



PGO 2015
Oplossingsgericht leren
denken en doen op een
VO school

Ondersteunen op 'eigen kracht'

Naam:	Yolande van den Acker
Studentnummer:	2023638
Opleiding:	Master Special Educational Needs
Domein:	Begeleiden
Toets:	Praktijkgericht Onderzoek
Begeleid door:	Do Quekel
Datum:	Mei 2015

Inhoud

Samenvatting.....	6
Voorwoord	7
1. Aanleiding en probleemstelling	8
1.1 Aanleiding	8
1.2 Probleemstelling.....	9
1.3 Doelstelling.....	9
1.4 Huidige (oude en nieuwe) situatie en gewenste situatie.....	9
1.5 Onderzoeksvraag en deelvragen	10
2.Theoretisch kader	11
2.1 Veranderprocessen binnen de schoolorganisatie.....	11
2.2 Bruikbare methode om het denken in de samenwerkingsrelatie tussen de mentor en de leerling te veranderen.....	12
2.3 Bruikbare vormen van oplossingsgericht werken die passen bij de onderzoeksvraag en de schoolorganisatie.	13
2.4 Werkwijzen, hulpmiddelen/praktische aanpak van Oplossingsgerichte intakegesprekken voeren en het formuleren van een hulpvraag.....	16
Het leren stellen van de juiste vragen:	17
3. Onderzoeksmethodologie.....	19
3.1 Doel van het onderzoek	19
3.2 Onderzoeksparadigma	19
3.3 Onderzoeksstrategie	19
3.4 Onderzoeksmethoden	20
Observaties	20
Interview	20
Vragenlijsten mentoren en leerlingen	21
Focusgroep	21
Critical Friends	22

3.5 Respondenten aan het onderzoek	22
3.6 Validiteit, betrouwbaarheid, triangulatie,.....	22
3.7 Ethische aspecten	22
4. Data analyse en resultaten	24
4.1 De inzet van het voorafgaand eigen leertraject observatie 1 en 2.....	24
4.2 Interview zorgcoördinator	25
4.3 Vragenlijsten.....	25
4.4 Focusgroep	28
5. Conclusies en aanbevelingen.....	33
5.1 Beantwoording deelvragen.....	33
5.2 Beantwoording onderzoeksvraag	35
5.3 Aanbevelingen voor de praktijk	36
5.4 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek;	36
6. Evaluatie en reflectie	37
6.1 Evaluatie onderzoek.....	37
6.2 Reflecties eigen leerproces	37
7. Nawoord	42
Literatuurlijst	43
Bijlage 1 Stroomdiagram Ponte (Ponte, 2006).	46
Bijlage 2 Checklist mentoren	48
Bijlage 2a Constateringen vanuit de checklist en het bekijken van de video-opnames	50
Bijlage 3 Tijdpad	51
Bijlage 4 Interview zorgcoördinator.....	52
Bijlage 5 Vragenlijst mentoren	55
Bijlage 6 Vragenlijst leerlingen.....	57
Bijlage 7 Opbrengst inventarisatie studiemiddag focusgroep september 2014	58

Bijlage 8 Uitkomsten intakegesprek mentoren.....	64
Bijlage 9 Uitkomsten vervolgesprek mentoren.....	67
Bijlage 10 Feedback critical friends	69

Samenvatting

Op het voortgezet onderwijs waar het onderzoek is uitgevoerd zorgt de invoering van het nieuwe zorgbeleid met de keuze voor oplossingsgericht werken voor grote veranderingen in de manier van begeleiden. Bij mentoren en leerlingcoaches roept de snelle verandering vragen op en maakt mensen onzeker.

Het doel van dit onderzoek is om uit te zoeken en uit te proberen wat de vijf mentoren van onderbouw HAVO-VWO (klassen) nodig hebben om beter te kunnen aansluiten bij de extra ondersteuningsbehoeften van de leerlingen en om hulpvragen te herkennen en te formuleren vanuit een oplossingsgerichte houding.

Om dit mogelijk te maken worden de volgende onderzoeksmethoden uitgevoerd: literatuur bestuderen, inzetten van observaties en vragenlijsten, het afnemen van een interview en focusgroep.

Uit het onderzoek kan geconcludeerd worden dat vooral de dialoog ervoor gezorgd heeft dat de mentoren meer open staan voor de oplossingsgerichte manier van werken. De principes van reteaming zijn ingezet om de dialoog aan te gaan met de mentoren. Door met elkaar in gesprek te gaan is de diepgang in kennistoepassing en –ontwikkeling gericht op participatie en emancipatie beter ontwikkeld. Het leren werken met de flowchart van het Brugse Model (Gil-Toresano & Brand, 2007) is voor de mentoren ondersteunend gebleken in het herkennen en formuleren van de hulpvraag. De mentor weet hierdoor waar een leerling in de samenwerkingsrelatie staat en welke stappen nodig zijn om een leerling aan te melden voor extra begeleiding of groepstrainingen.

