



MET BEELD EN WOORD ONDERSTEUNEN

Komen tot anders handelen

Naam: Suzanne Marijnissen-
Beesems
Studentnummer: 2083678
Studiebegeleiders: Marijke Reith
en Helma de Keijzer
Voor: Fontys OSO

Augustus 2017

Inhoudsopgave

Samenvatting.....	3
Hoofdstuk 1 Probleemanalyse	4
1.1 Aanleiding	4
1.2 Probleemanalyse	4
1.3 Probleemstelling.....	6
1.4 Doelstelling	6
2 Theoretisch Kader	7
2.1 Professioneel handelen.....	7
2.2 Professionele ondersteuning.....	9
2.3 Beeldbegeleiding.....	11
2.4 Samenvatting	12
2.5 Onderzoeksvraag.....	13
3 Onderzoeksmethodologie	14
3.1 Onderzoekstrategie.....	14
3.2 Procedure	14
3.3 Respondenten.....	15
3.4 Onderzoeksmethoden.....	15
3.5 Triangulatie, validiteit en betrouwbaarheid.....	18
3.6 Ethiek	19
4 Data-analyse en resultaten.....	20
4.1 Keuze beeldopnames	20
4.2 Leervragen.....	20
4.3 Data-analyse van de observaties binnen de begeleidingsgesprekken.....	20
4.4 Data-analyse van de vragenlijst met stellingen	22
4.5 Data-analyse van het interview	23
4.6 Data-analyse van de schaalvraag	25
5 Conclusies, discussie en aanbevelingen	27
5.1 Antwoorden en conclusies op de deelvragen.....	27
5.2 Antwoord en conclusie op de onderzoeksvraag.....	30
5.3 Discussie.....	30
5.4 Bijdrage aan kennis- en praktijkontwikkeling.....	31
5.5 Bijdrage voor de beroepsgroep	32
5.6 Aanbevelingen	32
Nawoord	34

Literatuurlijst	35
Bijlagen.....	40
Bijlage 1 Opzet van het onderzoek	40
Bijlage 2 Stappenplan intakegesprek	41
Bijlage 3 Vragenlijst.....	42
Bijlage 4 Interviewleidraad	43
Bijlage 5 Verantwoording vragenlijst en interview	44
Bijlage 6 Coderen	45
Bijlage 7 Bewustwording van elke leerkracht	46
Bijlage 8 Stadia van gedragsverandering.....	47

Samenvatting

Met de wet op passend onderwijs (Ludeke, 2013) is duidelijk geworden dat leerkrachten toegerust dienen te zijn om met verschillende complexe onderwijssituaties om te kunnen gaan. Het handelen van de leerkrachten dient steeds afgestemd te worden op de behoeften van de leerlingen. Hiervoor is het nodig dat leerkrachten reflecteren op hun eigen handelen en zich ontwikkelen. Professionele ondersteuning kan leerkrachten helpen om tot betere afstemming te komen.

Dit onderzoek heeft als doel de professionele ondersteuning zo in te richten dat de leerkracht zijn handelen kan veranderen waar dit nodig wordt geacht. De betrokkenheid van de leerkracht over zijn eigen leerproces om tot verandering te komen is een van de uitgangspunten van dit onderzoek.

Om tot verandering van het eigen handelen te komen is het bewust worden van het handelen en het nadenken over het handelen een middel om tot verandering te komen. In dit onderzoek wordt een coachingstraject met beeldbegeleiding onderzocht om te bekijken of deze een bijdrage kan leveren op de betrokken school. De volgende onderzoeksvraag is hierbij gesteld: *'In hoeverre draagt een coachingstraject, waarbij gebruik gemaakt wordt van beeldbegeleiding gericht op bewustwording en inzicht, bij aan verandering van het eigen handelen van de leerkracht?'*

Uit de resultaten blijkt dat de leerkracht zich door de gekozen vorm van professionele ondersteuning meer bewust wordt van zijn eigen handelen. Het meer inzicht krijgen en het behoud van eigenaarschap heeft daadwerkelijke verandering in het handelen teweeg gebracht. Een aanbeveling is om het coachingstraject verder te onderzoeken en vorm te geven binnen de professionele ondersteuning binnen de betrokken school.

Hoofdstuk 1 Probleemanalyse

1.1 Aanleiding

De school waar ik, als leerkracht, werkzaam ben heeft een onderwijsopdracht aan leerlingen met psychiatrische problemen en/of (een vermoeden van) gedragsproblemen. Sinds dit schooljaar heb ik, naast de taak van leerkracht, een nieuwe rol binnen het team gekregen; coach van leerkrachten. In het afgelopen schooljaar heeft het team van de school het schoolplan 2016-2020 geschreven. Daarin staat dat de school de ambitie heeft om de professionele ondersteuning van leerkrachten te verbeteren, gericht op reflectie en feedback van het eigen handelen. In mijn nieuwe rol als coach heb ik binnen de school de uitdaging aangeboden gekregen om de wijze waarop dit binnen de school vormgegeven kan worden te onderzoeken.

1.2 Probleemanalyse

Uit de praktijk:

De afgelopen periode is in een klas het volgende aan de hand: De leerlingen komen de klas binnen en zodra de deur van de klas sluit gaan een aantal leerlingen op hun plaats zitten en zijn stil. De leerkracht vraagt aan de rest van de klas om ook te gaan zitten, zodat de les kan beginnen. Bijna alle leerlingen doen wat er gevraagd wordt, behalve een (laten we hem Piet noemen). Net als op andere dagen blijft Piet door de klas lopen en hangt hierbij de clown uit. De andere leerlingen moeten lachen. Piet wordt hierop aangesproken en gevraagd te gaan zitten. Piet gaat gelukkig zitten, maar nu zijn andere leerlingen bezig met het maken van rare gebaren. De leerkracht vraagt om hiermee te stoppen wat ook gebeurt, maar de onrust is merkbaar.

De manier waarop er binnen de school met problemen aan het werk wordt gegaan en in welke mate deze worden opgelost bepalen de kwaliteit van de school (Meijer, 2009) en de ontwikkeling van de leerlingen. De Nederlandse Onderwijsinspectie (Steur, 2011) beschrijft dat goede professionele ondersteuning van een leerkracht gevolgen heeft voor zowel de kwantitatieve als de kwalitatieve toestand van het leraarschap. Met de wet op passend onderwijs zullen steeds meer complexe onderwijssituaties voorkomen waarbij het aankomt op de professionaliteit van de leerkracht. Een bekwame leerkracht die zich competent voelt en zelfvertrouwen heeft (Van der Wolf & Van Beukering, 2013) leidt tot beter onderwijs en voorkomt tevens uitval van leerkrachten (Ludeke, 2013).

De visie van de stichting, waaraan onze school verbonden is, zegt hierover het volgende:

‘De scholen ontwikkelen samen met hun partners hoogwaardige kennis, expertise en vaardigheden op het gebied van onderwijs en opvoeding met als doel deze in te zetten om leerlingen met gedragsmatige beperkingen optimale

*kansen te bieden op maatschappelijke participatie...sociaal netwerk'
(schoolplan 2016-2020).*

Dit houdt in dat er van leerkrachten verwacht wordt dat zij de leerlingen middels een passende opleiding voorbereiden op maatschappelijke participatie, een passende werkomgeving, zoveel mogelijk zelfstandig wonen en een adequaat sociaal netwerk. Leerkrachten dienen hiervoor in een professionele leeromgeving hun kennis en vaardigheden te construeren, reflecteren en reconstrueren in afstemming op de behoeften van de leerlingen.

In de professionele leeromgeving van onze school wordt de ondersteuning van leerkrachten binnen de school op dit moment vorm gegeven door middel van observaties en het voeren van gesprekken naar aanleiding van een hulpvraag. Dit wordt gedaan door de Commissie van Begeleiding, die bestaat uit de intern-begeleider, gedragswetenschapper en de teamleider.

Terug naar de praktijksituatie:

Een observant is gevraagd om te komen kijken waar het gedrag van Piet vandaan komt. In het nagesprek geeft de observant aan dat de kinderen bij binnenkomst gezellig binnen komen. Piet maakt contact met een aantal leerlingen, terwijl de leerkracht in gesprek is met een andere leerling. Wat er gezegd wordt is niet duidelijk, maar de contacten zien er gezellig uit. Net als op andere dagen verloopt de binnenkomst hetzelfde. Na afloop geeft de observant aan dat Piet goed wordt aangesproken, maar vindt dat de leerkracht directer mag zijn. De leerkracht neemt de tip mee. Het volgende gebeurt:

Op het moment dat Piet op een directe toon wordt aangesproken door de leerkracht gaat Piet boos zitten en wil niets meer tegen de leerkracht zeggen.

De leerkracht voelt zich rot. De klas is stil, maar de relatie met Piet is voor dat moment beschadigd.

Uit eerder onderzoek binnen het team blijkt dat de rol van de observant als groot wordt ervaren. De waarneming vindt plaats vanuit de observant, die bekijkt de situatie vanuit zijn waarheid, die is ontstaan uit opgedane kennis, normen en waarden. Selekman (in Kayser, 2010, p. 39) noemt dit de selfgenerating beliefs. Het inzicht dat de leerkracht op deze wijze krijgt is, voor een deel, afhankelijk van wat de observant waarneemt en vertelt. Het onderzoek van Lourensen (2012) verwijst naar het ontbreken van eigenaarschap van de leerkracht in deze vorm van ondersteuning. Daarnaast is het voor de observant onmogelijk om alle facetten binnen het professioneel handelen te observeren. Het team heeft geconcludeerd dat de wijze van begeleiding onvoldoende toekomt aan inzichten en reflectie van het eigen handelen. Daarnaast wordt aangegeven dat het lastig is om feiten terug te halen bij de nabespreking omdat deze vaak aan het einde van de dag of zelfs op een andere dag plaats vindt.

Het team heeft in het schoolplan 2016-2020 uitgesproken de ambitie te hebben om te willen komen tot een verbeterde professionele leergemeenschap, waarin het

reflecteren op het eigen handelen vanzelfsprekend is. Er zijn hiervoor een aantal professionaliseringsdoelen beschreven, waaronder het oplossingsgericht werken binnen een open professionele aanspreekcultuur waarin feedback, teamleren en een respectvolle wijze van communiceren voelbaar aanwezig zijn. Daarnaast is er behoefte om coaching en begeleiding vanuit collegiale consultatie in te zetten.

1.3 Probleemstelling

De huidige manier van ondersteuning komt onvoldoende toe aan de ambities en de wensen van het team. De ambitie van het team is om de professionele ondersteuning van de leerkrachten zo in te richten dat er ruimte ontstaat om te reflecteren op het eigen handelen. Het idee is dat deze ondersteuning zal toekomen aan de wens om leerkrachten te professionaliseren in het eigen handelen.

1.4 Doelstelling

Het doel van dit onderzoek is te komen tot een begeleidingsvorm op onze locatie waarbij leerkrachten reflecteren op hun eigen handelen en komen tot verandering van het professioneel handelen.

2 Theoretisch Kader

In dit theoretisch kader worden kernbegrippen uit de probleemanalyse verklaard en worden verbanden gelegd. Allereerst wordt gekeken naar professioneel handelen van een leerkracht, hoe deze zich ontwikkelt en wat hierbij van belang is. In de tweede paragraaf wordt uiteen gezet wat professionele ondersteuning is en waarmee rekening gehouden dient te worden bij het inzetten van ondersteuning ten behoeve van het professioneel handelen. In de paragraaf daarna wordt inzicht gegeven in de interventie beeldbegeleiding om te komen tot de ontwikkeling van het eigen handelen. Dit hoofdstuk wordt afgesloten met een samenvatting en wordt de onderzoeksvraag met de daarbij behorende deelvragen geformuleerd.

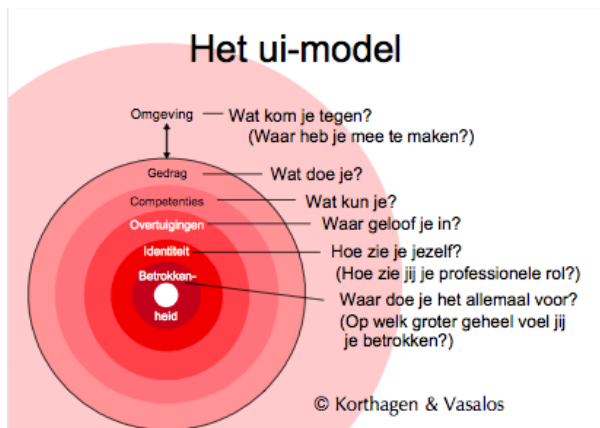
2.1 Professioneel handelen

Dit onderzoek richt zich op de ontwikkeling van de persoonlijke capaciteit binnen een professionele leergemeenschap (Verbiest, 2004, p. 59). In het competentieprofiel (Claasen et al, 2009) worden de competenties beschreven die een leerkracht nodig heeft om goed onderwijs te kunnen geven. Dit alles vormt het eigen handelen van de leerkracht, ook wel professioneel handelen genoemd. Onderdeel van het professioneel handelen is dat de leerkracht planmatig het eigen handelen onderzoekt, eigen competenties analyseert en consequenties hieraan verbindt. Hierbij worden naast kennis en inzicht feedback en reflectie vereist (Claasen et al, 2009; Snoek & Hallink, 2015). Het onderzoeken en analyseren van het eigen handelen zorgt ervoor dat de leerkracht regisseur is van zijn ontwikkeling en proces. Het belang hiervan wordt ondersteund door Faber (2013) en Stevens (2002).

Stevens (1997), Marzano (2010) en Kennedy et al. (2011) tonen aan dat het professioneel handelen van invloed is op de ontwikkeling van de leerling. Een afgestemde relatie tussen leerkracht en leerling wordt gezien als basisbehoefte (Stevens, 1997). Sameroff (in Stevens, 2002), Horeweg (2013) en Rosengren (geciteerd in Donders, 2016, p. 221) geven weer dat het individu en de omgeving elkaar kunnen beïnvloeden en veranderen. Wat maakt dat de leerkracht invloed heeft op de leerling en andersom. Kennedy et al. (2011) geven aan dat de leerkracht de aangewezen persoon is om het fundament te leggen voor een afgestemde relatie, wat wordt ondersteunt door Le Fevere Te Den Hove (z.d.). Hiermee wordt het belang van het professioneel handelen en de reflectie en ontwikkeling hierop aangetoond.

