

coachingsgesprekken

(Op De Polsstok, school voor Praktijkonderwijs)



'If we all did the things we are capable of doing, we would literally astound ourselves'

(Thomas Edison)

Bianca Talsma
Studentnummer 2155058
Coachend Innoveren 1 deeltijd
Begeleider: Nico Schouws
Alkmaar, juni 2011

Inhoudsopgave

Inhoud	Pagina
Samenvatting	3
Hoofdstuk 1 Aanleiding en probleemstelling	5
Hoofdstuk 2 Theoretische onderbouwing	7
2.1 Inleiding	
2.2 Begrippen	
2.2.1 Wat is coaching?	
2.2.2 Wat is een coach?	
2.2.3 Hoe is coaching ontstaan?	
2.2.4 Vormen van coaching	
2.3 Het nieuwe leren	
2.3.1 Klassikaal-Methodisch versus het nieuwe leren; een ander denkkader	
2.3.2 Leven lang leren	
2.3.3 Het nieuwe leren in het praktijkonderwijs	
2.3.4 Coaching binnen het nieuwe leren in het praktijkonderwijs	
2.4 Oplossingsgericht coachen	
2.4.1 Oplossingsgericht coachen met pubers; Mission Possible	
2.5 Vormgeven aan coachingsgesprekken in het praktijkonderwijs	
2.5.1 Visie op coachen	
2.5.2 Oefenen van coachen	
2.5.3 Plannen van coachingsgesprekken	
2.6 Conclusie	
Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie	18
3.1 Onderzoeksvorm	
3.2 Wijze van data verzamelen	
3.3 Afwegingen bij keuze voor data-verzamelingsinstrumenten	
3.4 Triangulatie, validiteit en betrouwbaarheid	
3.5 Ethische aspecten	

Hoofdstuk 4 Data-analyse en resultaten	22
4.1 Inleiding	
4.2 Data	
Hoofdstuk 5 Beantwoording van de onderzoeksvraag	38
5.1 Inleiding	
5.2 Bevindingen	
Hoofdstuk 6 Conclusies en aanbevelingen	44
6.1 Inleiding	
6.2 Conclusies en aanbevelingen	
6.3 Inhoudelijke aanbevelingen voor vervolgonderzoek	
6.3 Samenvatting	
Hoofdstuk 7 Evaluatie	47
Literatuurlijst	49
Bijlagen	52
Bijlage 1 Kort onderzoek	
Bijlage 2 Werkrelaties/oplossingsgericht flowchart	
Bijlage 3 Interviews	

Samenvatting

Mijn onderzoek naar coachingsgesprekken heeft plaatsgevonden op De Polsstok, een school voor praktijkonderwijs in de periode van februari tot en met mei 2011.

Het doel van dit onderzoek was een beschrijving te geven van de wijze waarop de individuele coachingsgesprekken worden gevoerd en hoe deze coachingsgesprekken ervaren en gewaardeerd worden door leerlingen en docenten. Daarbij was het doel om te inventariseren en beschrijven welke opvattingen de docenten hebben met oog op de toekomst van de coachingsgesprekken gezien de verandering van de onderwijsvisie naar vraaggestuurd onderwijs.

De onderzoeksvraag luidde als volgt:

Welke wijze zorgt voor een goed coachingsgesprek op De Polsstok?

Om tot antwoorden te komen op mijn onderzoeksvraag en deelvragen heb ik een beschrijvend onderzoek afgenomen bij leerlingen en docenten.

Uit de resultaten is gebleken dat de coachingsgesprekken door leerlingen en docenten worden gewaardeerd. Echter, eenduidigheid in de aanpak van coachingsgesprekken ontbreekt. Zo voeren alle mentoren coachingsgesprekken, maar sommige schaduwmentoren niet. Ook worden coachingsgesprekken met verschillende frequentie gevoerd.

Daarnaast is er vanuit docenten behoefte aan meer tijd voor ad hoc coachingsgesprekken, een werkbaar stappenplan, hulpmiddelen, scholing/ oefening in coachingsvaardigheden en helderheid in leerlijnen.

Uit de resultaten van mijn onderzoek heb ik een drietal aanbevelingen omschreven die tot verbetering van de coachingsgesprekken kunnen leiden. Een belangrijke aanbeveling is het komen tot meer helderheid, uniformiteit en een gezamenlijke visie door middel van een discussie met het hele team. Een tweede aanbeveling is het opzetten van een 'coachingsgroep'. Dit is een groep docenten die zich gaat bezighouden met de aansturing en verdere ontwikkeling van de coachingsgesprekken, een cursus coachingsvaardigheden voor docenten organiseert

en een handboek coaching opstelt. In dit 'handboek coaching' is het raadzaam het doel van coachingsgesprekken, richtlijnen voor de frequentie, een opbouw van een coachingsgesprek, een stappenplan en hulpmiddelen op te nemen.

Daarnaast is het belangrijk dat er helderheid komt in leerlijnen, een taak voor de onderwijs ontwikkelgroep. Dit zal ervoor zorgen dat de leerling, met hulp van de coach, makkelijker leerdoelen kan kiezen.

Hoofdstuk 1 Aanleiding en probleemstelling

Praktijkonderwijs

De Polsstok is een school voor Praktijkonderwijs. Het praktijkonderwijs is een vorm van voortgezet onderwijs die rechtstreeks opleidt voor de arbeidsmarkt.

Praktijkonderwijs is bedoeld voor leerlingen voor wie de leerwegen van het vmbo en het leerwegondersteunend onderwijs niet geschikt zijn. Als leerlingen het praktijkonderwijs hebben doorlopen, ontvangen ze het getuigschrift praktijkonderwijs¹.

Leerlingen worden toegelaten tot het praktijkonderwijs indien er een beschikking voor dit onderwijs aan de betreffende leerling kan worden afgegeven. Een praktijkonderwijsbeschikking wordt in ieder geval afgegeven indien het vastgestelde IQ zich bevindt tussen de 55 en 75/80 en de leerachterstand op twee van de vier domeinen groter is dan 30 maanden (Schoolplan De Polsstok, 2011).

Vraaggestuurd -en competentiegericht onderwijs

In 2010 is De Polsstok Praktijkschool begonnen met vraaggestuurd en competentiegericht onderwijs. In vraaggestuurd onderwijs is niet het vak leidend, maar de leerling². Competenties en bijbehorende taken vormen het onderwijsprogramma, waarbij de leerling kiest voor zowel de route als de werkwijze binnen die gekozen route. In een begeleid proces ontwikkelen leerlingen het vermogen om sturing te geven aan hun eigen leerproces. Daarbij is het noodzakelijk dat de rol van docent als expert verandert naar de rol van docent als coach (Schlusmans, 1999).

In 2009 heeft er een training plaatsgevonden op De Polsstok in het coachen met behulp van de Competentiemeter, die ontwikkeld is door Marieke Wehnes, docent van de Praktijkschool Stede Broec.

¹ Rijksoverheid.nl

² Leraar 24.nl

In mijn dagelijkse praktijk ervaar ik dat het voeren van coachingsgesprekken nog geen vanzelfsprekendheid is. Uit een kort vooronderzoek³ blijkt dat docenten moeite hebben om de juiste vragen te stellen en moeite hebben om leerlingen te coachen die weinig zelfreflectie hebben. Daarnaast wordt de competentiemeter genoemd, die volgens docenten onvoldoende aansluit bij de leerlingen. Tevens geven docenten aan geen grip te hebben op het verloop na een coachingsgesprek. Ook missen docenten eenduidigheid in de aanpak van coachingsgesprekken.

Docenten die op dit moment coachingsgesprekken voeren zijn mentoren en schaduwmentoren. De mentor is degene die verantwoordelijk is voor een groep leerlingen. De schaduwmentor assisteert en ondersteunt de mentor.

In het schoolwerkplan staat niets vermeld over coaching, wijze van coachen en doelen voor de leerlingen. Kortom; een visie op coachen ontbreekt. De directeur van De Polsstok, dhr. Nuchelmans, bevestigt dit.

Ik ben tot de volgende onderzoeksvraag gekomen:

Welke wijze zorgt voor een goed coachingsgesprek op De Polsstok?

Met als deelvragen:

- Met welke insteek en op welke wijze worden er op dit moment coachingsgesprekken gevoerd?
- Hoe worden de coachingsgesprekken ervaren en gewaardeerd door leerlingen en docenten/coaches?
- Welke opvattingen zijn er over het voeren van coachingsgesprekken in het vraaggestuurd onderwijs?
- Hoe zou er invulling gegeven moeten worden aan de coachingsgesprekken?

Het doel van dit onderzoek is om te komen tot aanbevelingen om uiteindelijk de coachingsgesprekken te verbeteren.

³ Zie bijlage 1

Hoofdstuk 2 Theoretische onderbouwing

2.1 Inleiding

In dit hoofdstuk worden de begrippen die in het onderzoek gebruikt worden omschreven. Daarnaast wordt een theoretische onderbouwing gegeven. Daarvoor is literatuur geraadpleegd uit verschillende bronnen op het gebied van coaching en aspecten die daarmee nauw samenhangen, zoals het nieuwe leren.

2.2. Begrippen

2.2.1 Wat is coaching?

Coaching is 'het in de rol van coach, vanuit een gelijkwaardige coachingsrelatie, persoonlijk begeleiden van een individu (coachee) met behulp van coachingstechnieken om hem⁴ op eigen kracht zelfgekozen doelen te laten bereiken op het gebied van werk en leven'. De nadruk ligt op het vergroten van de zelfsturing en effectiviteit van de coachee (Donders, 2010).

2.2.2 Wat is een coach?

Het Engelse woord coach is afgeleid van 'kocsi', een rijtuig dat ontworpen werd in het plaatsje 'Kocs' in Hongarije (Donders, 2010). Berg (2005), die ook van dit oorspronkelijke woord uitgaat, omschrijft een coach als iemand die je op een comfortabele en snelle manier vervoert van de plaats waar je bent naar de plaats waar je wilt zijn.

2.2.3 Hoe is coaching ontstaan?

De wortels van coaching liggen in de jaren '30 van de vorige eeuw. In die tijd ontstond er meer aandacht voor de ontwikkeling van de mens als individu. 'Het waren dan ook voornamelijk psychologen en andere deskundigen uit de menswetenschappen die de ideeën over het menselijk functioneren introduceerden

⁴ Met hem wordt zowel hij als zij bedoeld

binnen het bedrijfsleven⁵. Donders (2010) schrijft dat coaching al zo oud is als het leren van de mens, ook al bestond de term coaching toen nog niet. In het oude Griekenland zou Socrates als een coach kunnen worden gezien. Hij leerde zijn leerlingen zelf na te denken en verantwoordelijkheid te nemen voor hun eigen leven.

2.2.4 Vormen van coaching

Er zijn verschillende vormen van coaching, zoals: sportcoaching, loopbaancoaching, mentalcoaching etc⁶. Ook zijn er vormen van coaching waarbij meerdere mensen tegelijk begeleid worden zoals relatiecoaching, conflictcoaching en teamcoaching. In dit onderzoek richt ik mij op individuele coaching (Donders, 2010).

2.3 Het nieuwe leren

2.3.1 Klassikaal-Methodisch versus het nieuwe leren; een ander denkkader

Het klassikaal methodische komt voort uit het denkkader van de behavioristen. Behavioristen gaan ervan uit dat kinderen geen kennis en moraal besef hebben en van nature niet gemotiveerd zijn om te leren. Moraal besef en kennis worden door middel van lesstof en straffen en belonen aangeleerd. De leerstof wordt via methodes, door één docent voor een groep, overgebracht.

Nieuwe vormen van leren, waaronder vraaggestuurd onderwijs, hebben als grondslag het sociaal constructivisme. Deze leertheorie gaat ervan uit dat kennis en vaardigheden niet het gevolg is van een kennisoverdracht door de docent, maar eerder het resultaat is van denkactiviteiten van de leerling zelf. Nieuwe informatie verbinden aan wat we al weten. In het constructivisme is de actieve rol van de leerling bij het verwerven van kennis en vaardigheden belangrijk. Hierbij spelen sociale processen tevens een rol⁷. Luc Stevens (2004) voegt hier aan toe: 'Een kind heeft altijd zin in zijn ontwikkeling'. Van Emst sluit hierbij aan als hij zegt dat jongeren een ingebouwde behoefte tot leren hebben. Hij noemt dat natuurlijk leren (Vink, 2005).

⁵ Nobco.nl

⁶ Leerwiki.nl

⁷ Natuurlijkleren.net

Een argument vóór vraaggestuurd onderwijs is dat het een manier is om beter in te spelen op veranderingen in de samenleving zoals individualisering, vergrijzing, globalisering en informatisering. 'Werkgevers stellen andere eisen aan hun werknemers en studenten vragen iets anders van leraren. Dus is men op zoek naar een onderwijsorganisatie die zich snel kan aanpassen'. Basisgedachte daarbij is dat kennis en vaardigheden niet goed overdraagbaar zijn door een onderwijzende zonder een lerende die zich actief de kennis en vaardigheden eigen maakt. Lerenden zijn niet automatisch in staat om sturing te geven aan het eigen leerproces. Ze moeten dit vermogen ontwikkelen in een begeleid proces van docentgestuurd naar meer zelfgestuurd leren. Een goed ontwikkeld zelfsturend vermogen is van groot belang om te kunnen functioneren in een maatschappij waarin een leven lang leren steeds belangrijker wordt⁸.

2.3.2 Leven lang leren

In 2007 is het onderwijsprogramma Leven Lang Leren van start gegaan. Het programma, dat loopt tot en met 2013, heeft als doel een moderne kennismaatschappij in de hele Europese Unie te bevorderen. Leven Lang Leren is een beleid dat moet zorgen voor meer uitwisseling, samenwerking en mobiliteit tussen de onderwijs- en beroepsopleidingstelsels⁹. Nederlandse speerpunten in dit beleid zijn gericht op verbetering van het rendement van onderwijs door verbetering van doorstroom in de beroepskolom en het terugdringen van voortijdig schooluitval. Daartoe dient een kwaliteitsslag gemaakt te worden waar o.a. ook het Praktijkonderwijs een bijdrage kan leveren volgens Berlet (2010).

2.3.3 Het nieuwe leren in het praktijkonderwijs

Het praktijkonderwijs wil en kan inspelen op bovengenoemde veranderingen door een wending te maken naar competentiegericht leren en werken, gericht op toeleiding naar Arbeid en Zelfredzaamheid in de maatschappij. Dit kan zij vormgeven door passende arrangementen aan te bieden die leerling-gericht, arbeidsmarktgericht en kwalificatiegericht zijn (Berlet, 2010). Van de Ven (2005) sluit hierbij aan als ze

⁸ Leraar 24.nl

⁹ Europa-nu.nl

schrijft dat jongeren moeten leren om keuzes te maken, zelf hun koers te bepalen en verantwoordelijkheid te nemen. Zij concludeert dat de jongere die in staat is zelf te kiezen, en zijn leerweg uit te stippelen, meer zelfvertrouwen krijgt en gemotiveerder zal zijn om te leren, ook na zijn schooltijd. Alex van Emst voegt hieraan toe dat op het moment dat een kind geïnteresseerd is, het leert. 'Interesse is een belangrijke factor, maar in ons huidige onderwijs wordt het afgeleerd' (Vink, 2005).

Critici van het Nieuwe Leren zijn van mening dat leerlingen die minder goed in staat zijn om hun eigen ontwikkeling te sturen, zullen blijven steken in het doen van dingen die ze al kunnen. Deze leerlingen dienen eerst de basisvaardigheid als het maken van een keuze aangeleerd te krijgen om daarna eigenhandig een keuze te kunnen maken. Daarnaast is ruimte bieden, zonder dat de leerlingen hun gevoel van veiligheid verliezen, niet een vanzelfsprekende vaardigheid van docenten. Het is iets dat docenten met vallen en opstaan moeten leren, wat ten koste gaat van de zwakke leerling, aldus critici. Ook zullen leerlingen moeite hebben met open opdrachten en het zelfstandig tot een stappenplan kunnen komen voor het vinden van een oplossing. Daarnaast zeggen critici dat zelfstandig leren, nadenken over je eigen gedrag en keuzes maken bij het aanpakken van een vraag of probleem, vaardigheden vraagt waar leerlingen op school niet aan gewend zijn. Docenten moeten leerlingen hierin dus begeleiden en deze vaardigheden nadrukkelijk aanleren. Naast deze aanpakstrategieën kunnen gerichte reflectievragen ondersteuning bieden. Dit vraagt van de docent tevens coaching op maat (Beekhuizen, 2005).

