

WAT HELPT JOU

Praktijkonderzoek master SEN oplossingsgericht werken

Fontys Hogeschool, juni 2011

Janet Backus-Munk

Hoofdstuk 1. Inleiding en kader.

Ik weet nog wanneer en welk boek ik voor het eerst las over oplossingsgericht werken (Jong P. en Berg I.K. 2002). Hoe ik op dat spoor gekomen ben, kan ik niet meer achterhalen. Wel dat ik onmiddellijk wist dat ik dit pad verder wilde bewandelen in mijn werk als intern begeleider op een kleine basisschool. Ik wilde mijn werk beter uitvoeren, vooral met betrekking tot de begeleiding van leerkrachten. Ik wilde me ook beter voelen in de hectiek van de dagelijkse praktijk. De focus op de oplossing van problemen leek me goed aan te sluiten bij het z.g. handelingsgericht werken (Pameier N.en Beukering J.Y.E. 2006) dat ik als uitgangspunt van mijn professioneel handelen had gekozen.

In het voorjaar van 2008 heb ik een vierdaagse cursus oplossingsgericht coachen gevolgd. Toen bleek dat aan het eind van dat schooljaar nog een lerarenbeurs kon worden aangevraagd ben ik gestart met de de tweejarige master oplossingsgericht werken van Fontys.

Het eerste jaar heb ik heel veel geoefend met het voeren van gesprekken vooral met kinderen. Oplossingsgericht werken is geen gereedschapskist waar je een apparaatje kan uithalen en kan gebruiken. Het werd mij duidelijk dat, wil je dat werkelijk als je uitgangspunt maken, er een complete attitudeverandering moet plaatsvinden. Denkend over het verplichte onderzoek buitelden de onderzoeksvragen over elkaar. In mijn optiek hangt alles met alles samen; het is de kunst om dat goed te analyseren en te beschrijven.

Het onderzoek vindt plaats op een kleine basisschool met ongeveer 170 leerlingen. De functie interne begeleider kan per school verschillen. Daarom geef ik eerst een korte schets van de organisatie waarin ik werk.

De leerkracht is primair verantwoordelijk voor het geven van passend onderwijs aan de leerlingen. De directeur is eindverantwoordelijk; de directietaak van het onderwijskundig sturen en monitoren van het primaire proces in de klas is gedelegeerd aan twee bouwcoördinatoren. Zij hebben een lijnfunctie. Het didactisch handelen en het klassenmanagement is hun zaak . De intern begeleider (ib) is verantwoordelijk voor de signalering van, en de zorg voor, individuele leerlingen. Zij heeft een staffunctie. Ik mag als ib wel zelf bij leerkrachten mijn zorgen over een bepaalde leerling aankaarten als ik geen hulpvraag krijg; maar ik mag leerkrachten niet aanspreken op hun wijze van lesgeven. Dat kan alleen op hulpvraag van de leerkracht zelf of met mandaat van de directeur. De bouwcoördinatoren mogen dat wel, maar doen dat altijd als 'managementteam' ofwel als directeur en coördinatoren samen.

Als de leerkrachten niet in staat zijn hun zaakjes op orde te krijgen door reflectie op didactiek en klassenmanagement dan mag dus actie verwacht worden van het managementteam (mt).

Drie maal per jaar worden de ontwikkelingen in de groep doorgesproken door de bouwcoördinator en de intern begeleider.

De intern begeleider heeft n.a.v. die besprekingen met alle leerkrachten een leerlingbespreking. Gedurende het jaar kunnen leerlingen ingebracht worden in het 'zorgteam': intern Als de leerkrachten niet in staat zijn hun zaakjes op orde te krijgen door reflectie op hun begeleider, remedial teacher en directeur. Ib en rt vormen de kern van dit team; zij handelen in de dagelijkse praktijk van de leerlingzorg. Met de directeur wordt regelmatig overleg gepland over de ontwikkeling van de leerlingen en de zorg in het algemeen. De ib coördineert de zorg rond de leerling en voert begeleidingsgesprekken met de leerkracht.

Het handelen van de intern begeleider is vooral gericht op het ondersteunen van de leerkracht in het omgaan met de leerlingen. Kerntaak is de zorg voor de individuele leerling waarbij handelingsgericht werken het uitgangspunt is; daarnaast heeft zij een begeleidende taak in het primaire proces m.b.t. onderwijskundige ontwikkelingen zoals het implementeren van handelingsgericht werken door leerkrachten en met directiemandaat begeleiden van leerkrachten waar dat nodig is, bijvoorbeeld m.b.t. klassenmanagement, didactiek of pedagogiek.

Hoofdstuk 2. De onderzoeksvraag.

Ik ben in de functie van ib dus bezig leerlingen te ondersteunen in hun ontwikkeling door leerkrachten handelingsgericht te begeleiden. Het versterken van leerkrachtvaardigheden is het centrale doel. Als leerkrachten vaardiger zijn, moet dat terug te zien zijn in de ontwikkeling op cognitief of sociaal-emotioneel gebied bij de leerlingen. Zowel de leerkrachtvaardigheid als de ontwikkelingen moeten uiteraard wel 'smart' omschreven worden.

Het oplossingsgericht werken heeft mij een heel nieuwe set vaardigheden aangereikt om mijn werk te doen. I.p.v. overwegend adviseren naar 'leading from behind'. In dit opzicht sluiten 'handelingsgericht' en 'oplossingsgericht' werken nauw bij elkaar aan. Ik kom daar nog op terug.

Ik denk dat oplossingsgericht werken een sterke vorm van begeleiden is als het gaat om de leerkracht zelf de regie in handen te geven van zijn handelen in de klas. Met oplossingsgericht werken stem je heel precies af op degene die je wilt coachen/helpen/leren en geef je die persoon de mogelijkheid zijn krachtbronnen aan te boren of een passende keuze te maken bij verschillende handelingsalternatieven.

De algemene onderzoeksvraag luidt dan als volgt:

Het begeleiden van de leerkracht m.b.v. oplossingsgerichte technieken versterkt zijn professionaliteit 1. in het beter afstemmen op de leerlingen m.b.t. hun onderwijsbehoeften en 2. m.b.t. inhoud van het onderwijs en de manier waarop het gegeven wordt.

Oplossingsgerichte vragen leiden tot reflectie op zijn eigen denken en handelen in de groep. Door te leren via 'modelling' in oplossingsgericht vragen krijgt de leerkracht de mogelijkheid zelf meer af te stemmen en informatie te krijgen van leerlingen en ouders. Als de hypothese waar is, dan moet dat terug te zien zijn in de groepsanalyses; de groepsplannen; het onderwijsaanbod en in de resultaten van de leerlingen.

In hoofdstuk 4 komt aan de orde hoe ik een situatie creëer om deze onderzoeksvraag te toetsen en welke specifieke vragen daar uit voortvloeien.

In hoofdstuk 3 komen eerst de theoretische uitgangspunten aan de orde: handelingsgericht en oplossingsgericht werken.

Hoofdstuk 3. Theorie.

Hoofdstuk 3. De theorie.

Handelingsgericht werken en de 1-zorgroute.

Handelingsgericht werken is een systematische manier van werken in de school gebaseerd op de uitgangspunten van handelingsgerichte diagnostiek (Pameier en Beukering resp. 2004; 2007 en 2009).

Er gelden zeven uitgangspunten die nauw met elkaar samenhangen.

1. De onderwijsbehoeften van de leerling staan centraal
2. Het gaat om afstemming en wisselwerking.
3. De leerkracht doet er toe.
4. Positieve aspecten zijn van groot belang.
5. We werken constructief samen.
6. Ons handelen is doelgericht.
7. De werkwijze is systematisch, in stappen en transparant.

Theorieën over de leer- en sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen, effectief adaptief onderwijs, doeltreffende leerlingbegeleiding en bevindingen uit wetenschappelijk onderzoek over 'wat werkt op school en in de klas' zijn in deze uitgangspunten verwerkt.

1. Onderwijsbehoeften.

Elke tien jaar wordt er op de basisschool voor een vak weer een nieuwe methode aangeschaft. In elke methode komen de kerndoelen van dat vak aan de orde. Als je de methode volgt, zou ieder kind dus de leerdoelen behalen. Maar dat is niet zo. Kinderen verschillen in leermogelijkheden en vaardigheden; leerkrachten verschillen in didactische, pedagogische vaardigheden en op het gebied van klassenmanagement. Ouders hebben verschillende opvoedingsstijlen. Om een kind die onderwijsdoelen te laten bereiken waartoe het de mogelijkheden in potentie heeft, dan moet je niet uitgaan van het onderwijsaanbod (de methodes) maar uitgaan van: *wat heeft dit kind van deze ouders, in deze groep, bij deze leerkracht op deze school de komende periode nodig?* Pameier en Beukering hebben daar een aantal praktische hulpzinnen voor ontwikkeld:

- instructie nodig die...
- opdrachten of taken nodig die...
- leeractiviteiten of materialen nodig die...
- een leeromgeving nodig die...
- spel nodig dat...-feedback nodig die...
- groepsleden nodig die...
- een leerkracht nodig die...
- ouders nodig die...

om het gestelde doel te behalen. Wat wenselijk is, is overigens niet altijd haalbaar.

2. Afstemming en wisselwerking.

Een kind ontwikkelt zich niet in een isolement maar in interactie met zijn/haar omgeving. Bij het handelingsgerichte werken ga je uit van de leerling in deze groep, bij deze leerkracht op deze school en bij deze ouders. Wat gaat goed (stimulerende factoren) en wat is problematisch (belemmerende factoren). Bij handelingsgericht werken ga je uit van systemisch en transactioneel denken. Uitgaande van wat het kind nodig heeft, observeer je de interacties van de leerling met m.n. de leerkracht. Een succesvolle aanpak op school kan nooit tot stand komen als je de ouders er niet bij betrekt.

3. De leerkracht doet er toe.

De leerkracht maakt het verschil; een sterke leerkracht is effectief voor alle leerlingen ongeacht hun kenmerken. Een effectieve leerkracht gaat doelgericht om met verschillen tussen leerlingen en reflecteert op haar/zijn eigen attitude en handelen. De ervaring op scholen met handelingsgericht werken van Pameier en Beukering heeft geleid tot het nader omschrijven van de 'ondersteuningsbehoeften van leerkrachten' (Pameier en Beukering 2009).ok hier hebben zij hulpzinnnen ontwikkelt:

Als leerkracht wil ik bereiken dat (doel). Zelf kan ik al Verder heb ik nodig

-kennis van...