Ontwikkeling van het professioneel handelen

Voor onder andere afstemming op de specifieke leerling kan het nodig zijn dat de leerkracht handelingsalternatieven ontwikkelt en hierbij tot ontwikkeling van het professioneel handelen komt. Berg & Szabó (2005) schrijven dat gedragsverandering vanuit zowel innerlijke als uiterlijke veranderingen kan ontstaan. Korthagen (2001) betreft hierbij het Ui-model (figuur 1), waarbij de nadruk wordt gelegd op de harmonie tussen alle lagen uit het model.



Figuur 1 : Het Ui-model

De Lange, Schuman & Montesano Montessori (2011) beschrijven dat het veranderen van leerkrachtengedrag vooral gaat om het versterken van de competenties van de leerkracht. Een bewuste verandering komt tot stand wanneer de leerkracht zich competent en betrokken voelt (Blanchard, Zigarmi & Zigarmi, 2012; Berg & Zsabó, 2005).

Bewustwording van het professioneel handelen

Een eerste stap om te komen tot ontwikkeling van het professioneel handelen is bewustwording (Korthagen, 2001). Veel handelingen gedurende de dag gebeuren zonder na te denken. Ze zijn eigen gemaakt in de loop van het leven en de oorzaak van de gebruikte handelswijze ligt vaak onder de waterlijn, zie figuur 2.

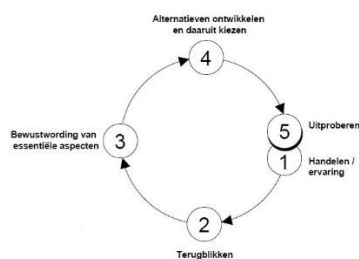


Figuur 2: de ijsbergtheorie (McClelland)

Om te komen tot bewustwording en tot verandering van het handelen is reflectie nodig (Lingsma & Scholten, 2001).

Reflectie

Reflectie is het vermogen om terug te kijken op de situatie en na te denken over het eigen handelen van de leerkracht (Calderhead & Gates, 1993; Schön, 1983) en is erop gericht handelingstheorieën te herzien (Verbiest, 2004). Dit sluit aan bij de ijsbergtheorie getoond in figuur 2, waarbij inzicht wordt gegeven in dat wat je vindt en wat je wilt van invloed is op wat je doet. Er is een onderscheid te maken tussen reflection-in-action (Schön, 1987) en reflection-on-action. De eerste vorm betreft het oplossen van problemen tijdens het handelen en de tweede vorm gebeurt na het handelen, ook wel ervaringsleren genoemd (Vos & Vlas, 2000; Jacobs, 2010). Korthagen en Vasalos (2002) geven aan dat reflectie plaats kan vinden op elk niveau van verandering (Kessels & Smits, z.d.), de zogenaamde reflectieniveaus. Lingsma & Scholten (z.d.) laten binnen het tripleloop-leren drie stappen zien waarin ook de verschillende niveaus van verandering te zien zijn. Men gaat er in dit model vanuit dat reflecteren op verschillende niveaus vanzelf leidt tot de ontwikkeling van handelingsalternatieven. In de reflectieve leercyclus van Korthagen (2012), zie figuur 3 wordt deze fase apart benoemd.



Figuur 3: Reflectieve leercyclus

In deze leercyclus wordt naar aanleiding van een ervaring uit de praktijk teruggeblikt middels de verschillende reflectieniveaus (Korthagen en Vasalos, 2002). Door in fase 2 de verschillende niveaus van verandering (Kessels & Smits, z.d.) te bespreken kan tot kernreflectie (Korthagen, 2001) worden gekomen. Door de bewustwording van de kernkwaliteiten kunnen deze ingezet worden om tot handelingsalternatieven te komen. Aangezien het een cyclus betreft kan dit proces meerdere keren doorlopen worden en kan er tot ontwikkeling worden gekomen.

2.2 Professionele ondersteuning

De ondersteuning van een leerkracht moet gericht zijn op de ontwikkeling van competenties en kennis (Bussemaker & Dekker, 2013; Snoek, 2015). Aangezien er sprake is van werkgerelateerd leren kan er gesproken worden over coaching (Burger, 2008). In dit onderzoek is er voor gekozen om de persoon die de leerkracht begeleidt een coach te noemen. De volgende kenmerken ondersteunen deze gedachte: een coach verkent door onder andere taal de realiteit van de ander, maakt verbinding en zorgt dat de ander zo goed mogelijk gaat presteren (Whitmore, 2000). Daarnaast heeft de coach in dit traject een activerende rol en is er sprake van het opbouwen van bewustzijn en verantwoordelijkheidsgevoel (Whitmore, 2000; Wierdsma & Swieringa, 2011). Door het stellen van verdiepende vragen kan een coach ertoe bijdragen dat er op verschillende niveaus reflectie plaats vindt waardoor tot verbetering van het handelen kan worden gekomen (Otter et al., 2004; Berg & Szabó, 2006). Wat aansluit bij de ijsbergtheorie van McClelland (z.d.), zie figuur 1.

In dit onderzoek is sprake van een peercoach in een een-op-een-coaching traject aangezien de coach een collega-leerkracht is (Verbiest, 2004; Donders, 2016). De coach kan zowel een activerende als compenserende rol aannemen in het coachingstraject (Fontys OSO, 2015), waarbij een activerende rol ervoor zorgt dat de leerkracht vooral zelf geactiveerd wordt om tot bewustwording en inzichten te komen, wat aansluit bij empowerment (Fontys OSO, 2015). In de compenserende rol is de coach meer sturend door informatie te verschaffen en instructies te geven. De mate waarin de coach een van deze rollen aan dient te nemen hangt onder andere af van de leerkracht, de context en inhoud van het gesprek. De coach zal voor deze afstemming moeten zorgen (Bouwhuis, 2016).

Het aangaan van een coachingstraject

Om ervoor te zorgen dat de coach en de leerkracht eenzelfde vertrekpunt hebben is het van belang dat de coach inzicht heeft in verschillende processen. Als eerste dient een coach zich bewust te zijn van de verschillende stadia van gedragsverandering (Donders, 2016), zie tabel 1 in bijlage 8. Een coach dient zich te realiseren in welk stadium de leerkracht zich bevindt en dient te begrijpen dat deze stadia steeds opnieuw doorlopen worden.

Volgens Cauffman & Van Dijk (2014) dient de coach rekening te houden met de relatie van de coach tot de gecoachte leerkracht, waarbij de interactie tussen de coach en de leerkracht van belang is (Bouwhuis, 2016). De relatie met de leerkracht moet in balans zijn; een veilige, open relatie waar plaats is om de leerkracht uit te dagen zijn comfortzone te verlaten (Bouwhuis, 2016). Een laatste onderdeel waarbij in dit onderzoek rekening is gehouden is het feit dat het professioneel handelen van de leerkracht wordt gezien in relatie met zijn omgeving (Sameroff & Chandler, 1975; Willemse, in Donders, 2016).

Oplossingsgericht coachen

Om aan te sluiten bij de professionaliseringsdoelen van het team, waarbinnen het onderzoek zich afspeelt, en de eerder opgedane positieve ervaringen met het oplossingsgericht werken met leerlingen en collega's, is gekozen om het oplossingsgericht coachen te onderzoeken. Vanuit de oplossingsgerichte benadering is werken aan dat wat werkt (Berg & Shilts, 2005) en het werken vanuit het sterkteperspectief uitgangspunt om te komen tot verandering (Huibers, 2008; Kayser, 2010). Måhlberg & Sjöblom (2008) geven net als Kayser (2010) aan dat het oplossingsgerichte coachen uitgaat van het open staan voor de ander, helpen krachten te ontdekken en een ander helpen oplossingen te vinden. Men richt zich op de toekomst waarbij de moeilijkheden zijn opgelost, waardoor veranderdoelen kunnen worden geformuleerd.

Het doel van oplossingsgericht coachen is om de leerkracht te leren zichzelf te helpen om zijn doel te bereiken, waardoor de leerkracht in een andere situatie zelf in staat is om tot handelingsalternatieven te komen. De focus wordt hierbij gelegd op de krachtbronnen van de leerkracht en dat wat goed gaat in plaats van het oorzaak en gevolgmodel (Bannink, 2013; Berg & Szabó, 2005; Donders, 2016). De autonomie van de leerkracht wordt binnen het oplossingsgericht coachen vergroot, aangezien de leerkracht zijn doel bepaalt en een actieplan opstelt om tot het doel te komen.

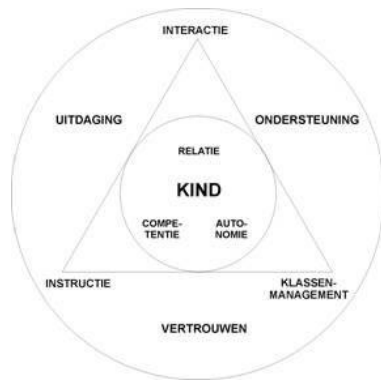
Binnen het oplossingsgericht coachen spelen een aantal factoren binnen de communicatie een belangrijke rol (Berg & Szabó, 2005; Cauffman & Van Dijk, 2014):

1. Het principe van oké zijn
2. De ander beschikt over zijn eigen hulpbronnen
3. De ander maakt op elk moment de voor hem beste keus
4. Elk gedrag heeft een positieve intentie
5. Verandering is onvermijdelijk
6. Het is niet noodzakelijk de oorzaak van een probleem te begrijpen om er iets mee te kunnen.

Het is van belang dat de oplossingsgerichte coach kennis heeft van een aantal valkuilen als het gaat om het kijken naar gedrag. Argyris & Schön (in Jones, 2009) beschrijven de “Espoused theory”, waarbij het gaat over het verschil tussen hoe we denken te handelen en hoe wij daadwerkelijk handelen. Ook bekijken we ons handelen vanuit een streven naar balans (Vonk, 2009). Door beeldbegeleiding in te zetten kun je deze valkuilen voorkomen. Wat leidt tot objectieve waarneming (Empel & Van der Ven, 2001). Beeldbegeleiding gaat uit van de krachten en kansen waardoor het aansluit bij het oplossingsgerichte gedachtegoed (Otter et al., 2004).

2.3 Beeldbegeleiding

Onderzoek (Wels, 2002; De Wit & Van Tuijl, 2016) toont aan dat beeldbegeleiding kan ondersteunen om tot inzichten en oplossingen te komen. In dit theoretisch kader is beeldbegeleiding als interventie onderzocht. Beeldbegeleiding wordt gezien als een methode om te komen tot verbeterde afstemming binnen een relatie (Kennedy et al., 2011). Een meerwaarde van beeldbegeleiding als middel voor dataverzameling is dat de leerkracht zijn eigen handelen kan waarnemen vanuit beelden en vanuit hier zijn reflectie kan starten. Het uitgangspunt bij beeldbegeleiding zijn de ontwikkelmogelijkheden van de leerkracht (Bouwhuis, 2016), wat aansluit bij het oplossingsgericht werken (Otter et al, 2004). Door het waarnemen van de beelden treedt bewustwording op bij de leerkracht, wat vaak leidt tot actie (Bouwhuis, 2016). Volgens het model ‘adaptief onderwijs’ van Stevens (1997), zie figuur 4, worden aspecten van het professioneel handelen in wisselwerking met de leerlingen weergegeven. Bij beeldbegeleiding en in dit onderzoek wordt ingezoomd op de interactie tussen leerkracht en leerling omdat de basis van goed onderwijs een veilige relatie tussen leerkracht en leerling is. Beeldbegeleiding wordt in dit onderzoek gebruikt om de leerkracht via het analyseren van interactiepatronen tussen leerkracht en leerling te laten komen tot reflectie, inzicht en nieuw handelen. De hulp van een coach wordt als waardevol beschouwd aangezien deze de gefilmde interacties op microniveau kan interpreteren (De Wit & Van Tuijl, 2016).



Figuur 4: Model adaptief onderwijs

In dit onderzoek is vastgehouden aan een beeldbegeleidingstraject zoals in Bouwhuis (2016) is vormgegeven, zie bijlage 1. De wijze waarop in dit onderzoek het beeldbegeleidingstraject als interventie is vormgegeven wordt in hoofdstuk 3 verder toegelicht.

Microanalyse

Beeldbegeleiding heeft van oorsprong de functie om de communicatie tussen ouder en kind te onderzoeken (Kennedy et al., 2011, Fontys OSO, 2015). Hiervoor wordt onder andere het analyseschema van Biemans (Dekker & Biemans, 1994) gebruikt, waarbij de elementen van de communicatie de basis zijn. Deze elementen zijn concreet waarneembaar en gaan uit van zowel verbale en non-verbale communicatie (Teekens, 2010). Uitgangspunt bij dit schema is dat vanuit het contact met het kind leiding gegeven kan worden. Door gebruik te maken van fragmenten van de beeldopnames is het mogelijk om een analyse te maken van de interacties tussen de leerkracht en de leerling(en), de zogenaamde microanalyse (Fontys OSO, 2015; Bouwhuis, 2016). Er zijn diverse kijkwijzers in de literatuur te vinden die hierbij kunnen ondersteunen. Dit onderzoek gaat over het handelen van de leerkracht in interactie met leerlingen. Zoals hierboven beschreven is de leerkracht de aangewezen persoon om voor een afgestemde relatie te zorgen. In dit onderzoek is er voor gekozen om de kijkwijzer ‘*succesvolle leraarcommunicatie*’ (Fontys OSO, 2015) te gebruiken. Deze geeft inzicht in de verschillende elementen van de basiscommunicatie van de leerkracht.

2.4 Samenvatting

Een leerkracht is professioneel als hij planmatig zijn eigen handelen onderzoekt. Om toe te komen aan de ambitie van het team om te reflecteren op het eigen handelen is bewustwording een eerste stap. Een coachingstraject met beeldbegeleiding (Bouwhuis, 2016) kan hierbij ondersteunen. Door naar het eigen handelen te kijken en dit te analyseren komt men tot bewustwording en inzicht, waardoor handelingsalternatieven worden ontwikkeld.

