bouw een goede relatie op met mijn leerkracht.
- Autonomie: het lukt mij alleen, ik houd de regie in de handen.
- Competentie: ik kan het, dankzij eenvoudige stappen.

Furman (2010) stelt dat het helpen van adolescenten niet eenvoudig is. Ze lijken allergisch te zijn voor volwassenen die hen vertellen wat ze moeten doen, hoe ze zich moeten gedragen of wat ze zouden moeten denken. Bij het opdwingen van oplossingen uit jongeren weerstand. Probeert men ze daarentegen te bemoedigen en let men op hun basisbehoeften, dan is de kans groot op successen. Intrinsieke motivatie zorgt voor een grotere persoonlijke leeropbrengst.

Ik sluit me bij bovenstaande stellingen aan. Het zijn belangrijke factoren bij het begeleiden van leerlingen binnen een opbrengstgerichte visie. Mission Possible ondersteunt deze visie. Het lijkt een waardevolle methode voor (handelingsverlegen) leerkrachten om het pedagogische handelen te versterken.

Tevens kan Mission Possible een directe bijdrage leveren aan OGW. Het stellen van een resultaatgericht doel staat dan centraal. Het afgelopen schooljaar heb ik Mission Possible ingezet in een zwakkere brugklas. Iedere leerling heeft zich als doel gezet een cijfer hoger uit te komen bij een schriftelijke overhoring. Door het doorlopen van bovenstaande punten is het menig leerling gelukt.

De zevenstappendans van Cauffman en de methode Mission Possible van Furman zijn de basistheorieën voor mijn respondenten. Deze koppeling vindt men terug in cyclus 3 en 4 van mijn onderzoek. Tijdens mijn presentatie binnen het gehele vmbo-team in september 2012 en aan het begin van mijn onderzoek, november 2012, heb ik deze theorie toegelicht.

Hoewel leerresultaten belangrijk zijn voor het opbrengstgerichte werken, vind ik dat het proces daar naartoe meer aandacht verdient. Leerlingen dienen hun eigen ontwikkeling in de gaten te houden, om te ervaren dat inspanning loont (Stevens, 1997). Door succeservaringen op te doen, vergroten leerlingen hun gevoel voor autonomie en competentie (Pamijer, Van Beukering & De Lange, 2009). Door het verhogen van het pedagogisch handelen van een leerkracht wordt de basisbehoefte 'relatie' positief beïnvloed. De genoemde basisbehoeften versterken de motivatie van de leerling en daardoor ook zijn leerprestaties.

2.5 Gemeenschappelijke visie

Volgens Senge (1992) is een gemeenschappelijke visie “de eerste stap naar samenwerking” en zal deze uiteindelijk een gemeenschappelijke richting bepalen. Een team zonder dezelfde doelen stagneert volgens Senge.

Het tegenovergestelde van een lerende organisatie is een traditionele organisatie (Senge, 1992).

Het concept van de lerende organisatie biedt mogelijkheden om zich als school te ontwikkelen. Senge beschrijft vijf disciplines waar het beleid in een lerende school aangepast kan worden:

1. Het bouwen van een gezamenlijke visie.
2. Persoonlijk meesterschap: het constant bezig zijn met het ontwikkelen van vaardigheden en competenties
3. Mentale modellen: overtuigingen, opvattingen, aannames
4. Team-leren: leren van elkaar met een goede communicatie, openheid, dialoog
5. Systeemdenken: hulpmiddelen om samenhang te creëren, het in kaart brengen van mentale modellen.

Het tegenovergestelde van een lerende organisatie is een traditionele organisatie (Senge, 1992). Dit komt overeen met wat ik zoal op mijn vmbo-school zie:

1. De visie komt van de top van de organisatie
2. De top bedenkt, de lagere niveaus voeren uit.
3. Er is veel aandacht voor incidenten, ad-hoc benaderingen.
4. Er wordt gezocht naar compromissen.
5. De leiding formuleert visie, missie, neemt strategische beslissingen en schept structuren en motiveert haar mensen ervoor.

In de afgelopen jaren is er veel onderzoek gedaan naar lerende scholen. Zo beschrijft onderzoek (Fullan, 1995; Silins, Mulford & Zarins, 2002) onder andere dat scholen die beter presteren vaak lerende scholen zijn. OGW kan dus een ondersteunende manier zijn voor een lerende school.

Ik beschouw mijn onderzoek als voorloper van het opstellen van een gezamenlijke visie omtrent leerlingbegeleiding binnen een opbrengstgerichte benadering. Mijn onderzoeksvraag “Hoe brengt oplossingsgericht begeleiden mentoren en leerlingen in beweging?” heeft invloed op het opstellen van een gezamenlijke opbrengstgerichte visie.

Bovendien ervaren leerkrachten OGB en kunnen ze oordelen over de voor- en nadelen ervan, waardoor wederom hun persoonlijke meesterschap en het teamleren van elkaar positief beïnvloed wordt.

Mijn onderzoek is een kans voor een basis voor een lerende school.

3. Onderzoeksmethodologie

3.1 Inleiding

Het doel van mijn onderzoek is het laten kennismaken van een oplossingsgerichte benadering binnen mijn vmbo-school.

De onderzoeksvraag “Hoe brengt oplossingsgericht begeleiden mentoren en leerlingen in beweging?” wil ik beantwoorden via een actieonderzoek. In dit hoofdstuk leg ik uit waarom ik voor actieonderzoek kies, stel ik mijn respondenten voor en beschrijf ik hoe ik mijn data verzamel. Tevens ga ik in op de triangulatie, betrouwbaarheid, validiteit en ethiek binnen mijn onderzoek.

3.2 De onderzoeksvorm

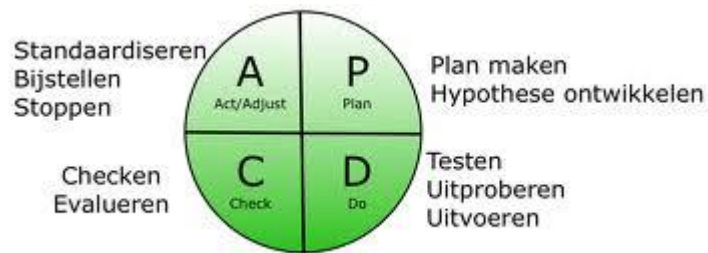
Om mijn onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden kies ik voor actieonderzoek.

“Wie actieonderzoek doet wil niet slechts kennis verkrijgen, maar ook dingen verbeteren”

(Ponte, 2010). Volgens Cohen e.a. (2010) en Ponte (2010) is actieonderzoek een kwalitatief onderzoek. Het eigen handelen wordt systematisch met alle betrokkenen gereflecteerd en geanalyseerd met als doel het functioneren te verbeteren. Specifiek voor actieonderzoek is het uitproberen van verbeteracties tijdens het onderzoek. Dit gebeurt in verschillende rondes. Leerlingen zijn hierbij belangrijke partners (Ponte, 2006). De actieonderzoeker is zelf verantwoordelijk voor een reeks van beargumenteerde interventies in de eigen praktijk (Mc Niff, 2002). Verschillende resultaten uit het onderzoek onderstrepen het authentieke functioneren van iedere leerkracht. Mijn respondenten binnen dit onderzoek zijn vier docenten. Deze vier leerkrachten zijn tevens mentoren uit verschillende leerjaren, hun doelen zijn verschillend.

Ik breng door mijn onderzoek in kaart hoe deze vier mentoren binnen hun mentorgroep hun functioneren op pedagogisch vlak, gericht op oplossingsgerichte begeleiding, verhogen. OGB is nog niet bekend op mijn school. Actieonderzoek lijkt mij daarom de meest geschikte onderzoeksmethode voor het beantwoorden van mijn onderzoeksvraag.

Bij mijn onderzoek maak ik gebruik van de PDCA-cyclus (Carr & Kemmis, 1986):



In deze cyclus wordt begonnen met het maken van concrete actieplannen om het gestelde doel te behalen. In de volgende fase worden deze plannen uitgevoerd. Vervolgens worden de resultaten beschreven en wordt beoordeeld of het doel behaald is. Indien nodig wordt het actieplan in de volgende fase aangepast op punten waar verbetering of verandering nodig is om het doel alsnog te behalen.

Sinds twee jaar heeft mijn school deze cyclus opgenomen in haar visie. Men verwacht van het personeel op deze manier te handelen. Ik zie hier echter geen duidelijk beleid op terug. Via mijn onderzoek doorloop ik deze theorie in de praktijk en koppel ik het daarmee terug naar de visie van mijn school.