-vaardigheden om...

-ondersteuning tijdens...

-materialen waarmee...

-collega's die...

-een ib die...

-een leidinggevende die...

-meer handen in de klas' in de vorm van...

-ouders die...

-een 'externe' die...

Of, ondersteun mij door...

-samen de leerlinggegevens te analyseren

-praktijkvoorbeelden te laten zien

-mij informatie te geven over...

-mij te coachen op...

-mij uit te dagen door...

-mij feedback te geven op... etc.

De leerkracht is verantwoordelijk voor het onderwijs aan haar/zijn leerlingen. Hoe beter de

leerkracht haar/zijn ondersteuningsbehoefte kan aangeven, hoe meer zij/hij de regie over het onderwijs heeft en eigenaar is van het zoeken naar de oplossing van vragen.

4. Positieve aspecten.

Als je uitgaat van problemen van of rond een kind, dan schets je vaak een negatief beeld en zoek je de oplossing in het opheffen van het probleem. Je wilt bijvoorbeeld dat een bepaald gedrag niet meer voorkomt. Iets afleren is evenwel een stuk moeilijker dan iets aanleren. Als je iets positief benoemt, beschermen we ons tegen een te negatief beeld van een kind, groep, ouders, of van onszelf als leerkracht of team. Door positieve aspecten te beschrijven, kun je deze benutten en uitgangspunt laten zijn van het formuleren van positieve leer- en ontwikkelingsdoelen.

5. Constructieve samenwerking.

Samenwerking tussen leerkracht, kind, ouders, interne en externe begeleiders is noodzakelijk. Constructieve communicatie tussen school en ouders is effectief als het gaat om verbeteren van het welzijn, de werkhouding, het sociaal-emotioneel functioneren van leerlingen en hun schoolprestaties. De leerkracht is de onderwijsprofessional, de ouders zijn de ervaringsdeskundigen en leerlingen zijn mederegisseur van hun eigen leerproces.

6. Doelgericht werken.

Wat willen we met deze leerling, deze groep, dit team, deze school bereiken en wat hebben we daarvoor nodig? Ambitieuze doelen en effectieve feedback zijn belangrijke kenmerken van effectief onderwijs. Daarom is het belangrijk concrete korte- en langetermijndoelen voor leren, werkhouding en sociaal-emotionele ontwikkeling te omschrijven. Die doelen evalueren we in een cyclus van planmatig handelen beschreven in groeps- en individuele handelingsplannen; de z.g. 1-zorgroute. Ambitieuze, 'smart' omschreven doelen gelden voor de school als geheel, voor alle groepen en voor de leerlingen die extra begeleiding nodig hebben. Een voorbeeld: de leerlingen van groep 3 die bij de herftstsignalering onvoldoende hebben gescoord halen bij de avi-toets in januari minimaal niveau 1; zij krijgen 4 maal per week extra instructie d.m.v. de aanpak 'connect'.

7. Systematische en transparante werkwijze.

Op school zijn er heldere afspraken over wie wat doet, waarom, waar hoe en wanneer. Een handelingsgerichte leerkracht werkt planmatig. Zij/hij analyseert de situatie, bereidt e.e.a. goed voor, voorspelt het effect van haar/zijn aanpak, voert deze uit en evalueert of het beoogde doel bereikt is vanuit een onderzoekende en reflecterende houding.

De 1-zorgroute.

De 1-zorgroute beschrijft in onderlinge afstemming de stappen en beslismomenten die cyclisch in de zorg aan eerlingen op groepsniveau, op schoolniveau en op het niveau van de bovenschoolse zorg in het samenwerkingsverbad/ regio gezet worden. De uitgangspunten van de 1-zorgroute zijn dezelfde als die van handelingsgericht werken. In de praktische uitwerking komen daar de volgende punten bij: werken met groepsplannen. In het groepsplan geeft de leerkracht doelgericht aan hoe zij/hij de komende periode met de verschillende onderwijsbehoeften van de leerlingen in haar/zijn groep omgaat. De zorg wordt zoveel mogelijk binnen de klas geboden. De intern begeleider is 'spin in het web'. Zij begeleidt de leerkrachten bij het uitvoeren van de 1-zorgroute, volgt de voortgang en leidt de groeps- en leerlingbesprekingen in school. Zij heeft o.a. een coachende functie. De 1-zorgroute biedt binnen de school, door reflectie van team en leerkrachten, de mogelijkheid om de kwaliteit van het onderwijs en de zorg te verbeteren. De leerling participeert actief in zijn/haar leerproces. De leerkracht praat niet over maar met de leerling over zijn/haar ontwikkeling. Er is een goede en efficiënte samenwerking in de regio tussen school en andere zorgverleners. De overgang van peuterspeelzaal naar basisschool en vandaar naar het middelbaar onderwijs krijgt expliciet aandacht.

In dit bestek is vooral de cyclus 'handelingsgericht werken' op groepsniveau van belang. Deze cyclus bestaat uit vier fasen: waarnemen, begrijpen, plannen en uitvoeren.

-Waarnemen.

In deze fase verzamelt en ordent de leerkracht de gegevens over alle leerlingen en over de resultaten van het aanbod. Het gaat om gegevens uit observaties, analyses van het werk, gesprekken met kinderen en ouders en methodeonafhankelijke en methodegebonden toetsen.

-Begrijpen.

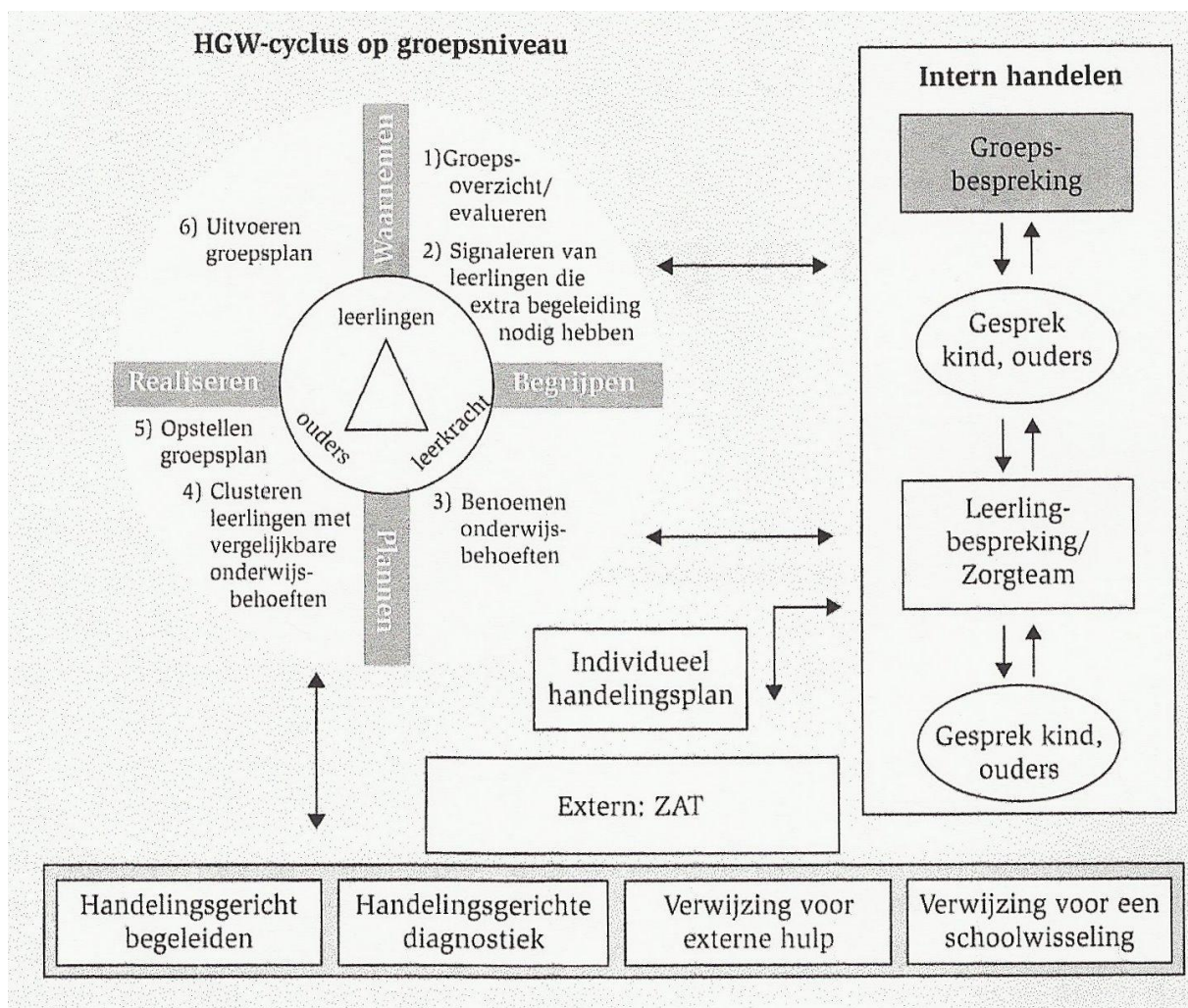
In deze fase benoemt de leerkracht de onderwijsbehoeften van de leerlingen. Zij/hij reflecteert op haar/zijn eigen handelen: Wat vraagt dit kind van mij qua aanbod, pedagogische aanpak, instructie en begeleiding.

-Plannen.

De leerkracht clustert de leerlingen met vergelijkbare onderwijsbehoeften. Zij/hij stelt een groepsplan op.

-Realiseren.

Op basis van het groepsplan stelt de leerkracht een dag- en weekplanning op waarbij effectief en efficiënt klassenmanagement de sleutel is om de doelen te bereiken. Tijdens de uitvoering van het groepsplan begint de fase van waarnemen opnieuw.



Oplossingsgericht werken.

Oplossingsgericht werken is een non-theoretisch model; het gaat om de praktische bruikbaarheid van het model (Cauffman en van Dijk 2009). De kern van oplossingsgericht handelen is te omschrijven in drie basisregels:

Als iets niet werkt, leer ervan en doe iets anders.
Als iets wel of beter werkt, doe er meer van.
Als iets blijkt te werken, leer het van/aan iemand anders.