De coach heeft door de wijze waarop hij zijn begeleiding inzet een rol tijdens de professionele ondersteuning door als coach afstemming te zoeken met de persoon. De coach dient rekening te houden met onder andere de autonomie van de leerkracht, de relatie met de leerkracht en de rol die de coach aanneemt. Hierbij dient rekening te worden gehouden met het feit dat de rol van de coach zowel activerend als compenserend kan zijn. Bij een coachingstraject met beeldbegeleiding is het waarnemen van het handelen op microniveau (Fontys OSO, 2015; Bouwhuis, 2016)

belangrijk om patronen binnen de interactie (Dekker & Biemans, 1994) te kunnen ontdekken. Hierbij is het kijken naar kwaliteiten uitgangspunt om tot verandering van het handelen te kunnen komen (Bannink, 2013; Berg & Szabó, 2005; Donders, 2016). Het gericht vragen stellen over het handelen op de verschillende reflectieniveaus (Korthagen & Vasalos, 2002) leidt tot inzicht en anders handelen. De reflectieve leercyclus (Korthagen, 2012) kan hierbij als model worden gebruikt. Vanwege het cyclische karakter van dit model past dit binnen een coachingstraject waarin meerdere gesprekken plaatsvinden.

2.5 Onderzoeksvraag

Deze theoretische achtergronden hebben geleid tot de volgende onderzoeksvraag:

In hoeverre draagt een coachingstraject, waarbij gebruik gemaakt wordt van beeldbegeleiding gericht op bewustwording en inzicht, bij aan verandering van het eigen handelen van de leerkracht?

Bij deze onderzoeksvraag horen de volgende deelvragen:

1. Welke bewustwording van het eigen handelen heeft plaatsgevonden tijdens het coachingstraject?
2. Welke interventies leiden tot een waardevolle bijdrage om te komen tot inzicht in het eigen handelen?
3. Tot welke veranderingen in het professioneel handelen heeft dit coachingstraject geleid?

Om naar aanleiding van dit onderzoek te kunnen stellen of dit coachingstraject van toegevoegde waarde kan zijn om toe te komen aan de ambitie van de school om te reflecteren op het eigen handelen is er een vierde deelvraag toegevoegd, te weten:

4. In hoeverre draagt dit coachingstraject bij aan de ambitie van de school om te komen tot reflectie van het eigen handelen?

3 Onderzoeksmethodologie

In dit hoofdstuk wordt uiteen gezet welke onderzoekstrategie voor dit praktijkgericht onderzoek (De Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2011) is gekozen en wordt deze keuze verantwoord. Daarna wordt toegelicht op welke wijze het coachingstraject heeft plaatsgevonden en hoe in dit onderzoek data is verzameld. De laatste paragrafen verantwoorden de triangulatie, validiteit, betrouwbaarheid en ethische aspecten binnen dit onderzoek.

3.1 Onderzoekstrategie

Dit onderzoek is bedoeld om te bekijken of een coachingstraject met beeldbegeleiding gericht op bewustwording en inzicht bijdraagt aan de verandering van het professioneel handelen. Dit onderzoek heeft als doel de professionele ondersteuning van leerkrachten op de betrokken school te verbeteren, wat maakt dat actieonderzoek (Ponte, 2006; Harinck, 2010) als strategie is gekozen. In dit onderzoek is een alternatieve handelingswijze uitgetoetst en geëvalueerd wat de keuze van de strategie verstevigt. Volgens Schuman (2009) heeft actieonderzoek een cyclisch karakter wat inhoudt dat na dit onderzoek waarbij het coachingstraject is geëvalueerd nieuwe verbeteracties ontstaan waardoor een nieuw onderzoek kan worden gedaan. Dit onderzoek beperkt zich door een enkele cyclus die bij meerdere leerkrachten is uitgevoerd.

3.2 Procedure

Om de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden is door middel van literatuurstudie een coachingstraject met beeldbegeleiding opgezet. De nadruk ligt bij dit coachingstraject op het komen tot bewustwording en verkrijgen van inzicht in het eigen handelen van de betrokken leerkrachten. Om bij te dragen aan de validiteit van dit onderzoek is ervoor gekozen om het coachingstraject bij alle individuele leerkrachten op steeds dezelfde wijze vorm te geven. Vanuit verschillende bronnen is informatie gezocht over op welke wijze het coachingstraject vorm kan worden gegeven en dit heeft geleid tot het volgende coachingstraject.

In dit onderzoek is als uitgangspunt genomen het coachingstraject dat Bouwhuis (2016) heeft beschreven, zie bijlage 1. Dit coachingstraject is gestart met een intakegesprek. In dit gesprek zijn de rollen van de betrokkenen verhelderd, is informatie verzameld door de begeleider en is een handelingsgerichte leervraag (Fontys OSO, 2015) opgesteld. Oplossingsgerichte gespreksvoering is gebruikt om te kunnen werken vanuit het '*sterkteperspectief*' van de leerkracht (Huibers, 2008). Hierbij is er erkenning voor de gevoelens en gedachten en wordt de focus gelegd op de kwaliteiten. Tijdens dit gesprek is gebruik gemaakt van een stappenplan, zie bijlage 2.

Na het intakegesprek hebben driemaal beeldopnames plaatsgevonden. Nadat een opname is gedaan worden de beelden door de coach, in dit geval ook de onderzoeker, bekeken. In eerste instantie is hierbij globaal gekeken en zijn uit deze beelden de kwaliteiten van de leerkracht uitgefilterd. Daarna zijn de beelden nogmaals bekeken en heeft microanalyse plaatsgevonden (Bouwhuis, 2016; Fontys OSO, 2015). Hierbij is gebruik gemaakt van de kijkwijzer '*succesvolle*

leraarcommunicatie' (Fontys OSO, 2015) en is als voorbereiding op het begeleidingsgesprek gezocht naar patronen in het handelen van de leerkracht.

In het begeleidingsgesprek is naar een inleiding en het uitleggen van de procedure begonnen met het bekijken van de opnames. De coach heeft de leerkracht de opdracht meegegeven om te kijken naar de kwaliteiten binnen het eigen handelen. Na het bekijken heeft de leerkracht de gelegenheid gekregen om hierover te vertellen. De coach heeft een compenserende rol aangenomen wanneer bepaalde kwaliteiten onbenoemd zijn gebleven. Enkele malen zijn beelden nogmaals bekeken en waar nodig zijn de beelden stilgezet om tot microanalyse (Bouwhuis, 2016; Fontys OSO, 2015) te kunnen komen. Er is getracht hierbij koppelingen te maken tussen taal en gedrag van de leerkracht en de interactie met de leerlingen. Nadat er is geconstateerd wat de kwaliteiten van de leerkracht zijn rondom zijn leervraag is een beeldfragment met een minder sterk moment bekeken, dat aansluit bij de gekozen leervraag. De leerkracht heeft weer eerst de gelegenheid om zijn bevindingen over het fragment te uiten. Daarna wordt vanuit de microanalyse van de kwaliteiten gekeken welke handelingsalternatieven kunnen worden ingezet. Vanuit hier wordt door de leerkracht een werkpunt geformuleerd om tot anders handelen te komen. Afsluitend worden nieuwe afspraken gemaakt over het volgende opnamemoment en begeleidingsgesprek en is het gesprek afgerond. Deze werkwijze vindt driemaal plaats.

Nadat de opnames en gesprekken hebben plaatsgevonden volgt een evaluatie van het coachingstraject. Tijdens de evaluatie worden de leeropbrengsten, het proces en nieuwe ontwikkelpunten met de betrokken leerkracht besproken.

3.3 Respondenten

Er is een presentatie tijdens een teamvergadering op de betrokken school gegeven. Tijdens de presentatie is uitleg over het onderzoek en het coachingstraject gegeven. Gekozen is voor een consulerend onderzoek (Verbiest, 2004), waarbij naar aanleiding van de presentatie vier respondenten zich vrijwillig hebben aangemeld te weten: drie leerkrachten die werkzaam zijn in het SO-team van de school en een leerkracht uit het VSO-team. De leerkrachten hebben voor het coachingstraject een eigen leervraag rondom hun professioneel handelen ingebracht.

3.4 Onderzoeksmethoden

In deze paragraaf wordt uiteen gezet op welke wijze en met welke methode er data is verzameld om de onderzoeksvraag en de daarbij behorende deelvragen te kunnen beantwoorden. In dit onderzoek zijn verschillende onderzoeksmethoden ingezet om data te verzamelen.

Schaalvraag

Tijdens het intakegesprek en de evaluatie van het coachingstraject is gebruik gemaakt van de schaalvraag (Visser, in Van Ass, 2012) om te bepalen in hoeverre de leerkracht zich competent voelt ten opzichte van zijn leervraag. Door deze metingen met elkaar te vergelijken kan de conclusie getrokken worden of de leerkracht zich professioneel vaardiger voelt ten opzichte van zijn leervraag na de interventie. Door gebruik te maken van dit instrument blijft het eigenaarschap bij de leerkracht.

Observatie

Tijdens de begeleidingsgesprekken is er gebruik gemaakt van het observeren. Observatie is in dit onderzoek gebruikt als methode om te registreren (De Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2011) van hetgeen de leerkracht zegt en wat deze doet om deelvraag 1 en 3 te kunnen beantwoorden. Er is sprake van een gesloten en gestructureerde observatie (De Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2011) aangezien er van te voren al is bepaald op welke punten geregistreerd wordt. Door gebruik te maken van de beeldopnames is het mogelijk om informatie te verzamelen die dicht bij de werkelijkheid staat (Denscombe, 2004; Hall, in De Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2011). Hierbij dient rekening gehouden te worden met het gegeven dat de observant waarneemt vanuit eigen waarden en normen (Goldman et al., 2007) en dat de gefilmde leerkracht wellicht ander gedrag vertoont doordat hij zich bewust is van de filmcamera (Baarda, De Goede & Teunissen, 2005; Wels, 2001).

Vragenlijst met stellingen

Er is binnen dit onderzoek gebruik gemaakt van een '*klassieke vragenlijst*' (De Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2011). Na de evaluatie hebben de betrokken leerkrachten een vragenlijst met multiple-choice vragen (De Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2011) ingevuld. Hiervoor zijn stellingen gebruikt om meer specifieke informatie te krijgen over de vraag van welk handelen de leerkrachten zich bewust zijn geworden. Daarnaast is de vragenlijst gebruikt om te kunnen verklaren welke interventie binnen het coachingstraject inzichten in het handelen heeft gegeven. Bij de stellingen is de Likert-schaal (Likert, 1932) met vijf alternatieven (De Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2011) gebruikt. Naast de schaal zijn de kolommen 'weet niet' en 'geen mening' opgenomen om de leerkrachten de mogelijkheid te geven hiervan gebruik te maken wat de betrouwbaarheid en validiteit van de vragenlijst vergroot.

Interview

Nadat het coachingstraject heeft plaatsgevonden is er een interview (Yin, 2003) afgenomen bij de leerkrachten. Het doel van het interview (Kvale, 1996) is om kwalitatieve data (De Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2011) te krijgen van de diverse onderzoeks- en deelvragen. Bij het interview is gebruikt gemaakt van de vier fasering (De Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2011) om te komen tot een structuur voor het houden van het interview. Er is voor gekozen om de interviews op te nemen met beeldopnames om de inhoud van het interview op een ander moment te kunnen analyseren wat bijdraagt aan de betrouwbaarheid van het onderzoek.

In de onderstaande tabel is weergegeven op welke wijze de data uit de verschillende methoden hebben bijgedragen aan het verkrijgen van antwoorden op de onderzoeksvraag en de deelvragen.

Ingezette methode	Bijdrage aan onderzoek
Onderzoeksvraag: In hoeverre draagt een coachingstraject, waarbij gebruik gemaakt wordt van beeldbegeleiding gericht op bewustwording en inzicht, bij aan verandering van het eigen handelen van de leerkracht?	
Schaalvraag	Geeft inzicht in hoeverre de leerkracht zich competent voelt ten opzichte van zijn leervraag en in welke mate deze is veranderd na dit coachingstraject.
Observatie	Geeft inzicht welke bewustwording tijdens het coachingstraject tot stand is gekomen. Geeft inzicht op de vraag of de waarneming tot stand is gekomen door eigen waarneming of doordat de coach gericht vragen heeft gesteld.
Vragenlijst	Deze data geven weer of de leerkrachten zich bewust zijn geworden van hun kwaliteiten en/of hun kansrijke momenten en welke interventie binnen het coachingstraject tot inzicht in het handelen heeft geleid.
Interview	Hier wordt gevraagd van welk handelen de leerkracht zich bewust is geworden en wat tot dit inzicht heeft geleid. Waar is het handelen van de leerkracht veranderd.
Deelvraag 1: Welke bewustwording van het eigen handelen heeft plaatsgevonden tijdens het coachingstraject?	
Observatie	Geeft aan van welk handelen de leerkracht zich bewust is. Inzicht in wat tot bewustwording heeft geleid.
Vragenlijst	Geeft aan of leerkrachten zich bewust zijn geworden van hun kwaliteiten en/of kansrijke momenten in hun handelen.
Interview	Geeft informatie over wat de leerkrachten aangeven van welk handelen de leerkracht zich bewust is geworden.
Deelvraag 2: Welke interventies leiden tot een waardevolle bijdrage om te komen tot inzicht in het eigen handelen?	
Vragenlijst	Geeft inzicht in hoeverre verschillende interventies binnen het coachingstraject tot inzicht van het handelen hebben geleid.
Interview	Welke interventies zien de leerkrachten als waardevolle bijdrage om tot inzicht te komen.
Deelvraag 3: Tot welke veranderingen in het professioneel handelen heeft dit coachingstraject geleid?	
Schaalvraag	Toont aan in welke mate de competentie van de leerkrachten is veranderd.
Observatie	Geeft aan welke werkpunten door de leerkrachten in hun handelen zijn verwerkt.
Interview	Waar hebben de leerkrachten verandering in hun handelen waargenomen.
Deelvraag 4:	

In hoeverre draagt dit coachingstraject bij aan de ambitie van de school om te komen tot reflectie van het eigen handelen?	
Interview	De leerkrachten geven aan of zijn dit coachingstraject als bijdrage zien om toe te komen aan de ambitie van de school. De leerkrachten geven hun voorkeur aan wat betreft professionele ondersteuning met de voor hen bekende ondersteuningsmethoden. Ze beargumenteren deze keuze.