Gedurende dit onderzoek heb ik vier cycli doorlopen. De eerste cyclus was gericht op om vanuit de persoonlijk gestelde doelen de beginsituatie en de wenselijke situatie vast te stellen. In de volgende cyclus stond hun eigen succeservaringen met OGB centraal. De ervaringen die ik heb opgedaan in deze cyclus heb ik meegenomen naar de volgende die in het teken stond van het koppelen van de theorie aan hun handelen. In de laatste cyclus hebben de mentoren een vragenlijst ingevuld over hun eigen bevindingen en kansen binnen een opbrengstgerichte organisatie.

Bij iedere cyclus stond één deelvraag centraal.

3.3 Dataverzameling

Om antwoord te kunnen geven op mijn deelvragen, kies ik voor het inzetten en lezen van literatuur, intervisiemomenten met verschillende werkvormen binnen mijn focusgroep (mijn respondenten) en vragenlijsten. Hieronder ga ik in op deze verschillende manieren van dataverzameling en leg ik uit waarom ik hiervoor heb gekozen.

Literatuur

Basis van dit onderzoek is het boek “*Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*”(Cauffman& Van Dijk, 2010), dat voornamelijk de zevenstappendans beschrijft en de methode “*Mission Possible*” van Furman en Beumer –Peeters (2010). Door zich te verdiepen in deze literatuur krijgen mijn respondenten zicht op verschillende elementen en manieren van handelen binnen OGB. Het praktijkprobleem wordt vanuit verschillende perspectieven benaderd. Dit biedt kennis en inzicht om het praktijkprobleem te kunnen definiëren (Van der Donk & Van Lanen, 2010). Door het kunnen benoemen, definiëren of inzien van het probleem en het ontstaan ervan, wordt het inzicht op handelen vergroot. De koppeling van de theorie met de praktijk is voor mij de basis voor het opstellen van de deelvragen. Het beantwoorden van deze deelvragen is gebaseerd op het laten werken vanuit de theorie en het omzetten in de praktijk. Binnen de PDCA-cyclus is de theorie belangrijk voor eventuele bijstellingen van handelingen in de praktijk.

Focusgroep

Focusgroepen passen goed in een onderzoeksvorm die ervan uit gaat dat alle betrokkenen gezamenlijk hun ervaringen delen (Reason & Bradburry, 2001). Het gaat om onderzoek “*met mensen*, in plaats van onderzoek *naar mensen*” (Heron &Reason, 2001). Kenmerken van focusgroepen zijn onder andere een intensieve interactie tussen betrokkenen en uitwisseling van opvattingen, ideeën en ervaringen waar nieuwe betekenisvolle inzichten uit kunnen ontstaan. Tevens is de aanwezigheid van een moderator van belang, die zorg draagt dat alle thema’s bij alle participanten aan bod komen (Litoselliti, 2003).

Deze theorie past goed bij actieonderzoek.

Ik laat bovenstaande theorie terugkomen in interventiemomenten met de groep in de “check-fase” van de PDCA-cyclus (Carr & Kemmis, 1986). Mijn rol hierin is de moderator. Om aan relevante en betrouwbare data te komen, kies ik voor iedere interventie een andere werkvorm. Momenten voor mijn data zijn:

1. December 2012: het drieluik (Hampsink & Hagedoorn, 2008), aandragen van theorie, beginsituatie en wenselijke situatie vaststellen. Door drieluiken kijkt men via verschillende “vensters” naar binnen of naar buiten, samen vormen ze een geheel. De respondenten noteren op een in drie gedeelde pagina hun beginsituatie (wat weet ik al?), hun wenselijke situatie (wat wil ik?) en welke theorie zij willen toepassen (bijlage 1).

2. Februari 2013: Freewriting (Van der Donk & Van Lanen, 2010), het documenteren van een succeservaring. Freewriting is een associatieve techniek.
Zonder diepgaand na te denken wordt een idee, ervaring of gebeurtenis binnen een bepaalde tijd opgeschreven. Deze associaties bieden inzicht in het handelen en verduidelijken het proces.
3. Maart 2013: casus meisje P.: het koppelen van handelingen met theorie.

Vragenlijsten

Aan het einde van dit onderzoek heb ik vragenlijsten ingezet die het beantwoorden van mijn deelvragen versterken. De vragenlijsten zijn kort met gesloten en deels open vragen. Ze zijn opgezet voor alle vier de mentoren. Bovendien zijn er vragenlijsten voor de leerlingen die door de mentoren betrokken zijn in het onderzoek.

Opzet onderzoek in schema:

	December	Januari	Februari	Maart	April
Voorbereiding Andrea		Opdracht freewriting voorbereiden	Casus Iln P. voorbereiden	Vragenlijsten voor leerlingen en focusgroep opstellen	Data-analyse, eind april
Actie Andrea	Opstart en aandragen literatuur	Vaststellen beginsituatie en wenselijke situatie	Opdracht freewriting uitzetten	Casus leerling P. uitzetten	Vragenlijsten voor focusgroep uitzetten en vragenlijst bij leerlingen afnemen
Actie Mentoren (focusgroep)	Opstart, Inlezen theorie	Vaststellen beginsituatie en wenselijke situatie	Opdracht freewriting	Casus leerling P. uitwerken	Vragenlijst beantwoorden
Actie leerlingen		Gesprekken met mentor	Gesprekken met mentor	Gesprekken met mentor	Vragenlijsten beantwoorden

3.4 Triangulatie

Triangulatie is belangrijk om de validiteit en betrouwbaarheid van data te vergroten (Baarda, De Goede & Teunissen, 2001). Door gebruik te maken van data uit verschillende bronnen, krijgt men een rijker beeld van de onderwijspraktijk.

De conclusies worden krachtiger als men kan laten zien dat ze op verschillende manieren verzameld zijn (Van der Donk & Van Lanen, 2010).

Brontriangulatie

Naast dat het onderzoek is gebaseerd op diverse literatuurbronnen, is ook mijn data afkomstig van verschillende bronnen. Ik maak gebruik van de ervaringen van vier verschillende respondenten (mentoren) en hun leerlingen.

Methodische triangulatie

Voor het genereren van data gebruik ik diverse methoden van verzamelen. Ieder onderdeel van het actieonderzoek brengt zijn eigen data op. Door de periode van het onderzoek heen houd ik meerdere interventies met iedere keer een andere werkvorm (drieluik, freewriting en casus). Aan het einde van het onderzoek zet ik een vragenlijst in bij de mentoren. Daarnaast ga ik bij de leerlingen, die door de respondenten betrokken zijn binnen dit onderzoek, persoonlijk een vragenlijst afnemen.

3.5 Betrouwbaarheid en validiteit

In een onderzoek zijn valide en betrouwbare uitkomsten van belang . Navolgend leg ik uit hoe ik mijn interventies samenstel om de juiste betrouwbare informatie te kunnen krijgen.

Bij dialogische validiteit wordt het onderzoek systematisch en kritisch gevolgd door collega's, de validiteit wordt verhoogd bij voldoende momenten van uitwisseling (Van der Donk & Van Lanen, 2010). De verzamelde data zijn vanwege vier individuele mentoren allemaal persoonlijk en authentiek. De verkregen data, na of tijdens een "check-fase", werd gezamenlijk besproken en iedere keer door mij samengevat en gepresenteerd. Door het eventuele bijstellen in of na de check-fase van de PDCA-cyclus is de interventie geoptimaliseerd en is de data-opbrengst dat geworden wat ik voor ogen had met de betreffende interventie. Na het goedkeuren door alle respondenten (member-check), is deze data voldoende valide te noemen (Swanborn, 1996).

Om de betrouwbaarheid van de vragenlijsten te verhogen, stel ik de vragenlijsten op aan de hand van deels bestaande vragenlijsten die gehanteerd zijn binnen oplossingsgerichte praktijkgerichte onderzoeken (Barten-Van der Leest, 2012 en Bosman, 2012). Bij het opstellen van mijn vragenlijsten krijg ik input van de leerjaarcoördinator van leerjaar 2.

Zijn inbreng was met name de aansluiting van de vraagstelling bij de respondenten. Daarna zijn ze geverifieerd door mijn 'critical friends' vanuit de studie en mijn studiebegeleidster. Ook de resultaten worden samen met een collega geanalyseerd.