Er liggen wel degelijk een aantal axioma's aan het model ten grondslag. Het model is:

- systemisch; het gaat altijd om de cliënt(leerling/ leerkracht) in zijn/ haar relevante omgeving. Daarmee maak je als 'expert' deel uit van de context van die cliënt. Je betrokkenheid is een wezenlijk bestanddeel van je interventiekracht.
- cliëntgericht; de cliënt past zich niet aan; de 'expert' stemt af op de ziens- en zijnswijze van degene die bij hem/haar komt voor hulp.
- resource-georiënteerd; de cliënt beschikt over de krachtbronnen die leiden tot de oplossing van het probleem.
- gericht op de veerkracht van een cliënt; het individu in zijn context is altijd in staat stappen vooruit te zetten.
- gaat uit van 'zwermintelligentie'; er is in een groep en gemeenschappelijke intelligentie die zit in het samenspel van de deelnemers, die met z'n allen simpele regels volgen. Vertaald naar de menselijke praktijk: samen bereik je meer dan alleen; houdt elkaar uit de wind; steun en bescherm elkaar, hoed je voor uitputting en terugval en bemoedig elkaar 'from one step behind'.
- gaat uit van de trias cognitie, emotie, gedrag; de samenhang binnen deze trias biedt de mogelijkheid iemands uitingen vanuit verschillende invalshoeken te bekijken en te bevragen.

Met deze regels en axioma's als achtergrond heeft Cauffman de choreografie geschreven van de 'zeven-stappendans'. Een stapsgewijze manier van communiceren tussen 'expert en cliënt'; leerkracht en leerling; intern begeleider en leerkracht; manager en ondergeschikte etc.

1. Contact leggen.

Breek het ijs door interesse te tonen in degene die bij je komt.

2. Context verhelderen.

Een voorbeeld: een kind 'is' nooit zijn probleem. Een probleem heeft context factoren: het kind zelf, maar ook de leerkracht; de klas; het gegeven onderwijs; de ouders. Oplossingsgericht vragen betekent niet dat je het probleem niet in kaart mag brengen. Je analyseert het probleem echter niet, je gaat de oplossing analyseren.

3. Doelen stellen.

Je helpt de ander de juiste, realistische doelen te stellen. Als begeleider/coach kun je de vraag stellen: "Wat moeten we vandaag bespreken, zodat dit gesprek voor jou

nuttig zal zijn?” De cliënt bepaalt en wordt daardoor verantwoordelijk voor wat hij zelf wil.

4. Sterke punten markeren en krachtbronnen gebruiken.

Oplossingen ontwikkelen zich vanuit de mogelijkheden van de cliënt zelf. Hij kan aangeven, wanneer er uitzonderingen zijn; wat en wanneer iets wel goed gaat.

5. Complimenten geven.

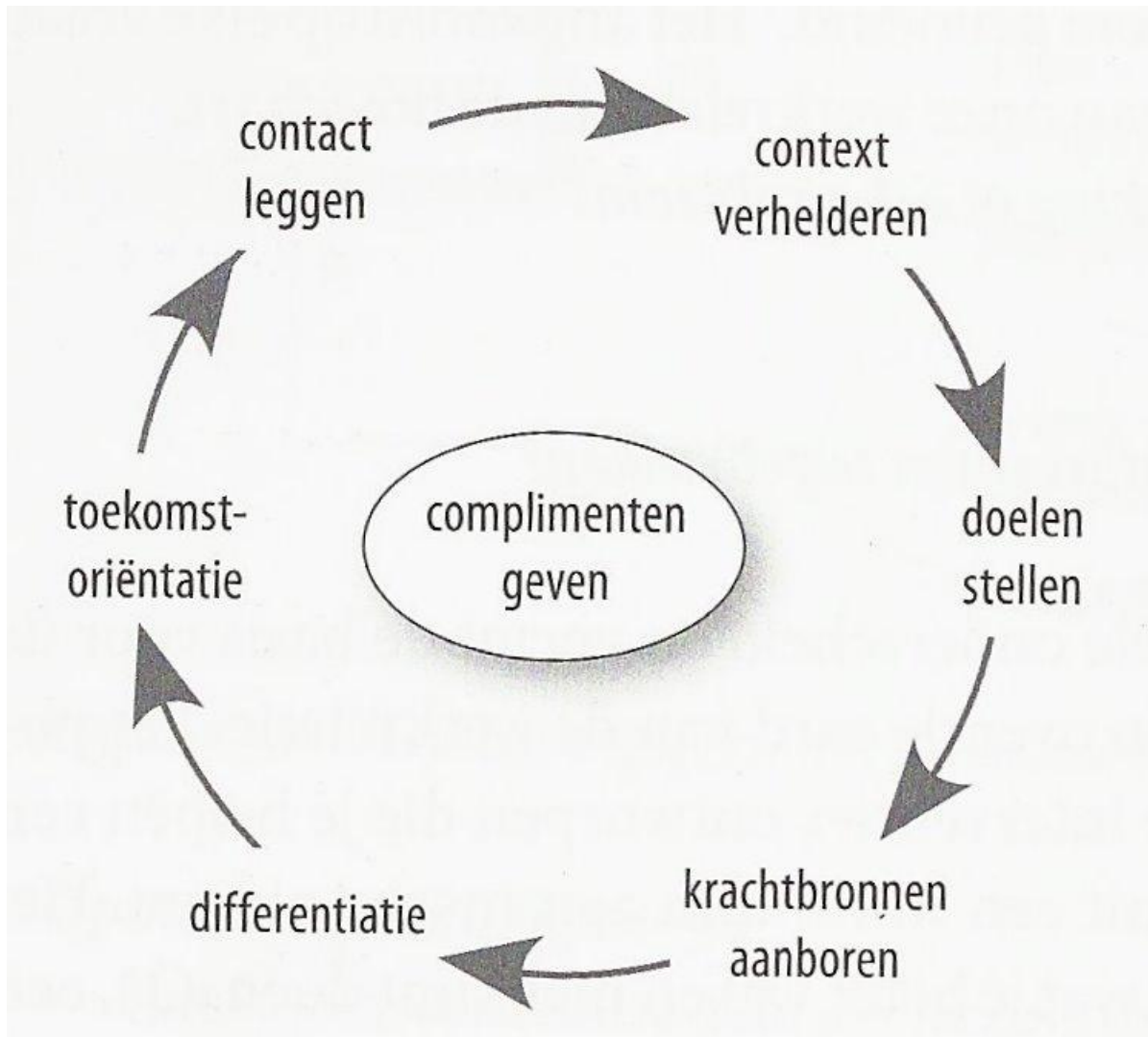
Een compliment op een uitspraak, doel of genoemde krachtbron kan heel effectief zijn.

6. Differentiatiemogelijkheden aanreiken.

Door te relativeren en uit te vragen naar het wat en hoe van wanneer het anders is, of door het gebruik maken van ‘schaalvragen’, kan de cliënt een meer genuanceerd beeld van de problemen krijgen.

7. Oriëntatie op de toekomst.

Het verleden is een beperking; de oplossing ligt per definitie in de toekomst. De mirakelvraag kan een beeld geven hoe de cliënt de oplossing voor zich ziet. Hij geeft dan regieaanwijzingen hoe hijzelf tot een oplossing kan komen.



Communicatie op de basisschool.

Communicatie op school is vooral praten. Leerkrachten spreken de kinderen toe tijdens de instructie van rekenen taal, lezen etc. Ze praten met elkaar, met begeleiders en met ouders over de kinderen.

Er is niet veel onderzoek gedaan naar de communicatie tussen kinderen en volwassenen, maar datgene dat er is wijst erop dat het grootste aantal verbale uitingen door de volwassene wordt gepleegd. Het zijn vaak regelingen; weinig echte gesprekken. Als er een verschil in macht bestaat dan vervalt een gesprek al gauw tot eenrichtingverkeer en in de klas is dat vaak het geval tussen leraar en leerling (Delfos, 2008). Delfos stelt dat: 'de vraag niet is of

kinderen een mening hebben of over informatie beschikken, maar hoe we met kinderen kunnen communiceren om die mening te weten te komen, of de informatie te verkrijgen.'

Delfos heeft met bureau WESP het model 'vraaggericht werken' ontwikkeld voor jonge kinderen. Hieronder wordt verstaan het voeren van open vraaggesprekken en interviews op basis van actief luisteren door middel van doorvragen, je afvragen waarom iemand iets zegt en rekening houden met de beleving en de behoeften van de ander. Hierbij wordt verwacht dat kinderen zelf hun hulpverlenings- of leerplannen maken. Delfos onderscheid vijf fasen in een gesprek:

1. Voorbereiding.
2. Introductie; jezelf voorstellen en het kader van het gesprek duidelijk maken.
3. Startvraag; het aansnijden van het hoofdonderwerp.
4. Romp; het gesprek inhoudelijk voeren en de sfeer goedhouden.
5. Afronding; afbouwen van de spanning.

Delfos beschrijft zo'n 14 vraagtechnieken o.a. open en geloten vragen, waaromvragen, vraag herhalen, vraag verduidelijken, retorische vragen, samenvattend vragen.

In vergelijking met oplossingsgericht werken is hier toch vooral de volwassene aan het werk. De volwassene is niet 'leading from behind' maar hij trekt de kar 'met respect en bescheidenheid'. Pameier, van Beukering en de Lange gaan uit van dit vraaggerichte gespreksmodel bij de beschrijving van handelingsgericht werken. Zij noemen oplossingsgerichte gespreksvoering wel omdat naar hun mening beide werkwijzen elkaar aanvullen.

Een belangrijke bijdrage aan het verbeteren van de kwaliteit van communiceren met kinderen hebben Berg en Steiner geleverd (Berg en Steiner, 2006). Bij hun oplossingsgerichte manier van werken kijken zij ook naar het communiceren van kinderen d.m.v. hun gedrag, visuele beelden, spelen, spelletjes en vele andere creatieve activiteiten.

Begeleiding in de organisatie.

Leerkrachten communiceren met elkaar en met andere volwassenen in en buiten de school; hulpverleners, begeleiders, ouders, directieleden. In het kader van dit werkstuk ga ik m.n. in op het contact tussen leerkracht en intern begeleider.