Als je een vorm van het nieuwe leren gaat invoeren, waarbij leerlingen plots op deze vaardigheden worden aangesproken, moet je er als docent niet van op kijken dat het geen succes wordt (Beekhuizen, 2005). Beekmans, docent in het praktijkonderwijs, sluit hier op aan als hij zegt dat ze onderschat hebben wat deze radicale omslag naar het nieuwe leren voor de school en docenten betekende. Beekmans gelooft meer in het model dat zijn school nu hanteert: 's ochtends het 'oude leren', 's middags werkvormen à la het nieuwe leren met bijvoorbeeld opdrachten en projecten (Ten Haaf, 2005). In het artikel 'De container van het nieuwe leren' (Vink, 2005) is Van Emst juist van mening dat scholen het concept van natuurlijk leren niet half moeten invoeren. Je moet er helemaal voor gaan, want anders lukt het niet volgens hem.

Directeur Leenes zeg in dit zelfde artikel van het Noorderpoortcollege, dat zijn school absoluut geen volgeling is van het natuurlijk leren alléén. 'We halen er uit wat er voor ons aan nuttigs in zit en stappen op een beheersbare manier over'.

2.3.4 Coaching binnen het nieuwe leren in het praktijkonderwijs

In deze nieuwe vorm van onderwijs is de docent naast instructeur, begeleider en bemiddelaar, vooral coach. Hij coacht en begeleidt de leerlingen bij leer- en ontwikkelingsprocessen. Daarnaast stimuleert hij de leerling om zelf keuzes te maken en doet voortdurend een beroep op de kwaliteiten en mogelijkheden van een leerling. 'Competentiegericht werken betekent in het Praktijkonderwijs, dat leerlingen levensechte, betekenisvolle taken uitvoeren, waarbij de theorie de praktijk ondersteunt' (van de Ven, 2005). Voor het aanleren van de competenties wordt de praktijk zo veel mogelijk in het klaslokaal gehaald en krijgen kinderen ruimte om zelf richting te geven aan hun eigen leerinhoud en op deze manier te ervaren wanneer bepaalde situaties te moeilijk worden. Het is de taak van de coach om vervolgens samen met de leerling te reflecteren op het werk zodat de leerling ontdekt waaraan hij nog kan en moet werken (Beekhuizen, 2005). Van Emst sluit hier op aan als hij zegt dat in zijn onderwijsvisie zowel leerling als leerkracht de vorderingen evalueert. 'Leerlingen leren hiermee de realiteitszin over hun eigen kunnen en kennen te vergroten en leerkrachten moeten loskomen van het idee dat zij precies weten wat een geleverde prestatie waard is' (Vink, 2005). Van de Ven (2011) is van mening dat tevens het IOP (Individueel Ontwikkelings Plan) nadrukkelijk en in interactie met de leerling samengesteld dient te worden. In individuele coachingsgesprekken tussen docent en leerling (waarbij ook de ouders betrokken kunnen worden) staat altijd de vraag centraal: 'Wat wil je leren en doen op deze school?'. Op die manier wordt de leerling medeverantwoordelijk voor zijn eigen leerproces. Dijkman (2009) schrijft dat op praktijkschool Pouwer in Utrecht de coach de IOP-gesprekken met de leerling voorbereid aan de hand van een formulier. De leerling verwoordt dan in het gesprek met de ouders de volgende stappen in het individuele traject; 'waar wil ik heen en hoe ga ik dat doen?'.

Berlet (2010) ziet het portfolio als een geschikt instrument om opbrengsten van het leren en de ontwikkeling in beeld te brengen. De leerling verzamelt daarin bewijzen waarvan hij vindt dat ze representatief zijn voor de competenties die hij heeft verworven en krijgt daarbij een realistisch beeld van wat hij kan en wat zijn mogelijkheden zijn. Daarbij bevat elk bewijs een beoordeling en zo mogelijk een reflectieverslag. 'In de coachingsgesprekken spreken docent en leerling samen af welke bewijzen de leerling wil gaan leveren voor zijn portfolio'.

Om de kwaliteit van de scholen te waarborgen krijgt iedere school voor Praktijkonderwijs eens in de twee jaar bezoek van de inspectie. Aangezien niet altijd duidelijk is hoe scholen kunnen aantonen te voldoen aan de minimeisen van het toezichtkader heeft het Platform Praktijkonderwijs een overzicht gemaakt, het zogenaamde 'Toezichtkader Inspectie'¹⁰. Hierbij wordt er op de volgende drie punten gelet, te weten: 'leerlingen ontwikkelen zich volgens een individuele route' en 'leerlingen behalen het niveau dat mag worden verwacht' en 'leerlingen functioneren naar verwachting in het werkveld of in de vervolgopleiding'. Hierbij spelen het IOP en het portfolio een onmisbare rol (Berlet, 2010).

2.4 Oplossingsgericht coachen

De 'solution focused approach' werd in de jaren tachtig ontwikkeld door Steve de Shazer en Insoo Kim Berg. Het is een benadering die meer inzoomt op de gewenste situatie dan op het probleem. Door de aandacht te verleggen van het probleem naar de wensen van de leerling komt de focus te liggen op de toekomst (Teggelaar, 2008).

In het boek 'Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs' (Cauffman, 2009) beschrijven de auteurs hun geloof in de zelfoplossende resources/vermogens van mensen. Het vermogen om met tegenslagen en moeilijkheden om te gaan en er door te groeien noemen zij 'veerkracht'. Teggelaar (2008) beschrijft de ervaring van een begeleider na een training oplossingsgericht coachen. Zij ontdekte dat als je ervan

¹⁰ Platformpraktijkonderwijs.nl

uitgaat dat de leerling best zijn eigen oplossing weet, het zelfvertrouwen van de ander enorm toeneemt. 'Als de leerling geen hulp vraagt, bied dan ook geen hulp aan... voor onderwijsmensen het moeilijkste onderdeel' (Cauffman, 2009).

'Ook zou het een ernstige fout zijn een probleem te zoeken die de leerling niet ziet en de leerling ervan proberen te overtuigen dat er een probleem is; bij de oplossingsgericht benadering past een bescheiden houding van de coach' (Teggelaar, 2008).

De leerling beschikt over ideeën, vaardigheden en vele andere gereedschappen. In de oplossingsgerichte benadering en bij coaching gaat het om gebruik te maken van die zogenoemde hulpbronnen (Berg, 2010). 'Toch mogen we er niet vanuit gaan dat de leerling zichzelf direct ziet als onderdeel van de oplossing en de coach als ondersteuner' (Teggelaar, 2008). Daarvoor is het belangrijk onderscheid te maken in de verschillende mogelijke werkrelaties¹¹. Om een indicatie te verkrijgen de soort werkrelatie, kunnen er vier vragen gesteld worden.

1. *Hebben we te maken met een beperking of probleem?*
2. *Is er een hulpvraag?*
3. *Is deze hulpvraag werkbaar?*
4. *Is de ander in staat zijn eigen krachtbronnen te gebruiken?*

Een eerste stap in de oplossingsgerichte benadering bestaat uit 'leeg' luisteren. Cauffman (2009) noemt dit onbevangen luisteren, zonder oordelen. Door echt te willen weten wat een ander denkt, wil en voelt en welke oplossingen hij misschien heeft, blijf je nieuwsgierig en geef je als coach daarmee vertrouwen dat de ideeën en mogelijke oplossingen van de leerling het onderzoeken waard zijn. 'Als de leerling het weet, rest ons geen andere positie dan van niet-weten' (Teggelaar, 2008).

Een probleem doet zich niet altijd en overal voor. Uitzonderingen in verband met verschillende locaties, rollen, taken, mensen en zelfs verschillende momenten gedurende de week vragen om nader onderzoek. De oplossingsgerichte coach is in zijn luisteren gefocust op uitzonderingen op het problematische patroon, krachtbronnen en positieve boodschappen. Kortom; je zoekt als coach naar die

¹¹ Zie bijlage 2

elementen die een verbinding met mogelijke oplossingen tot stand kunnen brengen. Als coach ben je de expert van het proces en bewaak en bevorder je de voortgang van het coachingsproces; stel je vragen die de ander uitnodigen om na te denken over wat hij wil en zou kunnen; door vragen te stellen die aanzetten tot actie, tot het zetten van stappen in de richting waar de leerling naartoe wil. Wat voor leven de leerling wil en wat daarin belangrijk is, weet alleen de leerling zelf; hij is de expert van zijn leven (Teggelaar, 2008). Oplossingsgericht taalgebruik is positief, hoopvol, gericht op de toekomst en suggereert een situatie die voorbijgaand is. De leerling kan kiezen en beslissingen nemen over zijn toekomst, ook al heeft hij een problematisch verleden (Berg, 2010).

2.4.1 Oplossingsgericht coachen met pubers; Mission Possible

Furman schrijft in het boek 'Mission Possible' van Beumer-Peeters (2010) dat het helpen van adolescenten nog niet zo eenvoudig is, aangezien zij allergisch lijken te zijn voor volwassenen die hun vertellen wat ze moeten doen. Als je ze aan de ander kant bemoedigt en steunt bij het realiseren van wat zij willen bereiken, hebben volwassenen een kans hen écht te helpen. Het sleutelwoord bij het werken met adolescenten noemt hij dan ook motivatie. Mission Possible is een oplossingsgerichte coachingsmethode, die bestaat uit elf stappen die een leerling, in de leeftijd van 11 tot 18 jaar, helpt doelen te stellen en waar te maken.

Mission Possible werkt vanuit een theorie over motivatie en bestaat uit drie waarheden;

1. Mensen willen veranderen als zij voelen dat de verandering is wat zij willen en dat dit waarde voor ze heeft.
2. Mensen moeten redenen hebben om erop te kunnen vertrouwen dat ze hun doel behalen.
3. Mensen moeten vooruitgang kunnen waarnemen.

In dit coachmodel legt de coach niet zijn eigen ideeën op aan de adolescent, maar vraagt hij naar de toekomstdromen en verwachtingen en toont hij respect voor dat waar de adolescent over droomt in zijn leven. Aangezien vrienden een grote invloed hebben op adolescenten worden vrienden als onmisbare hulpbron gezien in Mission

Possible. Vrienden die invloed hebben worden uitgenodigd om deel te nemen als supporter.

2.5 Vormgeven aan coachingsgesprekken in het praktijkonderwijs

2.5.1 Visie op coachen

Dijkman (2009) stelt dat scholen die individuele coachingsgesprekken willen gaan houden eerst helder moeten krijgen wat coaching nu precies is. Daarnaast vindt zij het van belang dat een school zich afvraagt wat men met coaching zou willen bereiken. Openheid, helderheid hierover in het team acht zij essentieel bij de invoering. Jacobs, van praktijkschool De Rijzert, beaamt dit en raadt scholen aan om zich eerst te oriënteren door vragen te stellen als 'waarom zouden we het eigenlijk willen, wat zijn de gevolgen voor de leerlingen, voor de docenten, voor de organisatie?'. Het benadrukt het belang van het voeren van discussie om te komen tot een gemeenschappelijke visie (Dijkman, 2009). In ditzelfde artikel gaat Miedema nog een stap verder en raadt scholen aan om eerst hun onderwijsvisie te omschrijven. Als voorbeeld geeft hij dat als je visie is dat je de leerling zelf verantwoordelijk wilt laten zijn voor zijn eigen leerproces, je dan automatisch uitkomt op coaching. Ofman (2009) sluit hierbij aan als hij schrijft dat visie mobiliseert, energie bundelt en richting geeft. 'Zonder visie heeft een organisatie de neiging te fragmenteren en uit elkaar te vallen'. Portman plaats hier echter wel een kanttekening bij en waarschuwt voor 'alles willen dicht timmeren'. Zij vindt dat een coach zijn eigen ik kwijt moet kunnen en een eigen wijze van coaching moet kunnen ontwikkelen (Dijkman, 2009).

2.5.2 Oefenen van coachen

Driessen, adjunct-directeur van praktijkonderwijs Roermond, adviseert om intervisiegroepjes op te zetten (Dijkman, 2009). Op deze school krijgen tijdens intervisie-bijeenkomsten ook onderwerpen als het voeren van coachingsgesprekken met leerlingen een plek. Intervisie op zichzelf is volgens Driessen ook een oefening in coaching, omdat je daarin gespreksvaardigheden als luisteren en doorvragen oefent. In ditzelfde artikel spreekt Portman, kernteamleider op praktijkschool Pouwer in

Utrecht, tevens van begeleide intervisiemomenten, die bestaan uit een theoretisch en trainend karakter. 'We hebben coachingsgesprekken opgenomen, die we vervolgens besproken hebben'. Ook rollenspelen waarin gereflecteerd wordt op eigen handelen maken deel uit van deze bijeenkomsten. In één van deze rollenspelen hebben zij ook leerlingen laten participeren, die van te voren geïnstrueerd waren. Bijvoorbeeld, je hebt een probleem dat je niet meteen wilt vertellen.

2.5.3 Plannen van coachingsgesprekken

Timmer zegt: 'Bij ons zijn alle docenten coach. Je start iedere dag met je eigen groepje... en je eindigt ook de dag met je coachgroep'. Op deze momenten is er tijd om op actuele zaken, zoals roosterwijzigingen, in te gaan. Ook vinden in die tijd ad hoc coachingsgesprekken plaats, bijvoorbeeld om dingen te bespreken op verzoek van een leerling; of om in gesprek te gaan met een coachleerling bij wie iets niet lekker loopt (Dijkman, 2009). Portman, in ditzelfde artikel, vertelt dat op Praktijkschool Pouwer in Utrecht er nu voor is gekozen om vier keer per jaar portfoliogesprekken en daarnaast twee keer per jaar IOP-gesprekken te houden. Hiervoor trekt de school hele dagen uit.

2.6 Conclusie

In mijn praktijk zie ik dat leerlingen meer gemotiveerd zijn als ze zelf gekozen hebben voor bijvoorbeeld een workshop of een onderwerp om aan te werken tijdens projecten. Ik sluit me dan ook aan bij van Emst (2005) als hij zegt dat een leerling leert als het geïnteresseerd is. Ik pleit dan ook voor meer passende arrangementen (Berlet, 2010). Om leerlingen de mogelijkheid te bieden om zich te ontwikkelen volgens een individuele route (Berlet, 2010) is het volgens mij noodzakelijk dat er doorlopende leerlijnen komen. Pas als die helder zijn, kan ik als coach in coachingsgesprekken de leerling helpen om keuzes te leren maken. Daarmee bewerkstellig ik dat leerlingen ruimte ervaren om keuzes te maken, zonder hun gevoel van veiligheid te verliezen (Beekhuizen, 2005). Daardoor kunnen leerlingen die minder goed in staat zijn om hun eigen ontwikkeling te sturen met behulp van mij als coach ook beter uitgedaagd worden om nieuwe dingen te doen en te leren.

Daarmee voorkom ik dat deze leerlingen blijven steken in het doen van dingen die ze al kunnen (Beekhuizen, 2005). Als bovendien in de leerlijnen een koppeling gemaakt wordt met bewijzen en certificaten, zal naar mijn mening de leerling nog meer gemotiveerd worden. Ik ben het eens met van Emst (2005) om zowel leerling als leerkracht de vorderingen te laten evalueren, zodat leerlingen de realiteitszin over hun eigen kunnen en kennen vergroten.

In mijn praktijk herken ik tevens wat Beekhuizen (2005) zegt dat leerlingen moeite hebben met open opdrachten, het zelfstandig tot een stappenplan kunnen komen voor het vinden van een oplossing, nadenken over je eigen gedrag en keuzes maken bij het aanpakken van een vraag of probleem. Ik ben het met haar eens als zij zegt dat docenten leerlingen hierin moeten begeleiden en deze vaardigheden nadrukkelijk dienen aan te leren. Het werken met uitdagingen en projecten zie ik als een geschikte werkvorm hiervoor.