3.6 Ethiek

Voor het voorbereiden en uitvoeren van mijn onderzoek houd ik me aan de gedragscode van praktijkgericht onderwijs binnen het Hoger Beroepsonderwijs (HBO) in Nederland (Andriessen, Onstenk, e.a., 2010). Navolgend leg ik uit welke gedragsregel ik koppel aan mijn onderzoek:

1. Professionele en maatschappelijke belang dienen:

Tijdens het ontwikkelen van mijn probleemstelling richt ik me op een relevant thema uit mijn beroepspraktijk: oplossingsgericht werken kan mijns inziens opbrengstgericht werken ondersteunen. Hiervoor verken ik theorie en verzamel en analyseer ik data op een betrouwbare en valide manier.

2. Respectvol zijn:

In mei 2012 heb ik toestemming gekregen van de directie om het onderzoek binnen mijn school uit te voeren. Samen met de leerjaarcoördinator en de directie is het mij gelukt een tweede mentoruur te realiseren voor mijn onderzoek. Op deze manier wordt de werkdruk voor mijn onderzoek binnen het mentoruur verminderd. Helaas werd dit slechts in leerjaar 2 gerealiseerd, voor twee mentoren valt de invulling en evaluatie van mijn onderzoek in hun vrije tijd.

In september 2012 presenteerde ik mijn onderzoeksplan binnen het gehele team. Vanwege zwangerschapsverlof van een respondent ben ik pas begin december begonnen.

Alle respondenten doen vrijwillig mee aan dit onderzoek. Hun anonimiteit wordt gewaarborgd door het weergeven van nummers in plaats van namen. Ook heb ik toestemming gekregen voor het publiceren van hun data.

Persoonlijk vind ik het cruciaal om mijn respondenten professioneel te begeleiden, daarom is voor mij het nakomen van wederzijdse afspraken een belangrijk uitgangspunt.

3. Zorgvuldig zijn:

Ik gebruik delen van reeds bestaande onderzoeken bij het opstellen van mijn vragenlijsten en ga er respectvol en zorgvuldig mee om.

Mijn onderzoeksresultaten zijn met alle respondenten zorgvuldig gecorrespondeerd. In mijn verslag heb ik gebruik gemaakt van literatuurverwijzingen volgens American Psychological Association (APA).

4. Integer zijn:

Mijn methoden, data en plan tijdens het onderzoek worden niet gestuurd door gewenste uitkomsten. Ik ben eerlijk over mijn gebruikte bronnen. Tijdens het onderzoek wordt kritisch gekeken vanuit verschillende partijen (critical friends, studiebegeleider, leerjaarcoördinator), ik ben aanspreekbaar op mijn eigen handelen.

5. Keuzes en gedrag verantwoorden:

Ik verantwoord me over :

- Mijn onderwerp van het thema, hoofdstuk 1.
- De gebruikte literatuur, hoofdstuk 2
- De keuze van mijn onderzoeksmethode, hoofdstuk 3
- De manier waarop het onderzoek is uitgevoerd, hoofdstuk 3
- De wijze van dataverzameling en data-analyse, hoofdstuk 4 en 5
- Het belang van het onderzoek en evt. vervolgacties, hoofdstuk 6

3.7 Interpretatieve paradigma

Mijn onderzoek is gebaseerd op het interpretatieve paradigma. Volgens De Lange, Schuman en Montessori, 2011, zijn de hoofdkenmerken onder ander als volgt: proces georiënteerd, op zoek naar betekenisverlening en het interpreteren en ontrafelen van betekenissen. Deze drie kenmerken komen duidelijk in mijn onderzoek terug.

De doelstelling, ontdekking van betekenisverlening en het beter begrijpen van bepaalde contexten die tot verbetering leiden (De Lange, Schuman & Montessori, 2011), komt overeen met mijn aanleiding, doel en het resultaat.

Mijn data zijn kwalitatief, de uitkomsten voeren tot inzicht en begrip voor veranderingen.

4. Resultaten en data-analyse

4.1 Inleiding

In dit hoofdstuk presenteer ik de resultaten van de data die ik heb verkregen door verschillende bijeenkomsten met mijn respondenten (mentoren) en vragenlijsten aan de mentoren en hun leerlingen.

Na iedere bijeenkomst is de data besproken met de mentoren en is de interventie geanalyseerd middels de PDCA-cyclus (Carr & Kemmis, 1986). Hierbij is gekeken wat de opbrengst van de do-fase is geweest (check) en of dat in overeenstemming is met de gewenste opbrengst van de plan-fase. Aan de hand hiervan is de volgende actie vastgesteld (act). Onder iedere resultaatweergave in dit hoofdstuk is de doorlopen PDCA-cyclus toegevoegd. De analyse is van belang geweest om de vervolgenterventies te kunnen afstemmen, daarnaast zijn ze ook een indicatie geweest om de behoeften van de mentoren op dat moment in het proces vast te stellen.

4.2 Data uit interventies, bijeenkomsten

4.2.1 Het drieluik

Het drieluik is de eerste bijeenkomst geweest en is gebruikt om vanuit de persoonlijk gestelde doelen de beginsituatie en de wenselijke situatie vast te stellen (bijlage 1). In het schema is in kolom 1 weergegeven welke oplossingsgerichte elementen de mentor al toepaste zonder voorkennis van de theorie van OGB. In kolom 2 is te vinden welke oplossingsgerichte stappen de mentor wil toepassen nadat hij zich heeft verdiept in de theorie van OGB, en welke hij dus bewust wil gaan gebruiken. Kolom 3 geeft aan welke theorie zij eigen willen maken.

Aan te nemen was dat mentoren vanuit hun opleiding en ervaring al verschillende oplossingsgerichte elementen toepasten in gesprekken zonder dat ze kennis hadden van OGB. De anonimiteit van mijn respondenten wordt gewaarborgd door het weergeven van nummers in plaats van namen, M 1 t/m M 4, afkorting voor mentor 1 t/m 4.

	Persoonlijk gesteld doel	Kolom 1 Wat doe ik al zonder voorkennis van OGB	Kolom 2 Wat ga ik doen met OGB	Kolom 3 Theorie
M 1	Leerlingen worden zich bewust van eigen krachten, eigen keuzes	• Met leerlingen een doel zoeken dat haalbaar is • Een luisterend oor bieden	• Leerlingen proberen positiever naar hun probleem te kijken • In gesprekken proberen dichterbij hun doel te komen.	Mission Possible en 7 - stappen-dans
M 2	Leerlingen nemen bij welk doel welke beslissingen? Leerlingen maken zelf keuzes.	• Contacten leggen • Complimenteren	• Achterhalen hoe ze functioneren in de klas	7 - stappen-dans
M 3	Het vergroten van oplossingsgerichte begeleiding bij leerlingen en stagiaires	• Soms onbewust het probleem bij de leerling neerleggen	• Hun eigen verantwoordelijkheid bespreken • Hun krachten gebruiken	7 - stappen-dans
M 4	Leerlingen laten wennen bij het maken van eigen beslissingen en acties.	• Eigenverantwoordelijkheid bij de leerling te leggen. • Wat kan de leerling zelf doen?	• Contacten leggen • Complimenteren	7 - stappen-dans

Analyse van de interventie middels de PDCA-cyclus (Carr & Kemmis 1986)

P Achterhalen begin- en gewenste situatie.

Welke elementen van OGB past de mentor al toe zonder voorkennis van OGB en welke elementen wil hij na verdieping bewust gaan inzetten.

D Het in het drieluik laten beschrijven door de mentor.

C Achterhalen of de gewenste situatie ook bereikt wordt.

In kolom 1 is te zien dat de mentoren al een aantal elementen onbewust hanteren. Na het verdiepen in de theorie zijn ze ook in staat geweest om bewust doelen te kiezen.

A Mentoren passen OGB met theorie toe, tijd: vier weken.

Conclusie na de eerste interventie

Mentoren zetten onbewust al een aantal elementen van OGB in tijdens gesprekken die zij voeren. Na het verdiepen in de theorie van OGB kunnen ze deze elementen ook duiden en aangeven welke elementen van OGB ze de komende tijd bewust willen gaan inzetten bij gesprekken met leerlingen.

4.2.2 Freewriting

Bij deze opdracht hebben de mentoren hun succeservaringen met OGB binnen de eigen mentorklas beschreven. Om dit te ordenen is gevraagd om vijf kernwoorden eruit te halen. Deze zijn in onderstaand schema **vet** gedrukt

De interventie freewriting (Van der Donk & Van Lanen, 2010) volgt een maand na de eerste interventie. Mentoren hebben gesprekken gevoerd met leerlingen en daarbij bewust gebruik gemaakt van de elementen die ze bij de eerste bijeenkomst hebben aangegeven als elementen die ze bewust willen gaan inzetten. Bij freewriting noteren de mentoren alle facetten die tijdens die gesprekken zijn opgevallen, de zogenaamde succeservaringen.