Tabel 2: Inzet onderzoeksmethoden

In bijlage 5 is een tabel opgenomen waarin inzichtelijk wordt gemaakt welke vragen uit de vragenlijst en het interview antwoord geven op de gestelde deelvragen.

3.5 Triangulatie, validiteit en betrouwbaarheid

In dit onderzoek is getracht om te zorgen voor een valide en betrouwbaar onderzoek. Deze paragraaf laat zien op welke wijze hieraan is toegekomen en waar dit onderzoek minder betrouwbaar is.

De beeldopnames tijdens het coachingstraject zijn gemaakt in een complexe onderwijssituatie, waarin het onmogelijk is om steeds eenzelfde situatie te creëren. Dit is van invloed op de betrouwbaarheid (Baarda, De Goede & Teunissen, 2005; Kallenberg et al., 2007). Binnen dit onderzoek is er sprake van een coachingstraject waarbij de invloed van de normen, waarden en observatievaardigheden van de coach en de respondent van belang zijn; wat maakt dat dit onderzoek minder betrouwbaar en valide is.

Om toe te komen aan de triangulatie (De Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2011) van dit onderzoek zijn verschillende onderzoeksmethoden gebruikt, zodat er op verschillende wijze data is verzameld wat zorgt voor betrouwbaarheid. Daarnaast is de literatuur vanuit verschillende bronnen bestudeerd, wat bijdraagt aan de kwaliteit van het theoretisch kader. Door de onderzoeksmethoden samen te voegen kan gesproken worden van triangulatie en validiteit (Harinck, 2010). Doordat de respondenten uit verschillende afdelingen binnen de school komen is er sprake van brontriangulatie (Van der Donk & Van Lanen, 2011).

Tijdens het interview is er voor gekozen om de aandacht bij de respondenten en hun antwoorden te leggen en zijn er beeldopnames van de interviews te maken. De verkregen informatie van respondenten is op een ander moment verwerkt, wat de objectiviteit en de betrouwbaarheid van de analyse vergroot. Na het analyseren van de data uit de interviews is, om nauwkeurigheid te garanderen, deze ter controle aan iedere respondent afzonderlijk voorgelegd (Baarda, De Goede & Teunissen, 2005; Harinck, 2010).

Tijdens het onderzoek is met respondenten en critical friends interne dialoog gevoerd, waarbij gereflecteerd is op het onderzoeksproces, wat bijdraagt aan interne validiteit (Baarda, De Goede & Teunissen, 2005; De Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2011).

3.6 Ethiek

De directie en het team van de school zijn op de hoogte van het onderzoek. De respondenten hebben zich vrijwillig aangemeld om deel te nemen aan het onderzoek.

Bij het intakegesprek is open en transparant (De Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2011) gesproken over het doel van het onderzoek, de inhoud van het begeleidingstraject en zijn er met elke respondent afspraken gemaakt over het gebruik van de camera, de gemaakte beelden en het selecteren van de beeldopnames. Er zijn met de respondenten afspraken gemaakt over wanneer er gefilmd wordt en wie beeldfragmenten selecteert voor de begeleidingsgesprekken. De respondent heeft de verantwoordelijkheid gekregen om hierin een keuze te maken om de autonomie van deze persoon te waarborgen. Bij elke nieuwe afspraak is besproken of hierin verandering plaats moest vinden. De wederzijdse verwachtingen zijn naar elkaar uitgesproken en er is commitment gevraagd voor het coachingstraject.

Er is met elkaar afgestemd op welke wijze betrokken leerlingen en hun ouders op de hoogte worden gebracht van de opnames en het doel hiervan. Leerlingen en ouders van de betrokken klassen en collega's hebben vooraf toestemming gegeven voor het maken van de beeldopnames en zijn op de hoogte gebracht van de toedracht van het maken van de opnames.

Met de respondenten is tijdens het intakegesprek afgesproken dat met de inhoud en de beeldopnames van de coachingstrajecten vertrouwelijk zal worden omgegaan. Dit houdt in dat de beeldopnames enkel voor dit onderzoek worden gebruikt en daarna worden gewist. Aan de respondent is toestemming gevraagd om de beelden en de inhoud van de gesprekken te mogen gebruiken bij de analyses van dit onderzoek. Er is afgesproken dat de gesprekken niet letterlijk worden opgenomen in dit onderzoek. De resultaten zijn in het onderzoek anoniem gemaakt en ter controle aan de respondent aangeboden. De resultaten zijn met de respondenten gedeeld en daarna met het team en de directie.

Tijdens het coachingstraject en het verzamelen van data is integer (Pring, 2000) gehandeld door respect te tonen voor de respondent en het eigenaarschap bij deze persoon te houden. Na afloop van de begeleidingsgesprekken is steeds gevraagd hoe de respondenten het traject tot dan toe hebben ervaren en is feedback gevraagd op het handelen van de coach/onderzoeker.

4 Data-analyse en resultaten

Om antwoorden te vinden op de vraag in hoeverre dit coachingstraject gericht op bewustwording en inzicht leidt tot verandering van het eigen handelen bij de betrokken leerkrachten, zijn verschillende methoden ingezet, zoals observaties, interviews en een vragenlijst met stellingen. Dit hoofdstuk presenteert de analyse en de resultaten van de data verkregen uit de verschillende onderzoeksmethoden die zijn toegepast binnen dit onderzoek. In dit hoofdstuk worden eerst de analyses en resultaten van de verschillende onderzoeksmethoden gepresenteerd, waarna in hoofdstuk 5 conclusies worden getrokken.

Dit onderzoek is gestart met 4 respondenten. Helaas heeft een respondent, een leerkracht uit het SO, zich gedurende het onderzoek wegens omstandigheden, die buiten het onderzoek liggen, teruggetrokken. Hierdoor is van 3 respondenten data verzameld en geanalyseerd. De respondenten hebben anoniem aan dit onderzoek meegewerkt. Vandaar dat ze in de rest van dit onderzoek leerkracht A, B en C worden genoemd.

4.1 Keuze beeldopnames

De leerkrachten hebben in het coachingstraject een keuze gemaakt wie de beeldopnames voor de begeleidingsgesprekken heeft geselecteerd. Leerkracht A heeft gekozen om zowel zelf als de coach een beeld te laten selecteren. Leerkracht B heeft voor het eerste begeleidingsgesprek de coach de beelden laten selecteren en voor de andere twee gesprekken heeft leerkracht B zelf beelden geselecteerd. Leerkracht C heeft alle beelden zelf geselecteerd.

4.2 Leervragen

Om ervoor te zorgen dat er een werkbare leervraag voor het coachingstraject is, is tijdens het intakegesprek de hulpvraag van de leerkrachten onderzocht en is een handelingsgerichte leervraag opgesteld. Dit heeft bij elke leerkracht geleid tot een leervraag, te weten:

Leerkracht A: *‘Hoe kan ik als mentor de leerling begeleiden zodat deze een concreet en meetbaar weekdoel voor zichzelf formuleert tijdens het mentorgesprek dat past bij de planningsdoelen uit het kerndocument’.*

Leerkracht B: *‘Wat kan ik in mijn manier van handelen tijdens een instructiemoment van zelfstandig werken naar leerling X veranderen, zodat deze op een rustige wijze reageert op hetgeen ik tegen hem zeg’.*

Leerkracht C: *‘Welke verbale en non-verbale interventies kan ik bij de instructie van rekenen toepassen, zodat ik op preventieve wijze leerling Y kan begeleiden en storend gedrag voorkom’.*

4.3 Data-analyse van de observaties binnen de begeleidingsgesprekken

Tijdens de begeleidingsgesprekken is gekeken naar de beeldopnames. Bij de nabespreking is steeds besproken welke kwaliteiten en kansrijke situaties worden waargenomen in de bekeken beelden. De leerkracht is hierbij steeds eerst aan het woord gelaten, vanwege eigenaarschap en competentiegevoel. Het doel van het

begeleidingsgesprek is de leerkracht bewust te laten worden van het eigen handelen en tot anders handelen te laten komen.

Observatie van het handelen

Om erachter te komen tot welke bewustwording van het handelen het coachingstraject heeft geleid zijn tijdens de begeleidingsgesprekken verschillende data bijgehouden; welke bewustwording heeft plaatsgevonden en waardoor deze heeft plaatsgevonden. Om het laatste te kunnen analyseren is er onderscheid gemaakt in de volgende interventies die voor bewustwording hebben gezorgd. Allereerst kan er bewustwording hebben plaatsgevonden doordat de leerkracht naar de opnames keek, waarbij de coach een activerende rol (Fontys OSO, 2015) heeft. Daarnaast kan er tot bewustwording zijn gekomen doordat de coach de leerkracht gericht vragen stelt naar aanleiding van de beeldopnames. De coach heeft in dit geval een meer compenserende rol (Fontys OSO, 2015), aangezien de coach de leerkracht meer stuurt door gerichte vraagstelling op verschillende reflectieniveaus (Korthagen en Vasalos, 2002). In onderstaande tabel is weergegeven tot welke bewustwording de leerkrachten zijn gekomen en door de toegepaste interventies van de coach. De onderzoeker heeft de keuze gemaakt om deze observaties zelf te doen en niet te delen met de betrokken leerkrachten. Dit maakt de observatie minder betrouwbaar. Er is hiervoor gekozen om de antwoorden van de vragenlijst en het interview betrouwbaarder te maken, aangezien hierin vragen zijn opgenomen waarbij de betrokken leerkrachten zich uit mogen spreken waarvan zij vinden waar bewustwording is opgetreden.

Leerkracht A		Leerkracht B		Leerkracht C	
Begeleidingsgesprek 1					
-pauze nemen	A	-contact maken	A	-rustige benadering	A
-open vragen stellen	A	-nabijheid zoeken	A	-nabijheid	C
-wie is eigenaar van het gesprek	C	-rustige vertelwijze	C	-duidelijke directe boodschap	A
-gebruik mimiek	C	-duidelijke instructie	C	-compliment + signaal	C
				-klaarleggen van spullen	C
Begeleidingsgesprek 2					
-praten in 3 ^e persoon	A	-rustige benadering	A	-beurtverdeling	C
-open vraag stellen na aanleiding van schaalvraag	C	-rondkijken	A	-negeren van ongewenst gedrag	C
-autonomie bij leerling laten (deze wil ergens niet over praten)	A	-mimiek	C	-tip geven	C
-doorvragen	C	-micro-analyse mimiek	C	-corrigeren	C
-spiegelen houding van leerling	C	-stemgebruik	C	-positief over gewenst gedrag	A
-houding	C	-koppeling verbaal en non-verbaal	C		
-leerling uit laten praten	C				
Begeleidingsgesprek 3					
-positief doorvragen	C	-aanpassen leerstof bij leerling	C	-non-verbale correctie	C
-houdt leiding door open vragen te stellen	C	-rustige houding	A	-regie bij leerlingen	C

-humor	C	-open staan voor ideeën	C	-klassikale correctie	A
-korte zinnen gebruiken	A			-focus bij andere leerlingen	C
-bondig vertellen	A				
-gebruik metaforen	C				
<i>Legenda: A = activerende rol coach C = compenserende rol coach</i>					

Tabel 3: Observatie bewustwording en rol coach

Bovenstaande tabel laat zien dat er bewustwording bij de leerkracht heeft plaatsgevonden doordat de coach een activerende dan wel compenserende rol heeft aangenomen.

Observatie van de werkpunten

Tijdens begeleidingsgesprek 1 en 2 hebben de leerkrachten werkpunten opgesteld, zie onderstaande tabel, om tot anders handelen te kunnen komen. De onderzoeker heeft deze werkpunten letterlijk overgenomen wat bijdraagt aan de objectiviteit van de onderzoeker.

Tijdens begeleidingsgesprek 2 en 3 is door het analyseren van de beelden gekeken of de werkpunten in het handelen van de betrokken leerkracht worden waargenomen. De leerkrachten en de coach hebben in alle gevallen waargenomen dat de werkpunten terug te zien zijn in de beelden.

Leerkracht A	Leerkracht B	Leerkracht C
begeleidingsgesprek 1 Ik geef de leerling de ruimte om tot een antwoord te komen. Ik stel open vragen.	begeleidingsgesprek 1 Ik vertel op een duidelijke en rustige manier wat ik van de leerling verwacht.	begeleidingsgesprek 1 Ik leg de spullen die nodig zijn voor de les klaar en deel de spullen zelf uit.
begeleidingsgesprek 2 Ik let op mijn non-verbale houding en die van de leerling.	begeleidingsgesprek 2 Ik zet mijn mimiek bewust in.	begeleidingsgesprek 2 Ik benoem het positieve gedrag van de leerling.

Tabel 4: Werkpunten respondenten

4.4 Data-analyse van de vragenlijst met stellingen

Om te weten te komen welke interventie binnen dit coachingstraject tot inzicht heeft geleid is een vragenlijst met stellingen in dit onderzoek opgenomen, zie bijlage 3, die de leerkrachten na afloop van het coachingstraject hebben ingevuld. Er is bij deze vragenlijst gebruik gemaakt van een ordinaal meetniveau (De Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2011) om de variabele te kunnen meten. In de vragenlijst is de mogelijkheid aangeboden om gemaakte keuzes in de vragenlijst te verduidelijken. Hiervan hebben geen van de betrokken leerkrachten gebruik gemaakt.