Door het werken met de dramadriehoek (Berne, 1964) herkent de mentor de rollen van zichzelf en van de leerling. Dit draagt bij aan een bewustwordingsproces waarbij verandering van gedrag van de mentor en de leerling het resultaat is.

De oplossingsgerichte manier van gesprekken voeren en het gebruik maken van de zevenstappendans (Cauffman & Van Dijk, 2011) en de driehonderddrieëndertig vragen (De Bruin, 2011) helpen de mentor om het eigenaarschap voor het eigen leerproces en de eigen verantwoordelijkheid van de leerling te vergroten. Mentoren krijgen daardoor minder het gevoel de problemen van de leerling op te moeten lossen en bevorderen het samenwerkend leren gericht op actieve participatie van en partnerschap met leerlingen.

Voorwoord

Inmiddels ben ik 28 jaar werkzaam in het voortgezet onderwijs op een school met VMBO, HAVO en VWO. Sinds 2012 maak ik als leerlingcoach in de sector HAVO/VWO deel uit van het zorgteam, dat bestaat uit een zorgcoördinator, een orthopedagoog, een remedial teacher, schoolmaatschappelijk werk en dertien leerlingcoaches. In deze functie voer ik wekelijks gesprekken met leerlingen uit de onder- en bovenbouw.

Op school is een grote verandering in het zorgbeleid doorgevoerd. Dit heeft gevolgen voor de manier van begeleiden voor leerlingen, mentoren en leerlingcoaches. Het onderzoek zal hierop gebaseerd zijn.

Mijn interesse voor dit onderzoek heeft vooral te maken met enerzijds de modules die ik gevolgd heb over veranderingsprocessen, het begeleiden van teams en de oplossingsgerichte manier van werken en anderzijds de veranderingen binnen de organisatie als gevolg van de invoering van het nieuwe zorgbeleid. De uitgangspunten van oplossingsgericht werken en coachen passen heel goed bij mijn arbeidssituatie en zijn daarmee toepasbaar.

Voor u ligt de toets Praktijkgericht Onderzoek.

Yolande van den Acker

1. Aanleiding en probleemstelling

Dit hoofdstuk beschrijft de aanleiding, probleemstelling, doelstelling, de huidige en gewenste situatie en eerder onderzoek op nationaal en internationaal gebied. Vervolgens worden de onderzoeksvraag en de deelvragen beschreven.

1.1 Aanleiding

Naar aanleiding van een inspectieonderzoek op 25 en 26 februari 2013 en de invoering van het passend onderwijs op 1 augustus (VO-raad, 2014), is het zorgbeleid op school volledig omgegooid.

Schoolbesturen krijgen vanaf één augustus 2014 een zorgplicht, wat betekent dat wanneer ouders hun kind bij een school aanmelden, de school een passend onderwijsaanbod moet doen. Afhankelijk van de benodigde zorg kan het kind geplaatst worden binnen de school waar het is aangemeld of wordt er gezocht naar een andere school. Binnen de regionale samenwerkingsverbanden moet een sluitend onderwijszorgaanbod worden ontwikkeld, zodat aan alle ondersteuningsbehoeften worden voldaan. De huidige leerlinggebonden financiering (LGF) wordt afgeschaft. De samenwerkingsverbanden worden in staat gesteld een eigen invulling te kiezen van het te besteden budget (VO-raad, 2014).

De algemene conclusie van de onderwijsinspectie is dat in het voortgezet onderwijs de begeleiding van de leerlingen niet systematisch genoeg gestalte geeft (Inspectie van het Onderwijs, 2014). Tot diezelfde conclusie komt de inspectie na onderzoek op mijn school. Die heeft de school onderzocht op de kernindicatoren opbrengst, onderwijsproces, kwaliteitszorg, leraarschap en bestuurlijke kwaliteitszorg en geconcludeerd dat de leerlingenzorg nog weinig gestroomlijnd en gestructureerd is (Inspectierapport, 2013). Een planmatige leerlingenzorg en deels ook de uitdaging tot actieve betrokkenheid van de leerlingen scoren onvoldoende. Verder constateert de inspectie dat leraren en secties sterk betrokken zijn in de informele cultuur en allerlei activiteiten onderling ondernemen zoals intervisie, onderzoek en afspraken over 'zorgleerlingen'. Op zich zijn dit positieve activiteiten, maar ze zijn te weinig expliciet. Daardoor kan de school niet goed verantwoorden of de beoogde effecten gerealiseerd worden (Inspectie van het Onderwijs, 2014).