Docent	Wat ga ik doen bekwaam	Succeservaringen 5 kernwoorden
M1	• Leerlingen proberen positiever naar hun probleem te kijken • In gesprekken proberen dichter bij hun doel te komen	• Lachen bij contact maken en tijdens gesprek als ik ze aankijk. • Zelfreflectie bij leerlingen • Leerling ervaart gesprek prettig • Non-verbaal is positief bij behalen van eigen doel
M 2	• Achterhalen hoe ze functioneren in de klas	• Leerlingen geven mij meer vertrouwen • Leerlingen krijgen meer zelfvertrouwen • Positief reageren wekt positieve reactie op • Ik herken een groter worden respect
M 3	• Eigen verantwoordelijkheid bespreken • Hun krachten gebruiken	• Klassikaal geoefend hoe leerlingen een gesprek met docenten kunnen aangaan, gericht op eigen krachten. • Door oplossingsgericht begeleiden van een stagiaire kwam ik erachter dat ze geen zelfreflectie had. Ik moest haar verduidelijken dat zij een probleem had en niet ik. Voor mij door oplossingsgericht werken een eyecatcher • Het werken met oplossingsgericht top-tip lijsten bij stagiaire
M 4	• Contacten leggen • Complimenteren	• Bij stillere leerlingen aanknopingspunten gevonden om gesprek te beginnen (contact). • Door oplossingsgerichte een uitgang gevonden (wat is wel mogelijk?) • Verschillende mogelijkheden uitprobeerde om het een minder groot probleem te maken • Voor mezelf: verwachtingen oplossingsgericht zijn te groot, dus kleinere stappen

Analyse van de interventie middels de PDCA-cyclus (Carr & Kemmis 1986):

- P Succeservaringen met OGB achterhalen.
Wat zijn opvallende ervaringen die tijdens de gesprekken met leerlingen naar voren zijn gekomen, na bewust gebruik te maken in de gesprekken van elementen van OGB.
- D Freewriting, de mentoren zonder diep te laten nadenken hun ervaringen met OGB laten opschrijven.
- C Achterhalen of de gewenste doelen bereikt zijn door het analyseren van de succeservaringen.
Bij bijna iedere mentor is bij de succeservaring de gevolgen van één of meerdere bewust ingezette elementen (gewenste doelen) terug te zien.
- A Vergroten van succeservaringen, tijd vier weken.

Conclusie na de tweede interventie

Uit deze bijeenkomst blijkt dat de gesprekken prettiger verlopen en dat er door bewust gebruik te maken van elementen van OGB een aantal van de persoonlijk gestelde doelen bereikt wordt.

Elementen van OGB bewust inzetten bij gesprekken werpt dus zijn vruchten af. Om dit bewuste gebruik meer te automatiseren, is er behoefte aan het koppelen van de succeservaringen aan de theorie van OGB.

4.2.3 Casus

Om succesvolle ervaringen bewust te kunnen blijven inzetten, is het belangrijk om te weten waarom ervaringen geleid hebben tot succes. Voor het koppelen van de theorie van OGB aan hun handelen (succeservaringen) is een casus beschreven van meisje P (bijlage 2).

Hieronder is weergegeven in hoeverre het de mentoren lukt om aan hun handelen verschillende onderdelen van de theorie te koppelen. Om het geheel leesbaar te houden en het schematisch weer te kunnen geven, is er datareductie (Van der Donk & Van Lanen, 2010) toegepast.

In overleg met de mentoren is hun data door mij omgezet in plussen en minnen.

	Contact leggen	Context verhelderen	Doelen stellen	Krachtbronnen aanboren	differentiatie	Toekomst oriëntatie	Complimenten geven
M 1	++	++	++	+	++	0	0
M 2	+-	+-	0	+-	0	+-	0
M 3	+	+	+	+-	+	0	++
M 4	+	+	+	0	0	+	+-

++ goed + voldoende +- matig - onvoldoende - - slecht 0 niet ingevuld

Analyse van de interventie middels de PDCA-cyclus (Carr & Kemmis 1986):

P Theorie (onderdelen) koppelen aan handelen.

Welke theorie onderdelen van OGB acht een mentor bruikbaar bij een bepaald gesprek (in dit geval een casus).

D Een casus waarin gevraagd wordt om bij de verschillende elementen van OGB de zevenstappendans (Cauffman & Van Dijk, 2010) en Mission Possible (Furman & Beumer – Peeters, 2010) aan te geven of ze dat element bij de gestelde casus zouden inzetten plus toelichting hierop.

C De mentoren kunnen aangeven of en waarom de elementen al dan niet ingezet kunnen worden bij de casus.

Uit het schema blijkt dat de mentoren, sommigen beter dan anderen, vanuit de theorie kunnen aangeven waarom bepaalde elementen bruikbaar zijn in het gesprek. (meer plussen)

A Bewust inzetten van OGB, tijd: 4 weken.

Conclusie na de derde interventie

Na het verankeren van de theorie is het makkelijker om bewust elementen in te zetten. Na de casus blijkt dat het voor sommige mentoren makkelijker is om aan te geven waarom bepaalde elementen van OGB ingezet kunnen worden bij het gesprek.

Het 'contact leggen' was bij vrijwel alle mentoren een doel aan het begin. Na het lezen van de theorie werd het belang van dit element duidelijker en daardoor makkelijker in de praktijk te gebruiken. Dit geldt ook voor het element 'context verhelderen'.

4.3 Data uit vragenlijsten

4.3.1 Vragenlijst mentoren

De mentoren hebben aan het eind van het onderzoek onderstaande vragenlijst over oplossingsgericht werken ingevuld (bijlage 3). Per item hadden ze vier antwoordmogelijkheden. Geheel niet mee eens (- -), niet mee eens (-), mee eens (+) en geheel mee eens (+ +).

Evaluatie oplossingsgericht begeleiden (OGB)	M 1	M 2	M 3	M 4	Toelichting op de keuze
April 2013					
Algemeen					
Vóór november 2012 had ik al van OGB gehoord	-	-	+	- -	
Mijn kennis van OGB is toegenomen	+	++	++	+	
Mijn vaardigheden in het gebruik van OGB is toegenomen	+	++	+	+	
OGB is voor mij uitvoerbaar	+	++	++	+	
OGB ondersteunt opbrengstgericht werken	+	+	+	+	
OGB is voor mij een manier om mijn pedagogische competentie te verhogen	+	+	++	+	
Beleving					
OGB geeft mij handvaten om gesprekken met leerlingen aan te gaan	+	+	++	+	
OGB is voor mij een positieve manier om gesprekken aan te gaan	+	++	++	++	
OGB zou mij kunnen helpen bij gesprekken met ouders	+	+	++	-	Afhankelijk van ideeën van ouders zelf
Ik focus me op oplossingen, niet op het probleem	+	+	++	+	Eerst probleem verhelderen
Ik zet het probleem om in doelen en vaardigheden	+	+	+	+	
Ik benoem de sterke kanten van de leerling	+	++	++	++	
Ik stimuleer de leerling om zelf oplossingen aan de dragen	+	+	+	+	
Ik verwoord wat goed gaat, niet wat niet goed gaat	+	+	+	-	Ik laat vooral de leerlingen dat zelf verwoorden
Ik maak gebruik van schaalvragen	+	-	+	- -	
Ik gebruik de wondervraag	+	-	++	-	
Ik complimenteer	+	-	++	+	Mag soms meer gebeuren
Toekomst					
OGB is gespreksvoering die ik in de toekomst ga gebruiken bij leerlingen	+	+	++	+	
OGB is gespreksvoering die ik in de toekomst ga gebruiken bij ouders	+	+	++	-	
OGB is een bruikbare methode voor het hele team	+	+	++	-	Eerst voor leren openstaan, daarna in team bruikbaar.

4.3.2 Vragenlijst leerlingen

Aan het eind van het onderzoek zijn vijf leerlingen, waar mentoren gesprekken mee hebben gehad, bevraagd (bijlage 4). In percentages is weergegeven in hoeverre de leerlingen verschil merken nadat de mentoren bewust gewerkt hebben met OGB. In de tweede kolom zijn de uitkomsten in procent te zien. Het aantal leerlingen zijn vijf (n=5). Een leerling staat dus voor 20%.