In dit coachingstraject is onderzocht welke interventie in dit coachingstraject leidt tot inzichten van het handelen. In de vragenlijst met stellingen zijn de volgende interventies van het coachingstraject opgenomen: het bekijken van de beelden, het bespreken van de beelden, het stellen van vragen en de gevoerde gesprekken. De leerkrachten geven aan het helemaal eens te zijn met de stellingen dat het bekijken en het bespreken van de beeldopnames tot inzicht in hun handelen heeft geleid. Daarnaast geven twee leerkrachten aan het eens te zijn met de stelling dat de vragen in het gesprek tot inzicht van het eigen handelen heeft geleid en een

leerkracht geeft aan het helemaal eens te zijn met deze stelling. Alle leerkrachten zijn het helemaal eens met de stelling dat de gevoerde gesprekken hebben geleid tot meer inzicht in hun handelen.

Om meer zicht te krijgen waar bewustwording van het handelen is ontstaan, zijn in de vragenlijst hierover een aantal stellingen opgenomen. Twee leerkrachten geven aan het eens te zijn met de stelling dat ze zich bewust zijn geworden van hun kwaliteiten in hun handelen. Een leerkracht geeft aan het hier helemaal mee eens te zijn. Op de stelling: *'Ik ben mij meer bewust geworden van waar mijn kansen in mijn handelen liggen'* geven allen aan het helemaal eens te zijn. Om een meer verdiepend inzicht te krijgen is een interview afgenomen.

4.5 Data-analyse van het interview

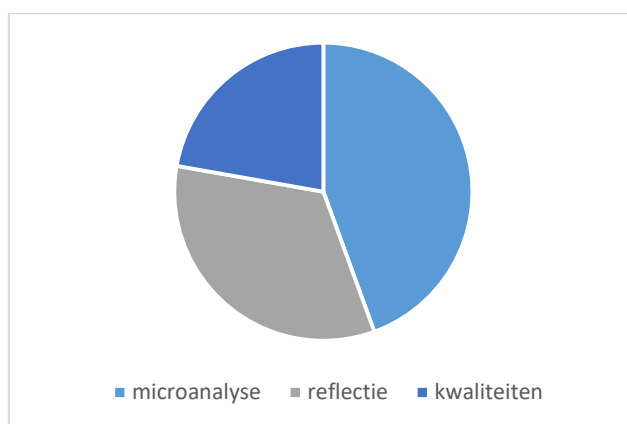
Er is gekozen om het interview volgens de inductieve benadering (De Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2011) te houden, wat als voordeel heeft dat de respondenten eigenaarschap hebben over hetgeen ze vertellen. De onderzoeker heeft een interviewleidraad geschreven met open vragen, zie bijlage 4, die antwoord geven op de diverse onderzoeks- en deelvragen. Verhelderingsvragen zijn gesteld om meer duidelijkheid te krijgen. Bij het weergeven van de resultaten van de interviews is gebruik gemaakt van citaten, waardoor de betrouwbaarheid van de analyse wordt vergroot.

In het interview is onder andere gevraagd van welk handelen de leerkracht zich bewust is geworden. Elke leerkracht heeft tijdens zijn coachingstraject zijn eigen leervraag en leerproces gehad. Dit betekent dat er verschillende processen van bewustwording en inzichten zijn geweest. De tabel hieronder laat citaten zien van de leerkrachten uit het interview waarin zij aangeven van welk handelen zij zich bewust zijn geworden.

Leerkracht A	Leerkracht B	Leerkracht C
-<i>'De leerling ruimte geven om antwoord te geven'</i> -<i>'Open vragen stellen'</i> -<i>'Positieve doorvraag stellen'</i> -<i>'Eigenaarschap bij leerling laten'</i> -<i>'Gebruik van de 3^e persoon in gesprekken met leerlingen'</i> -<i>'Korte zinnen maken'</i> -<i>'Bondig vertellen'</i> -<i>'Gebruik van metaforen'</i> -<i>'Van mijn houding, vooral non-verbale houding'</i> -<i>'De houding van de leerling, welk signalen kan ik hieruit halen'</i>	-<i>'Gebruik van mimiek'</i> -<i>'Stemgebruik'</i> -<i>'Rustige toon'</i> -<i>'Nabijheid zoeken'</i> -<i>'Humor'</i> -<i>'Relatie aangaan met de leerling'</i> -<i>'Contact maken'</i> -<i>'Ruimte geven aan de leerling om tot werken te komen'</i> -<i>'Herhalen van instructie waar nodig'</i>	-<i>'Rustige benadering'</i> -<i>'Nabijheid geven'</i> -<i>'Directe boodschap geven'</i> -<i>'Woord stop op een krachtige manier inzetten als leerling moet stoppen'</i> -<i>'Compliment koppelen aan signaal'</i> -<i>'Negeren van negatief gedrag'</i> -<i>'Geven van een tip'</i> -<i>'Onrustige leerling een beurt geven om hem weer bij de les te krijgen'</i> -<i>'Positief gedrag benoemen'</i>

Tabel 5: Interviewantwoorden bewustwording van het eigen handelen

Er is een kwantitatieve analyse (De Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2011) gemaakt om te komen tot een antwoord op de deelvraag: welke interventies binnen het coachingstraject door de leerkrachten zijn genoemd die geleid hebben tot inzicht in het eigen handelen. Na het uitschrijven van de interviews is allereerst gekeken naar overeenkomsten van de antwoorden; Boeije (2005) gebruikt hier de term coderen voor. Door axiaal coderen (Boeije, 2005) is gekeken of de antwoorden van de leerkrachten konden worden samen gevoegd, zie bijlage 6. Daarna zijn deze teruggebracht naar kerncategorieën binnen het coachingstraject, door Boeije (2005) het selectief coderen genoemd. In onderstaande cirkeldiagram is terug te vinden wat volgens de leerkrachten tot inzicht heeft geleid. De grootte van de verschillende delen geeft weer welke kerncategorie vaker is genoemd door de leerkrachten.



Cirkeldiagram 1: Welke interventie heeft tot inzicht geleid?

Microanalyse is door alle leerkrachten in het interview meerdere malen genoemd als interventie die tot inzichten van het eigen handelen heeft geleid. Hierbij wordt door de leerkrachten onder andere het volgende genoemd: *‘de microanalyse op het stellen van vragen’* en *‘doordat de beelden werden stilgezet zag ik mijn eigen mimiek’*. Het reflecteren op het eigen handelen is benoemd. Het volgende citaat geeft dit weer: *de vraag over wat de reden was dat de kinderen de spullen uit de kasten pakten, maakte mij bewust van keuzes die ik in de klas maak’*. Als laatste is door alle respondenten het kijken naar de kwaliteiten en hoe een van deze kwaliteiten meer ingezet kan worden in een kansrijke situatie genoemd. Een citaat uit het interview laat dit zien: *‘kijken naar dat wat goed gaat’*.

In het interview is de vraag gesteld waar de leerkrachten hun handelen hebben aangepast. In de onderstaande tabel wordt per leerkracht weergegeven wat zij hierover hebben gezegd.

Leerkracht	Waar heb je je handelen aangepast?
Leerkracht A	- <i>‘de leerling ruimte geven om antwoord te geven’</i> - <i>‘mijn houding, met name mijn non-verbale houding’</i> - <i>‘het scannen van de houding van de leerling’</i>
Leerkracht B	- <i>‘Door het opstellen van de werkpunten pas je je handelen steeds aan’</i>
Leerkracht C	- <i>‘Klaarleggen van de materialen’</i> - <i>‘Uitdelen van de spullen’</i>

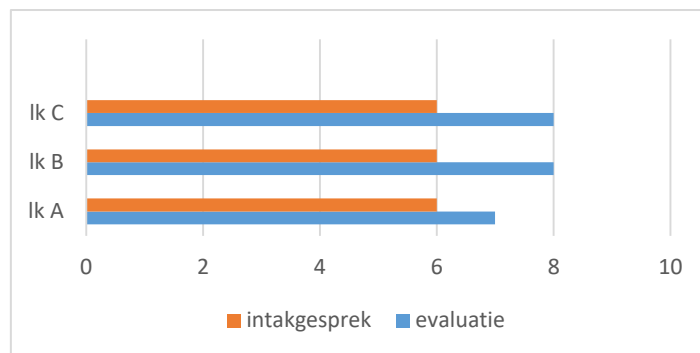
Tabel 6: Waar is het handelen van de leerkracht aangepast

Dit onderzoek is tot stand gekomen doordat de school waarop dit onderzoek heeft plaatsgevonden een ambitie heeft om het reflecteren op het eigen handelen in te bedden in de schoolcultuur. Om te kunnen onderzoeken of deze vorm van coaching door de leerkrachten gezien wordt als bijdrage om aan deze ambitie te kunnen voldoen zijn hierover vragen gesteld. De betrokken leerkrachten geven allen aan dat dit coachingstraject hiertoe bij kan dragen. Hierbij wordt als voordeel genoemd dat onder andere het terugkijken naar het eigen handelen vanuit beelden als waardevol gezien wordt. Hierover wordt door de leerkrachten onder andere gezegd: *'oordeellos', 'je kan terugkijken', beelden zeggen veel'* en *'je kan op microniveau naar je handelen kijken'*. Ook het kijken naar kwaliteiten in dit coachingstraject wordt gezien als meerwaarde. De volgende citaten van de leerkrachten gaan hierover: *'je kan positieve momenten uit de beelden halen', 'je wordt je bewust van dingen die goed gaan. Dat motiveert'*. Tweemaal is benoemd dat het als prettig wordt ervaren dat dit coachingstraject door een naaste collega is gedaan.

Er is de leerkrachten gevraagd naar hun voorkeur van de verschillende mogelijkheden tot professionele ondersteuning om tot reflectie te kunnen komen. Naast dit coachingstraject kent de school waar dit onderzoek heeft plaatsgevonden intervisie en observatie door de Commissie van Begeleiding gevolgd door een nabespreking. Twee leerkrachten geven aan dat zij een coachingstraject met beeldbegeleiding als voorkeur hebben. Ze geven hierbij de volgende voordelen aan boven de andere gebruikte interventies: *'Je kijkt naar je kwaliteiten. Dat motiveert', 'Je kan situaties terugkijken en hierdoor beter met elkaar in gesprek gaan', 'Het is prettig dat dit traject met een naaste collega plaatsvindt, zonder dat dit wordt meegenomen in een functioneringsgesprek of iets dergelijks'* en *'Het leidt tot concrete werkpunten waar je zelf mee aan de slag wilt'*. Een leerkracht geeft aan dat de keuze van professionele ondersteuning bij de betrokken collega dient te liggen. Twee leerkrachten benoemen dat ze een coachingstraject als dit in kleine groepen binnen het team als toekomstbeeld te zien. Zij geven hierbij tevens aan in te schatten dat dit op dit moment nog niet binnen het team haalbaar is. Redenen hiervoor zijn volgens hen: de terughoudendheid om gefilmd te worden en het nog niet open staan voor feedback op het handelen.

4.6 Data-analyse van de schaalvraag

Tijdens het intakegesprek en de evaluatie hebben de leerkrachten zichzelf middels een schaalvraag ingeschaald in een schaal van 0 tot 10, waarbij 0 de laagste score is en 10 de hoogste. De leerkrachten hebben middels deze schaal aangegeven in hoeverre zij zichzelf competent voelde met betrekking tot hun leervraag. De leerkrachten geven zich voor aanvang van het coachingstraject allemaal een 6. Aan het einde van het traject scoren ze zich allemaal hoger in. Een leerkracht met een punt, de anderen met twee punten.



Staafdiagram 1: antwoorden schaalvraag

5 Conclusies, discussie en aanbevelingen

In het eerste gedeelte van dit hoofdstuk worden naar aanleiding van de data-analyse conclusies getrokken en antwoord gegeven op de deelvragen en de onderzoeksvraag. In het tweede gedeelte worden verschillende kanttekeningen geplaatst bij dit onderzoek, die leiden tot discussie en aanbevelingen.

5.1 Antwoorden en conclusies op de deelvragen

Deelvraag 1

Welke bewustwording van het eigen handelen heeft plaatsgevonden tijdens het coachingstraject?

Een leerkracht dient zijn professioneel handelen steeds te onderzoeken om voor afstemming te zorgen met de leerlingen die in zijn groep zitten (Ludeke, 2013). Veel handelingen gedurende de dag gebeuren zonder dat erover na wordt gedacht. In veel gevallen zullen deze handelingen leiden tot gewenste situaties binnen de klas, echter in sommige gevallen kunnen er zich situaties voordoen die ongewenst zijn. Handelingen worden vaak intuïtief ingezet, waardoor niet altijd helder wordt wat maakt dat een gewenste dan wel ongewenste situatie ontstaat. Het eigen handelen onderzoeken zorgt voor bewustwording en leidt tot inzicht (Mc Clelland, z.d.). In dit onderzoek is getracht om meer bewustwording van het eigen handelen te creëren bij de betrokken leerkrachten.

Middels de antwoorden uit de vragenlijst kan de conclusie worden getrokken dat de betrokken leerkrachten in dit onderzoek zich meer bewust zijn geworden van hun kwaliteiten en hun kansrijke momenten in hun handelen. Daar het gaat om individuele trajecten is bij iedere leerkracht een eigen proces op gang gekomen. Tijdens de begeleidingsgesprekken is geobserveerd van welk handelen de leerkracht zich bewust is geworden. In het interview hebben de leerkrachten zelf verwoord van welk handelen zij zich bewust zijn geworden. In bijlage 7 worden de observaties en hetgeen de leerkrachten hebben benoemd in het interview samengevoegd. Hieruit kan worden afgelezen van welk handelen de individuele leerkrachten zich bewust zijn geworden.

Deelvraag 2

Welke interventies leiden tot een waardevolle bijdrage om te komen tot inzicht in het eigen handelen?

De ondersteuning van een leerkracht moet gericht zijn op de ontwikkeling van competenties en kennis (Bussemaker & Dekker, 2013; Snoek, 2015). In dit onderzoek is gesteld dat er sprake is van een peercoach, die zowel een activerende als compenserende rol (Fontys OSO, 2015) heeft. Uit de tabel in bijlage 7 kan worden afgeleid dat bewustwording tot stand is gekomen middels de activerende en compenserende rol van de coach. Leerkracht A benoemt tijdens het interview met name elementen van het handelen die middels de activerende rol van de coach tot stand zijn gekomen. Bij de andere leerkrachten is geen duidelijk verschil waarneembaar.