Gezien mijn praktijk, waarin ik heb gemerkt dat een radicale omslag in één keer naar vraaggestuurd onderwijs niet werkt, sluit ik mij aan bij Leenes (2005) en kies ik ervoor om de invoer van het vraaggestuurd leren op een beheersbare manier te doen en er uit te halen wat er voor onze school in zit.

Nu De Polsstok kiest voor meer vraaggestuurd onderwijs waarin ze leerlingen meer verantwoordelijk willen laten zijn voor het eigen leerproces kom je naar mijn mening automatisch uit op coaching. Daarmee onderschrijf ik Miedema (2009). Echter, een gemeenschappelijke visie komt pas tot stand na het voeren van een discussie (Jacobs, 2009). Daarbij is het naar mijn mening belangrijk om met elkaar, het hele team, helder te krijgen wat coaching is en wat je ermee willen bereiken (Dijkman, 2009). En ons af te vragen wat de gevolgen zijn voor de leerlingen, voor de docenten en voor de organisatie (Jacobs, 2009). Ik ben het eens met Donders (2010) als hij schrijft dat door middel van coaching de zelfsturing en effectiviteit van de coachee vergroot wordt. Ik ben van mening dat oplossingsgericht coachen, en dan in het bijzonder Mission Possible, daarbij kan aansluiten.

Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie

3.1 Onderzoeksvorm

Dit onderzoek is erop gericht om in kaart te brengen hoe het op dit moment gesteld is met de coachingsgesprekken op De Polsstok. Daarom is er gekozen voor een beschrijvend onderzoek (van der Donk, 2009). Het onderzoek heeft als doel een nauwkeurige beschrijving te geven van de insteek waarmee -en wijze waarop de individuele coachingsgesprekken op dit moment worden gevoerd. Daarnaast geeft het ook een beschrijving van hoe deze coachingsgesprekken ervaren en gewaardeerd worden. Daarbij wordt er geïnventariseerd en beschreven welke opvattingen de docenten hebben met oog op de toekomst van de coachingsgesprekken gezien de verandering van de onderwijsvisie naar meer vraaggestuurd onderwijs. Ook wordt geïnventariseerd welke wensen er zijn met betrekking tot scholing. Omdat het uiteindelijk de bedoeling is om tot aanbevelingen te komen ter verbetering van de praktijk, kun je spreken van een praktijkonderzoek (van der Donk, 2009). Tevens kan er gesproken worden over een kwalitatief onderzoek, omdat er op zoek wordt gegaan naar diepgaande informatie. Kwalitatief onderzoek geeft namelijk 'een beeld van de wensen, ervaringen, meningen of behoeften van de doelgroep'¹².

3.2. Wijze van data verzamelen

Data wordt verzameld door middel van bevragen. Gekozen is voor de vorm van een vragenlijst, een enquête én een interview. Beide met open -en gesloten vragen. Er is een vragenlijst met gestructureerde en semi-gestructureerde vragen die bij alle leerlingen op De Polsstok afgenomen wordt. Het gaat hier om 145 leerlingen. Daarnaast is er een vragenlijst voor mentoren en schaduwmentoren die op dit moment de coachingsgesprekken voeren. Het betreft hier 22 docenten. Deze lijst bevat vergelijkbare vragen als de leerling-enquête. Deze eenduidige manier van vragen stellen zal het mogelijk maken om data goed te analyseren en te vergelijken.

¹² www.rightmarktonderzoek.nl

De vragenlijst voor de leerlingen neemt de betreffende docenten zelf af met hun leerlingen. Docenten worden hierover middels een mail en brief geïnformeerd en geïnstrueerd.

Daarnaast worden docenten via een mail en een brief gevraagd zelf een vragenlijst in te vullen. Deze lijsten, samen met de vragenlijsten voor de leerlingen, worden verspreid in de postvakken van de docenten. Eerst zullen de enquêtes worden afgenomen bij leerlingen en docenten. Als de vragenlijsten van beide groepen retour gekomen zijn, worden er vervolgens interviews afgenomen. Dit zal plaatsvinden met twee leerlingen per klas, een jongen en meisje. In totaal gaat het hierbij om 22 leerlingen. Ook wordt er een interview afgenomen bij vijf docenten van de onder- en bovenbouw, één docent per leerjaar. In de interviews worden vragen gesteld uit de enquête met als doel om dieper in te gaan op de vragen uit de enquête. Tevens wordt er bij docenten extra vragen gesteld over de toekomst van de coachingsgesprekken met oog op vraaggestuurd onderwijs. Ook worden wensen wat betreft scholing en oefening op het gebied van coaching geïnventariseerd.

3.3. Afwegingen bij keuze voor data-verzamelingsinstrumenten

Er is gekozen voor vragenlijsten in de vorm van enquêtes en interviews. Een enquête biedt de mogelijkheid om een groot aantal mensen in een korte tijdsduur te ondervragen. Docenten en leerlingen krijgen eenzelfde soort vragenlijst waarvan het merendeel bestaat uit gesloten vragen. Het voordeel is dat data vervolgens goed vergeleken kan worden. Om dieper in te gaan op wat is geantwoord in de enquêtes en om eventuele onduidelijkheden helder te krijgen, wordt vervolgens gekozen voor interviews.

3.4. Triangulatie, validiteit en betrouwbaarheid

Triangulatie is het gebruikmaken van data uit verschillende bronnen/perspectieven, data op verschillende manieren verzamelen en deze data door verschillende personen laten verzamelen. Hierdoor wordt de validiteit en betrouwbaarheid vergroot (van der Donk, 2009). Om triangulatie te waarborgen zijn voor de theoretische

onderbouwing verschillende bronnen geraadpleegd. Daarbij is gebruik gemaakt van internetbronnen, artikelen en boeken. Voor het onderzoek zijn tevens verschillende bronnen geraadpleegd, zoals de directie, docenten en leerlingen. Daarbij is gebruik gemaakt van verschillende methoden, te weten de vragenlijst en het interview. De vragenlijsten worden door verschillende docenten afgenomen. Hierdoor is er ook sprake van onderzoekerstriangulatie (van der Donk, 2009).

Bij validiteit gaat het om de vraag of er gemeten wordt wat de bedoeling is¹³. Om dit te waarborgen is voor de enquête een stappenplan met kijkpunten gemaakt waarop de vragen zijn gebaseerd. Hiermee is bewerkstelligd dat de vragen de onderzoeksvragen dekken. Tevens zijn de enquête-vragen eerst getest en voorgelegd aan een collega en leerling. Dit om er van verzekerd te zijn dat het taalgebruik begrijpelijk en eenduidig wordt opgevat. Ook is tijdens het proces van het opstellen van de vragenlijsten en interviews gebruik gemaakt van critical friends. Er is gekozen om de leerling- enquête bij alle leerlingen af te nemen en de docenten- enquête bij alle mentoren en schaduwmentoren, waardoor er een representatief beeld verkregen wordt. Hiermee is de kans vergroot dat bij herhaling van dit onderzoek dezelfde resultaten worden verkregen. Tevens is hiermee de betrouwbaarheid vergroot (van der Donk, 2009).

3.5. Ethische aspecten

Boerman (2008) pleit bij onderzoeksethiek voor een set van principes waarbij het gaat om een aantal aandachtsvelden. Aan de hand van deze aandachtevelden zal ik mij hieronder verantwoorden.

Vertrouwen, bedrog en zelfbedrog

Alle beschreven resultaten zijn op een transparante en op navolgbare gegevens gebaseerd. Hierbij is gebruik gemaakt van bronverwijzing en bronvermelding. Met informatie verkregen van directie, docenten en leerlingen is vertrouwelijk omgegaan. Ook zijn deze partijen van te voren op een begrijpelijke manier middels een mail en

¹³ www.2reflect.nl

brief ingelicht over het doel van het onderzoek. Het onderzoek zelf en het verslag zijn tot stand gekomen door regelmatig overleg tussen de onderzoeker, de docent en de critical friend.

Zorgvuldigheid en nalatigheid

Voor dit onderzoek is toestemming verkregen door de directie. De resultaten die uit de enquêtes en interviews verkregen zijn, zullen uitsluitend worden gebruikt voor dit onderzoek en het doel waarover de betrokkenen zijn geïnformeerd. De vraagstelling in de enquêtes en interviews is met de groots mogelijke zorgvuldigheid -en in begrijpelijke taal opgesteld.

Volledigheid en selectiviteit

Alle uitkomsten en resultaten spelen een rol in dit onderzoeksverslag. Dit betekent dat er geen informatie is achtergehouden.

Concurrentie en collegialiteit

Tijdens dit onderzoek is op een respectvolle manier omgegaan met de docent, andere studenten en de critical friend. De onderzoeker heeft zich loyaal opgesteld bijvoorbeeld ten opzichte van de critical friend bij het geven van feedback en andere vormen van support. Er is getracht ondersteuning te bieden vanuit een open, kritische doch eerlijke houding met respect voor eigenheid.

Publiceren, auteurschap en geheimhouding

Als dit onderzoek een bijdrage kan leveren aan anderen is het toegestaan dit onderzoeksverslag te publiceren.

Onderzoek in opdracht

De vraagstelling van dit onderzoek is bedacht en tot stand gekomen door de onderzoeker zelf. De vraagstelling werd niet bepaald door de directie, maar wel ondersteund. Daardoor is de onderzoeker eigenaar van het onderzoeksproces -en verslag.

Hoofdstuk 4 Data-analyse en resultaten

4.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt de verzamelde data per deelvraag gepresenteerd en een eerste data-analyse gemaakt. Informatie is verkregen door middel van een vergelijkbare enquête voor leerlingen en docenten. Vervolgens zijn er interviews afgenomen om verduidelijking en verdieping te verkrijgen bij zowel leerlingen als docenten. Voor de gestructureerde data is gebruik gemaakt van de analysemethode 'aantallen berekenen' en 'aantallen omzetten naar procenten'. Voor de minder gestructureerde data is er gebruik gemaakt van de methode 'horizontaal vergelijken' (van der Donk, 2009).

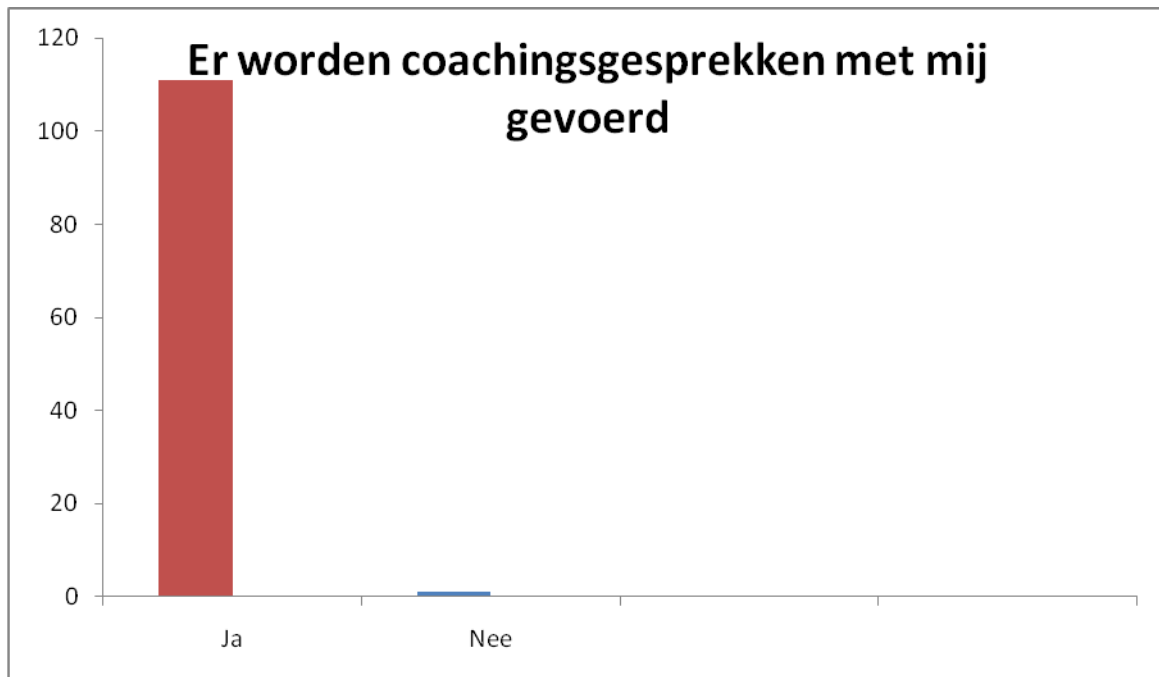
4.2 Data

1. Met welke insteek en op welke wijze worden er op dit moment coachingsgesprekken gevoerd?

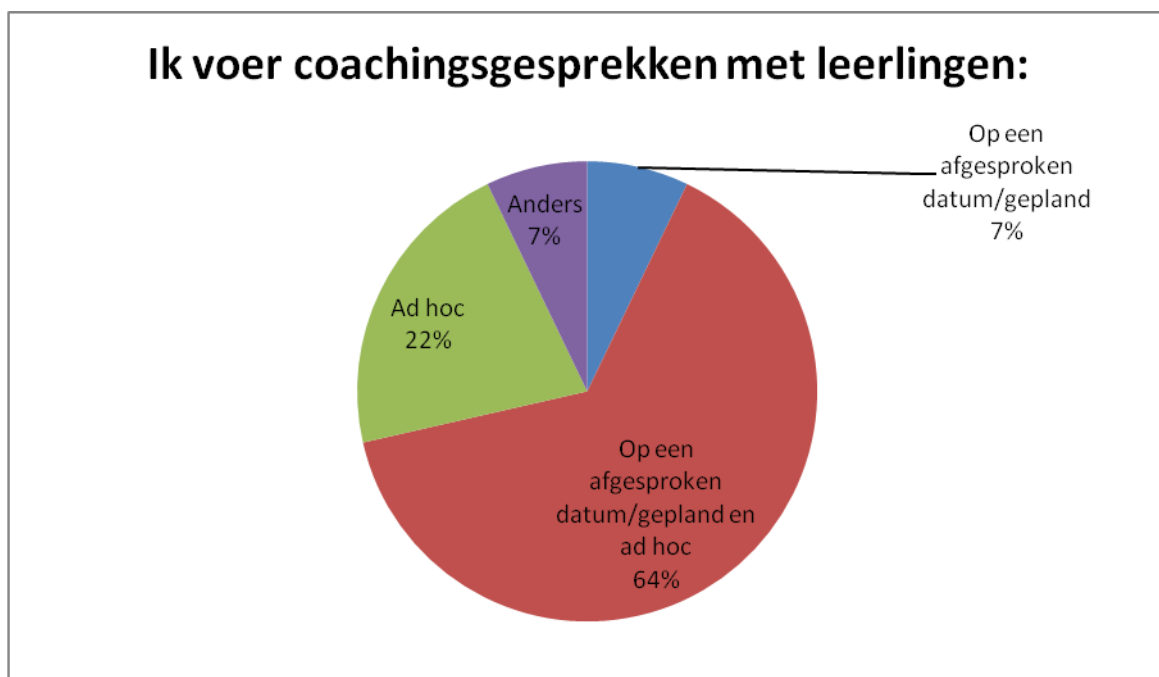
Vraag 1a. Docenten (N=16)



*Dit zijn twee schaduwmentoren. Eén van de schaduwmentoren voert geen coachingsgesprekken wegens tijdgebrek. Bij de ander wordt geen verklaring gegeven.

Vraag 1. Leerlingen enquête (N=112)

Bovenstaande data correspondeert met elkaar.