Vraag:		n = 5
		%
1	Merk je verschil tussen de gesprekken van november en april?	100%
	• Contact is verbeterd	100%
	• Probleem beschrijven lukt makkelijker door positieve begeleiding van mentor	100%
	• Ik stel mijn eigen doelen, hierdoor wordt mijn eigenverantwoording ondersteund	80%
	• Ondersteuning door schaalvragen	20%
	• Ondersteuning door de wondervraag	0%
	• Mentor geeft complimenten	50%
	• Mentoren gaan positiever gesprekken in	100%
2	Heb je het gevoel dat je nu beter begrepen wordt?	100%
3	Heb je het gevoel dat je gestuurd wordt om eigen oplossingen te vinden?	100%

Analyse van de interventie middels de PDCA-cyclus (Carr & Kemmis 1986):

P Bewust inzetten van oplossingsgericht begeleiden.

In hoeverre zijn het begrip, de kennis en de toepassingsmogelijkheden van OGB bij de mentoren toegenomen? Heeft OGB een plaats in hun handelen bij het voeren van gesprekken?

D Vragenlijsten uitzetten bij de mentoren en leerlingen om OGB te evalueren.

C Kunnen mentoren en leerlingen aangeven of OGB wordt ingezet en wat de invloed daarvan is op de manier van begeleiden.

Uit de vragenlijsten bij de leerlingen blijkt dat leerlingen een positieve verandering merken bij de gevoerde gesprekken. Doordat de mentoren op een andere manier de gesprekken voeren, voelen ze zich beter begrepen en worden ze gevoed om zelf te werken aan hun problemen. Ook uit de antwoorden van de mentoren blijkt een positieve beleving bij de inzet van OGB.

A Inbedden in het dagelijks handelen van de mentoren bij het begeleiden van leerlingen.

Conclusie na het afnemen van de vragenlijsten

Uit de ingevulde vragenlijsten blijkt dat mentoren overwegend enthousiast zijn over de mogelijkheden en handvaten die OGB hen biedt. Daarnaast geven ze aan dat hun kennis over OGB is toegenomen, waardoor het een plaats heeft gekregen binnen hun handelen. Ze geven aan dat ze in de toekomst OGB willen blijven gebruiken in gesprekken, voornamelijk met leerlingen.

Uit de vragenlijsten van de leerlingen blijkt dat leerlingen een positieve verandering merken bij de gevoerde gesprekken. Zij geven aan verschil te merken in de gesprekken, het gevoel te hebben beter begrepen te worden en daarnaast meer zelf verantwoordelijk te worden gehouden voor het aandragen van oplossingen voor hun problemen. Dit is ook terug te zien bij de beleving door de mentoren. Er valt te zien dat zij aandacht hebben voor de sterke kanten van de leerlingen en die inzetten bij het stimuleren van de eigen verantwoordelijkheid voor het oplossen van de problemen.

Het bewuster inzetten van complimenten is een aandachtspunt. Volgens de leerlingen worden niet door alle vier mentoren complimenten gegeven, terwijl drie van de vier mentoren aangeven dit te hebben gedaan.

Zowel schaalvragen als de wondervraag wordt door twee mentoren gehanteerd.

4.4 Analyse van de gehele data

Wanneer de data van het hele onderzoek op een rij gezet wordt, zijn er twee opvallende zaken waar te nemen. De eerste is dat de mentoren in hun begeleiden onbewust al een aantal elementen van oplossingsgericht begeleiden toepasten. Dit is naar voren gekomen bij het vaststellen van de beginsituatie. Zij konden op dat moment niet benoemen dat zij bezig waren om leerlingen oplossingsgericht te begeleiden. De interventies die vanaf dat moment gestart zijn, hadden met name als doel om hen hiervan bewust te maken.

De mentoren nemen kennis van de bijbehorende theorie, waardoor ze inzicht krijgen in waarom elementen van OGB op een positieve manier bijdragen aan het begeleiden van leerlingen.

Het tweede wat bij de analyse van het geheel opvalt is dat OGB bij mentoren ingebed kan worden in hun dagelijkse handelen door het bewust aan te sturen op het gebruik van OGB.

Net als in het onderzoek moet deze sturing dan gericht zijn op de theorie van OGB en het koppelen van deze theorie aan het opbrengstgericht handelen in de praktijk en de succeservaringen die het oplevert.

Middels de analyses (PDCA-cyclus) en het daarop afstemmen van een volgende interventie zijn de mentoren zich stap voor stap bewuster geworden van de kracht van OGB en hoe dit in hun dagelijkse begeleiding bewust is toe te passen.

5. Beantwoorden van de onderzoeksvraag

5.1 Inleiding

In dit hoofdstuk koppel ik de data-analyse aan mijn onderzoeksvraag:

Hoe brengt oplossingsgericht begeleiden mentoren en leerlingen in beweging?

In elke paragraaf geef ik antwoord op een deelvraag van de onderzoeksvraag.

5.2 Deelvraag 1:

Welke oplossingsgerichte elementen past de mentor al toe zonder inzicht van de theorie?

Bij de eerste interventie, het drieluik, is naar voren gekomen dat het volgende oplossingsgerichte element onbewust bij de vier mentoren in verschillende mate wordt toegepast: contact leggen. Contact leggen breekt het “sociale ijs”. Op deze manier opent men het gesprek socialiserend. Cauffman en Van Dijk (2010) stellen dat het doel van contact leggen een optimale werkrelatie tot stand brengen is. Voor OGB geldt: *een goede werkrelatie is de motor van verandering* (Cauffman & Van Dijk, 2010). Alle vier de mentoren gaven aan dit in de toekomst te willen intensiveren, nadat ze zich realiseerden hoe belangrijk deze eerste stap is.

Andere uitkomsten:

1. Mentor 1 stelt haalbare doelen op samen met de leerling.
2. Mentor 2 gebruikt de kracht van het complimenteren.
3. Mentor 3 geeft aan soms het probleem bij de leerling te houden.
4. Mentor 4 is bezig de eigen verantwoordelijkheid van de leerling te prikkelen.

Uit deze data blijkt dat de elementen van OGB niet onnatuurlijk zijn en onbewust in bepaalde mate worden toegepast. De theorie van OGB bevestigt het toepassen van onbewuste handelingen op een positieve manier.

5.3 Deelvraag 2:

Welke oplossingsgerichte stappen wil de mentor toepassen met theoretische onderbouwing?

1. Mentor 1 wil oplossingsgerichter benaderen in plaats van probleemgestuurd.
2. Mentor 2 en 3 willen insteken op de eigen verantwoordelijkheid van de leerling.
3. Mentor 4 wil de relatie met de leerling intensiveren door contact te leggen.

Uit deze data blijkt dat drie mentoren de nadruk leggen op het oplossingsgestuurde gesprek. De leerling is in staat om problemen zelf op te lossen. Bij het oplossingsgerichte begeleiden is de grondhouding naar de leerling positief, zodat hij zijn eigen doelen kan bepalen om deze op eigen regie onder professionele leiding te kunnen behalen (Visser, 2009). Door de theorie van de zevenstappendans en de methode Mission Possible krijgt de mentor handreikingen om de leerling oplossingsgericht te kunnen begeleiden.

Voor één mentor is het leggen van contact een gericht doel binnen mijn onderzoek.

5.4 Deelvraag 3:

Welke succeservaringen heeft de mentor met OGB binnen zijn eigen mentorklas?

1. Mentor 1 ervaart het contact leggen succesvol, de leerling gaat lachend het gesprek in en ervaart het gehele gesprek als prettig. Dit is terug te zien in een positieve non-verbale reactie bij het behalen van zijn eigen doelen. Tevens neemt de zelfreflectie van de leerling toe.
2. Mentor 2 merkt dat bij het oplossingsgerichte begeleiden naar beide kanten het vertrouwen groeit en dat ze respectvoller met elkaar omgaan. Verder is hij zich bewust van het feit dat een positieve benadering een positieve reactie oplevert.
3. Mentor 3 heeft door OGB ervaren dat de leerling amper zelfreflectie heeft, dit was voor haar een eyeopener. Door groepsactiviteiten gericht op het inzetten van eigen krachten en top-tijlijsten (wat gaat goed, wat zou je anders willen zien), heeft ze de zelfreflectie kunnen vergroten.
4. Mentor 4 heeft door uitgangspunten van OGB aanknopingspunten gevonden om het contact met de leerling te vergroten.

Uit deze data blijkt dat het toepassen van OGB tot succeservaringen geleid heeft. OGB is een succesvolle aanpak voor deze vier mentoren.