Vanuit de antwoorden van de stellingen in de vragenlijst geven de leerkrachten geen duidelijk beeld welke interventies meer helpend waren dan anderen. Een leerkracht

heeft aangegeven in mindere mate het eens te zijn met de stelling dat inzicht is verkregen door het stellen van de vragen. Wel kan vanuit de vragenlijst de conclusie worden getrokken dat alle interventies binnen het coachingstraject als helpend worden ervaren door de leerkrachten. In de interviews wordt meer helder welke interventie tot inzicht heeft geleid. Het volgende citaat uit een van de interviews ondersteunt de theorie van Korthagen en Vasalos (2002) die aangeven wat een belangrijke vaardigheid van een coach is: *‘Het stellen van vragen waardoor ik meer na ga denken over hetgeen ik doe’*. In het coachingstraject is oplossingsgericht gecoacht (Måhlberg & Sjöblom, 2008; Kayser, 2010), waarbij het werken vanuit het sterkteperspectief uitgangspunt is om te komen tot verandering (Huibers, 2008; Kayser, 2010) centraal heeft gestaan. Uit de interviews blijkt dat het zoeken naar oplossingen voor een kansrijke situatie vanuit de kwaliteiten als helpende interventie wordt ervaren (Berg & Shilts, 2005). Vanuit hier komt het volgende citaat: *‘Je wordt je bewust van de dingen die goed gaan. Dat motiveert’*, waaruit blijkt dat het kijken naar kwaliteiten ook iets doet met het competentiegevoel van de betrokken leerkracht (Bannink, 2013; Berg & Szabó, 2005; Donders, 2016). Het draagt bij aan de interactie (Bouwhuis, 2016) en relatie (Stevens, 1997) binnen het coachingstraject: *‘het principe van oké zijn’* (Berg & Szabó, 2005; Cauffman & Van Dijk, 2014).

Binnen het coachingstraject worden verschillende interventies ingezet om de leerkracht inzichten te geven in het eigen handelen. In de interviews wordt microanalyse (Fontys OSO, 2015; Bouwhuis, 2016) het vaakst genoemd als het gaat om welke interventie tot inzicht van het handelen heeft geleid. De verschillen ten opzichte van de andere interventies zijn echter te klein om te kunnen stellen dat alleen de microanalyse heeft bijgedragen aan inzicht.

Deelvraag 3

Tot welke veranderingen in het professioneel handelen heeft dit coachingstraject geleid?

In het competentieprofiel (Claasen et al, 2009) is ontwikkeling en reflectie van de leerkracht een van de zeven competenties. Faber (2013) en Stevens (2002) beschrijven het belang van onderzoek en analyse van het eigen handelen, daar dit positieve invloed heeft op de ontwikkeling van de leerkracht.

Uit de analyse van de schaalvraag kan gesteld worden dat de betrokken leerkrachten zich meer competent voelen ten opzichte van hun leervraag na het coachingstraject dan aan het begin van het traject. Blanchard, Zigarmi & Zigarmi (2012) en Berg & Szabó (2005) beschrijven dat wanneer de leerkracht zich competent voelt dit een bewuste verandering van het handelen kan stimuleren. De conclusie hieruit is dat het coachingstraject een positieve bijdrage heeft geleverd aan het competentiegevoel van de leerkrachten met betrekking tot hun leervraag, waaruit anders handelen kan volgen.

Tijdens de begeleidingsgesprekken zijn naar aanleiding van bewustwording en inzichten van het eigen handelen door de leerkrachten werkpunten opgesteld, zie tabel 4, om tot anders handelen te komen. In de daarop volgende beeldopname is gesignaleerd dat deze werkpunten terug zijn te zien in het handelen van de leerkrachten.

Uit de analyse van de vragenlijst blijkt dat twee leerkrachten het eens zijn met de stelling dat het handelen is aangepast. Een leerkracht geeft aan het hier helemaal mee eens te zijn. In het interview geven de leerkrachten dieper inzicht waar ze hun handelen hebben aangepast. Deze komen overeen met de werkpunten, die in hoofdstuk 4 terug te vinden zijn.

In dit onderzoek hebben de betrokken leerkrachten ieder hun eigen leervraag, werkpunten en leerproces gehad. De conclusie is dat door het coachingstraject bij ieder leerkracht veranderingen in het professioneel handelen tot stand zijn gekomen die betrekking hebben op hun eigen ontwikkeling en eigen leervraag.

Deelvraag 4

In hoeverre draagt dit coachingstraject bij aan de ambitie van de school om te komen tot reflectie van het eigen handelen?

In het schoolplan van de school waarbinnen dit onderzoek heeft plaatsgevonden staat beschreven dat de school de ambitie heeft dat reflectie op het eigen handelen vanzelfsprekend is. De literatuur beschrijft dat het onderzoeken en analyseren van het eigen handelen ervoor zorgt dat de leerkracht regisseur is van zijn ontwikkeling en proces (Stevens, 2002; Faber, 2013). Uit de data-analyse van het interview kunnen de volgende citaten worden gehaald die weergeven dat de betrokken leerkrachten het belang van het onderzoeken van het eigen handelen ondersteunen: *‘oordeellos’, ‘je ziet je eigen handelen’, ‘je kan de reactie van de leerling terugzien en analyseren’ en ‘eigen beelden uitkiezen’*. De citaten *‘oordeellos’* en *‘eigen beelden uitkiezen’* ondersteunen het belang van het eigenaarschap dat bij de betrokken leerkracht ligt, wat Faber (2013) en Stevens (2002) beschreven hebben.

In het theoretisch kader is beschreven dat reflectie het vermogen is om terug te kijken op de situatie en na te denken over het eigen handelen (Calderhead & Gates, 1993; Schön, 1983) en is erop gericht om handelingstheorieën te herzien (Verbiest, 2004). Uit antwoorden van eerdere deelvragen is geconcludeerd dat dit coachingstraject tot bewustwording van het eigen handelen heeft geleid. De leerkrachten hebben aangegeven dat met name het bekijken en bespreken van het eigen handelen op microniveau hieraan heeft bijgedragen. Daarnaast is aangetoond dat, doordat de coach gericht vragen heeft gesteld, de betrokken leerkracht na is gaan denken over het eigen handelen en tot andere inzichten van het eigen handelen is gekomen.

Naar aanleiding van de resultaten van dit onderzoek is de conclusie dat deze vorm van professionele ondersteuning bijdraagt om te komen tot reflectie op het eigen handelen. Uit dit onderzoek blijkt dat het eigenaarschap (Stevens, 2002; Faber 2013) hebben over het onderzoeken en ontwikkelen van het eigen handelen een meerwaarde is boven andere interventies om te komen tot ontwikkeling van het handelen, zoals observaties. Het belang van een eigen gekozen coachingstraject al dan niet met beeldbegeleiding is vanwege de autonomie (Stevens, 1997) van belang.

5.2 Antwoord en conclusie op de onderzoeksvraag

In hoeverre draagt een coachingstraject, waarbij gebruik gemaakt wordt van beeldbegeleiding gericht op bewustwording en inzicht, bij aan verandering van het eigen handelen van de leerkracht?

Uit de antwoorden van de deelvragen 1 en 3 kan de conclusie worden getrokken dat de betrokken leerkrachten bewustwording en inzicht hebben verkregen in hun professioneel handelen en tot veranderingen van hun handelen zijn gekomen. De mate van verandering van het professioneel handelen wordt in de volgende paragraaf ter discussie gesteld.

5.3 Discussie

Discussie omtrent de coach

De coach in dit onderzoek is nog lerende in het coachen volgens de oplossingsgerichte benadering en het gebruik van beeldbegeleiding bij coaching. Een aanbeveling is om dit onderzoek te doen met een coach die meer ervaring heeft opgedaan met een traject met beeldbegeleiding waardoor er wellicht andere resultaten met de betrokken leerkrachten worden bereikt.

Een veilige relatie tussen de coach en de leerkracht is van belang. De coach is in dit onderzoek een collega binnen de betrokken school. Dit kan mogelijk consequenties hebben gehad voor de aanmelding van de respondenten.

Discussie omtrent het coachingstraject met beeldbegeleiding

Naar aanleiding van de presentatie van het coachingstraject hebben een klein aantal respondenten zich opgegeven om mee te doen aan het onderzoek. Hierdoor zijn de resultaten minder valide en betrouwbaar. Bij navraag, wat anderen ervan weerhield om mee te doen, werden de volgende redenen gegeven: angst voor beeldopname van de betrokken persoon, angst voor de reacties van de leerlingen in de klas, een tijdrovend traject en het ontbreken van een leervraag. Deze redenen kunnen worden meegenomen in een eventueel vervolgtraject, waarbij voorwaarden gecreëerd worden, zodat er meer leerkrachten bereid zijn dit coachingstraject te doen.

Discussie omtrent de onderzoeksmethoden

Observatie

Zoals in probleemanalyse beschreven worden observaties door een observant gezien vanuit zijn waarneming en inzichten. Observatie is gebruikt om weer te geven wat tot bewustwording heeft geleid en welke rol de coach hierin heeft gehad. De resultaten van deze observaties zijn niet met de leerkrachten gedeeld of nagegaan. Hierdoor zijn de resultaten van deze methode minder valide en betrouwbaar.

Vragenlijst

De bedoeling van de onderzoeker was om de vragenlijst met stellingen op kwantitatieve wijze (De Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2011) te analyseren. De onderzoeker heeft er van te voren onvoldoende bij stil gestaan dat dit vanwege de kleine respondentengroep onvoldoende informatie zou verschaffen. De vragenlijst met stellingen zijn zelfbedacht wat een oorzaak zou kunnen zijn voor de weinige data die deze onderzoeksmethode heeft opgeleverd. Andere stellingen of

een andere vragenlijst zouden eraan bij kunnen dragen dat deze onderzoeksmethode meer valide wordt.

Interview

De onderzoeker heeft voor dit onderzoek geen ervaring gehad met het houden van een interview. Voor het maken van een interviewleidraad en het stellen van doorvragen om de benodigde informatie van de respondenten te verkrijgen vraagt om specifieke interviewvaardigheden. De onderzoeker denkt dat een ervaren interviewer op andere wijze te werk was gegaan wat de verkregen informatie betrouwbaarder maakt.

Om aan te kunnen geven welke interventies van toegevoegde waarde zijn volgens de respondenten is gebruik gemaakt van het coderen volgens Boeije (2005). Tijdens het coderen is getracht om de verkregen informatie uit het interview onder kerncategorieën te plaatsen. Tijdens dit coderen kan het zijn dat de verkregen informatie door de onderzoeker op een andere wijze is geïnterpreteerd dan de respondent heeft bedoeld. Dit zorgt voor een minder valide resultaat.

Gesteld kan worden dat dit onderzoek heeft geleid tot verandering van het professioneel handelen van de betrokken leerkrachten. Hiermee is toegekomen aan de doelstelling van dit onderzoek. De onderzoeker heeft getracht om zo zorgvuldig mogelijk om te gaan met de gekozen onderzoeksmethoden. Toch zal een ervaren onderzoeker deze op een andere wijze gebruiken wat de resultaten en het onderzoek meer betrouwbaar en valide maakt. Een aanbeveling is om een onderzoek waarbij een coachingstraject met beeldbegeleiding wordt ingezet met een ervaren coach en onderzoeker te doen om de effecten van zo een traject goed te kunnen onderzoeken.

5.4 Bijdrage aan kennis- en praktijkontwikkeling

Dit onderzoek heeft ertoe geleid dat het professioneel handelen van de betrokken leerkrachten zich heeft ontwikkeld. Deze leerkrachten hebben door bewustwording en inzichten in hun eigen handelen alternatieven in hun handelen ontwikkeld. Ze voelen zich meer competent ten opzichte van hun leervraag.

Er is een presentatie gegeven naar aanleiding van dit onderzoek aan het team van de betrokken school. Er is kennis en inzicht gedeeld over de wijze van professionele ondersteuning om het eigen handelen van de leerkracht te verbeteren, zoals die in dit onderzoek heeft plaatsgevonden. Dit heeft bijgedragen aan de kennisontwikkeling omtrent oplossingsgericht coachen, een coachingstraject met beeldbegeleiding en de invloeden van bewustwording en inzichten van het professioneel handelen. Tijdens de presentatie zijn het zelf waarnemen van het eigen handelen, de manier waarop de begeleidingsgesprekken plaatsvinden, het komen tot concrete werkpunten en het eigenaarschap van de leerkracht als positieve punten van dit coachingstraject door de betrokken leerkrachten benoemd. De resultaten van dit onderzoek en de positieve ervaringen van de betrokken leerkrachten hebben ertoe geleid dat deze vorm van professionele ondersteuning verder onderzocht gaat worden op de betrokken school. De gedachte van het team is dat deze wijze van professionele ondersteuning het reflecteren op het professioneel handelen meer zal ondersteunen.

5.5 Bijdrage voor de beroepsgroep

Dit onderzoek toont aan dat een coachingstraject met beeldbegeleiding gericht op bewustwording en inzicht van het professioneel handelen leidt tot ontwikkeling van het eigen handelen. Het toont het belang aan van het maken van beeldopnames en deze terug te kijken en te bespreken met de betrokken leerkracht, waardoor reflectie (Calderhead & Gates, 1993; Schön, 1983) op gang komt. Het laat zien dat de leerkracht zijn handelen verbetert. Wat van invloed is op de ontwikkeling van de leerlingen (Stevens, 1997; Claasen et al., 2009; Marzano, 2010; Kennedy et al. 2011). Door het eigenaarschap van de leerkracht in dit coachingstraject kunnen bewuste veranderingen tot stand komen (Blanchard, Zigarmi & Zigarmi, 2012; Berg & Zsabó, 2005) en geeft het de leerkracht de mogelijkheid om regisseur te zijn van zijn eigen ontwikkeling (Stevens, 2002; Faber, 2013).