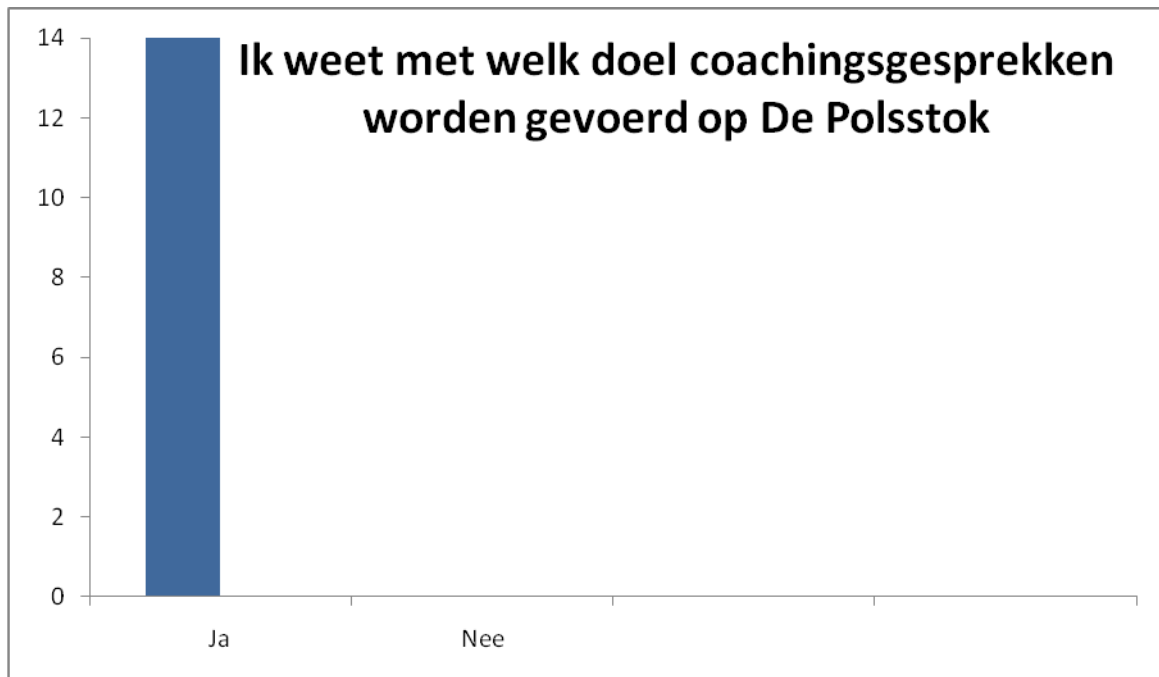
Vraag 1b. Docenten enquête, extra vraag (N=14)

Eén docent in de enquête antwoordt met 'anders'. Deze docent maakt wel een planning, maar deze is niet bekend voor leerlingen. Zo kan er 'geschoven worden met afspraken zonder problemen'. In totaal werkt dus 78% volgens een planning.

Ad hoc coachingsgesprekken wordt door één docent 'gesprekken in de wandelgangen' genoemd. Ook wordt het vertaald als 'gesprekken als daar aanleiding toe is'. Als voorbeeld van een aanleiding wordt genoemd: problemen thuis of ruzie in de klas.

In het interview¹⁴ blijkt uit deze vraag dat drie van de vijf docenten een planning maakt die ook bekend is bij de leerlingen. Dit correspondeert met de data uit de enquête. Twee docenten maken geen planning. Eén daarvan maakt geen planning, maar houdt wel bij wie er is geweest. Eén docent plant niet wegens tijdgebrek. Opvallend is dat de docenten de leerlingen spreken met verschillende frequentie; dan wel één, twee of drie keer per jaar.

¹⁴ Zie bijlage 3

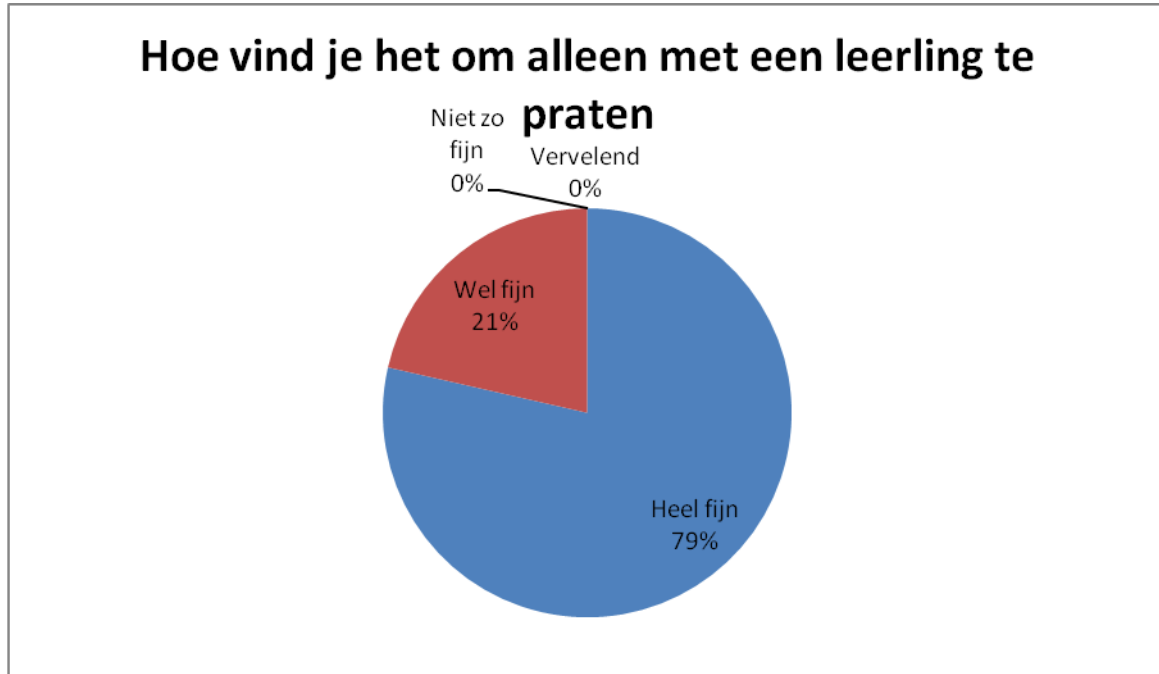
Vraag 2. Docenten enquête (N=14)**Vraag 2. Leerlingen enquête (N=111)**

Bovenstaande data correspondeert met elkaar. Van de 111 leerlingen antwoorden 11 met 'nee'. In het interview¹⁵ blijkt uit deze vraag dat alle leerlingen goed kunnen omschrijven wat een coachingsgesprek is. Dit correspondeert niet met de data uit de enquête.

¹⁵ Zie bijlage 3

2. Hoe worden de coachingsgesprekken ervaren en gewaardeerd door leerlingen en docenten/coaches?

Vraag 3. Docenten enquête (N=14)



Vraag 3. Leerlingen enquête (N=111)



Uit deze vraag blijkt dat docenten dit op een andere manier waarderen dan leerlingen. Het overgrote merendeel van de docenten (79%) geeft aan dit 'heel fijn'

te vinden. Van de leerlingen geeft het merendeel (59%) aan het 'wel fijn' te vinden. Tevens is er een kleine groep leerlingen die het niet zo fijn of vervelend vindt.

Vraag 4. Docenten enquête (N=14)



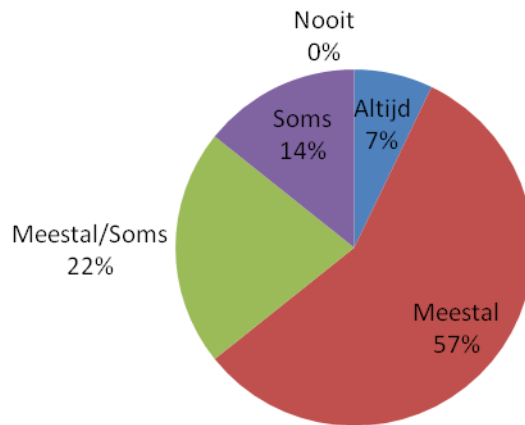
Vraag 4. Leerlingen enquête (N=111)



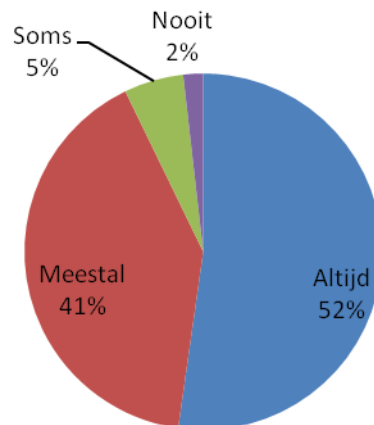
Bovenstaande data correspondeert met elkaar.

Vraag 5. Docenten enquête (N=14)

Lukt het je om in een coachingsgesprek de juiste vragen te stellen om te komen tot een werkbaar doel?

**Vraag 5. Leerlingen enquête (N=111)**

Vind je dat je mentor in een coachinggesprek meedenkt over een doel waar je aan wilt werken?



Uit deze vraag blijkt dat leerlingen dit op een andere manier waarderen dan docenten. Van de leerlingen antwoordt het merendeel (52%) met 'altijd', terwijl het merendeel van de docenten (57%) antwoordt met 'meestal'.

In het interview¹⁶ antwoorden vier van de vijf docenten op deze vraag met 'meestal'. Dit correspondeert met de enquête. Twee docenten geven aan dat het ze lukt om de juiste vragen te stellen. Eén daarvan verklaart dit vanuit eigen kennis en vaardigheden en het gebruik van een hulpmiddel (ik & de ander kaartjes). Drie andere docenten geven aan dat het wel of niet komen tot een werkbaar doel afhankelijk is van het reflecterend vermogen van de leerling. CD-leerlingen kunnen makkelijker een doel aangeven dan AB-leerlingen. Bij de laatste categorie wordt nog expliciet leerlingen met een vorm van autisme genoemd. Een andere docent geeft aan de leerlingen te weinig te zien/ mee te maken om tot een waardevol doel te kunnen komen.

Vraag 6. Docenten enquête extra (N=14)



Uit het interview¹⁷ blijkt dat twee docenten geen stappenplan maken. Eén docent geeft aan vaardigheid, kennis en een hulpmiddel te missen. Wenselijk is een hulpmiddel met doelen en bijpassende strategieën. Drie docenten vullen het laatste blad van het IOP in. Dit wordt door alledrie ervaren als een niet toereikend middel. Eén docent gebruikt soms de coachingskaart.

¹⁶ Zie bijlage 3

¹⁷ Zie bijlage 3

Vraag 7. Docenten enquête (N=14)**Vraag 6. Leerlingen enquête (N=111)**

Uit deze vraag blijkt dat leerlingen dit op een andere manier ervaren dan docenten. Van de leerlingen antwoord 33% met 'altijd', terwijl dit bij de docenten 0% is. Het merendeel van de docenten antwoordt met 'soms' (64%).

Uit het interview¹⁸, waarin een verklaring wordt gevraagd voor 64% van de docenten die antwoordt met 'soms', blijkt dat twee docenten dit voor hun eigen groep niet herkennen. Twee docenten geven aan dat het aan een stuk onvermogen ligt van de leerling. Daarvan geeft één docent aan regelmatig te sturen. De andere docent stuurt altijd en geeft aan dat het zelf werken aan een doel voor alle onderbouw leerlingen moeilijk is. Ook gebrek aan tijd om het proces te bewaken wordt genoemd. Tevens wordt genoemd dat het doel niet tastbaar/visueel is voor leerlingen. Een tip is om het doel tastbaar te maken en dit in de bovenbouw te koppelen aan de stagemap.

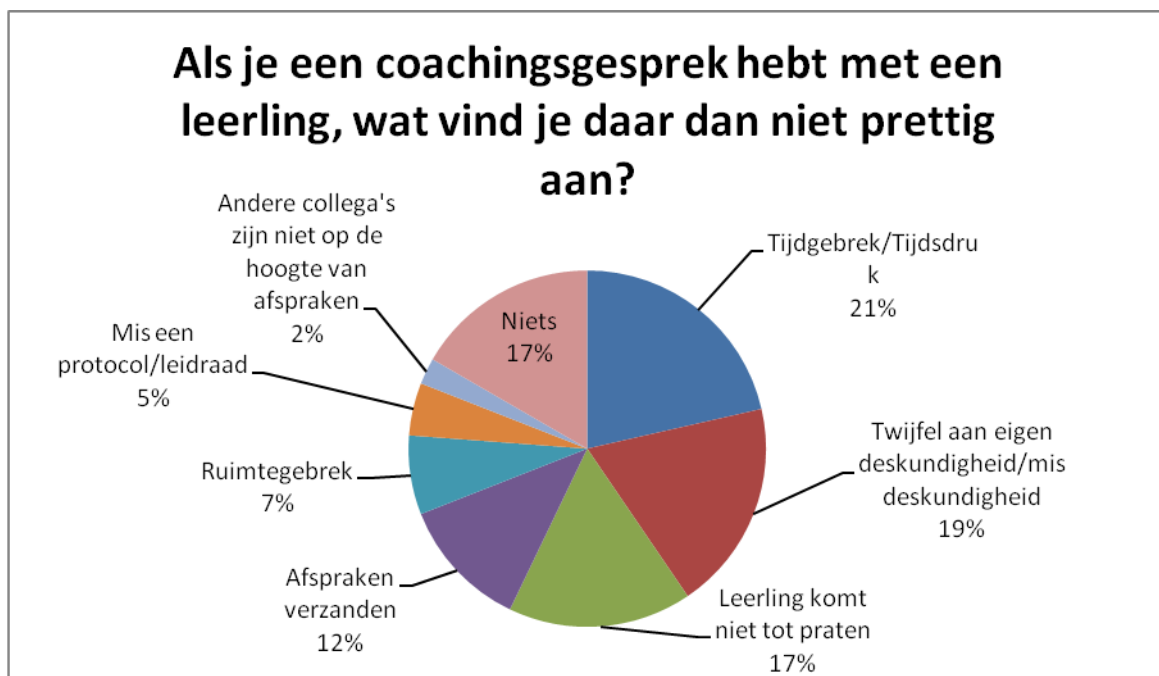
In het interview¹⁹ geven leerlingen uit de groepen één aan dat het werken aan hun doel alleen lukt mét hulp van de mentor. Het merendeel van de leerlingen, met uitzondering van de eerstejaars, antwoordt met 'meestal'. Opvallend is dat 17 van de 22 leerlingen aangeven dat onthouden of vergeten van het doel cruciaal is bij het wel of niet er aan kunnen werken. Slechts twee leerlingen lukt het om zelf hun doel te onthouden. Drie leerlingen hebben een manier gevonden om het te onthouden en noemen: 'ik schijf het op in mijn agenda of mobiel' en 'ik lees af en toe mijn IOP door'. Het merendeel heeft het nodig dat de docent hen helpt herinneren.