Cauffman en Van Dijk (2010) stellen dat door een oplossingsgerichte begeleiding voor alle betrokkenen, leerlingen en begeleiders dus, het gesprek gemakkelijker en aangener is. Er worden sneller en duurzamer resultaten geboekt. Volgens psycholoog Pychyl (2010) zijn mensen creatiever als ze het gevoel hebben vooruitgang te boeken in hun proces, succeservaringen bevorderen je motivatie en emoties. Dit sluit aan bij de oplossingsgerichte werkwijze. Oplossingsgerichte medewerkers zijn daardoor minder gevoelig voor burn-out (Cauffman& Van Dijk, 2010).

5.5 Deelvraag 4:

Welke elementen van OGB past de mentor met inzicht van de theorie toe en waarom juist deze?

Alle vier de mentoren focussen zich op oplossingen, niet op het probleem in het gesprek. Dit is gebaseerd op het feit dat ze merken dat de leerling daardoor zijn doel effectiever en sneller bereikt. Visser (2009) beaamt dit fenomeen: door een oplossingsgerichte benadering bereikt de klant zijn doel sneller en op een prettigere manier.

Tevens geven alle vier de mentoren aan het probleem van de leerling in doelen en vaardigheden om te zetten. Bovendien benoemen ze alle vier de sterke kanten van hun leerlingen. Drie mentoren kijken wat wel goed gaat, dus niet probleemgestuurd. Tijdens mijn presentatie in september 2012 waren deze punten de hoofdredenen voor mijn respondenten om aan het onderzoek deel te nemen. Deze belangrijke elementen zijn voor de respondenten in april 2013 inmiddels de basis van hun benaderingen naar de leerlingen toe. De zevenstappendans (Cauffman & Van Dijk, 2010) benadrukt deze elementen op theoretisch gebied: doelen stellen, krachtbronnen aanboren en differentiatie.

Het stimuleren van leerlingen om zelf oplossingen aan te dragen, was aan het begin een belangrijk doel van drie mentoren. In april 2013 geven alle vier de mentoren aan dit toe te passen bij de leerlingen. Voor mijn respondenten is het de essentie van OGB. Ze merken dat daardoor de autonomie en competentie van de leerling geprikkeld wordt. De leerling denkt over zijn eigen mogelijkheden na om zijn doel te bereiken. De basisbehoeften van de leerling (Stevens, 1997) worden gewaarborgd.

Het complimenteren binnen OGB vinden alle mentoren belangrijk, omdat hierdoor de basisbehoefte 'relatie' (Stevens, 1997) wordt vergroot. Drie mentoren zetten dit element bewuster in, één mentor geeft aan dit nog te weinig te doen. Het blijft zijn aandachtspunt.

De elementen schaalvragen en wondervraag (Cauffman & Van Dijk, 2010 en Furman& Beumer-Peeters, 2010) worden nog niet door alle mentoren structureel ingezet, omdat ze deze nog niet vaak genoeg hebben toegepast. In gesprekken met leerlingen ogen deze elementen, volgens twee mentoren, nog niet natuurlijk genoeg. Wel geven twee mentoren aan dit te hebben uitgetoetst en in de toekomst ook te willen toepassen.

Cauffman en Van Dijk (2010) stellen dat de schaalvragen een onmisbare methode is bij OGB, ik ben van mening dat het inzetten van dit element pas toegepast kan worden als de oplossingsgerichte begeleider hiervoor open staat. Wellicht wordt de meerwaarde van deze elementen in de toekomst nog ervaren.

5.6 Deelvraag 5:

Hoe beleven mentoren en leerlingen oplossingsgerichte gesprekken?

Mentoren en leerlingen ervaren oplossingsgerichte gesprekken positief.

Uit vragenlijsten aan de mentoren blijkt dat OGB een positieve manier is om hun pedagogische competentie te verhogen. De leerling staat centraal, de basisbehoeften (Stevens, 1997) relatie, autonomie en competentie worden door OGB verhoogd. Volgens Van Eijkeren (2005) houdt een pedagogisch klimaat rekening met de behoeften van de leerling. Uit de vragenlijsten aan de leerlingen blijkt dat de leerling zich door OGB beter begrepen voelt, omdat het contact met hun mentor positiever is. Stevens (1997) benoemt dit fenomeen als basisbehoefte relatie. Het gevolg hiervan is dat ze opener en vertrouwder in gesprekken met hun mentor durven te zijn en zich bewust worden van hun eigen kunnen. Stevens (1997) verwoordt het laatstgenoemde als de basisbehoeften autonomie en competentie.

OGB is voor alle vier de mentoren een bruikbare methode om de leerling succesvol te kunnen ondersteunen. Deze manier van gespreksvoering willen alle mentoren in de toekomst toepassen bij leerlingen, drie van de vier mentoren willen zich tevens focussen op oplossingsgerichte gesprekken in samenwerking met ouders.

Alle mentoren geven aan dat OGB een positieve ondersteuning kan zijn binnen OGW. OGW gaat uit van het stellen van haalbare doelen voor de leerling (AOC-Raad, 2012). Door het stellen van prestatiegerichte doelen ondersteunt OGB het proces van OGW.

6. Conclusies en aanbevelingen

6.1 Inleiding

In dit hoofdstuk beschrijf ik kort, puntsgewijs, de meest opvallende conclusies die ik in de hoofdstukken 4 en 5 door analyses van de resultaten heb beschreven. Ik sluit dit hoofdstuk af met aanbevelingen voor vervolgonderzoek en naar wat mijns inziens een mogelijke investering zou kunnen zijn op mijn vmbo-school.

6.2 Conclusies

Aan het einde van het onderzoek trek ik onderstaande conclusies en kan hiermee mijn hoofdvraag van mijn onderzoek beantwoorden. De conclusies hebben betrekking op mijn eigen vmbo-school omdat daar het onderzoek heeft plaatsgevonden.

- OGB is een manier van begeleiden die past binnen OGW.
- Mentoren maken onbewust al gebruik van elementen van OGB.
- Door actief te sturen op het gebruik van OGB, het aandragen van de theorie en het begeleiden bij het toepassen van OGB, zijn mentoren goed in staat om deze manier van begeleiden in hun dagelijks handelen op te nemen.
- OGB heeft de mentoren handvaten gegeven om op een positievere manier leerlingen te benaderen, de leerling positief naar zichzelf te laten kijken en van daaruit hen te sturen op eigen initiatieven.
- OGB levert leerlingen een beter, positiever contact op, waardoor ze opener durven te zijn en ze het idee hebben beter begrepen te worden.
- OGB is een gespreksvoering die positief toe te passen is bij gesprekken met leerlingen, maar ook in gesprekken met ouders bruikbaar kan zijn.
- OGB kan, mits goed geïntroduceerd, een bruikbare methode zijn voor het hele team.

Bovenstaande conclusies zijn positief en veelbelovend. Wel realiseer ik me dat mijn onderzoek op een hele klein schaal heeft plaatsgevonden. Er waren slechts vier mentoren en vijf leerlingen bij betrokken.

Toch heeft het zeker inzichten opgeleverd die voor mij persoonlijk ook heel belangrijk zijn. Een daarvan is dat ik in staat ben gebleken om collega's te begeleiden en te sturen bij het eigen maken van een andere manier van begeleiden van leerlingen.

Een ander inzicht is dat het mij gelukt is hen te enthousiasmeren, sturen en ondersteunen bij het eigen maken van OGB. Het geeft mij de bevestiging dat ik op dit vlak, mede door mijn studie, de afgelopen twee jaar enorm gegroeid ben.

6.2 Aanbevelingen

Ook al heeft het onderzoek slechts op kleine schaal plaatsgevonden, het levert toch positieve resultaten op.

Mijn verwachting is dan ook dat het representatief is voor een grotere groep mentoren en leerlingen. OGW wordt op deze manier positief ondersteund. Of dit werkelijk zo is, zou een vervolgonderzoek waard zijn. Dit is dan ook meteen een van de aanbevelingen. Het zou goed zijn deze manier van leerlingbegeleiding in te zetten in een groter team binnen mijn vmbo-school, bijvoorbeeld een heel leerjaar, of de gehele onderbouw c.q. bovenbouw. Belangrijk daarbij is dat de implementatie onderbouwd en doordacht moet gebeuren, wellicht in kleine (deel)groepjes en dat daarbij gestuurd moet worden op de inhoud van OGB, maar zeker ook op het proces. Net als in het onderzoek zou de PDCA-cyclus daarbij een goede ondersteuning kunnen bieden. Ik ben ervan overtuigd dat ik met het onderzoek een bruikbare methode heb laten zien hoe OGB op grotere schaal geïmplementeerd kan worden en welke rol ik daarbij zou kunnen spelen.