Binnen passend onderwijs (Ludeke, 2013) of in een onderwijssetting met leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, zoals bijvoorbeeld op de betrokken school in dit onderzoek, kan een coachingstraject met beeldbegeleiding ondersteuning bieden aan een leerkracht om tot een afgestemde relatie (Stevens, 1997) met een betreffende leerling te komen. Daarnaast kan deze vorm van professionele ondersteuning inzicht geven in patronen binnen het handelen, wat bij kan dragen aan kennis en ontwikkeling van de leerkracht over zijn eigen professioneel handelen. Dit onderzoek bevestigt, net als andere onderzoeken over het gebruik van beeldbegeleiding, dat deze interventie gebruikt kan worden om te komen tot verandering in het handelen van leerkrachten.

5.6 Aanbevelingen

Voor de betrokken school

Vanuit dit onderzoek kunnen voor de betrokken school de volgende aanbevelingen worden gedaan:

- Een coach binnen het team opleiden tot beeldcoach of een ervaren beeldcoach inzetten;
- Het hele team betrekken bij het coachingstraject;
- Coaching middels beeldbegeleiding een vaste plaats geven binnen het team;
- Tijd voor coaching in de normjaartaak opnemen;
- De status van het coachingstraject verduidelijken;
- Cameragebruik vaker gebruiken om leerlingen te laten wennen aan de camera in de klas;
- Tijd tussen beeldopname en begeleidingsgesprek dient tussen een week en twee weken te liggen.
- Voor de toekomst: Het coachingstraject uitbreiden tot een andere vorm waarbij meerdere leerkrachten naar beelden kijken om te komen tot professionele leeromgeving.

Aanbevelingen algemeen

Het gebruik van een coachingstraject met beeldbegeleiding waarbij leerkrachten reflecteren op hun handelen en hierdoor tot anders handelen komen wordt op een aantal leraaropleidingen in Nederland ingezet om leerkrachten in opleiding te begeleiden. Jonge leerkrachten leren op deze wijze te kijken naar hun eigen

handelen, hierop te reflecteren en zich te ontwikkelen. Het is een aanbeveling om deze leerkrachten die gewend zijn aan deze vorm van begeleiding tijdens hun loopbaan op deze wijze te blijven begeleiden, waardoor het gebruik van deze vorm van begeleiding eigen blijft.

De Wit en Van Tuyl (2016) geven in hun onderzoek aan geen antwoord te krijgen op de vraag *'Is een videocoach echt nodig'*. In dit onderzoek is te zien dat de coach bij de bewustwording en het verkrijgen van inzichten in het handelen van de leerkracht een belangrijke rol heeft gespeeld door een activerende dan wel compenserende rol aan te nemen. De vraag of een specifieke *'videocoach'* nodig is in het traject of dat een willekeurig persoon dit coachingstraject zou kunnen doen wordt in dit onderzoek niet beantwoord. Wel kan gesteld worden dat kennis over de elementen van de basiscommunicatie (Dekker & Biemans, 1994) en kennis over het voeren van gesprekken volgens de oplossingsgerichte benadering (Berg & Shilts, 2005) een essentiële rol heeft gespeeld in dit onderzoek. Een aanbeveling om tot een antwoord te kunnen komen is om een vergelijkend onderzoek te doen waarbij beelden zowel met als zonder *'videocoach'* worden bekeken.

Nawoord

Met dit onderzoek sluit ik mijn opleiding tot Master EN af. De afgelopen twee jaar waren intensief en zeer de moeite waard. De opleiding en het uitvoeren van dit onderzoek hebben mij verreikt als leerkracht, coach en op persoonlijk vlak. Met dit onderzoek toon ik aan dat ik mijzelf heb kunnen ontwikkelen tot een leerkracht die in staat is om andere professionals op een integere wijze te begeleiden. Het doen van het onderzoek viel me af en toe zwaar, omdat ik vaak te veel wilde en te weinig concreet werd. Door een kritisch-onderzoekende houding bleef ik zoeken naar nog meer mooie deelvragen, waardoor het soms lastig was om verder te komen in het onderzoek. Ook het analyseren van de data was lastig, omdat de resultaten van deelvraag 2 geen duidelijk beeld opleverde.

Deze periode heb ik mij gesteund gevoeld door critical friends en mijn studiebegeleiders, Marijke Reith en Helma de Keijzer, die met hun kritische feedback mij scherp hielden en mij steeds verder brachten in mijn onderzoek. Dank hiervoor.

Ik wil mijn werkplekbegeleiders en collega's bedanken voor hun vertrouwen in mij en mijn onderzoek. In het bijzonder de respondenten van dit onderzoek: zij hebben zich open opgesteld tijdens het coachingstraject, zijn flexibel geweest om opnames en gesprekken mogelijk te maken en hebben hun feedback gegeven. Ook dank aan de leerlingen die betrokken zijn geweest bij de beeldopnames voor dit onderzoek.

Als laatste wil ik Joost, Anouk en Fleur bedanken voor het mogelijk maken van mijn professionele ontwikkeling door mij tijd en ruimte te geven. Ook dank voor jullie motivatie om dit onderzoek af en toe even aan de kant te leggen, waardoor er tijd was voor ontspanning. Hierdoor ontstond afstand van dit onderzoek wat vaak leidde tot nieuwe inzichten.

Literatuurlijst

- Baarda, D.B., Goede M.P.M. de & Teunissen, J. (2005). *Basisboek kwalitatief onderzoek. Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Houten: Stenfert Kroese.
- Bannink, F. (2013). *Oplossingsgerichte vragen: handboek oplossingsgerichte gespreksvoering*. Amsterdam: Pearson.
- Berg, I. & Shilts, L. (2005). *Classroom Solutions: WOWW-Coaching*. Milwaukee, WI: BFTC Press.
- Berg, I. & Szabó, P. (2005). *Oplossingsgericht coachen*. New York/Amsterdam: W.W. Norton & Company, Inc.
- Boeije, H.R. (2005). *Analyseren in kwalitatief onderzoek*. Amsterdam: Boom.
- Bouwhuis, M. (2016). *De leraar in beeld. Handboek beeldbegeleiding in het onderwijs*. Maasbommel: Pica
- Bussemaker, J. & Dekker, S. (2013). *Lerarenagenda 2013-2020: de leraar maakt het verschil*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Burger, Y. (2008). *Menselijkheid in organisaties*. Amsterdam: Vrije Universiteit.
- Calderhead, J. & Gates, P. (1993). *Conceptualising Reflection In Teacher Development*. London: The Falmer Press
- Cauffman, L. & Dijk, D. van (2014). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Amsterdam: Boom/Lemma.
- Dekker, T. & Biemans, H. (1994). *Video - hometraining in gezinnen*. Houten: Bohn Stafieu Van Loghum.
- Denscombe, M. (2004). *The Good Research Guide for Small-scale Social Research Projects*. Maidenhead: Open University Press.
- Donders, W. (2016). *Coachende gespreksvoering*. Amsterdam: Boom.
- Donk, C. v.d. & Lanen, B. v. (2011). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussem: Coutinho.
- Empel, V. & Ven, M. v.d. (2001). *De effectiviteit van School Video Interactie Begeleiding*. Doctoraalscriptie Orthopedagogiek, Universiteit Nijmegen.
- Faber, F. (2013). Visie op leren. In Jansen, H., Brons, C. & Faber, F. (2013). *Beeldcoaching, zet in beweging* (p. 106-112). Baarn: Real Life Publishing.
- Fontys OSO (2015). Theoretisch kader beeldbegeleiding. Interne publicatie. Tilburg: Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg (OSO).
- Goldman, R., Erickson, F., Lemke, J. & Derry, S.J. (2007). Selection in Video. In Derry, S.J. (Ed.) (2007). *Guidelines for Video research in Education-*

Recommendations from an Expert Panel. Chicago: Data Research and Development Center.

Harinck, F. (2010). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Horeweg, A. (2013). Gedragsproblemen in de klas: De rol van de leerkracht. *Psychopraktijk* 2013 (5), 22-24.

Huibers, A. (2008). De cirkeltechniek. Oplossingsgerichte gespreksvoering met ouders en kinderen. *Kinder- & Jeugdpsychotherapie*, 35 (3), p.40-50. Geraadpleegd op 10 maart 2017 van http://solutions-centre.nl/images/downloads/artikel_cirkeltechniek_vkjp.pdf.

Jacobs, G. (2010). *Professionele waarden in kritische dialoog. Omgaan met onzekerheid in educatieve praktijken*. Tilburg: Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg

Jones, A. (2009). Generic attributes as espoused theory: the importance of context. *Higher Education*, 2009 (58), 175-191.

Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J. & Scheepsmma, W. (2007). *Ontwikkeling door onderzoek; een handreiking voor leraren*. Baarn/Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff.

Kayser, D. (2010). *Oplossingsgericht begeleiden. Basisboek voor het primair onderwijs*. Bussum: Coutinho.

Kennedy, H., Landor & M. Todd, L. (2011). *Video Interaction Guidance. A relation-based Intervention to promote Attunement, Empathy and Wellbeing* (p. 20-35). Londen en Philadelphia: Jessica Kingsley Publisers.

Kessels en Smit (z.d.) *De niveaus van leren en veranderen van Dilts*. Verkregen op 29 juni 2017 via http://www.kesselssmit.nl/files/niveaus_van_dilts.pdf.

Korthagen, F.A.J. (2001). *Waar doen we het voor? Op zoek naar de essentie van goed leraarschap*. Utrecht:WCC.

Korthagen, F.A.J. (2012). Over opleiden en reflecteren: ongemakkelijke waarheden en werkende perspectieven. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders* 33(1), 2012. Velon, Velov.

Korthagen, F.A.J. & Vasalos (2002) Niveaus in reflectie: naar maatwerk in begeleiding. *Velon: Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 23 (1), 29-38.

Kvale, S. (1996). *Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks: Sage Publications.

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

Le Fevere de Ten Hove, M. (z.d.). Het land waar weerstand niet bestaat, ofhoe kan weerstand omgebogen worden tot samenwerking?

Likert, R. (1932). *A Technique for the Measurement of Attitudes*. New York: Colombia University Press.

- Lingsma, M. & Scholten, M. (2001). *Coachen op competentie ontwikkeling*. Soest: H. Nelissen.
- Lourensen, M. (2012). *Passende Plaats voor Coaching*. Tilburg: Onderzoek voor Fontys OSO
- Ludeke, W. (2013). *Referentiekader Passend onderwijs*. Utrecht: PO-Raad, VO-raad, AOC Raad, MBO Raad.
- Måhlberg, K. & Sjöblom M. (2008). *Oplossingsgericht onderwijzen: naar een gelukkiger school*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Marzano, R. J., Marzano, J. S. , & Pickering, D. J. (2010). *Wat werkt: Pedagogisch handelen & klassenmanagement. Evidence-based strategieën voor iedere leraar*. Vlissingen: Bazalt.
- Mc Clelland, D. (z.d.). *De ijsbergtheorie*. Geraadpleegd op 20 oktober 2016 via <http://www.deen.eu/coaching-aanpak.asp>
- Meijer, W. (2009). *Leerkrachten begeleiden bij passend onderwijs*. Amersfoort: CPS onderwijsontwikkeling en advies.
- Otter, M. den, Haasen. M., Hoek, I., Rackwitz, S., Semmekrot, M., Bos, J., Bergen, E. van, Trouwbors, E. & Heijkant, C. van den (2004). *Wat je ziet ben je zelf: School Video Interactie Begeleiding met leerlingen*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Ponte, P. (2006). *Onderwijs van eigen makelij: Procesboek actieonderzoek in scholen en opleidingen*. Baarn: Nelissen.
- Pring, R. (2000). *Philosophy of Educational Research*. London: Continuum.
- Sameroff, A. & Chandler, M. (1975). *Reproductive risk and the continuum of caretaking casualty*. In F. Horowitz, M. Hetherington, S. Scarr-Salapatek, & G. Siegel (Eds.). *Review of child development research* (Vol. 4, p. 187- 244). Chicago: University of Chicago.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith
- Schön, D. A. (1987). *Educating The Reflective Practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schoolplan 2016-2020 (2016), van de betreffende school. Ongepubliceerd manuscript.
- Schuman, H. (2009). *The transition to adulthood – A Shared responsibility. The education of visually impaired teenagers with learning difficulties and their exclusion from mainstream schools*. Saarbrücken: VDM Verlag.
- Snoek, M. (2015). Startende leraren: zwemmen of verzuipen. *Van twaalf tot achttien*, 2015 (november), 6-8.
- Snoek, M. & Hallink, H. (2015). Startende leraren anders begeleiden: Tijd voor ontwikkelingsgericht curriculum. *Van twaalf tot achttien*, 2015 (juni), 10-12.

- Steur, H.G.J. (2011). *De begeleiding van beginnende leraren in het voorgezet onderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Stevens, L. (1997). *Overdenken en doen. Een pedagogische bijdrage aan adaptief onderwijs*. Den Haag: Procesmanagement Primair Onderwijs. Uitgevoerd door Universiteit Utrecht: Orthopedagogiek.
- Stevens, L. (2002). Naar een ander begrip van 'Prestatie' in de school. In *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 2002, 4. Dordrecht: InStondo.
- Teekens, I. (2010). Inleiding. *De kunst van het communiceren*. (pp. 9-23). Antwerpen: Garant.
- Van Ass, S. (2012). *Het coachingstechniekenboek*. Amsterdam: Boom/Nelissen.
- Verbiest, E. (2004). *Samen wijs: Bouwstenen voor professionele leergemeenschappen in scholen*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Verstegen, R & Lodewijks, H.P.B. (2012). *Interactiewijzer: Analyse en aanpak van interactieproblemen in professionele opvoedingssituaties*. Assen: Van Gorcum.
- Vonk, R. (2009). *Ego's en andere ongemakken: psychologie van alledaagse menselijke eigenaardigheden*. Schiedam: Scriptum.
- Vos, H & H. Vlas (2000), *Reflectie en actie*. Dinkel Instituut / Faculteit der Elektrotechniek.
- Wels, P.M.A. (2001). *Helpen met beelden – Video in de hulpverlening aan gezinnen*. Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Whitmore, P. (2000). *Succesvol coachen*. Baarn: H. Nelissen.
- Whitworth, L., Kimsey-House, K., Kimsey-House, H. & Sandahl, P. (2009). *Co-actief coachen: Nieuwe vaardigheden voor professioneel en persoonlijk coachen*. Zaltbommel: Thema.
- Wierdsma, A. & Swieringa, J. (2011). *Lerend organiseren en veranderen. Als meer van hetzelfde niet helpt*. Groningen/Houten: Noordhoff
- Wit, T. de, Tuijl, C. van. (2016). Onderzoek naar de effectiviteit van beeldbegeleiding: Met andere ogen. *Beter Begeleiden*, 2016 (november), 12-16.
- Wolf, K. van der & Beukering, T. van (2013). *Gedragsproblemen in scholen. Het denken en handelen van leraren*. Leuven/Den Haag: Acco.
- Yin, R.K. (2003, 3^e druk). *Case Study Research: Design and Methods*. London: Sage Publications Inc.