¹⁸ Zie bijlage 3

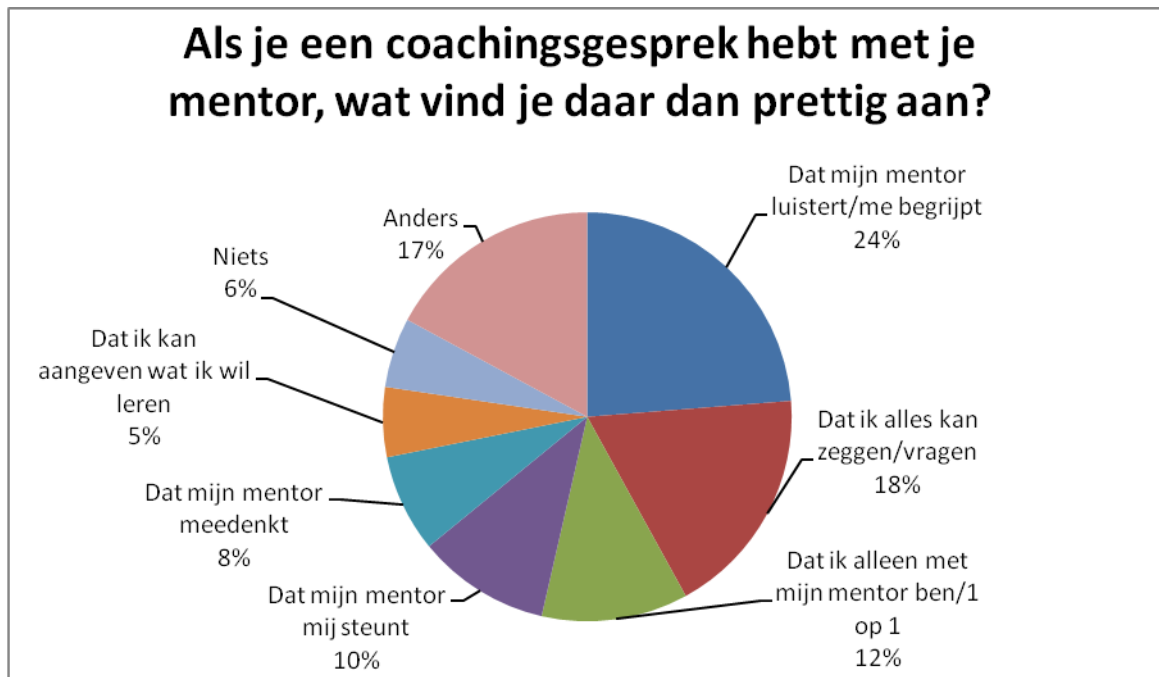
¹⁹ Zie bijlage 3

Vraag 8. Docenten enquête (N=14)

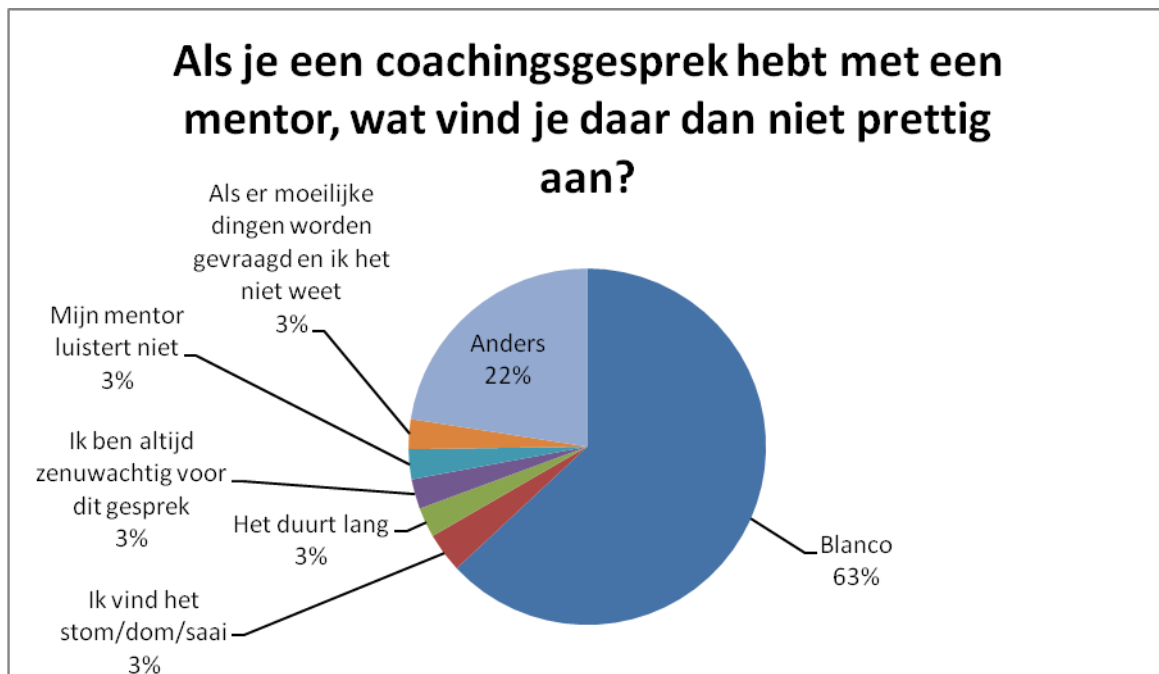
De uitkomst in deze grafiek is helder.

Vraag 9. Docenten enquête (N=14)

De grafiek is helder. Op alle punten, ruimtegebrek uitgezonderd, is het mogelijk actie te ondernemen.

Vraag 7. Leerlingen enquête (N=111)

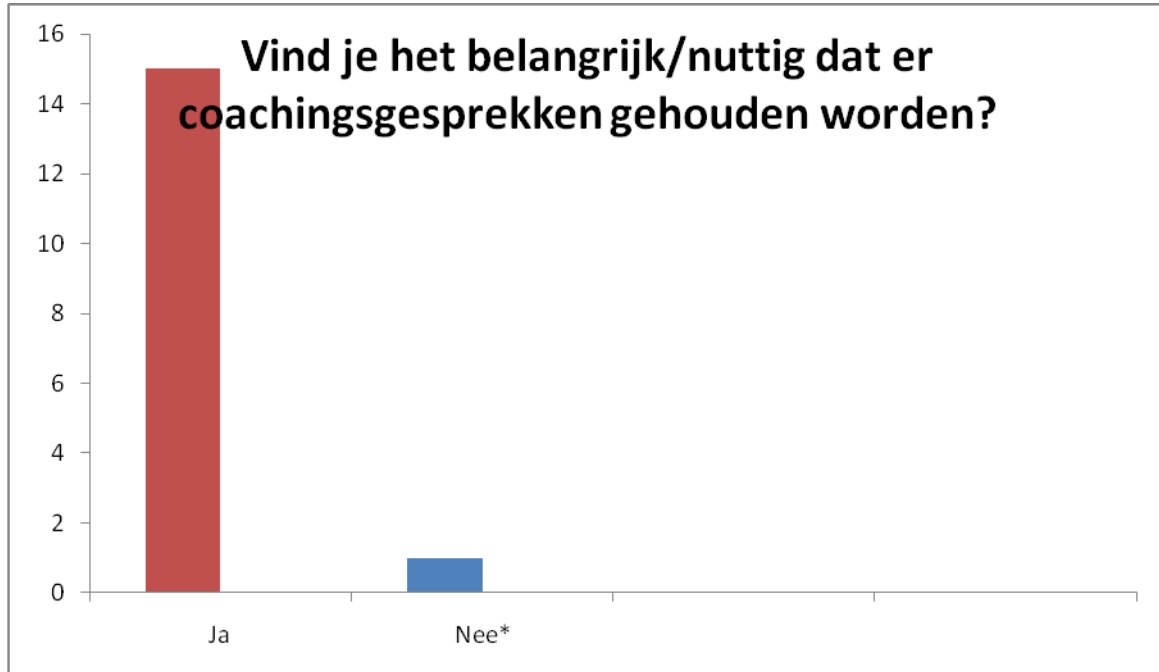
Punten die leerlingen hebben genoemd en onder het kopje 'anders' vallen zijn bijv: 'dat ik hoor of ik verbeterd ben', 'dat het rustig is', 'dat het gezellig/leuk is'.

Vraag 8. Leerlingen enquête (N=111)

Opvallend is dat 70 leerlingen hier niets hebben ingevuld. Onder het kopje 'anders' wordt er 19 keer een andere reden gegeven. Voorbeelden zijn: 'Als er stiltes vallen',

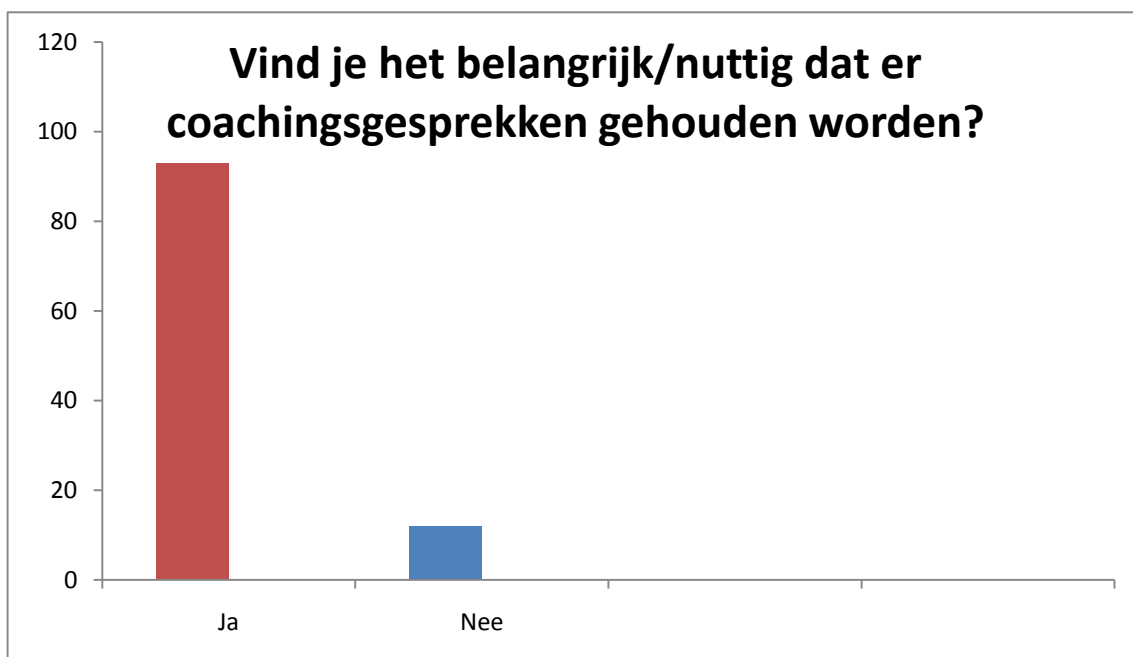
'als ik slechte dingen hoor' en 'als mijn mentor dóórgaat over één onderwerp'. Deze data lijkt verband te hebben met de data uit vraag 3 van de enquête.

Vraag 10. Docenten enquête (N=16)



*Wel belangrijk, niet nuttig ('afspraken verzanden snel/collega's zijn niet op de hoogte van de gemaakte afspraken')

Vraag 9. Leerlingen enquête (N=111)



Bovenstaande data correspondeert met elkaar. Van de 111 leerlingen antwoorden er 12 met 'nee'. Van de docenten antwoordt één met 'nee'.

3. Welke opvattingen zijn er over het voeren van coachingsgesprekken in het vraaggestuurd onderwijs?

Vraag 5. Docenten interview (N=5)

De Polsstok kiest voor meer vraaggestuurd onderwijs. Wat zou dan het uiteindelijke doel van de coachingsgesprekken moeten worden?	
Docent	
Groep 1	Dat leerlingen leren reflecteren zodat ze ontdekken wat ze willen. Dat leerlingen leren keuzes te maken.
Groep 2	Dat de leerling leert om keuzes te maken. Dit zal een streefdoel zijn. Ik twijfel of dit mogelijk is voor a-b groepen en in de onderbouw.
Groep 3	Dat leerlingen keuzes leren maken. Dat leerlingen bewuster worden van wat ze willen.
Groep 4	Dat de leerling bewuster wordt van zijn/haar leerproces. Dat de leerling beter naar zichzelf leert kijken.
Groep 5	Dat de leerlingen keuzes leren maken. Dat de leerling bewuster wordt van zijn doelen/leerplan.
Bevindingen	Vier docenten geven aan dat het doel voor leerlingen moet worden; leren reflecteren om te ontdekken wat ze willen en keuzes leren maken. Twee docenten noemen het 'bewuster worden van zijn/haar leerplan/proces.

4. Hoe zou er invulling gegeven moeten worden aan de coachingsgesprekken?

Vraag 6. Docenten interview (N=5)

Hoe zou er dan volgens jou invulling moeten worden gegeven aan de coachingsgesprekken?	
Groep	Plek/coachingsvorm/hulpmiddelen/tijdstip/duur/planning/anders
1	Er dient helderheid te komen in leermogelijkheden/lesstof (sterke leeromgeving). Meer uniformiteit in lesaanbod, manier van vragen stellen (oplossingsgericht?). Mentor en schaduwmentor die allebei coachingsgesprekken voeren is prettig en mag blijven.
2	Een half uur voor coachingsgesprekken, zoals dat nu gebeurt, is prima. Ik zou mijn leerlingen 3 keer per jaar willen blijven zien. Ik zou een protocol/format prettig vinden. Met daarin: wat komt er aan bod in een coachingsgesprek, en handreikingen voor leerlingen waar niets uit komt.
3	Coachingsgesprekken moeten dan echt frequenter. Vaste momenten, het liefst 's morgens en 's middags.

	Helderheid in dingen die leerlingen kunnen leren (lesaanbod). Kortere lijnen tussen docenten die dezelfde leerling lesgeven. Helderheid over doelen van coaching en mogelijkheden om een coachingsgesprek aan te pakken met daarbij eventuele hulpmiddelen.
4	Kwaliteit van de coachingsgesprekken moet omhoog. Een vaste coachingsplek. Ruimte in je rooster zodat je leerlingen ook tussentijds uit de les kunt plukken. Als je een schaduwmentor hebt, dan dient die ook coachingsgesprekken te voeren. Frequentie is ok nu, dus: 2 x coaching en 3 x IOP-gesprekken (bovenbouw). Helderheid in lesaanbod en dit visueel maken om de leerling te helpen om makkelijker keuzes te maken.
5	Een half uur mentor zoals nu is prima, mits de schaduwmentor kan overnemen. Als je mentor bent is het onmogelijk om je klas maar één dag in de week te zien. Dit zou minimaal twee dagen moeten zijn. Méér ruimte voor ad hoc gesprekken. Plek van een coachingsgesprek afstemmen op de leerling.
Bevindingen	Plek: één docent noemt een vaste coachingsplek, één zou de plek willen afstemmen op iedere leerling Coachingsvorm: één docent noemt uniformiteit in vragenstellen op en noemt daarbij 'Oplossingsgericht Coachen'. Hulpmiddelen: vier docenten noemen hulpmiddelen, waaronder: protocol/format, helderheid in lesaanbod. Tijdstip: één docent noemt vaste tijdstippen; 's morgens en 's middags Duur: twee docenten noemen half uur. Planning: Verschillende frequenties worden genoemd, 2 x per jaar en 3 x per jaar. Anders: drie docenten noemen het wenselijk dat schaduwmentor ook coachingsgesprekken voert of het mentorhalfuur kan overnemen. Twee docenten willen méér ruimte voor ad hoc gesprekken.

Vraag 7. Docenten interview (N=5)

Heb je behoefte aan scholing op het gebied van coaching? Zo ja, op welk gebied?	
Groep	Luisteren/vragen stellen/stappenplan maken/bewaken van het proces na een coachingsgesprek/anders
1	Nee, maar ik zou het coachen wel willen oefenen.
2	Ja, op het gebied van vragen stellen (met name met autisten), stappenplan maken, bewaken van het proces na het coachingsgesprek.
3	Ja, op alle gebieden.
4	Ja, met name op het gebied van bewaken van het proces na het coachingsgesprek.
5	Ja, vooral op het gebied van vragen stellen, stappenplan maken en het

	bewaken van het proces na een coachingsgesprek.
Bevindingen	Het merendeel heeft behoefte aan scholing op het gebied van coaching. Eén docent niet.

Vraag 8. Docenten interview (N=5)

In welke vorm zou je dit dan willen?	
Groep	Cursus/intervisie/combinatie/
Docent 1	Intervisie en daarin eigen gefilmde coachingsgesprekken bespreken.
Docent 2	Cursus voor het hele team. Vervolgens oefenen met elkaar in interviewvorm. Ik wil geen coachingsgesprekken van mijzelf filmen en laten zien.
Docent 3	Cursus voor het hele team. Vervolgens gefilmde coachingsgesprekken bespreken in het hele team. In een grote groep zie -en leer je het meest.
Docent 4	Cursus voor het hele team. Vervolgens in kleine interview-groepen gefilmde coachingsgesprekken bespreken.
Docent 5	Cursus in kleine groepen. Vervolgens interview waarin rollenspelen met collega's wordt gedaan.
Bevindingen	Het merendeel van de docenten heeft de voorkeur voor een cursus in combinatie met interview. De cursus wil iedereen in het hele team. Over interview lopen de meningen uiteen. De één wil het in teamverband. Het merendeel in kleinere groepen. Eén docent geeft aan geen eigen coachingsgesprek te willen filmen, maar is wel bereid om deze te bespreken. Eén docent wil rollenspelen.