Om dit proces, maar ook om andere processen op het gebied van begeleiding van zowel leerlingen, maar zeker ook docenten op mijn vmbo-school goed aan te sturen, zou het zinvol zijn om een intern begeleider (IB-er) aan te stellen zoals in het primair onderwijs algemeen is. De taak van de IB-er is onder andere, naast het begeleiden van mentoren en vakdocenten, het versterken en inbedden van de opbrengstgerichte visie binnen de school. Geconstateerd is dat OGB prima past binnen OGW. Wanneer meer leerkrachten OGB toepassen en het daarnaast binnen de visie van OGW terug laten komen, kan een kwaliteitsslag in mijn school gemaakt worden.

Een kwaliteitsslag op het gebied van het begeleiden naar zelfstandigheid en ontwikkeling van de leerling. Bovendien verbetert de leerkracht zijn kwaliteiten door het toepassen van andere gespreksvoeringen en een positievere benadering.

Op deze manier kan de leerkracht zijn belangrijke rol als verantwoordelijke van de leerprestaties van zijn leerlingen uitstekend vervullen.

7. Evaluatie

Dit hoofdstuk is een evaluatie over mijn proces als onderzoeker. Daarnaast staan er aanbevelingen voor andere onderzoekers centraal. Aan het einde van dit hoofdstuk beschrijf ik mijn sterktes / zwaktes gaande het onderzoek volgens het kernkwadrant van Ofman (2009).

Tijdens het eerste jaar van mijn studie, master SEN, was ik gefocust op het uiten van mijn eigen mening en het overtuigen van anderen ervan. Ik kreeg veel input vanuit de theorie en was overtuigd om daardoor op de juiste manier te handelen. Ik handelde naar mijn persoonlijke wil. In het tweede jaar van mijn studie werd ik me bewust van anderen om me heen. Het mentale model van mijn collega's en mijn leidinggevenden kreeg een centrale rol in mijn denken en handelen. Opeens stond het respecteren en overwegen van andere meningen centraal, het werd een belangrijk aandachtspunt. Na een tijd kreeg dit onderdeel een belangrijke plek. Het onderzoek was voor mij een goede oefening voor het respecteren en handelen van verschillende meningen en manieren. Evengoed achtte ik het noodzakelijk mijn eigen mening hierin niet te verliezen. Door deze bewustwording is het mij gelukt een goede balans te vinden op mijn werkvloer.

Dit onderzoek is voor mij het meesterstuk van mijn opleiding. Het weerspiegelt in principe alles wat ik de afgelopen jaren heb geleerd en toegepast. De triade, het koppelen van theorie, praktijk en mezelf, hielp me om het onderzoek in de juiste richting te sturen. Het kiezen van bepaalde literatuur was in het begin lastig, omdat ik me slechts op de theorie van OGB heb geconcentreerd. Ik zag nog niet welk invloed OGB kon hebben op bepaalde onderdelen binnen mijn school. Het bredere kijken, b.v. op mesoniveau, maakte het mogelijk om bepaalde visies, die er wel of juist niet waren, in mijn onderzoek te integreren. Door deze manier kon ik OGB met OGW koppelen en is het mij gelukt het beleid van mijn vmbo-school zinvol te ondersteunen. Door gerichte literatuurstudie kreeg ik mijn eigen doel verscherpt. Ik raad beginnende onderzoekers aan op zoek te gaan naar het bredere kijken van hun doel, om de onderzoeksvraag vervolgens te kunnen concretiseren.

Mijn deelvragen vloeiden voort uit de bijeenkomsten, oftewel interventies, met mijn respondenten. Het koppelen van hun acties aan het stellen van mijn deelvragen heeft mijn onderzoek vergemakkelijkt. Het komen tot een conclusie versoepelt daardoor een onderzoek.

Door het lezen en toepassen van gerichte literatuur is het gelukt het overzicht hierbij niet te verliezen. Tevens heb ik gewerkt met een logboek (bijlage 5). Deze visualisatie van mijn eigen stappen hielp mij ook het overzicht over het onderzoek te houden. Een tip voor de beginnende onderzoeker is het handelen op deze manier.

Mijn onderzoek duurde ca. vier maanden. Achteraf had ik dit korter willen zien. Ik heb toen bewust voor deze tijd gekozen om de werkdruk van mijn collega's niet nog meer te verhogen. Wellicht had ik in kortere tijd nog betere resultaten kunnen behalen. Ik merkte dat, door een intervalcyclus van vier weken, de tussentijdse periode te groot was waardoor mijn respondenten niet constant gefocust waren op OGB. Mijn raad aan beginnende actie-onderzoekers is dit fenomeen in het achterhoofd te houden.

Critical friends zijn erg essentieel in een onderzoek. In mijn onderzoek spelen een studiegenoot, mijn studiebegeleidster en de leerjaarcoördinator van mijn vmbo-school een belangrijke rol. Zij hielpen mij het een en ander beter te verwoorden, bepaalde stellingen te verdiepen of juist in te kaderen en mijn eigen weg niet te verliezen. Hoewel ik het niet altijd eens was met hun meningen, hebben zij mij toch kunnen helpen mijn doel te bereiken. Tevens moet ik zeggen dat ik niet altijd blij was met hun inbreng, soms voelde het niet als mijn onderzoek. Het respecteren en het kunnen verwerken van hun mentaal model maakt het wel mogelijk mijn onderzoek valide te noemen. Het is dus van groot belang meerdere critical friends in te zetten.

Voor mij persoonlijk kan dit onderzoek deuren openen binnen mijn organisatie. De functie als IB-er binnen een vo-school is een waardevolle manier de opbrengstgerichte visie te ondersteunen

Evaluatie volgens Het kwadrantmodel van Ofman (2009)

1. Het leren omgaan met mentale modellen

Kernkwaliteit focussen op het doel	Valkuil vasthouden aan eigen mening
Allergie afhankelijk van anderen	Uitdaging respecteren van andermans mentaal model

Het omgaan met mentale modellen was voor mij een uitdaging tijdens dit onderzoek. Belangrijk was de samenwerking met mijn respondenten.

2. Houding tijdens het onderzoek

Aan het begin van mijn onderzoek vond ik de betrokkenheid vanuit de directie erg summier. Een tijd was mijn motivatie omtrent schoolse zaken laag. Achteraf ben ik trots op mijn eigen inbreng. Dit onderzoek heeft mij geholpen mijn betrokkenheid omtrent veranderingsprocessen te verhogen.

3. Visie/beleid van school

Ik irriteerde mij aan een visie zonder beleid op mijn eigen school. Hierdoor had ik weinig zicht op de inhoud van OGW. Mijn onderzoek heeft mij kunnen helpen dit positief vorm te geven.

Door oplossingsgericht begeleiden naar opbrengstgericht werken is de titel van mijn onderzoek. Het is mij gelukt deze twee onderwijskundige termen/modellen met elkaar te verbinden, waarbij OGB als onderdeel van OGW gestalte krijgt. Dit levert voor mijn school een nieuwe onderwijstheorie: door middel van OGB opbrengstgericht te kunnen werken.

Mijn dank geldt op de eerste plaats mijn vier respondenten die handvaten aangereikt kregen om leerlingen op een nieuwe, uitdagende manier te begeleiden. Hoewel er een extra mentoruur gerealiseerd werd, hebben ze in hun vrije tijd mijn onderzoek vormgegeven. Tevens wil ik mijn drie critical friends bedanken voor hun input en waardevolle ondersteuning.