In "Kansen voor kinderen" (Janson red. 2007) wordt de positie beschreven van de intern begeleider op een basisschool die passend onderwijs propageert. De taak van de intern begeleider is primair het activeren en coachen van groepsleraren bij hun onderwijskundige

en pedagogische taak in hun dagelijks handelen vorm te geven. Zij heeft een stafpositie in de organisatie omdat in een coachingsrelatie openheid en vertrouwen een grote rol spelen.

De inhoud van een dergelijk proces mag nooit in een beoordelingssituatie tegen de coachee gebruikt worden. Het primaat van de zorg voor leerlingen ligt op het niveau van de leraar. Zorgcoördinatie moet niet alleen gaan over het formele niveau 'dat' er passend onderwijs wordt gegeven maar ook 'hoe' iets gebeurt. De directie heeft de taak dat proces te sturen en dat via een gesprekscyclus met elk teamlid concreet te maken. Deze inhoudelijke afstemming en ontwikkeling kan ondersteund worden in de vorm van coaching en begeleiding. De taak van de intern begeleider gericht op zorg aan leerlingen is secundair volgens Janson.

'Intern begeleiden' betekent coachen en begeleiden van leerkrachten. Als je dat oplossingsgericht wil doen om de leraar zelf de regie te geven over zijn handelen dan begin je de zeven-stappendans. Maar zo simpel ligt het niet. De leraar heeft niet altijd een hulpvraag; of de hulpvraag is niet duidelijk; de leerkracht heeft heel andere verwachtingen van de begeleiding; of het managementteam vindt dat hij begeleid moet worden om maar een paar zaken te noemen.

Het kompas dat je als begeleider/coach in de richting van de meest nuttige interventies wijst is beschreven door Cauffman (2007, 2009). De aard van de werkrelatie is bepalend voor wat je doet kunt bereiken. Bij deze 'flowchart' stellen we vier vragen:

1. Hebben we te maken met een beperking of een probleem? Voor een probleem is een oplossing denkbaar, voor een beperking niet.
2. Is er een hulpvraag?
3. Is de hulpvraag werkbaar?
4. Is de ander in staat zijn eigen krachtbronnen te gebruiken?

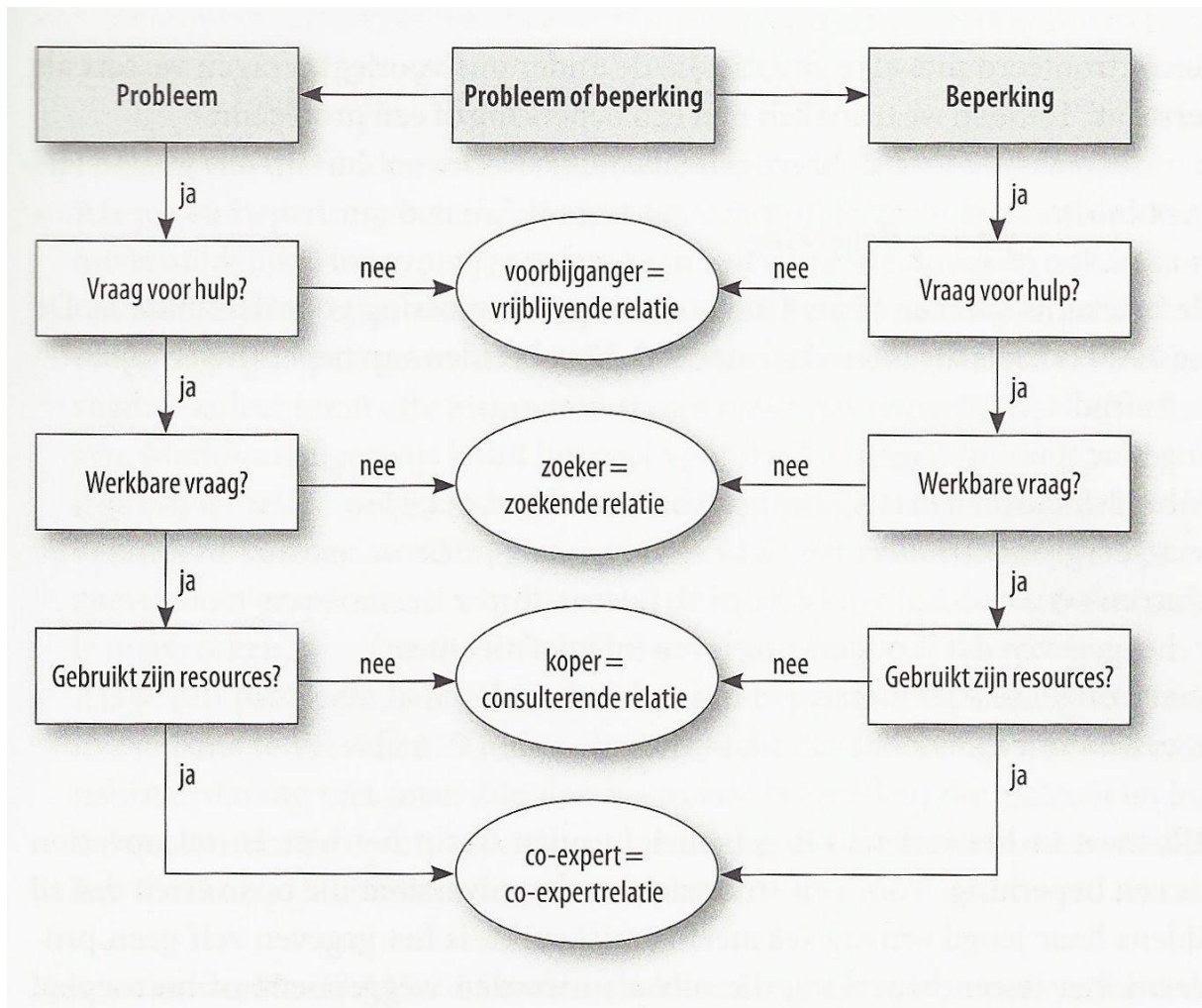
Als er geen concrete hulpvraag is dan spreken we van een vrijblijvende werkrelatie.

Er kan een hulpvraag zijn die onwerkbaar is; de zoekende werkrelatie.

Er is wel een werkbare hulpvraag, maar de betrokkene is niet in staat zijn eigen krachtbronnen aan te spreken: de consulterende werkrelatie.

Als de betrokkene een werkbare hulpvraag heeft en hij is in staat zijn krachtbronnen aan te boren dan is er sprake van een co-expertwerkrelatie.

Afhankelijk van de positie waarin je werkrelatie verkeert, beperk je je tot die interventies die bij die specifieke positie horen. Een juiste inschatting van die positie wijst je de kortste weg naar de nuttigste interventies.



Wanneer en hoe kom je als intern begeleider in gesprek met de leerkracht?

Er zijn cycli van overlegmomenten tussen intern begeleider en leerkracht:

leerlingbesprekingen door het jaar vast gepland, of op afroep en groepsbesprekingen, voorheen rapportbesprekingen. Ook kan de directie de intern begeleider vragen een leerkracht te begeleiden. In deze situatie krijg je de volmacht om de functie van begeleider uit te oefenen: het initiële mandaat.

Wil de leraar zich openstellen voor jouw interventies in zijn ontwikkelingsproces, dan heb je ook zijn mandaat nodig: het circulair mandaat.

Cauffman (2009) beschrijft daarnaast drie fundamentele mandaten die een ieder, die in het onderwijs een functie heeft, bekleedt. Iedereen is altijd tegelijk leider (bepaalt de richting); manager (doelen stellen, voortgang bewaken, evalueren en beoordelen); en coach (context creëren waarbinnen de ander het beste uit zichzelf kan halen). Deze drie mandaten zijn niet altijd scherp af te bakenen.

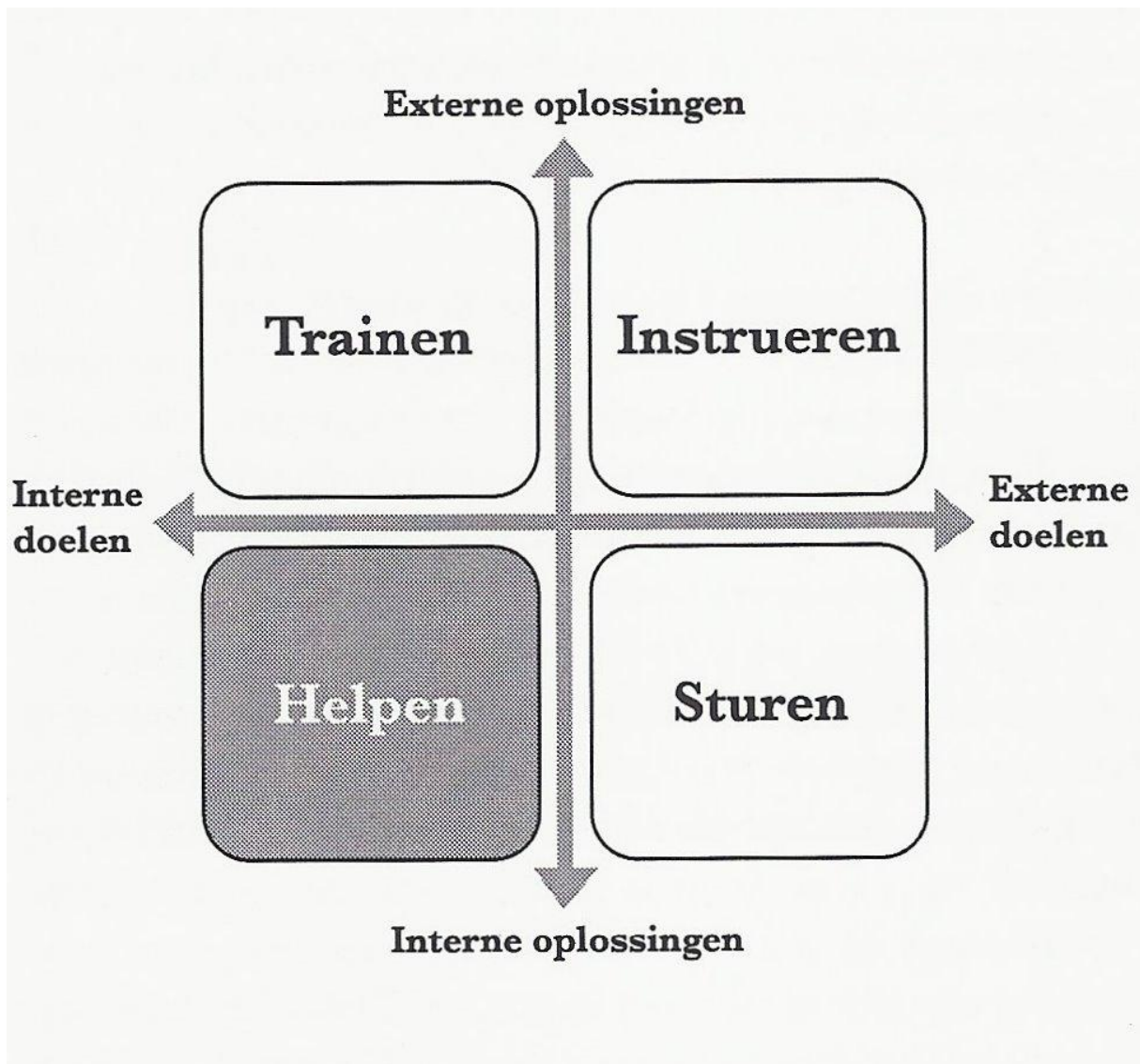
Coaching is bij uitstek het mandaat van de intern begeleider. Zij geeft leiding aan het proces dat je samen met degene die je begeleidt in gang zet en tussentijds bijstuurt. Wie ondersteunt, doet dat altijd vanuit het perspectief van de opdrachtgever. Is dat de leerkracht of de directie? Als manager beheer je het proces van samenwerking en evalueer je dat, maar in overleg met je opdrachtgever.