Figuren:

Figuur 1: Het Ui-model van Korthagen verkregen via <http://hetkind.org/2013/12/29/kwaliteit-van-binnenuit/> geraadpleegd op 13 januari 2017.

Figuur 2: De ijsbergtheorie van McClelland verkregen via <https://suzannedevries76.wordpress.com/> geraadpleegd op 20 oktober 2016.

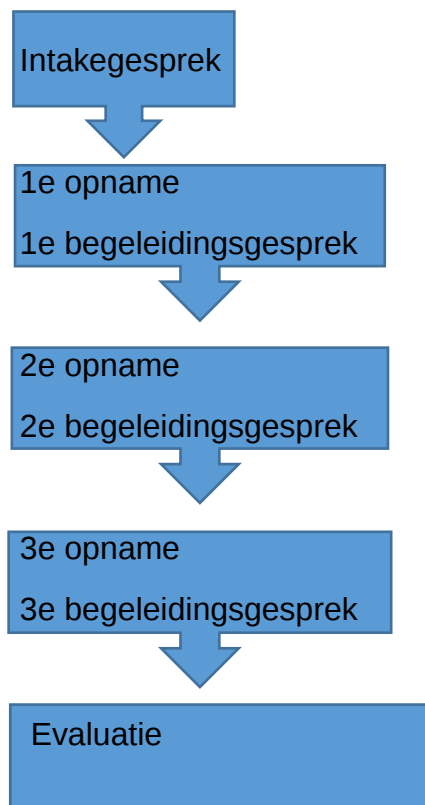
Figuur 3 : De reflectieve leercyclus van Korthagen verkregen via <http://www.arteveldehogeschool.be/studielicht/node/95> geraadpleegd op 11 november 2016.

Figuur 4: Model adaptief onderwijs van Stevens verkregen via <https://lucstevens.wikispaces.com/2.+Zijn+Theorie> geraadpleegd op 26 januari 2017.

Bijlagen

Bijlage 1 Opzet van het onderzoek

In deze bijlage is de opbouw van het coachingstraject, zoals Bouwhuis (2016) heeft beschreven uitgewerkt.



Bijlage 2 Stappenplan intakegesprek

Tijdens de intakegesprekken is onderstaand stappenplan bijgehouden om ervoor te zorgen dat de intakegesprekken zorgvuldig werden uitgevoerd. Dit stappenplan is als werkmateriaal uitgereikt tijdens de module BBBO 3 van de opleiding tot Master EN van Fontys OSO.

Een intakegesprek

Stappen in een intakegesprek	
Kennismaking: -Contact, sfeer, vertrouwen, ervaring met beeldbegeleiding en/of beeld?	
Gespreksagenda - aanleiding voor begeleiding - doel, structuur en duur gesprek - doel, opbouw, opbrengst beeldbegeleiding traject - wederzijdse verwachtingen - commitment verwerven	
Informereren over ethiek -Vertrouwelijkheid, privacy, archivering - toestemming voor opname, afspelen.	
Praktische afspraken - Wat, wanneer, waar; faciliteiten. - Schriftelijke verslaglegging: wie, wat?	
Verhelderen van leervraag en doel Verkennen van de leervraag: - context verhelderen -concreet: wat precies, waar,....?	
Concretiseer naar doel & opbrengst -Wat is je doel in deze begeleiding? -Wat is de gewenste opbrengst? Hoe ziet het eruit als het goed/nuttig is?	
Besluit tot uitvoering traject -Besluit tot werkrelatie met afspraken -Afspraken en planning: 3x opnamen en nabesprekingen en evaluatie -Afspraken over verslaglegging	
Overige opmerkingen	

Bijlage 3 Vragenlijst

In deze bijlage is de vragenlijst te zien die in dit onderzoek is gebruikt.

Vragenlijst

Deze vragenlijst is bedoeld om zicht te krijgen op de invloed van het coachingstraject met beeldbegeleiding. Voor de volledigheid wil ik aangeven dat de resultaten van deze vragenlijst anoniem in het onderzoek worden verwerkt.

In de onderstaande vragenlijst worden stellingen gehanteerd waarbij een 5-puntschaal gehanteerd wordt, met de volgende onderverdeling:

1 Helemaal niet mee eens

2 Niet mee eens

3 Tussenin

4 Mee eens

5 Helemaal mee eens

De kolommen 'weet niet' en 'geen mening' kunnen eventueel bij de stelling worden gebruikt mocht dit van toepassing zijn. Gelieve een van de 7 hokjes aan te kruisen. Mocht je behoefte hebben om een vraag te verduidelijken dat kan dat op de achterkant van dit blad.

	1	2	3	4	5	Weet niet	Geen mening
1 Het coachingstraject heeft tot inzicht in mijn handelen geleid.							
2 Ik heb het begeleidingstraject als prettig ervaren.							
3 Het bekijken van de opnames hebben bijgedragen aan inzicht in mijn handelen.							
4 Het bespreken van de opnames heeft bijgedragen aan inzicht in mijn handelen.							
5 Het bekijken van de opnames hebben geleid tot verandering in mijn handelen.							
6 Ik ben mij meer bewust geworden van mijn sterke eigenschappen in mijn handelen.							
7 Ik ben mij meer bewust geworden van waar mijn kansen in mijn handelen liggen.							
8 De gesprekken tijdens het begeleidingstraject hebben bijgedragen aan inzicht in mijn handelen.							
9 Ik heb de vragen in het begeleidingstraject als prettig ervaren.							
10 De vragen hebben bijgedragen aan het verkrijgen van inzicht.							
11 De vragen hebben geleid tot verandering van mijn handelen.							

Bijlage 4 Interviewleidraad

In deze bijlage zijn de vragen te zien die als leidraad voor het interview zijn gebruikt. Vraag 8 is gebruikt voor mijn eigen ontwikkeling en is in dit onderzoek niet meegenomen.

Interviewleidraad

1 Hoe heb je het coachingstraject ervaren?

2 Wat vond je waardevol aan het traject?

3 Heb je elementen in je handelen ontdekt waar je tot voor het begeleidingstraject niet bewust van was?

4 Tot welke inzichten heeft het beeldbegeleidingstraject geleid?

5 Waar heb je je handelen aangepast?

6 In het schoolplan 2016-2020 hebben wij als team onze ambitie beschreven waarin staat dat het vanzelfsprekend is om te reflecteren op ons eigen handelen. In hoeverre draagt dit coachingstraject bij aan deze ambitie?

7 Wij gebruiken binnen de school, naast beeldbegeleiding, verschillende methoden om te komen tot reflectie op ons eigen handelen, onder andere intervisie en observaties vanuit de Commissie van Begeleiding. Naar welke methode gaat jouw voorkeur uit en waarom?

8 Wat vond je van mijn rol als begeleider? Wat vond je sterk en waar liggen kansen voor mij?

Bijlage 5 Verantwoording vragenlijst en interview

In de onderstaande tabel is inzichtelijk gemaakt welke vragen in het interview en welke stellingen in de vragenlijst antwoord geven op de verschillende deelvragen.

Deelvragen	Gestelde vragen in het interview en de stellingen gebruikt in de vragenlijst om antwoord te krijgen.
Deelvraag 1: Welke bewustwording van het eigen handelen heeft plaatsgevonden tijdens het coachingstraject?	<i>Stelling:</i> 6 Ik ben mij meer bewust geworden van mijn sterke eigenschappen in mijn handelen. 7 Ik ben mij meer bewust geworden van waar mijn kansen in mijn handelen liggen. <i>Interview:</i> 3 Heb je elementen in je handelen ontdekt waar je tot voor het begeleidingstraject niet bewust van was?
Deelvraag 2: Welke interventies leiden tot een waardevolle bijdrage om te komen tot inzicht in het eigen handelen?	<i>Stelling:</i> 1 Het coachingstraject heeft tot inzicht in mijn handelen geleid. 3 Het bekijken van de opnames hebben bijgedragen aan inzicht in mijn handelen. 4 Het bespreken van de opnames heeft bijgedragen aan inzicht in mijn handelen. 8 De gesprekken tijdens het begeleidingstraject hebben bijgedragen aan inzicht in mijn handelen. 10 De vragen hebben bijgedragen aan het verkrijgen van inzicht. <i>Interview:</i> 2 Wat vond je waardevol aan het traject? 4 Tot welke inzichten heeft het beeldbegeleidingstraject geleid?
Deelvraag 3: Tot welke veranderingen in het professioneel handelen heeft dit coachingstraject geleid?	<i>Stelling:</i> 5 Het bekijken van de opnames hebben geleid tot verandering in mijn handelen. 11 De vragen hebben geleid tot verandering van mijn handelen. <i>Interview:</i> 5 Waar heb je je handelen aangepast?
Deelvraag 4: In hoeverre draagt dit coachingstraject bij aan de ambitie van de school om te komen tot reflectie van het eigen handelen?	<i>Interview:</i> 6 In het schoolplan 2016-2020 hebben wij als team onze ambitie beschreven waarin staat dat het vanzelfsprekend is om te reflecteren op ons eigen handelen. In hoeverre draagt dit coachingstraject bij aan deze ambitie? 7 Wij gebruiken binnen de school, naast beeldbegeleiding, verschillende methoden om te komen tot reflectie op ons eigen handelen, onder andere intervisie en observaties vanuit de Commissie van Begeleiding. Naar welke methode gaat jouw voorkeur uit en waarom?

Bijlage 6 Coderen

In de onderstaande tabel is te zien hoe het axiaal coderen (Boeije, 2005) is gebruikt om antwoord te krijgen op deelvraag 2 te kunnen beantwoorden.

Genoemd als helpend binnen het coachingstraject	Past bij de interventie
-Vergrootglas -Analyse op de beelden -Het terugkijken naar je eigen handelen -Je kijkt naar wat je doet en hoe leerlingen hierop reageren.	Microanalyse
-Het dieper ingaan op waarom je op een bepaalde wijze handelt is prettig. -Het stellen van verdiepende vragen. -Door de juiste vragen te stellen ga ik op een andere manier naar de beelden kijken en zie ik nieuwe dingen in mijn handelen.	Reflectie
-Kijken naar dat wat goed gaat en dat meer inzetten. -Waar kunnen kwaliteiten nog meer ingezet worden.	Kijken naar kwaliteiten

Bijlage 7 Bewustwording van elke leerkracht

In de onderstaande tabel zijn resultaten van de observatie en van het interview over van welk handelen de leerkrachten zich bewust zijn geworden samengevoegd. Het sterretje geeft aan welk handelen ook in het interview door de leerkrachten zijn genoemd. Onderaan de tabel is een kolom toegevoegd. In deze kolom wordt weergegeven wat door de leerkrachten in het interview wordt benoemd maar niet is geobserveerd.

Leerkracht A		Leerkracht B		Leerkracht C	
Begeleidingsgesprek 1					
-pauze nemen -open vragen stellen -wie is eigenaar van het gesprek -gebruik mimiek	A * A * C C	-contact maken -nabijheid zoeken -rustige vertelwijze -duidelijke instructie	A * A * C * C	-rustige benadering -nabijheid -duidelijke directe boodschap -compliment + signaal -klaarleggen van spullen	A * C * A * C * C
Begeleidingsgesprek 2					
-praten in 3 ^e persoon -open vraag stellen na aanleiding van schaalvraag -autonomie bij leerling laten (deze wil ergens niet over praten) -doorvragen -spiegelen houding van leerling -houding -leerling uit laten praten	A * C A * C C C * C	-rustige benadering -rondkijken -mimiek -micro-analyse mimiek -stemgebruik -koppeling verbaal en non-verbaal	A A C * C C * C	-beurtverdeling -negeren van ongewenst gedrag -tip geven -corrigeren -positief over gewenst gedrag	C C * C * C A *
Begeleidingsgesprek 3					
-positief doorvragen -houdt leiding door open vragen te stellen -humor -korte zinnen gebruiken -bondig vertellen -gebruik metaforen	C * C C A * A * C *	-aanpassen leerstof bij leerling -rustige houding -open staan voor ideeën	C A C	-non-verbale correctie -regie bij leerlingen -klassikale correctie -focus bij andere leerlingen	C C A C
<i>Legenda: A = activerende rol coach C = compenserende rol coach</i>					
Bewustwording handelen genoemd in interview					
-houding van de leerling, welke signalen kan ik hieruit halen		-humor -relatie aangaan met de leerling -ruimte geven aan de leerling om tot werken te komen -herhalen van de instructie waar nodig		-woord stop op een krachtige manier inzetten -onrustige leerling een beurt geven om hem weer bij de les te krijgen	

Tabel 7: resultaten bewustwording

Bijlage 8 Stadia van gedragsverandering

Deze tabel geeft de verschillende stadia van gedragsverandering weer.

Stadium	Wat de leerkracht laat zien
1 precontemplatie	Niet serieus nadenken om te veranderen
2 contemplatie	Serieus overwegen om te veranderen
3 voorbereiding	Bereidheid om te veranderen, plan maken voor verandering
4 actie	Nieuw gedrag in praktijk brengen
5 onderhoud	Blijven werken aan de nieuwe manier van leven als actie succesvol is
6 terugval	Terugvallen in het ongezonde gedrag

Tabel 1: model van gedragsverandering (uit Donders, 2016)