Uit een interview, gevoerd met de inspecteur en een deel van het zorgteam komt tenslotte nog naar voren dat in het dossier van de leerlingen sturing en borging van (juiste) zorg en begeleiding gemist worden.

1.2 Probleemstelling

In het nieuwe zorgbeleid is gekozen voor oplossingsgericht werken. Dit roept veel onrust op bij het team. Het beleid is namelijk met erg veel vaart geïmplementeerd zonder overleg met leerlingcoaches, mentoren en docenten. De veranderingen in de manier van begeleiden en werken zorgen voor veel vragen, ze maken mensen onzeker en roepen weerstand op. Tijdens de eerste studiedag in oktober 2013 met de leerling coaches over de introductie van oplossingsgericht werken, is duidelijk geworden dat er weerstand is en dat er nog veel vragen onbeantwoord zijn. Er is een cultuurverandering onder de leerlingcoaches en de mentoren nodig om het nieuwe zorgbeleid met de oplossingsgerichte manier van werken mogelijk te maken. Hoe kan ik daar als leerlingcoach met de kennis die ik heb opgedaan in de Master SEN, aan bijdragen?

1.3 Doelstelling

Met dit onderzoek wil ik de mentoren van onderbouw HAVO-VWO (klassen) beter laten aansluiten in het herkennen en het formuleren van de hulpvraag bij extra ondersteuningsbehoeften van leerlingen.

1.4 Huidige (oude en nieuwe) situatie en gewenste situatie

In de oude situatie worden leerlingen door de mentor (soms in samenspraak met de zorgcoördinator) naar de leerlingcoach gestuurd. De leerling werkt een op een met een leerling coach. Er wordt nog niet gewerkt met een opbrengstgericht plan vanuit hulpvraag en ontwikkelingsperspectief. Daarom duurt de begeleiding soms te lang en is de opbrengst zonder het gewenste resultaat. De zorgcoördinator heeft op deze manier geen overzicht over de problematiek.

In het nieuwe beleid meldt de mentor de leerling altijd aan via de zorgcoördinator. Deze bepaalt of de leerling wordt aangemeld voor een studiegroepje of voor individuele begeleiding. De zorgcoördinator bepaalt ook welke leerling bij welke coach terecht komt.

Er is nu structuur aangebracht in het planmatig werken. Mentoren formuleren de hulpvraag, stellen doelen en registreren dit in het ontwikkelingsperspectief (voorheen

'plan van aanpak' genoemd). Het herkennen en formuleren van de hulpvraag is voor de mentoren nog moeilijk en het invullen van het ontwikkelingsperspectief loopt nog niet soepel.

De leerlingcoaches hebben een intern traject gevolgd over oplossingsgericht werken, oplossingsgericht gesprekken voeren en coachen. Maar de mentoren zijn nog niet bekend met deze manier van werken. Dat brengt een goede afstemming van werken met leerlingen in gevaar. Oplossingsgericht werken vergt immers een andere manier van denken en handelen en gaat niet uit van het voor de mentoren bekende, op deficit gerichte model (Bannink, 2009).

De gewenste situatie is dat de mentoren in gesprek gaan met de leerling en de leerling coach volgens de oplossingsgerichte manier van werken. Zo kan beter aangesloten worden bij de ondersteuningsbehoefte van de leerling.

Ik ben tevreden als ik met mijn onderzoek kan bewerkstelligen dat de vijf mentoren uit de onderbouw leren openstaan voor het oplossingsgericht werken en oplossingsgericht gesprekken leren voeren. Mentoren kunnen dan in het plan van aanpak, samen met de leerling, de ondersteuningsbehoefte aangeven in de vorm van een oplossingsgerichte hulpvraag. De leerlingcoach kan dan ook beter inspelen op de ondersteuningsbehoefte van de mentor in de begeleiding van de leerling.

1.5 Onderzoeksvraag en deelvragen

Welke ondersteuning hebben mentoren van de onderbouwklassen HAVO-VWO nodig om vanuit een oplossingsgerichte houding hulpvragen te herkennen en te formuleren?