Afhankelijk van het initiële mandaat en de positie van de werkrelatie op de flowchart ga je als oplossingsgerichte begeleider/coach aan de slag volgens de flowchart en de zeven-stappendans.

Schlundt Bodien en Visser (2008) hebben oplossingsgericht werken toegepast in organisaties m.n. voor leidinggevenden, personeelsmanagers en coaches. Zij noemen niet het begrip mandaten, maar gaan uit van verschillende rollen die vervuld kunnen en moeten worden. Zij komen tot het 4SFC model waarbij je oplossingsgericht werkt, maar waarbij zij m.i. een andere invulling geven aan het gebruik van de flowchart.

Zij gaan daarbij uit van twee vragen:

1. Wiens doelen staan centraal; die van de leidinggevende/organisatie of van de medewerker?
2. Waar komen de oplossingen vandaan; vanuit het individu of systeem (intern) of vanuit een expert of theorie (extern)?



Er zijn vier oplossingsgerichte competenties.

-Helpen; deze rol is het meest beschreven. Je helpt iemand zelf een oplossing te vinden. Het wat en hoe wordt bepaald door de coachee. Voorbeeld: de intern begeleider bevrage de leerkracht over de aanpak van een kind met gedragsproblemen.

-Sturen; de professional die functioneel of hiërarchisch kan leidinggeven geeft het doel aan en de coachee zoekt naar de wijze waarop hij dat doel gaat bereiken. Voorbeeld: de intern begeleider vraagt de leerkracht een weekplan te maken; hoe hij dat doet is zijn zaak.

-Trainen; de professional onderwijst de coachee kennis en vaardigheden die hij wil leren. Het 'wat' wordt bepaald door de coachee, het hoe door de professional. Voorbeeld: de leerkracht vraagt de intern begeleider hoe hij bij een leerling het spellingonderwijs effectiever vorm kan geven.

-Instrueren; De professional vertelt de ander wat hij moet doen en hoe hij het moet aanpakken. Voorbeeld: de intern begeleider geeft aan wanneer de leerkracht een bepaalde toets moet afnemen en hoe hij de uitslag daarvan moet interpreteren.

Hoofdstuk 4. Het Onderzoek.

Het kader.

Het onderzoek heeft plaatsgevonden op een kleine basisschool in een relatieve achterstandswijk. De school is door de inspectie tot 'zwak' bestempeld. De reden hiervoor ligt in het feit dat er vier jaar achter elkaar onvoldoende resultaten zijn behaald op de Cito-eindtoets. Als je het Cito-leerlingvolgsysteem over alle groepen aan een analyse onderwerpt, blijkt dat de leraren van de groepen 7 en 8 systematisch onder de te verwachten landelijk genormeerde scores blijven. Er schort dus iets aan de leerkrachtvaardigheden. In een situatie als deze, kun je evenwel niet alleen maar met het vingertje wijzen naar de leerkrachten. Als er een lange periode onvoldoende door iemand wordt gepresteerd moet dat worden opgepikt door directie/managementteam en zorgteam. De vraag is wie, waarvoor verantwoordelijk is.

Het is goed dat er inspectie is; iedereen in school werd even met de neus op de feiten gedrukt dat er iets moest gebeuren. De betreffende leerkrachten gaven zelf aan dat ze graag ondersteuning zouden willen krijgen. Zo kwam het dat ik de leerkracht van groep 8 'onder mijn hoede' kreeg om samen met hem aan de nieuwe groepsplannen te werken. Er was sprake van een mandaat van de directie: gezien het feit dat de resultaten van de toenmalige groep 8 onder de maat waren, zou de leerkracht begeleiding van de ib krijgen. Omdat het de jaarovergang betrof, was de analyse van de groep met de omschrijving van de zwakke en sterke kanten van de leerlingen al in grote lijnen gemaakt door de leerkracht van groep 7. De volgende stap zou zijn het omschrijven van onderwijsdoelen en onderwijsbehoeften van de leerlingen.

De bouwcoördinator vertelde op enig moment dat zij een directeur had gesproken die aan het begin van groep 8 altijd een gesprek hield met zijn leerlingen over het komende belangrijke schooljaar om de betrokkenheid van de leerlingen te stimuleren. Dat zette mij aan het denken. Betrokkenheid bij je eigen leerproces kan juist door een oplossingsgericht gesprek bewerkstelligd worden. Als ik de ouders bij dat proces zou betrekken, zou het effect nog groter kunnen worden. Hoewel er al het nodige op papier stond over de kinderen, was er geen directe informatie van de kinderen. Oplossingsgerichte gesprekken met kinderen geven enorm veel inzicht in wat het kind beweegt. Daar was ik na een jaar oefenen in oplossingsgerichte gesprekken met kinderen wel achter. Als ik zo'n gesprek samen met de leerkracht van groep 8 zou voeren, dan zou dat een voorbeeld van 'good practice' zijn m.b.t. gespreksvoering. Hij zou de extra informatie kunnen verwerken in zijn groepsplannen en kunnen gebruiken op de werkvloer; waarmee de kans op betere resultaten op de Cito-eindtoets zou toenemen. Ik zou een goed werkpunt hebben in mijn begeleiding. En last but not least had ik mijn onderzoek voor het meesterwerk gevonden; een handelings- en oplossingsgerichte werkwijze die de kwaliteit van het onderwijs ten goede zou kunnen komen.

De onderzoeksvraag als beschreven in hoofdstuk 2 luidt als volgt:

Het begeleiden van de leerkracht m.b.v. oplossingsgerichte technieken versterkt zijn professionaliteit 1. in het beter afstemmen op de leerlingen m.b.t. hun onderwijsbehoeften en 2. m.b.t. inhoud van het onderwijs en de manier waarop het gegeven wordt.

Dat de leerkracht professioneler gaat handelen kan op verschillende manieren worden waargenomen.

1. In de leerresultaten en de beleving van de leerlingen.

We kunnen de cito-entreetoets 2010 in groep 7 als maat nemen om de uitslag op de eindtoets te voorspellen. De toekomst ziet er niet rooskleurig uit. Van de 30 leerlingen hebben er 23 een onvoldoende niveau voor spelling; 18 onvoldoende voor begijpend lezen; 11 onvoldoende voor woordenschat; 16 onvoldoende voor rekenen; 14 voor studievaardigheden. Deze gegevens wijken in negatieve zin af van de resultaten van het leerlingvolgsysteem over alle schooljaren. De gegevens van de entreetoets zijn evenwel redelijk betrouwbaar m.b.t. de voorspellende waarde voor de eindtoets. De eindtoets geeft dan weer of er betere resultaten zijn behaald; hoewel die met de nodige voorzichtigheid moeten worden geïnterpreteerd, want er spelen mer factoren mee dan alleen leerkrachtgedrag.

2. Als de ouders bij het leerproces van hun kinderen betrokken zijn, nemen de leerprestaties van hun kinderen toe. Zij zullen zichzelf ook een positieve houding hebben naar de school en de leerkracht. De tevredenheid van ouders is meetbaar d.m.v. oplossingsgerichte vragen; de nuttigheidsvraag.

3. De leerkracht van groep 8 heeft zelf een doel omschreven: het kunnen werken met een jaar- en weekplan enerzijds. En het verbeteren van de resultaten op de cito eindtoets anderzijds.

4. De directie verlangt van de leerkracht dat hij handelingsgericht gaat werken; d.w.z. dat hij doelen per vak en per instructiegroepje in de tijd omschrijft en die doelen behaalt. De doelen staan omschreven in het groepsplan en worden gemeten aan methode- en niet-methodegebonden toetsen.

Deze vier soorten gegevens kunnen in de loop van een half jaar verzameld worden.

5. De intern begeleider zal in de besprekingen met de leerkracht veranderingen in de leerstijl van de leerkracht kunnen waarnemen. Oftewel; als ik reflecteer op mijn eigen rol als begeleider zou ik vooral de petten van 'helpen' en 'sturen' moeten ophebben.

Het onderzoek.

Het eerste gesprek.

In juli hebben we twee dagen gepland om met alle 29 leerlingen met hun ouders gesprekken te voeren. Per gesprek werd een kwartier ingepland. Ouders en kind werden per brief uitgenodigd. In de brief werd het doel van de bijeenkomst duidelijk gemaakt. Volgens afspraak zou ik het gesprek voeren en de leerkracht zou een verslag van de gesprekken maken.

Omdat 29 maal een kwartier gespreksstof niet letterlijk kan worden genotuleerd, heb ik ook voor mijzelf aantekeningen gemaakt. Ik veronderstelde dat ik mijn accenten in luisteren wel eens anders zou kunnen leggen dan de leerkracht.

Uitgangspunt van het gesprek waren de tot nu toe behaalde resultaten op de toetsen van het leerlingvolgsysteem door de jaren heen en de resultaten op de Cito-entreetoets, een toets die eind groep 7 gehouden wordt en die een voorspellende kwaliteit heeft m.b.t. de Cito-eindtoets. De entreetoets was door de meeste leerlingen abominabel gemaakt. Slechts zes leerlingen hadden in lijn van de verwachting gescoord; de rest (veel) slechter.