Hoofdstuk 5 Beantwoording van de onderzoeksvraag

5.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt met behulp van de data-analyse getracht de onderzoeksvraag en deelvragen te beantwoorden. Hieronder wordt per deelvraag de bevindingen weer gegeven.

5.2. Bevindingen

1. Met welke insteek en op welke wijze worden er op dit moment coachingsgesprekken gevoerd?

Uit de enquête blijkt dat alle mentoren, twee schaduwmentoren daargelaten, coachingsgesprekken voeren. Voor alle mentoren en de overgrote meerderheid van de leerlingen is het helder met welk doel er coachingsgesprekken gehouden worden op De Polsstok. Voor 11 van de 111 leerlingen (10%) is het niet helder.

Uit het interview dat volgt op de enquête blijkt dat alle leerlingen een goede omschrijving kunnen geven van het doel van de coachingsgesprekken. Aangenomen kan worden dat de vraag in de enquête te moeilijk was.

Uit de enquête blijkt dat de ruime meerderheid van de docenten (78%) coachingsgesprekken voert volgens een planning. Uit het interview met docenten blijkt dat docenten die coachingsgesprekken plannen, de leerlingen met verschillende frequentie spreken; dan wel één, twee of drie keer per jaar.

Tevens voert een meerderheid van de docenten (64%) naast geplande, ook ad hoc coachingsgesprekken.

Andere vormen van coachingsgesprekken die gehouden worden zijn stagegesprekken en IOP-gesprekken volgens de enquête.

Uit bovenstaande gegevens kan geconcludeerd worden dat het geen vanzelfsprekendheid is dat schaduwmentoren ook coachingsgesprekken voeren. Wenselijk is dat er afspraken gemaakt worden over wie er coachingsgesprekken voeren. Ook dient er helderheid te komen over de frequentie waarmee

coachingsgesprekken gevoerd dienen te worden. Deze punten kunnen worden meegenomen in een discussie met het hele team over de organisatie van de coachingsgesprekken. Dit sluit aan bij Jacobs (2009). Hij benadrukt het belang van het voeren van discussie om te komen tot een gemeenschappelijke visie.

2. Hoe worden de coachingsgesprekken ervaren en gewaardeerd door leerlingen en docenten/coaches?

Uit de enquête blijkt dat docenten en leerlingen het één op één met elkaar praten verschillend waarderen. Het overgrote merendeel van de docenten geeft aan dit 'heel fijn' te vinden, terwijl het merendeel van de leerlingen dit waardeert met 'wel fijn' en een kleiner deel met 'heel fijn'. Beide groepen waarderen de coachingsgesprekken als positief.

In de enquête geven docenten aan dat het ze lukt om goed te luisteren. Leerlingen vinden ook dat er goed naar hen geluisterd wordt.

Op de vraag of de mentor meedenkt over een doel om aan te werken antwoordt 51% van de leerlingen met 'altijd'. Van de docenten antwoordt 57% met 'meestal'. Aangenomen kan worden dat leerlingen hierin minder kritisch zijn dan docenten. Uit het interview met docenten blijkt dat docenten problemen ervaren bij AB leerlingen en expliciet bij leerlingen met een vorm van autisme; leerlingen met een minder reflecterend vermogen. Ook de leerlingen weinig zien wordt als een belemmering ervaren om tot een waardevol doel te kunnen komen.

Bij de vraag of het lukt om een stappenplan op te stellen antwoordt slechts 8% van de docenten met 'altijd' en 69% 'meestal'. Uit het interview blijkt dat twee docenten nooit een stappenplan maken. Drie docenten gebruiken het één na laatste blad van het IOP, echter vinden dit niet toereikend. Tevens gebruikt één docent soms de coachingskaart. Eén docent mist een hulpmiddel en zou het fijn vinden als er een lijst komt met doelen en mogelijke strategieën.

Leerlingen lijken een stuk minder kritisch als er wordt gevraagd of het ze zelf lukt om aan een doel te werken na een coachingsgesprek. Het overgrote merendeel van de leerlingen geeft aan dat het lukt ('altijd' 33% en 'meestal' 52%). Van de docenten geeft 64% aan dat het 'soms' lukt.

In het interview waarin docenten wordt gevraagd wat een verklaring zou kunnen zijn voor 64% van de docenten die antwoordt met 'soms', herkennen twee docenten dit niet voor hun eigen groep. Twee keer wordt aangegeven dat het aan een stuk onvermogen ligt van de leerling. Tevens wordt er aangegeven dat het zelf werken aan een doel voor alle onderbouw leerlingen moeilijk is. Beide docenten uit de onderbouw geven dan ook aan sturing te geven, de één in mindere mate dan de ander. Ook gebrek aan tijd om het proces te bewaken wordt genoemd als mogelijke oorzaak waardoor het leerlingen niet lukt om aan hun doel te werken. Eén docent zegt dat de oorzaak kan zijn dat de doelen niet visueel zijn voor de leerlingen. Zij zou de doelen visueel willen maken in de stagemap.

Het interview bevestigt dat de leerlingen minder kritisch zijn. Ondanks het feit dat het merendeel hier antwoordt met 'meestal', blijkt dat zij tegelijk nog regelmatig herinnerd worden aan hun doel door hun mentor. Het onthouden van een doel blijkt cruciaal bij het kunnen werken er aan. Slechts twee leerlingen lukt het om zelf hun doel te onthouden. Leerlingen uit de eerste klassen lukt het alleen met hulp van de docent om aan hun doel te werken.

Docenten waarderen in de coachingsgesprekken het één op één contact met de leerling. Tevens dat het persoonlijke contact de leerling de mogelijkheid biedt om vrij te spreken. Ook dat er daardoor diepgang en een vertrouwensband ontstaat en concreet over doelen gesproken kan worden.

Leerlingen vinden het belangrijk dat de mentor naar ze luistert en ze begrijpt. Maar ook dat ze alles kunnen zeggen en vragen en dat het contact één op één is. Andere punten die leerling hebben genoemd zijn bijv: 'dat ik hoor of ik verbeterd ben', 'dat het rustig is', 'dat het gezellig/leuk is'.

Docenten noemen niet prettig: tijdgebrek, een twijfel -of gebrek aan deskundigheid, dat de leerling niet tot praten komt, afspraken verzanden, dat er geen protocol of leidraad is, andere docenten niet op de hoogte zijn van afspraken en ruimtegebrek.

Opvallend is dat zeventig leerlingen niets hebben ingevuld bij de vraag wat ze niet prettig vinden aan een coachingsgesprek. Van de leerlingen die wel iets hebben ingevuld wordt er negentien keer een andere reden gegeven. Voorbeelden zijn: 'Als er stiltes vallen', 'als ik slechte dingen hoor' en 'als mijn mentor dóórgaat over één onderwerp'. Aangenomen kan worden dat de meeste leerlingen de coachingsgesprekken als prettig ervaren. Dit correspondeert met de data uit vraag 3 van de enquête.

Het overgrote merendeel van de docenten én leerlingen antwoorden dat ze het belangrijk en nuttig vinden dat er coachingsgesprekken worden gehouden. Eén docent antwoordt met 'nee' en voegt daar aan toe: 'wel belangrijk, niet nuttig'; 'afspraken verzanden snel en collega's zijn niet op de hoogte van de gemaakte afspraken'.

Uit bovenstaande gegevens blijkt dat het wenselijk is dat de coachingsgesprekken behouden blijven. Er is echter behoefte aan deskundigheid bij docenten op het gebied van coaching, met name op het gebied van vragen stellen en het komen tot een stappenplan. Tevens is er behoefte aan deskundigheid voor het coachen van AB-leerlingen en leerlingen met een vorm van autisme. Een lijst met doelen en strategieën zou deze leerlingen kunnen helpen bij het maken van keuzes.

Er ontbreekt op dit moment uniformiteit en helderheid omtrent het gebruik van een stappenplan. Er dient een stappenplan/coachingskaart ontwikkeld te worden, waarop de afgesproken doelen komen te staan. Een idee voor de bovenbouw is om dit te verbinden aan de stagemap. Tijd dient vrij gemaakt te worden om deze doelen regelmatig te bespreken met de leerlingen, zodat zij aan hun doelen worden herinnerd.

3. Welke opvattingen zijn er over het voeren van coachingsgesprekken in het vraaggestuurd onderwijs?

Op de vraag wat het uiteindelijke doel van de coachingsgesprekken voor de leerlingen moet worden antwoorden drie docenten met;

1. De leerling leert reflecteren zodat hij ontdekt, bewust wordt van, wat hij wil leren.

2. De leerling leert keuzes maken.

De doelen sluiten goed aan bij vraaggestuurd onderwijs (Van de Ven, 2009). Echter, de doelen dienen nog in het hele team besproken te worden. Daarbij sluit ik aan bij Dijkman (2009). Zij stelt dat scholen die individuele coachingsgesprekken willen gaan houden eerst helder moeten krijgen wat coaching nu precies is. Daarnaast vindt zij het van belang dat een school zich afvraagt wat men met coaching zou willen bereiken. Openheid, helderheid hierover in het team acht zij essentieel bij de invoering.

4. Hoe zou er invulling gegeven moeten worden aan de coachingsgesprekken?

Uit het interview komt naar voren dat het merendeel van de docenten behoefte heeft aan helderheid in het lesaanbod. Tevens vindt de meerderheid het belangrijk dat naast de mentor tevens de schaduwmentor coachingsgesprekken voert. Ook blijkt er behoefte aan een handboek coachingsgesprekken met daarin de opbouw van een coachingsgesprek, het stappenplan en hulpmiddelen. Twee docenten vinden een half uur voor een coachingsgesprek voldoende. Twee docenten geven ook aan meer ruimte te willen voor ad hoc gesprekken. Eén docent geeft aan 's morgens en 's middags coachingsmomenten te willen.

Het verzoek om helderheid in lesaanbod kan worden neergelegd bij de onderwijs ontwikkelgroep. Helderheid in leerlijnen biedt de leerlingen de mogelijkheid zich volgens een individuele route te ontwikkelen (Berlet, 2010). Op meer ruimte voor ad hoc coachingsgesprekken te creëren zou het een voorstel kunnen zijn om de dag te beginnen en te eindigen met de coachingsgroep. Dit zou tevens ruimte geven aan ad hoc gesprekken (Timmer, 2009). Deze punten dienen meegenomen te worden in een discussie met het hele team over de organisatie van de coachingsgesprekken. Dit sluit aan bij Jacobs (2009).

Uit vraag negen van de enquête blijkt dat 19% van de docenten deskundigheid mist. In het interview met docenten geeft het merendeel aan behoefte te hebben aan scholing op het gebied van coaching. Vervolgens blijkt uit dit interview dat het merendeel van de docenten de voorkeur geeft aan een cursus in combinatie met

interview. De cursus wil het merendeel in teamverband op het gebied van vragen stellen om tot een werkbaar doel te komen, een stappenplan maken en het bewaken van het proces na een coachingsgesprek. Over interview lopen de meningen uiteen. De één wil het in teamverband. Het merendeel in kleinere groepen. Twee docent geeft aan geen eigen coachingsgesprek te willen filmen en bespreken. De rest wil dit wel.

Uit bovenstaande gegevens kan geconcludeerd worden dat er behoefte is aan scholing en oefening van coaching. Gezocht dient te worden naar een gepaste cursus. Tevens dient een interview-indeling -en planning gemaakt te worden.

Hoofdstuk 6 Conclusies en aanbevelingen

6.1 Inleiding

Aanleiding voor dit onderzoek was onvrede op de werkvloer over de coachingsgesprekken. In dit onderzoek is systematisch in kaart gebracht op welke wijze coachingsgesprekken op dit moment worden gevoerd en gewaardeerd. Tevens is geïnventariseerd wat de wensen en ideeën zijn over het doel en de invulling van coachingsgesprekken in het vraaggestuurd onderwijs. Hieruit zijn conclusies getrokken die leiden tot onderstaande aanbevelingen.

6.2 Conclusies en aanbevelingen

Uit dit onderzoek kan worden geconcludeerd dat er op bepaalde onderdelen geen uniformiteit en helderheid is in de aanpak van de coachingsgesprekken op De Polsstok. Er is behoefte aan meer eenduidigheid. Eén aanbeveling is een handboek coachingsgesprekken voor docenten waarin het doel van de coachingsgesprekken staat en tevens de frequentie wordt vermeld waarmee coachingsgesprekken gevoerd dienen te worden. Tevens is het raadzaam hierin een eenduidige opbouw van een stagegesprek, een stappenplan en hulpmiddelen op te nemen.

Om helderheid te verkrijgen is het een aanbeveling om in het team te discussiëren over een aantal zaken betreffende de coachingsgesprekken. Nu het wenselijk is gebleken dat zowel mentoren als schaduwmentoren coachingsgesprekken voeren is het belangrijk in kaart te brengen hoeveel dagen beide mentoren hun leerlingen zien/meemaken en samen aanwezig dienen te zijn tijdens het mentorhalfuur. Ook is het belangrijk zicht te krijgen op de hoeveelheid tijd die vrijgemaakt dient te worden voor de coachingsgesprekken en met welke frequentie coachingsgesprekken dienen plaats te vinden. Wat vindt het team van het voorstel om de dag te beginnen en te eindigen met mentortijd? Tevens dient het doel van de coachingsgesprekken helder gemaakt te worden. Onderschrijft het hele team onderstaande doelen die uit dit onderzoek naar voren zijn gekomen?

3. De leerling leert reflecteren zodat hij ontdekt, bewust wordt van, wat hij wil leren.
4. De leerling leert keuzes maken.

Aangezien het wenselijk is dat de coachingstijden in het rooster voor aankomend schooljaar opgenomen worden, zal deze discussie nog voor de zomervakantie 2011 plaatsvinden. Een overlegmoment omtrent bovenstaande zaken is reeds met de directie vastgelegd.

Het is naar mijn idee wenselijk dat een aantal collega 's een 'coachingsgroep' vormt die zich gaat bezig houden met de verdere aansturing en ontwikkeling van de coachingsgesprekken op De Polsstok. Deze groep kan, in samenspraak met het team van De Polsstok, aankomend schooljaar vorm gaan geven aan het handboek. Deze groep kan een voorstel doen voor een stappenplan en daarin het idee meenemen om dit in de bovenbouw te verbinden aan de stagemap. Mogelijk zou een dergelijke map, die in de bovenbouw wekelijks wordt besproken, tevens in de onderbouw ingezet kunnen worden. Ook kan deze coachingsgroep sturing geven aan de ontwikkeling van gewenste hulpmiddelen zoals een lijst met doelen en bijbehorende strategieën. Tevens is het raadzaam dat deze groep een cursus organiseert voor het hele team waarin coachingsvaardigheden getraind worden. Met name de vaardigheden van het leren vragen stellen om tot een werkbaar doel te komen, het komen tot een stappenplan en het bewaken van het proces na een coachingsgesprek.

Het is raadzaam om in de cursus bij het leren vragen stellen en het maken van een stappenplan extra aandacht te geven aan vaardigheden die ingezet kunnen worden bij leerlingen die weinig zelfreflectie hebben, zoals AB-leerlingen en leerlingen met een vorm van autisme. Vervolgens is er behoefte aan een intervisievorm waarin coachingsgesprekken besproken -en geoefend worden. Het is wenselijk dat deze coachingsgroep met een voorstel komt voor aanstaand schooljaar zodat dit opgenomen kan worden in het rooster. Tevens is het van belang dat er nog dit schooljaar een voorstel voor een stappenplan komt. Het idee is om zelf leiding te gaan geven aan deze coachingsgroep. Deze groep zal dit schooljaar nog, in overleg met de directie, worden opgezet.

Het verzoek om helderheid in lesaanbod dient te worden neergelegd bij de Onderwijs Ontwikkelgroep. Voor deze groep is het van belang om leerlijnen helder te maken. Helderheid in leerlijnen zal er toe leiden dat de leerling, met hulp van de coach, meer zicht krijgt op zijn mogelijkheden en daardoor makkelijker een keuze kan maken. Aangezien ik aan deze groep deelneem, is het eenvoudig om dit punt nog dit schooljaar mee te nemen. De uitwerking ervan zal komend schooljaar plaatsvinden.