Andrea Strohbücker, mei 2013

8. Literatuurlijst

- Andriessen, D., Onstenk, J., Delnooz, P., Smeijsters, H., & Peij, S. (2010). *Gedragscode praktijkgericht onderzoek, HBO*. Delft: HBO-Raad.
- Bakx, A., Ros, A., & Teune, P. (2012). *Opbrengstgericht onderwijs ontwerpen*. Bussum: Coutinho.
- Barten-Van der Leest, F. (2012). *Bekijk het eens van de andere kant*.
- Berg, I., & Szabó, P. (2005). *Oplossingsgericht coachen*. Amsterdam: Thema.
- Bosman, M. (2012). *Los op met oplossingen*. Rotterdam.
- Cauffman, L., & Van Dijk, D. (2010). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Den Haag: Boom Lemma.
- Furman, B., & Beumer-Peeters, C. (2010). *Mission Possible*. Meppel: Pica.
- Groep, P. (2010, 5). Opgeroepen op 5 6, 2013, van Plan, do act, check:
<http://www.pdcacyclus.nl/verbetermethoden/plan-do-check-act/>
- Hampsink, M., & Hagedoorn, N. (2008). *Beweging in je brein*. Den Haag: Academic Service.
- Lange, d., Schuman, H., & Montesano Montessori, N. (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Marzano, R. (2003). *What works in school*. Alexandria, USA: ASCD.
- Marzano, R. (2009). *Wat werkt op school*. Middelburg: Drukkerij Meulenberg.
- Onderwijs, I. v. (2010, 11). *Inspectie voor het Onderwijs*. Opgeroepen op 5 6, 2013, van
Betere prestaties door opbrengstgericht:
<http://www.onderwijsinspectie.nl/actueel/nieuwsberichten/Betere+prestaties+door+opbrengstgericht+werken.html>
- Onstenk, J. (2011). *Pedagogiek in de onderwijspraktijk*. Bussum: Coutinho.
- Ponte, P. (2010). *Onderwijs van eigen makelij*. Den Haag: Boom Lemma.
- Senge, P. (1992). *Het vijfde discipline*. Den Haag: sdU.
- Senge, P. (2001). *Lerende scholen*. Schoonhoven: Academic Service.
- Steiner, T., & Berg, I. K. (2011). *Handbuch lösungsorientiertes Arbeiten mit Kindern*. Heidelberg: Carl-Auer.
- Stevens, L., Beekers, P., Evers, M., Wentzel, M., & Werkhoven, W. v. (2004). *Zin in school*. Amersfoort: CPS.

- Van der Donk, C., & Van Lanen, B. (2010). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussum: Coutinho.
- Van der Wulp, D. (2008). Oplossingsgericht werken in het onderwijs. *Kinder- en Jeugdpsychotherapie*, 50-61.
- Vermaas, J., & AOC-Raad. (2012). *Kwaliteit staat buiten kijf!* Ede: Zalsman.
- Visser, C. (2009). *Doen wat werkt*. Culemborg: Van Duuren Management.

BIJLAGE 1 “Het drieluik”

Kolom 1 Wat doe ik al zonder voorkennis van OGB	Kolom 2 Wat ga ik doen met OGB	Kolom 3 Theorie die ik wil gebruiken

BIJLAGE 2 “Casus meisje P.”

Casus

14 maart 2013

Casus: meisje P. met de volgende ondersteuningsbehoeften:

1. Rekenen en taal
2. ADHD
3. Thuisituatie: zonder ouders

P. komt bij ons op school. Je krijgt het dossier van de basisschool. In de klas is ze een ramp, ze blijft niet op haar stoel zitten, stoort, heeft moeite met rekenen. Ze woont in een kindertehuis, haar ouders zijn een paar jaar geleden overleden. Evengoed is ze een uiterst vrolijk meisje.

Wat zou jij doen?

Hoe zou jij een gesprek met haar voeren?

Formuleer eerst een hulpvraag:

Probeer bij iedere stap of mogelijkheid uit te leggen wat je zou doen en waarom je voor een bepaald oplossingsgericht element hebt gekozen.

Elementen oplossingsgericht werken (Cauffman & Van Dijk 2010, Furman& Beumer-Peeters, 2010)	Toelichting op de keuze
1. Contact leggen	
2. Context verhelderen	

3. Doelen stellen A. Voordelen ervan laten benoemen	
4. Krachtbronnen aanboren A. Supporter benoemen B. Symbool benoemen dat het doel kan ondersteunen C. Hulpbronnen, welke? D. Vertrouwen, wie geeft jou dat?	

5. Differentiatie: A. Gezond verstand laten inzetten (Als iets niet werkt, leer ervan en doe iets anders) B. Nuanceringen aanbrengen (Wanneer ging het wel beter? Wat deed je anders? Hoe is dat gelukt?) C. Schaalvragen: waar sta je nu, wat wil je doen om een stap verder te komen?	
6. Toekomstoriëntatie: A. De wondervraag. B. Hoe ga je om met tegenslag? C. Hoe vier je je succes?	
7. Complimenten geven	

BIJLAGE 3 “Vragenlijst mentoren”

Evaluatie oplossingsgericht begeleiden (OGB) April 2013	--	-	+	++	Toelichting op de keuze
Algemeen					
Vóór november 2012 had ik al van OGB gehoord					
Mijn kennis van OGB is toegenomen					
Mijn vaardigheden in het gebruik van OGB is toegenomen					
OGB is voor mij uitvoerbaar					
OGB ondersteunt opbrengstgericht werken					
OGB is voor mij een manier om mijn pedagogische competentie te verhogen					
Beleving					
OGB geeft mij handvaten om gesprekken met leerlingen aan te gaan					
OGB is voor mij een positieve manier om gesprekken aan te gaan					
OGB zou mij kunnen helpen bij gesprekken met ouders					
Ik focus me op oplossingen, niet op het probleem					
Ik zet het probleem om in doelen en vaardigheden					
Ik benoem de sterke kanten van de leerling					
Ik stimuleer de leerling om zelf oplossingen aan de dragen					
Ik verwoord wat goed gaat, niet wat niet goed gaat					
Ik maak gebruik van schaalvragen					
Ik gebruik de wondervraag					
Ik complimenteer					
Toekomst					
OGB is gespreksvoering die ik in de toekomst ga gebruiken bij leerlingen					
OGB is gespreksvoering die ik in de toekomst ga gebruiken bij ouders					
OGB is een bruikbare methode voor het hele team					

BIJLAGE 4 “Vragenlijst leerlingen”

	VRAGENLIJST VOOR LEERLINGEN	JA	NEE
1	De gesprekken met mijn mentor gaan nu anders dan een paar maanden geleden.		
	Het contact met mijn mentor is nu beter dan in november.		
	Doordat mijn mentor me anders benadert vind ik het makkelijker om mijn problemen aan hem te vertellen.		
	Ik stel mijn eigen doelen, hierdoor wordt mijn eigenverantwoording ondersteund.		
	Mijn mentor gebruikt in onze gesprekken schaalvragen.		
	Mijn mentor gebruikt in onze gesprekken de wondervraag.		
	Mijn mentor geeft mij complimenten		
	Mijn mentor neemt de tijd voor een gesprek met mij, hij is daarbij positief naar mij toe.		
2	Ik heb het gevoel dat mijn mentor me nu beter begrijpt dan een paar maanden geleden.		
3	Mijn mentor vraagt me hoe ik dingen zelf zou oplossen. Hij helpt ook om met mij oplossingen te zoeken.		

BIJLAGE 5 “Logboek”

LOGBOEK OPLOSSINGSGERICHT WERKEN

Datum	Actie	Afspraak
April 2012	Gesprek met directie over invulling onderzoek. Aangegeven dat randvoorwaarden belangrijk zijn, zoals evt 2 ^e mentoruur voor optimale inzet.	Nagaan hoe we 2 ^e mentoruur met welke docenten/mentoren kunnen invullen.
Mei 2012	Definitieve inroostering van het tweede mentoruur omtrent oplossingsgericht werken.	Inventariseren welke mentoren het tweede uur oplossingsgericht willen invullen.
Juni 2012	Globaal voorstellen van idee oplossingsgericht werken in teamvergadering leerjaar 2.	Mentoren van leerjaar 2 denken na over invulling van leerjaar 2. Na zomervakantie verdere uitleg.
September 2012	Plenaire teamvergadering: presentatie over mijn onderzoek: wat is oplossingsgericht werken.	Welke mentoren willen hieraan deelnemen? Melden bij mij tot oktober 2012
Oktober 2012	Twee mentoren leerjaar 2, een mentrix leerjaar 1, een mentor leerjaar 3 willen hieraan deelnemen	Gezamenlijke bijeenkomst in november 2012 i.v.m. ouderschapsverlof een mentor. Ze wil hieraan deelnemen,
22-11-2012	Bijeenkomst alle deelnemende mentoren. Herhaling presentatie oplossingsgericht werken. Wat is het? Uitleg theorie. Uitdelen van “Mission Possible” en “Handboek oplossingsgericht werken”	Lezen en verwerken theorie. Volgende afspraak: 13-12-2012.
13-12-2012	Wat weet ik over OGB? Wat doe ik al? Wat zie ik terug?	Wat wil ik uitproberen? Volgende afspraak 7-02-2013
07-02-2013	Freewriting over succeservaring Waar veranker ik mijn ervaringen?	Volgende afspraak 14-03
14-03	Casus meisje P. Het koppelen van theorie aan praktijk	Het koppelen van theorie aan praktijk in gesprekken. Volgende afspraak: 18 april
Week 18 april	Vragenlijsten leerlingen	
18 april	Evaluatie door vragenlijsten	
20 en 21 april 2013	Uitschrijven onderzoek	