In november zijn de voortgangsgesprekken gepland, waarin ook het voorlopige advies voor het voortgezet onderwijs wordt gegeven. Hierbij zal de intern begeleider aanwezig zijn.

Bij het eerste gesprek heb ik mij geplaatst op het standpunt van 'niet-weten'. Het belang van het kind stond voorop; wat heeft het kind te zeggen, waar wij rekening mee kunnen houden komend jaar.

hoewel de tijd kort was heb ik getracht zoveel mogelijk gebruik te maken van de zeven-stappendans van Cauffman (2009).

-Contact leggen.

Ik begon het gesprek altijd met een compliment aan de ouders omdat ze tijd hadden vrijgemaakt om te komen; hoe fijn het was dat ze betrokken waren etc. Als ik al vaker contact met het kind of ouders had, dan vroeg ik even iets persoonlijks; "Hoe is het met.....? Heb je nog? " Daarna herhaalde ik het doel van de bijeenkomst.

-Context verkennen.

Aansluitend stelde ik een open vraag over hoe de leerling de uitslag van de Cito-entreetoets had ervaren. De mening van het kind daarover geeft al een indicatie over hoe het kind over zijn/haar leren reflecteert.

-Doelen stellen.

Daarna vroeg ik de kinderen naar hun mening, ideeën over hun vorderingen op het gebied van rekenen, begrijpend lezen en spellen. "Wat gaat er goed? Hoe komt dat denk je? Wat zou je anders willen? Wat doe je als het goed gaat; kun je dat ook toepassen bij...? Wat helpt jou om dat doel te behalen? Wie kan jou helpen en hoe?"

Wat in elke gesprekje ook aan de orde kwam was de vraag aan het kind hoe het kind het beste/ prettigste leert en wat het daarvoor nodig heeft. Werkhouding is erg bepalend voor schoolsucces. En een goede werkhouding kan geleerd worden.

-Krachtbronnen aanboren.

Door te vragen naar wat goed gaat en wat het kind doet om het goed te laten gaan; maak je gebruik van zijn/haar resources. Ook de reflectie op de vraag wat zou kunnen helpen, draagt daartoe bij.

-Complimenten geven.

Waar het mogelijk was, heb ik kind en ouders direct of indirect gecomplimenteerd. Het kind bij wat het tot nu toe heeft gedaan, geprobeerd; hoe hij/zij nu meedenkt en gedachten en gevoelens verwoord; hoe hij/zij de voornemens voor het komende jaar formuleert. De ouders bij hun betrokkenheid; hun inzet; hun samenwerking.

-Differentiatiemogelijkheden aanreiken.

De leerlingen hebben geen problemen, die direct om een oplossing vragen. Ik kan hopen op een goede werkhouding bij de leerlingen en veel inzicht bij de leerkracht om aan de slag te gaan, maar dat is niet het doel van dit gesprek. Differentiatiemogelijkheden aanreiken in dit kader betreft vooral heel praktische zaken. Als je visueel bent ingesteld bij het leren, dan is het goed om de te nemen stappen op te schrijven; als je meer tijd nodig hebt, dan krijg je dat bij een toets. Kortom, wat ga we doen met de door het kind aangedragen onderwijsbehoefte.

-Toekomstoriëntatie.

Aan het eind van het gesprek heb ik alle nieuwe en relevante informatie nog eens de revue laten passeren. Daarnaast heb ik de nuttigheidsvraag m.b.t. het gesprek aan het kind en aan de ouders gesteld.

De resultaten n.a.v. het eerste gesprek.

De volgende gegevens zijn verzameld:

1. De aantekeningen van de leerkracht van belangrijke uitspraken en informatie van de kinderen.

De leerkracht heeft van alle kinderen m.n. de informatie over de vakken rekenen, spelling en begrijpend lezen opgeschreven. Op basis daarvan heeft hij zijn programma aangepast. Hij geeft meer lessen werkwoordspelling en extra lessen in de rekenonderdelen procenten en breuken. N.a.v. de door leerlingen aangegeven problemen bij begrijpend lezen en hun resultaten op toetsen neem ik een groep van 13 leerlingen eens per week mee voor remedial teaching.

2. Mijn eigen aantekeningen van belangrijke uitspraken en informatie van kinderen.

Mijn eigen aantekeningen beschrijven naast de vakken; meer de werkhouding van de leerlingen, hun sociaal-emotionele ontwikkeling en hun wijze van leren. In de gesprekken over de groepsplannen probeer ik deze onderwijsbehoeften over het voetlicht te brengen.

3. De antwoorden op de nuttigheidsvraag m.b.t. het gesprek van kind en van ouders.

Alle ouders en alle kinderen zijn zondermeer positief over dit gesprek voorafgaande aan de start van groep 8.

De toon is gezet; er is een goed uitgangspunt gecreëerd voor een productieve werksfeer in de klas tussen kinderen, ouders, intern begeleider en leerkracht. De bouwcoördinator heeft de gesprekken gevolgd en is onder de indruk van de oplossingsgerichte vragen. Ik en zelf tevreden over het oplossingsgerichte gehalte van de gesprekken, maar in de begeleiding zal moeten blijken wat e.e.a. waard is.

De voortgangsgesprekken staan gepland in november. In die tijd is er op organisatieniveau een ander effect waar te nemen. Bij de bespreking in het managementteam over het handelingsgericht werken wordt besloten om alle leerkrachten oplossingsgericht te bevragen over hun ervaring met en ideeën over handelingsgericht werken. Dit i.t.t. de wil van de directeur om over de inhoud van de groepsplannen en doelomschrijvingen te gaan praten. Het blijken heel nuttige gesprekken om te zien wat en hoe leerkrachten weten van, kunnen met en voelen voor handelingsgericht werken. Voor de leerkrachten zelf betekent het dat ze worden gehoord en gezien in hun begeleidingsbehoefte.

Met initieel mandaat van de directie begeleid ik in deze tijd de leerkracht van groep 8. Als de eindtoetsresultaten al vier jaar onvoldoende zijn dan is er sprake van onvoldoende vaardigheden. Het resultaat van die eindtoets zal dit jaar op niveau moeten zijn; daar is iedereen het over eens. De leerkracht geeft aan moeite te hebben met het maken en uitvoeren van een effectieve planning. Daar probeer ik oplossingsgericht te sturen. Op didactisch niveau constateer ik dat er m.b.t. instructie en differentiatie een slag gemaakt kan worden. Het klassenmanagement kan parallel hieraan verbeterd worden. In de loop van de weken blijkt dat de leerkracht het gezamenlijk uitgestippelde pad niet volgt; afspraken niet of heel laat nakomt. Hij communiqueert daar niet over. Ik ben verzeild in het trilemma van coach, leider en manager. Reflecterend constateer ik dat ik in een 'vrijblijvende werkrelatie' met de leerkracht ben geraakt. Dit bespreek ik met de leerkracht.

Hij geeft toe dat hij 'het mij niet gemakkelijk heeft gemaakt'. Hij is van mening dat hij een goede leerkracht is, hij heeft alleen wat meer tijd nodig en hij mist het vertrouwen van de directie. Hij snapt dat ik dit ook met de directie zal bespreken. Het voert te ver om binnen dit bestek het wel en wee van de school en haar medewerkers te beschrijven. Na een voortgangsbezoek van de inspecteur meldt de directeur zich ziek; burn out. De leerkracht van groep 8 zegt niet meer door te willen en kunnen onder deze omstandigheden; o.a. na enkele gesprekken met de vervanger van de directie.

Ik gebruik een interventie van Linda Metcalf: ik schrijf hem een persoonlijke brief. In de brief complimenteer ik de leerkracht met wat goed gaat; geef ik mijn mening over de gang van zaken in school; over wat m.i. de begeleidingsbehoefte is van de leerkracht; wat ik m.i. in dit geheel voor rol moet spelen en wat ik voor betekenis en ondersteuning kan en wil zijn voor de leerkracht en groep 8. Dat blijkt de sleutel te zijn voor een nieuwe start van de samenwerking. We maken nieuwe afspraken over handelingsgericht werken in de groep in de weekplanning en op langere termijn.

In deze periode heb ik ook klassenbezoeken afgelegd. Uit de observaties blijkt dat de leerlingen sterk betrokken zijn bij de instructie; hoewel voor een aantal leerlingen de instructie niet aansluit bij hun niveau of behoefte. De sfeer in de klas is goed.

Het tweede gesprek.

Het tweede gesprek tussen ouders, leerling, leerkracht en intern begeleider is het reeds bestaande z.g. 10-minutengesprek tussen ouders en leerkracht n.a.v. het eerste rapport en het voorlopige advies voor het voortgezet onderwijs. Uit dit gesprek moet blijken:

1. dat de ouders nog steeds betrokken zijn en dat ook zo ervaren.
2. dat de leerlingen hebben ervaren dat er is gereageerd op hun inbreng in het vorige gesprek.
3. dat de leerkracht het gesprek leidt op een manier waaruit blijkt dat de 'good practice' van het eerste gesprek is waargenomen.
4. dat de leerresultaten vergeleken met de vorige jaren beter zijn.

Nieuw is dat de leerlingen voorheen zelf niet aanwezig waren. Wat voor het vorige gesprek gold, geldt nu nog steeds: de betrokkenheid van ouders en kinderen zal leiden tot betere resultaten en meer tevredenheid.

Resultaten n.a.v. het tweede gesprek.

Alle ouders nemen intensief deel aan het gesprek. Ze kunnen niet aangeven of er n.a.v. het vorige gesprek zaken echt anders zijn verlopen; daarvoor zijn ze afhankelijk van wat de kinderen thuis vertellen.

De leerlingen geven vrijwel allemaal te kennen dat wat zij gezegd hebben over hun leerprobleem ook daadwerkelijk aandacht heeft gekregen. Ze geven ook aan dat ze de sfeer in de klas heel prettig vinden. Twee leerlingen die voorheen gepest werden, hebben nu hun plaats in de groep gevonden. Een aantal kinderen wil vooraan zitten omdat ze zich achterin de klas niet kunnen onttrekken aan de gezelligheid.