6.3 Inhoudelijke aanbevelingen voor vervolgonderzoek

Dit onderzoek roept nieuwe vragen op die in een vervolgonderzoek beantwoord kunnen worden. Vervolgonderzoek zou zich kunnen richten op:

- Het ontwikkelen van een werkbaar en effectief stappenplan.
- Effectieve coachingsvaardigheden bij leerlingen met minder reflectieve vaardigheden.
- Elementen die tot meer zelfreflectie leiden bij leerlingen met een vorm van autisme.
- Hulpmiddelen die bijdragen aan een effectief coachingsgesprek bij leerlingen met minder reflectieve vaardigheden.
- Hulpmiddelen die wenselijk zijn bij de verschillende onderdelen van een coachingsgesprek, zoals het komen tot een werkbaar doel.
- Een cursus coachingsvaardigheden die aansluit bij de behoeftes van de docenten van De Polsstok.

6.3 Samenvatting

In dit hoofdstuk zijn de conclusies vertaald naar aanbevelingen. Als er helderheid, uniformiteit, deskundigheid en de nodige hulpmiddelen komen, kunnen de coachingsgesprekken op De Polsstok worden verbeterd.

Hoofdstuk 7 Evaluatie

Dit onderzoek heeft mij meer inzicht opgeleverd in de situatie omtrent de coachingsgesprekken op De Polsstok. In eerste instantie vormden zich enkele aanwijzingen een vermoeden van problemen omtrent coachen. Door systematisch onderzoek heb ik helderheid verkregen over de wijze waarop de coachingsgesprekken op dit moment plaatsvinden, hoe deze gewaardeerd worden, waar problemen ondervonden worden en wat de opvattingen zijn over het doel en invulling van de coachingsgesprekken in vraaggestuurd onderwijs. Daarmee heb ik handvatten gekregen om tot aanbevelingen te komen. Met deze handvatten als leidraad kan ik, samen met collega's, concreet invulling gaan geven aan de verbetering van de coachingsgesprekken.

Het onderzoek heeft voor mij persoonlijk theoretische kennis opgebracht omtrent coaching en vraaggestuurd onderwijs. Het schrijven van de theoretische onderbouwing, waarin verschillende bronnen met elkaar zijn vergeleken, heeft mij tot een kritischer persoon gevormd.

Ik heb geleerd om door te zetten en gericht actie te ondernemen daar waar het tegenzat. Dit heeft succeservaringen opgeleverd waardoor ik meer vertrouwen heb gekregen in mijn eigen vaardigheden.

Tevens heeft dit onderzoek voor mij betekend dat het belangrijk en effectief is om informatie met anderen te delen. In alle kernactiviteiten van het onderzoek, heeft de feedback van andere mensen mij geholpen. Op momenten dat ik 'vastzat' in mijn denken of schrijven waren het medestudenten en begeleiders die vanuit een andere invalshoek mij nieuwe ideeën en inzichten verschaften.

Informatie delen en daarbij hulp vragen van anderen was voor mij geen vanzelfsprekendheid. Omdat ik merkte dat het werkte ben ik er meer van gaan doen (oplossingsgericht). Tijdens mijn onderzoek heb ik regelmatig gebruik gemaakt van een critical friend. Voor mij is het heel effectief geweest om regelmatig teksten te laten voorzien van commentaar. Met name gericht feedback vragen bleek het meest efficiënt. Dit zorgde voor continuïteit in mijn studie en onderzoek. Het critical friend zijn, werkte voor beide partijen stimulerend en motiverend.

Als onderzoeker heb ik het belang ervaren om een onderzoeksvraag met deelvragen af te bakenen. Mijn neiging was té veel te willen. Door in discussie te gaan met medestudenten, op onbegeleide momenten, bracht mij dit tot reflectie. Hierdoor lukte het mij om nieuwe verbanden te leggen, beslissingen te nemen en de onderzoeksvraag bij te stellen (Kolb). Door voortdurend inperken lukte het om een afgebakende onderzoeksvraag met deelvragen te formuleren.

Ik heb ontdekt dat afgebakende en eenduidige onderzoeks –en deelvragen richting geven om passende instrumenten voor dataverzameling te vinden. Voor het opstellen van een enquête en het in kaart brengen en analyseren van data gaf het boek 'Praktijkonderzoek in de school' (Van der Donk, 2009) mij zeer praktische handreikingen.

Als onderzoeker ben ik me bewust geworden van de noodzaak van een planning. Tijdens mijn onderzoek heb ik daar onvoldoende de waarde van ingezien. Zeker in de laatste fase van mijn onderzoek zou het wenselijk zijn geweest meer tijd te hebben. Echter, dit heeft niet tot grote problemen geleid.

Voor andere onderzoekers heb ik de volgende aanbevelingen:

- Gebruik een boek dat gaat over praktijkonderzoek. Hieruit kun je praktische tips halen die zeer bruikbaar zijn tijdens je onderzoek.
- Onderzoek doe je niet in je eentje! Gebruik critical friends. Laat enquêtes en interviews lezen door andere mensen. Je kunt als onderzoeker soms 'blinde vlekken' hebben. Hierdoor kun je belangrijke informatie over het hoofd zien. Critical friends kunnen dit voorkomen.
- Vraag gericht om feedback; dit is het meest efficiënt.
- Baken je onderzoeksvraag en deelvragen goed af. Houd het klein.
- Als je een enquête doet, geef dan aan hoeveel vakjes docenten mogen aankruizen. Hiermee voorkom je dat mensen er meerdere aankruizen terwijl één gewenst is.
- Zorg voor een goede planning.

Bronvermelding

Beekhuizen (2005) 'Dilemma van Nieuw Leren: vertrouwen op kinderen zonder ze tekort te doen' Internet WWW pagina op URL:

<http://www.marant.nl/frappant.php?q=498&mnu=Klassenmanagement%20en%20zelfsturing&kg=Primair%20onderwijs> (geopend, 7 maart 2011)

Berg, I.K. & Szabó, P. (2006) Oplossingsgericht coachen, Zaltbommel: Thema

Berlet, I. (2010) 'Bewijzen, certificeren en kwalificeren in Praktijkonderwijs' Internet WWW pagina op URL: <http://www.slo.nl/organisatie/recentepublicaties/bewijzen/> (geopend 14 februari 2011)

Boerman (2008) 'Ethische uitgangspunten bij praktijkonderzoek' Internet WWW pagina op URL: [http://www.fontysmediatheek.nl/wiki/home/Bestand:Boerman, R-1-._\(2008\)_Ethische_uitgangspunten_bij_praktijkonderzoek_Fontys_OSO.pdf](http://www.fontysmediatheek.nl/wiki/home/Bestand:Boerman,_R-1-._(2008)_Ethische_uitgangspunten_bij_praktijkonderzoek_Fontys_OSO.pdf) (geopend 11 april 2011)

Cauffman, L. & Dijk van, D.J. (2009) Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs, Den-Haag: Boom Onderwijs

Dijkman, A. (2009) Utrechtse docenten coachen elke dag Bij de Les, 5 (4), 20-22

Dijkman, A. (2009) Praten met in plaats van over de leerlingen Bij de Les, 5 (5), 20-23

Dijkman, A. (2009) Laat jij jezelf coachen?!. Bij de Les, 5 (6), 26-27

Donders, W. (2010) Coachende gespreksvoering, Den-Haag: Boom Lemma

Donk, van der C. (2009) Praktijkonderzoek in de school, Bussum: Coutinho

Europa-nu (2011) 'Subsidies voor onderwijs: Leven Lang Leren' Internet WWW pagina op URL: http://www.europa-nu.nl/id/vh94cmu6ydx/subsidies_voor_onderwijs_leven_lang (geopend 14 februari 2011)

Furman, B & Beumers-Peeters (2010) Mission Possible, Amsterdam: Nelissen

Furman, B & Beumers-Peeters (2010) Mission Possible Werkboek, Amsterdam: Nelissen

Haft, ten G. (2005) 'Het 'nieuwe leren' was een drama voor de hele school' Internet WWW pagina op URL:

<http://www.trouw.nl/tr/nl/4324/nieuws/archief/article/detail/1727589/2005/03/24/Het-nieuwe-leren-was-een-drama-voor-de-hele-school.dhtml> (geopend 7 maart 2011)

Leerwiki (2011) 'Wat is coaching?' Internet WWW pagina op URL:

http://www.leerwiki.nl/Wat_is_coaching%3F (geopend 25 februari 2011)

Leraar 24 (2009) 'Vraaggestuurd onderwijs' Internet WWW pagina op URL:

<http://www.leraar24.nl/dossier/899/vraaggestuurd-onderwijs> (geopend 7 februari 2011)

Natuurlijk leren (2011) 'Natuurlijk leren' Internet WWW pagina op URL:

<http://www.natuurlijkleren.net/> (geopend 23 februari 2011)

Nobco (2011) 'Geschiedenis van coaching' Internet WWW pagina op URL:

<http://www.nobco.nl/kenniscentrum/wat-is-coaching/geschiedenis> (geopend 25 februari 2011)

Ofman, D. (2006) Bezieling en kwaliteit in organisaties, Utrecht: Servire

Platform Praktijkonderwijs (2010) 'Overzicht Toezichtkader Inspectie' Internet WWW pagina op URL: <http://www.platformpraktijkonderwijs.nl/14/18/overzicht-toezichtkader-inspectie.html>

(geopend 14 februari 2011)

Rightmarktonderzoek 'Methoden onderzoek' Internet WWW pagina op URL:

<http://www.rightmarktonderzoek.nl/methoden-onderzoek/methoden-onderzoek.aspx>

(geopend 10 april 2011)

Rijksoverheid (2011) 'Wat is praktijkonderwijs' Internet WWW pagina op URL:

<http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/vragen-en-antwoorden/wat-is-praktijkonderwijs.html> (geopend 7 februari 2011)

Schlusmans, K. (1999) Competentiegerichte leeromgevingen, Utrecht: Lemma

<http://www.natuurlijkleren.nl/kan> (Luc Stevens, geopend 14 maart 2011)

Stevens, L. (2004) Zin in leren, Apeldoorn: Garant

Teggelaar, J. & Bosch van den, J. & Monster, T. (2008) Oplossingsgericht werken met mensen met een verstandelijke handicap, Barneveld: Nelissen

2reflect (2008) 'Valide en betrouwbaar' Internet WWW pagina op URL:
http://www.2reflect.nl/validiteit_en_betrouwbaarheid.htm (geopend 10 april 2011)

Ven van de, M (2005) 'Perspectief voor het Praktijkonderwijs' Internet WWW pagina op URL:
<http://www.platformpraktijkonderwijs.nl/files/media/Perspectief.pdf?PHPSESSID=8ec9011f54a2d0c8a1b51df5e9787403> (geopend 14 februari 2011)

Vink (2005) 'De container van het nieuwe leren' Internet WWW pagina op URL:
http://vorige.nrc.nl/binnenland/article1769289.ece/De_container_van_het_nieuwe_leren
(geopend 25 februari 2011)

Bijlage 1 Kort vooronderzoek

Omschrijving onderzoek 1 januari 2011
Wat betreft de coachingsgesprekken wilden we inventariseren;
Wat gaat er goed?
Waar loop je tegen aan?
Wat is het doel van coaching?
Planning van je ideeën en acties
We hebben dit in de drie kernteams gevraagd.
Uitwerking van je ideeën en activiteiten als basis voor de volgende bijeenkomst
Wat gaat er goed? K1 Fijn om tijdens mentortijd ruimte te hebben om coachingsgesprekken te voeren Leerlingen vinden het fijn één op één te praten K2 Fijn om zoveel tijd te hebben om gesprekken om met leerlingen en ouders te praten K3 Fijn om als mentor ook stagebegeleider te zijn; geeft goed zicht op de leerling en aanknopingspunten voor coachingsgesprekken Waar loop je tegenaan? K1 Moeite om vragen te stellen. Hoe pak ik een coachingsgesprek aan? We missen een eenduidige aanpak. Na het coachingsgesprek geen grip meer op het verder verloop. Je mist dan het overzicht. K2 Met name A-leerlingen (en pubers in het algemeen?) hebben weinig zelfreflectie. Hebben de leerlingen niet wat meer sturing nodig tijdens de gesprekken? Door ze bijv. een aantal keuzes te geven? De competentiemeter sluit onvoldoende aan, alles moet uitgelegd worden. K3 Weinig tijd. We zien onze leerlingen soms maar twee of zelfs één dag in de week. Mentortijd is nodig om bij te kletsen met de hele groep. Vaardigheid van vragen stellen om tot een werkbaar doel te komen. 'Leeg' (zonder eigen ideeën in je hoofd) luisteren lukt nog niet, dus hoe houd je de leerling eigenaar van zijn proces? Na het coachingsgesprek verwatert het proces, we hebben nog geen format voor het bijhouden/registreren van vorderingen. Het zou bijvoorbeeld fijn zijn om aan het eind van de dag een kwartier je klas te zien om de dag te evalueren. Wat is het doel van coaching? K1 Een middel om een traject van een leerling goed te volgen, te sturen en te begeleiden. Doelen helder krijgen zodat het voor een leerling helder wordt waar hij aan wil werken en gemotiveerd wordt om er aan te werken. Het is ook een middel om een band op te bouwen met je leerling. K2

Voor de coach om **inzicht te krijgen in wat een leerling bezig houdt** en in geholpen wil worden. Voor de leerling om inzicht te krijgen in zichzelf.

K3

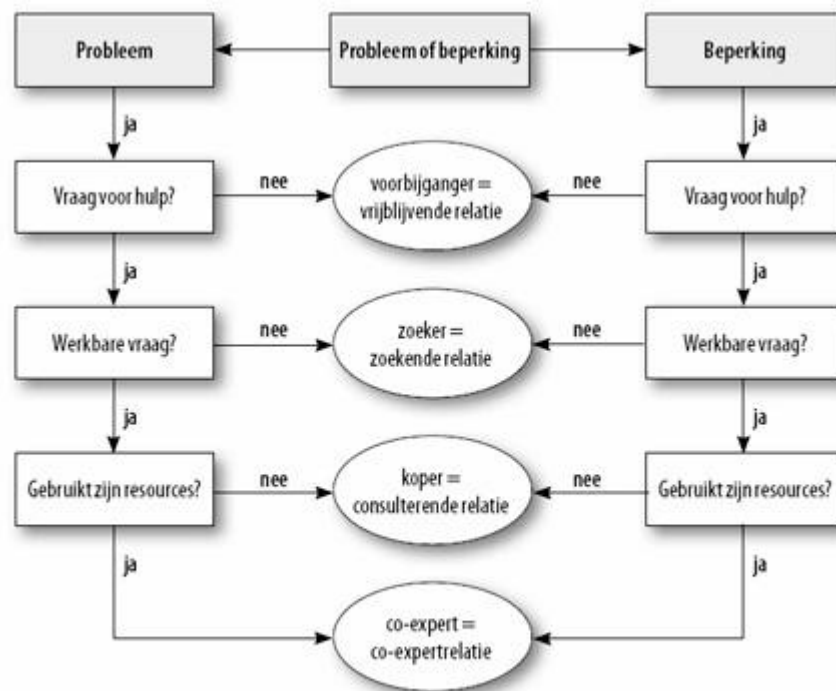
Om de **zelfreflectie** van de leerling te bevorderen en om de verantwoordelijkheid voor het leren in eigen handen te laten nemen zodat de leerling zich ontwikkelt en zelfstandiger wordt.

Vragen aan je collega's ter aanvulling

Waar willen we naartoe met coachingsgesprekken? → afstemmen op elementen uit de visie: doelen van de opleiding

Wat is een plan? Eerste stap?