Er waren twee avonden gepland voor de 10-minutengesprekken. De leerkracht had nagedacht over de 'nuttigheidsvraag' en stelde die aan ouders en kinderen. De eerste avond ging dat veelal zo: "heb je iets gemerkt in de klas van ons vorige gesprek; heb ik overal aan gedacht of ben ik soms iets vergeten" Een gesloten vraag of vier. In sommige gevallen wilde het kind een antwoord geven, maar werd door een nieuwe vraag de mond gesnoerd. Op deze manier waren er vervolgvragen nodig. Soms mengde ik me in het gesprek. Na afloop hebben we dit besproken. Ik gaf voorbeelden en vroeg wat maakte dat hij voor deze manier koos. De leerkracht gaf aan dat hij zo te weten dacht te komen wat hij anders of beter zou moeten doen of wat hij was vergeten.

De tweede avond heeft hij n.a.v. de nabespreking wel open vragen gesteld. Het leuke was dat op de vraag (het is nog steeds zijn vraag) “wat heb je gemerkt in de klas n.a.v. het vorige gesprek?” de kinderen uitgebreid begonnen te vertellen over de extra zorg die zij hadden gekregen bij de vakken of bij het werken. Deze ervaring had een enorme impact; zo kun je het hem als begeleider niet uitleggen. Ik heb de leerkracht gecomplimenteerd met zijn vaardigheid.

Tot deze tweede ronde gesprekken moeten we concluderen dat in de methodetoetsen en in de cito-toetsen de resultaten geen aanleiding gaven tot vreugde. De leerkracht is er van overtuigd dat het met de eindtoets wel goed zal gaan. Het blijkt dat de goede leerlingen het heel goed doen en dat zij daarmee daarmee het gemiddelde van de groep opkrikken. Met gemiddelden kun je misschien wel de inspecteur tevreden houden; in de begeleiding hebben we dit toch als werkpunt opgevat. Voor de periode tot de eindtoets in februari heeft de leerkracht op basis van de toetsen en observaties een nieuwe planning gemaakt voor korte en langere termijn met extra instructie- en oefenmomenten. Het maken van deze stap lukte in de eerste periode nog niet.

De onderzoeksvraag die aan de basis ligt van de onderzochte interventie (gesprekken met ouders en leerling) en aan de begeleiding is of oplossingsgerichte manieren van werken bijdragen aan het verbeteren van leerkrachtcompetenties. Ik heb een oplossingsgericht gesprek gevoerd met de leerkracht om daar zijn visie op te horen. De startvraag was: *“We hebben nu twee keer een bespreking gehad met ouders en kind en ik zou willen weten wat dat voor jou heeft opgeleverd om het op die manier te doen?”*

een vervolgvraag was:

“Hoe hebben deze gesprekken jou geholpen van jou een betere leerkracht te maken?”

De leerkracht noemt de volgende punten op die voor hem van belang zijn geweest:

1. Hij ervaart zijn verantwoordelijkheid meer.
2. Hij is meer gemotiveerd.
3. Hij heeft concreet profijt van de gegevens die hij krijgt bij het werken met groeps- en handelingsplannen.
4. Hij observeert beter.
5. Hij kan beter op de kinderen afstemmen.
6. Hij kan beter differentiëren.
7. Hij heeft meer inzicht in de pedagogie van de leerlingen.
8. Hij kan beter analyseren.
9. Hij kan beter inplannen.

Ik stel de schaalvraag waar hij zich vindt staan als leerkracht. Hij geeft zich een 7. Om op een 8 te komen wil hij meer aan planning werken en aan de organisatie in de klas.

Hier is niet alleen sprake van effecten uit de gesprekken met ouders en leerling, maar geeft hij ook weer wat er door de begeleiding in gang is gezet.

De Cito eind toets.

De Citotoetsen leveren harde cijfers die bepalend zijn voor de sterkte/zwakte van de school en voor de mogelijkheden van de leerlingen op het voortgezet onderwijs. Het is goed die te noemen in dit onderzoek. In dit actieonderzoek staan het verbeteren van eigen handelen van zowel de leerkracht als de intern begeleider centraal. Hypothetisch zouden daardoor de leerresultaten van de leerlingen moeten verbeteren. Er zijn vele factoren die meespelen bij het resultaat en die niet onder controle gebracht kunnen worden. I.h.a. kun je stellen dat wat er ook voor uitslag komt op de eindtoets, je heel wat te analyseren en te bespreken hebt. Als de cijfers gunstiger zijn dan in voorgaande jaren speelt in ieder geval de inzet van de leerkracht mee en die van de intern begeleider voor zover die door de leerkracht als positief en werkzaam is ervaren.

Resultaten n.a.v. de Cito eindtoets.

Het resultaat van de eindtoets is wederom onder het gewogen gemiddelde dat de inspectie als voorwaarde stelt om het predikaat zwakke school te verliezen. Als je het schooladvies bekijkt, hebben 6 leerlingen hoger gescoord dan de verwachting (allemaal m.b.t. de adviezen voor havo en vwo) 9 leerlingen lager (waarvan 3 extreem laag) en 18 volgens verwachting.

Er kunnen wel enkele voorzichtige conclusies uit deze uitslag en de periode van begeleiding worden getrokken:

De wijze van lesgeven van deze leerkracht sluit vooral aan bij de 'betere' leerlingen.

De 'sturende' oplossingsgerichte begeleiding was op deze termijn bij deze leerkracht niet effectief in het behalen van hogere onderwijsopbrengsten. Wel enigszins in het leerproces van de leerkracht zelf. Hij ziet nu dat leerlingen hem niet vanzelfsprekend 'volgen' en dat hij iets anders moet doen in de manier waarop hij instructie geeft en in het gebruik van de middelen daarbij om de kinderen te laten leren. Dat is een cruciaal leermoment om handelingsgericht te gaan werken op basis van de onderwijsbehoefte van de leerlingen en niet op basis van de te volgen methode.

De leerkracht is van plan de volgende zaken vanuit de begeleiding te continueren

1. de planning om meer effectieve lertijd te creëren,
2. denken vanuit de onderwijsbehoefte en niet vanuit de eigen instructie en die herhalen,
3. andere werkvormen toepassen.

Hij denkt dat hij gegroeid is in het vanuit zijn eigen werkwijze meer dingen leren en toepassen.

De vraag wat hij daarvoor nodig heeft, heb ik niet meer gesteld. Wel heb ik ondersteuning aangeboden bij een aantal door hem genoemde zaken. Dit vanwege het perspectief dat hij vanwege de bezuinigingen volgend schooljaar niet meer op deze school werkzaam zal zijn.

Hoofdstuk 5. Conclusies, reflectie, aanbevelingen.

Heeft de leerkracht na het uitvoeren van de gesprekken met ouder en kind meer vaardigheden zodat hij beter afstemt op de onderwijsbehoeften van het kind en daar ook naar handelt?

De gesprekken die een leerkracht meteen ouder voert zijn vaak, zeker waar het rapportgesprekken betreft, vaak meer een kwestie van 'toespraak' en weinig 'inspraak'. Door de gesprekken nu zó te plannen ook echt met het doel ouder en kind meer te betrekken, dan is dat al het verbeteren van een leerkrachtvaardigheid. In het tweede gesprek had de leerkracht zelf de regie in handen van het gesprek. Hieruit bleek dat er geen duidelijk leereffect was van 'good practice' tijdens het eerste gesprek. Gesprekvoering met ouders en/of kind had daarvoor een leerdoel moeten zijn. Tijdens het tweede gesprek is de wijze van vragen aan de orde geweest en dat heeft wel degelijk een leerervaring opgeleverd in het stellen van open vragen.

Om waar te nemen of de verkregen informatie uit de gesprekken 'landt' in de praktijk van het werken kon ik niet uitgaan van oplossingsgericht 'helpen': de leerkracht stelt het doel en kiest zijn eigen wijze om dat te bereiken. Ik heb veel moeten 'sturen' vanuit handelingsgerichte en organisatiedoelen: als gemandateerde van de directie geef ik aan wat er gedaan moet worden; ik suggereer hoe het gedaan kan worden en de leerkracht heeft de ruimte om het daadwerkelijk vorm te geven. Dat proces verliep bepaald niet vlekkeloos. Een goede verklaringsgrond is m.i. gelegen in het door Cauffman omschreven trilemma. Directeur, coach en leerkracht hebben in hun werk drie mandaten: leidinggeven, coachen en managen. Als in een organisatie deze mandaten niet goed duidelijk zijn en op elkaar afgestemd dan is het moeilijk een circulair mandaat te verwerven. In mijn geval was het in eerste instantie zo dat de directie te veel als coach en te weinig als leider optrad; ik zelf mede daardoor te veel leiding nam en me te weinig op mijn primaire taak als coach richtte. De leerkracht had vanuit het perspectief van directie en coach ondersteuning nodig bij zijn leidinggevende en managing taken. Ik denk dat het de taak van de directie is om hem dat in functionerings- of beoordelingsgesprekken duidelijk te maken. Omdat dat niet het geval was, voelde ik mij gedwongen meer te sturen of zelfs te instrueren: het doel en de manier waarop het doel bereikt moet worden. Zo heb ik bijvoorbeeld aan het werken met een week- en jaarplan aandacht gegeven.

Dat proces is doorbroken doordat ik tussentijds voor mezelf de begeleiding heb geëvalueerd m.b.v. de flowchart. Mijn werkrelatie met de leerkracht was op enig moment vrijblijvend. Door de juiste interventies; waardering tonen, informatie geven; positieve boodschappen geven over de verwijzende partij is de begeleidingsrelatie weer vlot getrokken.

De persoonlijke brief à la Linda Metcalf heeft hierin een belangrijke rol gespeeld. Wat de leerkracht zelf aangeeft geleerd te hebben in de hele periode is meer dan ik verwacht had: een hele reeks van 'babysteps' waarbij het inzicht dat hij anders zou kunnen werken en zou kunnen bijleren misschien wel het belangrijkste was. Zonder het hele proces van begeleiding en feedback zou dit niet uit het onderzoek naar de gesprekken gekomen zijn. Het is goed leermomenten als zodanig te 'markeren'.