Bijlage 2 Werkrelaties/oplossingsgericht flowchart



Bijlage 3 Interviews

Vraag 1 Docenten interview (N=5)

Ik voer coachingsgesprekken met mijn leerlingen...		
Groep	Hoe?	
1	Ad Hoc	Als er aanleiding toe is dan voer ik een coachingsgesprek met een leerling. Ik houd voor mijzelf een lijst bij wie is geweest. Is er geen aanleiding, dan pik ik gewoon willekeurig iemand uit de groep. Zo spreek ik de leerlingen in ieder geval twee keer in het jaar. Ik vind dit zo prettig, want als ik een planning maak, moet ik die toch telkens aanpassen omdat er iets tussen komt.
2	Gepland en Ad Hoc	Ik maak een planning die voor mij en de leerlingen bekend is, zodat ik weet dat alle leerlingen aan bod komen. Soms haal ik een gesprek naar voren en verander ik de planning. Zo spreek ik de leerlingen in ieder geval drie keer per jaar.
3	Gepland	Ik maak een planning die voor mij en de leerlingen bekend is. Zo spreek ik de leerlingen in ieder geval één keer per jaar. Ik zou ze veel frequenter (het liefst maandelijks) willen spreken wil het nut hebben en leerlingen gericht blijven werken aan hun doelen.
4	Gepland/Ad Hoc	Ik hang de planning op het bord zodat alle leerlingen het kunnen zien. Er komen wel vaak dingen tussen, waardoor de planning in de war raakt. Ik spreek de leerlingen twee keer per jaar.
5	Ad Hoc	Ik werk maar twee dagen, waarvan ik één volle dag les geef. Hierdoor kan ik geen coachingsgesprekken plannen. Ik voer alleen gesprekken tijdens stagebezoeken.

Vraag 1 Leerlingen interview (N=22)

Kun je uitleggen waarom er coachingsgesprekken worden gehouden op De Polsstok?	
Groep	
1ab	<i>Jongen:</i> Om de leerlingen te helpen. Zodat leerlingen kunnen aangeven wat ze willen leren . <i>Meisje:</i> Zodat je kunt aangeven als je ergens mee zit of waar je aan wilt werken .
1cd	<i>Jongen:</i> Een coachingsgesprek is een gesprek waarin wordt gepraat over hoe het met je gaat , thuis en op school. Je mag zeggen welke vakken je leuk vindt en welke niet. <i>Meisje:</i> De gesprekken zijn ervoor zodat de leerkracht de leerling beter leren kennen. Er wordt gepraat over hoe het met je gaat , thuis en op school. Bijv. of je kunt opschieten met de anderen op school.
2ab	<i>Jongen:</i> Coachingsgesprekken zijn gesprekken waarin de leerling kan

	aangeven wat hij wil leren. Ze gaan ook over hoe het met je gaat, bijvoorbeeld of je wordt gepest. Je bent alleen met je mentor, omdat je dan meer kunt vertellen. Je bespreekt persoonlijke dingen die de rest van de klas niets aangaat, bijvoorbeeld medicijngebruik. <i>Meisje:</i> Het zijn gesprekken met je mentor over hoe het gaat op school en over hoe je je voelt.
2cd	<i>Jongen:</i> Je kunt dan je eigen mening geven over wat je leuk en minder leuk vindt op school. Ook wordt er gepraat over wat je later wilt worden en wat je daarvoor moet leren. <i>Jongen:</i> Zodat de leerkracht de leerling beter leert kennen.
3a	<i>Jongen:</i> Zodat lln. kunnen aangeven als ze ergens mee zitten en om nieuwe doelen te stellen; wat je wilt leren voor theorie, wilt veranderen aan je gedrag <i>Meisje:</i> Om lln.te laten groeien door te helpen om aan doelen te werken.
3b	<i>Jongen:</i> Om te kijken of er doelen zijn om aan te werken, bijv. de theorie. <i>Meisje:</i> zodat lln. kunnen aangeven wat ze leuk en niet leuk vinden. De lkr. Kan de lln. helpen een keuze te maken.
3c	<i>Jongen:</i> Om te kijken hoe ver de lln. is en om te kijken welke dingen verbeterd kunnen worden, bijv. het werk of gedrag. <i>Meisje:</i> Het zijn gesprekken over hoe het met je gaat, wat je wilt leren en welke richting je op wilt.
4a	<i>Jongen:</i> Je praat over dingen waar je als leerling aandacht aan moet geven, dingen die je moet leren. Maar ook om dingen te regelen en afspraken te maken voor stage. <i>Meisje:</i> Dat zijn gesprekken waarin wordt gepraat over hoe het met je gaat, op stage en school. Ook wordt er gepraat over hoe je bent als persoon en waar je aan gaat werken.
4b	<i>Jongen:</i> Coachingsgesprekken zijn belangrijke gesprekken waarin je kunt vertellen als je ergens mee zit en waarin je praat over later. Ook wordt er gepraat over aandachtspunten; aan wat je wilt verbeteren. <i>Meisje:</i> Gesprekken met je mentor om te kijken wat goed gaat en waar je aan wilt werken.
4c	<i>Jongen:</i> Coachingsgesprekken zijn gesprekken met je mentor over hoe het met je gaat en over wat je wilt leren. De leerkracht vertelt ook hoe hij het met jou vindt gaan, bijvoorbeeld in de klas. Ook wordt er gepraat over wat er nog niet zo goed gaat, waar je moeite mee hebt. Als je problemen thuis hebt kun je dat bespreken. <i>Meisje:</i> In coachingsgesprekken kan de leerling aangeven hoe hij het vindt gaan. De leerkracht en de leerling weten dan van elkaar wat er speelt. Ook worden er afspraken gemaakt over werk; dingen om aan te gaan werken.
5	<i>Jongen:</i> Om te kijken of je op school en stage vooruit bent gegaan. Er wordt uitgelegd hoe je in elkaar steekt. Ook wordt er gepraat over wat goed gaat, waar je aan moet werken en wat je zelf wilt. <i>Meisje:</i> Een gesprek alleen of met je ouders met je mentor. Je praat over een behandelingsplan, waarin je dingen afsprekt voor het volgende half jaar.

Vraag 2 Docenten interview (N=5)

Lukt het je om in een coachingsgesprek de juiste vragen te stellen om te komen tot een werkbaar doel?		
Groep	Altijd/Meestal/Soms/Nooit	
1	Meestal	Leerlingen in mijn groep hebben een goed zelfbeeld. Als ik een gesprek voer, komen de leerlingen altijd wel met iets waar ze aan willen werken.
2	Meestal	Dit is toch nog wel moeilijk. Wat ik ook vraag, er komt weinig uit de leerlingen. Dit geldt vooral voor de leerlingen met een vorm van autisme waar ik er meerdere van heb in de klas.
3	Meestal	Vragen stellen lukt me wel, maar door tijdgebrek zie ik ze te weinig en heb daardoor te weinig beeld van ze, om naar mijn idee echt waardevolle doelen af te spreken.
4	Meestal	Mede gezien de cursussen die ik heb gevolgd ben ik van mening dat ik het vragen stellen aardig onder de knie heb. Ik gebruik ik & de ander kaartjes om de leerlingen te helpen bij een keuze maken. Ook ben ik soms ook sturend, omdat ik bijvoorbeeld dingen weet vanuit de stage.
5	Soms	Ik denk dat ik veel stuur. Dit heeft te maken met het soort leerlingen dat ik nu heb, de overgebleven, met name A-leerlingen.

Vraag 3 Docenten interview (N=5)

Lukt het je om samen met de leerling een stappenplan op te stellen?		
Groep	Altijd/Meestal/Soms/Nooit	
1	Altijd	Ik noteer geen stappenplan omdat de meeste leerlingen uit mijn klas het eerst zelf willen proberen. Wel maak ik een verslagje van het gesprek in Magister.
2	Soms	Ik heb zelf niet helder hoe ik tot een stappenplan kan komen. Ik mis een hulpmiddel. Het laatste blad van het IOP is voor mij niet toereikend. Wenselijk is een lijst hebben met een heel aantal doelen en daarbij mogelijke aanpakken/strategieën.
3	Meestal	Ik vul het laatste blad van het IOP in, maar dat vind ik niet echt fantastisch.
4	Meestal	Ik gebruik soms de coachingskaart. In één gesprek lukt het me vaak wel om tot een doel te komen, maar is er geen tijd meer om tot een stappenplan te komen. Wel maak ik een verslag in Magister.
5	Meestal	Ik gebruik het laatste blad van het IOP, maar dat werkt niet echt, omdat de leerling die pas weer ziet op het volgende IOP-gesprek.

Vraag 4 Docenten interview (N=5)

Het merendeel van de docenten geeft in de enquête aan dat het de leerling soms lukt om aan het doel te werken waar hij/zij voor heeft gekozen? Hoe komt dit volgens jou? Heb jij er oplossingen voor?	
Groep	
1	Ik herken dit voor wat betreft mijn klas niet. Maar ik denk dat het aan een stuk onvermogen van de leerlingen kan liggen. Wat ik belangrijk vind is het doel blijven bespreken. Als het niet loopt dan ga is sturen. Bijvoorbeeld, ik zet twee leerlingen uit elkaar, omdat hun doel het werken aan concentratie is.
2	Vrijwel geen één leerling lukt het bij mij in de groep zelf. Ik denk zowiezo dat het voor alle leerlingen in de onderbouw moeilijk is. Ik heb zelf een lijst waarop alle leerlingen staan en het doel waar ze aan gaan werken. Ik herinner leerlingen er aan en stuur.
3	Volgens mij is er te weinig terugkoppeling. Er is te weinig tijd, waardoor het proces niet bewaakt wordt. Ik hoor wel eens wat terug, maar daar blijft het bij.
4	Ik herken dit voor mijn groep niet zo. Ondanks dat ik vaak geen stappenplan maak, zie ik dat de gesprekken wel bijdragen aan een stuk bewustwording bij leerlingen en het ze wél lukt om aan hun doel te werken.
5	Er is niets tastbaars voor de leerling. Het zou mooi zijn als doelen visueel zouden worden gemaakt voor leerlingen. In de bovenbouw zou dat gekoppeld kunnen worden aan de stagemap. Dit is een papier dat zowel leerlingen als docenten wekelijks inzien.

Vraag 2 Leerlingen interview (N=22)

Kun je uit na een coachingsgesprek zelf werken aan het doel waar je voor hebt gekozen? Hoe komt het dat het jou wel of niet lukt?		
Groep		
1ab	/*	<i>Jongen:</i> Ja, ik wil nu breuken leren. Daar ben ik mee begonnen omdat juf me daaraan herinnert en me daarbij helpt . Dat gaat goed. Als ik aan een doel ga werken die bij de andere lessen ook belangrijk is, dan is het wel handig dat andere leerkrachten daarvan weten. Die zou ik dan dat zelf kunnen zeggen.
	/*	<i>Meisje:</i> juf, omdat juf me erbij helpt .
1cd	/*	<i>Jongen:</i> Het lukt me goed met hulp van mijn meester. Ik stelde bijvoorbeeld teveel vragen bij koken en toen hadden we in het coachingsgesprek afgesproken dat ik vijf muntjes kreeg. Telkens als ik een vraag stelde in de kookles moest ik een muntje aan mijn mentor geven. Als mijn muntjes op waren mocht ik geen vragen meer stellen. Nu heb ik geen muntjes meer nodig.
	/*	<i>Meisje:</i> Ik heb afgesproken om aan rekenen te gaan werken. Meester herinnert me daaraan en helpt me daarbij.
2ab	Soms	<i>Jongen:</i> Ik heb bijvoorbeeld aan rekenen en taal gewerkt en mijn concentratie. Soms lukte het me dan niet, omdat ik dan geen

	/	medicijnen had genomen of als ik toch weer naast iemand ging zitten die me afleid (vergeten). <i>Meisje:</i> Ik heb niet aan doelen hoeven werken. Alles ging goed.
2cd	Soms Altijd	<i>Jongen:</i> Er is afgesproken dat ik me beter moet concentreren, maar ik wordt nog steeds snel afgeleid. Er is namelijk niet precies afgesproken wat ik kan doen om me beter te concentreren. Ik vergeet zelf ook wel mijn doel. Misschien zou het doel op een blaadje schrijven me helpen. <i>Jongen:</i> Ja, dat lukt me goed. Ik kan het doel zelf goed onthouden en juf helpt me er ook aan herinneren.
3a	Meestal Meestal	<i>Jongen:</i> Het doel schiet me vaak te binnen als de de situatie zich voordoet. Als ik gestresst ben lukt het niet om aan mijn doel te werken. Juf helpt me in die situaties eraan herinneren . <i>Meisje:</i> Eerst heb ik altijd hulp van juf nodig, daarna lukt het me zelf. Ik kan mijn doel goed onthouden , omdat ik een goed geheugen heb.
3b	Meestal Meestal	<i>Jongen:</i> Het lukt me als ik er aan wil werken. Als ik teveel andere dingen aan mijn hoofd heb, lukt het me niet. Ik vergeet vaak mijn doel . Eigenlijk zou ik iedere dag aan mijn doel moeten denken. Ze ergens opschrijven zou mij helpen. <i>Meisje:</i> Soms lukt het me zelf, soms heb ik er hulp bij nodig. Bijv. met het werken aan mijn mimiek krijg ik hulp van juf Edith. Ik vergeet altijd mijn doel . Op een kaartje schrijven zou misschien helpen, maar dat heb ik nog nooit geprobeerd.
3c	Meestal Soms	<i>Jongen:</i> Ja, omdat ik over na denk. Als het me niet lukt, komt dat omdat ik er geen zin in heb. Soms vergeet ik mijn doel . Juf helpt mij herinneren . Een kaartje met de doelen erop, in mijn weektaakbak, zou mij helpen. <i>Meisje:</i> Het lukt me als ik snap wat ik moet doen. Het lukt me niet als ik het niet begrijp. Het is wel belangrijk dat ik er aan wil werken. Ik kan mijn doel goed onthouden .
4a	Soms Meestal/ Soms	<i>Jongen:</i> Ik merk dat ik snel in mijn oude patroon val. Gelukkig zijn er altijd mensen die mij aan mijn doel herinneren , zoals mijn mentor of de bewoners van mijn stageplek. <i>Meisje:</i> Een doel waaraan ik werk is bijvoorbeeld initiatief nemen. Het lukt me soms wel, soms niet. Ik ben soms nog wat bang om op klanten af te stappen, bang voor hun reactie.
4b	Meestal	<i>Jongen:</i> Ik schrijf mijn doel op in mijn agenda of in mijn mobiel zodat ik het goed onthoud . Als het me niet lukt om aan mijn doel te werken, komt dat omdat ik het niet heb opgeschreven. <i>Meisje:</i> Soms onthoud ik het. Maar juf moet me er wel regelmatig aan herinneren .
4c	Meestal Meestal	<i>Jongen:</i> Ik onthoud het doel waaraan ik ga werken prima zelf. Ik denk er gewoon goed over na en dan doe ik het. Het helpt mij ook als de leerkracht mij aan mijn doel herinnert . Ik vind het wel handig om precies te weten wat ik kan doen om mijn doel te bereiken. <i>Meisje:</i> Het lukt mij zelf om aan mijn doel te werken omdat het

		over mijn toekomst gaat. Ik vind het dan zo belangrijk dat ik eraan wil werken. Omdat ik zelf mijn doel kies, sta ik er helemaal achter. Doordat er ook door docenten/mensen om me heen consequent op wordt gelet, lukt het mij uiteindelijk om mijn doel te bereiken. Ik merk wel dat doelen soms tijd nodig hebben om te bereiken. Zo heb ik over één doel wel drie jaar gedaan. Ook vind ik het heel fijn dat er regelmatig op het afgesproken doel wordt terug gekomen. Ik vind het vooral fijn om te horen wat er goed gaat; dit motiveert mij om voor mijn doel te blijven gaan. Ik heb wel gemerkt dat het belangrijk is dat andere docenten van mijn doel af weten zodat zij mij ook kunnen helpen. Zij hoeven dan niet alles te weten, maar wel de afspraken.
5	Meestal	<i>Jongen:</i> Ik lees af en toe mijn IOP door zodat ik aan mijn doel wordt herinnerd. Als het duidelijk is waaraan ik moet werken en hoe ik dat kan doen (net zoals met een proefwerk), lukt het me wel om mijn doel te bereiken.
	Meestal	<i>Meisje:</i> Het lukt me als ik er aan denk. Als ik het vergeet lukt het me niet aan mijn doel te werken. Het opschrijven in mijn agenda helpt.

*Deze leerlingen hebben nog maar één coachingsgesprek gehad.