Dat de ouders en de kinderen meer betrokken zijn door het extra gesprek vooraf kwam naar voren in observaties in de klas en door het tweede (rapport)gesprek. Toen de leerkracht open vragen ging stellen kreeg hij positieve feedback over zijn handelen in de klas van de leerlingen. De leerlingen gaven aan dat wat zij noemden als punten waar zij graag extra aandacht voor zouden willen, ook daadwerkelijk aan de orde waren geweest. Of dat dan op de meest effectieve manier is gebeurd, moeten de toetsresultaten uitwijzen. Deze openheid in gesprekken met ouders en leerling is het begin van een oplossingsgerichte manier van luisteren en spreken die zeker verder kan worden ontwikkeld. Open vragen stellen aan kinderen kan ook behulpzaam zijn bij hun didactische en sociaal-emotionele ontwikkeling. Het is absurd dat er tot nu toe geen kind aanwezig was bij het voorlopige advies voor het voortgezet onderwijs! Het verdient aanbeveling het gesprek voorafgaand aan groep 8 blijvend in te voeren. Daarnaast zal ik in overleg binnen school pleiten voor het voeren van rapportgesprekken waarbij het kind aanwezig is. De discussie kan dan nog zijn vanaf welke leeftijd zoiets nuttig is.

Ik hoopte door dit onderzoek een klein oplossingsgericht steentje in de vijver van de school te gooien. Waar en hoe kan ik oplossingsgericht werken nog meer toepassen en collega's warmmaken voor deze attitude?

De bovenbouwcoördinator heeft dit opgepikt. Voor haar gold de 'good practice' van het ouder/kindgesprek wel. Naar aanleiding hiervan hebben we samen gesprekken over handelingsgericht werken gevoerd met alle leerkrachten, waarbij ik het voortouw nam om dat oplossingsgericht te doen. Zij wil het ouder/kindgesprek vóór de start van groep 8 continueren.

In dit onderzoek heb ik een link proberen te leggen tussen handelingsgericht en oplossingsgericht werken. Pameijer et al (2009) geven overeenkomsten en verschillen weer. Overeenkomsten zijn volgens hen het gebruik maken van een stappenplan; het omschrijven van positieve aspecten van alle betrokkenen; de doelgerichtheid en de samenwerking van alle betrokkenen. De verschillen bestaan volgens hen uit de feiten dat bij handelingsgericht werken: een uitgebreide probleemanalyse wordt gemaakt om tot een advies of handelingsplan te komen; een doel van ouders of kind mag worden bijgesteld; verantwoorde inzichten en instrumenten worden gebruikt terwijl bij oplossingsgericht werken iedere oplossing goed is die werkt.

Door dit onderzoek is mijn ervaring dat de verschillen pas verschillen worden onder druk van de situatie en de tijd. Als ik haasje over probeer te spelen en de leerlingen van groep 8 beter wil laten presteren door de leerkracht te 'sturen', dan gaat mij dat niet lukken. De leerkracht gaat niet beter werken door een bijgesteld doel of advies. Je kan het paard wel naar het water leiden, maar je kan het niet dwingen te drinken. Wellicht had oplossingsgericht 'trainen' meer opgeleverd. Dan moet er echter een mandaat van de directie zijn. Hoe beter je luistert naar de leerkracht/leerling/ouder in zijn/haar relevante situatie hoe meer kans je hebt dat je de situatie ten positieve kunt keren. Die tijd ontbreekt vaak. De leerkracht van groep 8 moest zijn didactiek en klassenmanagement veranderen vóór de cito-eindtoets. Dat is niet gelukt binnen de gestelde tijd.

Wat ik wel kan bewerkstelligen, is het stap voor stap tot inzichten laten komen en anders werken door een oplossingsgerichte aanpak. Dat is ook gelukt (zie hoofdstuk 4). Mijn doel als coach kan nooit het verbeteren van de leerprestaties van de kinderen zijn; dan moet ik zelf voor de klas gaan staan. Dat mandaat moet ik dus ook niet accepteren van een directie. Waar ik verantwoordelijk voor ben is de 'input' bij de leerkracht en niet bij de output.

Een ander voorbeeld uit de praktijk van een handelingsgerichte intern begeleider is dat in een klas een probleemsituatie kan ontstaan door een kind met grote gedragsproblemen. De juffrouw is handelingsverlegen; de ouders herkennen het gedrag helemaal niet en dan... Dan staat niet het handelingsplan voorop, maar toch de zorgvuldige aanpak en gesprekken met leerkracht en ouders om de relevante situatie te beschrijven en hun krachtbronnen te onderzoeken.

Het beschrijven van de begeleidingsbehoefte van de leerkracht kan aan de hand van het toepassen van de flowchart. Dat bepaalt dan ook de interventies die succesvol kunnen zijn. Ik ben van mening dat oplossingsgericht werken nog veel meer kan worden toegepast door de intern begeleider bij het handelingsgericht werken dan nu het geval is.

Hoe nu verder?

De school heeft 3 hele formatieplaatsen moeten inleveren bij de bezuinigingen; er is nog steeds een part-time interimdirecteur; volgens de onderwijsinspectie zullen we nog steeds zwak (en hopelijk niet als zeer zwak) worden gekenmerkt; van bestuurswege valt daarom nog wel het e.e.a. te verwachten. Kortom het is nog geen tijd voor een groot offensief richting oplossingsgerichte school. Wel kan ik zelf op allerlei gebieden oplossingsgericht aan de slag.

Ik heb een aantal doelen omschreven om in mijn werk oplossingsgericht verder te gaan:

1. Leerlingbesprekingen oplossingsgericht voeren. Vooraf ook uitleggen dat ik het zo ga doen.

2. Op organisatorisch niveau (in het management- en in het zorgteam) werken aan de 'preferred future' d.m.v. van vragen, adviezen en schriftelijke onderbouwingen. Ik denk hierbij aan hoe onderwijshoudelijke prioriteiten gesteld kunnen worden; hoe begeleiding moet worden vormgegeven in een afgeslankte organisatie met meerdere combinatiegroepen etc.

3. In oudercontacten de 7-stappendans toepassen.

4. In contact met kinderen oplossingsgericht blijven werken. Dat krijgt vermoedelijk komend schooljaar een nieuwe dimensie doordat ik vanwege de bezuinigingen meer voor de klas zal moeten staan.

5. Studeren is voor mij liefhebberij. De dvd's met gesprekken van Insoo en Steve heb ik nog lang niet allemaal gezien; het nieuwe boek van Cauffman (2010) ligt op m'n nachtkastje... Van het onderwerp taal in het oplossingsgericht werken wil ik meer weten en van daaruit ververbanden leggen met bijv NLP etc.

De kernvraag van dit onderzoek is WAT HELPT JOU. Die titel heb ik gekozen omdat ik dat als de kern van mijn taak zie als coach/intern begeleider. Ik moet mij dat in mijn werk steeds afvragen om degene met wie ik samenwerk de mogelijkheid te geven om zich te ontwikkelen , meer vaardigheden te verwerven. Die titel heb ik ook gekozen omdat ik die vraag aan mezelf kan stellen en daarmee mijn eigen krachtbronnen kan aanboren.

Het eerste jaar van de opleiding heb ik vooral besteed aan het oefenen van oplossingsgerichte gesprekken en het kijken door de bril van het oplossingsgerichte denken. Ik wilde beter worden in mijn werk en me beter voelen: weten dat ik de goede dingen goed doe; dat ik zinvolle relaties aanga; dat ik niet geïrriteerd of gefrustreerd raak. Oplossingsgericht kijken is niet kijken door een roze bril. Het gaat niet alleen om: gedrag positief benoemen; technieken toepassen. Het is een attitude; een tweede natuur. Op dit moment in de opleiding, mede door het doen van het onderzoek, kan ik een gesprek ingaan 'zonder te weten', zonder iets voor te bereiden omdat ik kan vertrouwen op mijn kracht om af te blijven stemmen. Dat vind ik een enorme verworvenheid. En ja, daar voel ik mij goed bij want ik kan mezelf nu ook in mijn eigen relevante situatie zien en daar naar denken en handelen.

Dank aan alle bevlogen en inspirerende docenten in de opleiding. Vooral aan José de Ruyter die tijdens de intervisie mijn leerproces steeds verdieping en het onderzoek handen en voeten heeft gegeven. Zij zal haar inbreng in bovenstaande ongetwijfeld teruglezen.

Literatuurlijst

Berg K.I., Steiner T. (2006) Het spel van oplossingen. Oplossingsgerichte therapie voor kinderen.
Harcourt Amsterdam

Cauffman L. (2007) Oplossingsgericht management en coaching. Simpel werkt het best.
Boom Amsterdam

Cauffman L., Dijk D.J. van (2009) Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs.
Boom Onderwijs Amsterdam

Cauffman L. (2010) Simpel. Oplossingsgerichte positieve psychologie in actie.
Boom Lemma Uitgevers Den Haag

Delfos M.F. (2008) Luister je wel naar mij? Gespreksvoerig met kinderen tussen vier en twaalf jaar.
SWP Amsterdam
Berg I.K., Steiner T (2006) Het spel van oplossingen. Oplossingsgerichte therapie voor kinderen.
Harcourt Book Publishers Amsterdam

Janson D. red. Eindrapportage van de Werkgroep Schoolinterne Zorg (2007) Kansen voor kinderen,.
De consequentie van Startdenken in de school.
St. Connexus Nijmegen

Jong P, Berg I.K. (2002) De kracht van oplossingen: handwijzer voor oplossingsgerichte gesprekstherapie.
Smets & Zeitlinger Lisse

Kallenberg T. e.a. Ontwikkeling door onderzoek. Een handreiking voor leraren (2007).
Thieme Meulenhoff Utrecht/Zutphen

Pameijer N., Beukering T. van, Lange, S de (2009) Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam. Samen met collega's leerlingen en ouders aan de slag.
Acco Leuven

Pameijer N, Beukering J.T.E. van (2006) Handelingsgericht werken: een handreiking voor de intern begeleider. Samen met leerkracht, ouders en kind aan de slag.
Acco Leuven

Schlundt Bodien G.L., Visser C.F. (2008) Oplossingsgericht aan de slag. Toon en techniek maakt de Muziek.
Crystallize Books

Slooter M (2008) Coachen op contact. De basis in het primaire proces.
CPS Amersfoort

Inhoudsopgave

Hoofdstuk 1. Kader en inleiding.....	pagina 2
Hoofdstuk 2. De onderzoeksvraag.....	pagina 4
Hoofdstuk 3. De theorie.....	pagina 5
Hoofdstuk 4. Het onderzoek.....	pagina 16
Hoofdstuk 5. Conclusies, reflectie, aanbevelingen.....	pagina 26
Literatuurlijst.	pagina 30