Deelvragen:

1. Hoe kan ik mijn eigen ervaring- en oefentraject inzetten om de mentoren te leren de verantwoording bij de leerling te laten, zodat deze meer eigenaar wordt van zijn/haar eigen leerproces?(verandering in houding)
2. Hoe kan ik de mentoren begeleiden om in de intakegesprekken met leerlingen de ondersteuningsbehoeften goed te herkennen, met als doel de hulpvraag zó te formuleren dat de verantwoording meer bij de leerling ligt?(verandering in denken)
3. Welke praktische vaardigheden kan ik inzetten om de mentoren te leren een oplossingsgericht gesprek te voeren, een goede hulpvraag te formuleren en de procedure van handelen te verbeteren?(verandering in doen)

2.Theoretisch kader

De centrale begrippen zijn: veranderingsprocessen binnen de schoolorganisatie, samenwerkingsrelatie tussen mentor en leerling, ondersteuningsbehoeften van leerlingen en mentoren, eigenaarschap eigen leerproces van leerlingen, en oplossingsgerichte gespreksvoering.

2.1 Veranderprocessen binnen de schoolorganisatie

Er zijn verschillende organisatiestrategieën om een veranderingsproces op school in gang te zetten. (Lauteslager, 2012; Van den Berg & Vandenberghe, 2005; Furman & Ahola, 2009; Senge, 1992). Essentieel is in ieder geval dat er draagvlak gecreëerd wordt onder het personeel. Lauteslager (2012) benoemt het als: *“ Om veranderingen in te kunnen zetten, is het essentieel dat leraren, zich gehoord, erkend en gewaardeerd weten”* (Lauteslager, 2012, p. 13). Van den Bergh en Vandenberghe (2005) sluiten hierop aan en zeggen over vernieuwing *“ De betekenis die leraren geven aan vernieuwing kunnen zorgen voor gevoelens van onzekerheid en onmacht”*, *“Deze gevoelens negeren vermindert de kans op succes voor vernieuwing drastisch”* (Van den Berg & Vandenberghe, 2005,p.149). Furman en Ahola zeggen hierover: *“Bij reteaming wordt verandering gezien als een collectief proces, iets dat je samen met anderen doet. In de meeste gevallen hebben mensen hulp, steun en aanmoediging van anderen nodig om te kunnen veranderen”* (Furman & Ahola, 2009, p.13-14). Senge (1992) (in Loeffen & Springer, 2009, p. 71) stelt dat *“ veranderen is leren”*en *“leren is veranderen”*, *“ Creatieve spanning staat dicht bij emotionele spanning (gevoelens van teleurstelling)”*, *“ Mislukken is te zien als vorm van leren”*.

Uit de notulen van de studiemiddag met leerlingcoaches en informele gesprekken met mentoren komt naar voren dat er behoefte is om met elkaar in dialoog te gaan omdat zij zich onvoldoende betrokken en gehoord voelen bij de snel doorgevoerde veranderingen. De oplossingsgerichte manier van werken is bekend bij de leerlingcoaches, maar nog niet bij de mentoren. Dit heeft een negatieve uitwerking op de samenwerking en de motivatie. De veranderstrategie van Furman & Ahola (2009) sluit goed aan om te oefenen bij de door de school gekozen andere manier van denken in oplossingsgericht werken.

Een voorbeeld van een veranderstrategie is reteaming. Dit kan ingezet worden voor het coachen van teams maar ook voor individuele personen die iets willen

veranderen, verbeteren, leren of ontwikkelen. Het is een persoonlijke en praktische manier gericht op de toekomst, doelen stellen en de motivatie te verhogen (Furman & Ahola, 2009). Reteaming biedt een mogelijkheid om mensen in beweging te krijgen door een andere manier van werken. Belangrijk hierin is het ontwikkelen van motivatie, door teamleden een directe link te laten leggen tussen het teamdoel en het persoonlijke doel (Furman & Ahola, 2009). Zo kan inzicht ontstaan dat het doel niet alleen de organisatie wat oplevert, maar ook het teamlid zelf. Er wordt vertrouwen ontwikkeld dat het gestelde doel bereikt kan worden en dat je het niet alleen hoeft te doen. Er wordt ook rekening gehouden met mogelijke terugval en dat wordt gezien als een normaal onderdeel van ontwikkeling. Door te kiezen voor reteaming wordt de aandacht gericht op het doorgroeien naar een volgende fase van de mentoren. De onderliggende denkpatronen worden hiermee doorbroken en de mentoren en leerlingcoach doen gezamenlijk nieuwe ervaringen op. Hiermee krijgen mentoren zicht op wat er gebeurt in de communicatie en wordt iedereen verantwoordelijk gehouden voor de eigen inbreng. Op deze manier kunnen mentoren openheid en afstemming gaan waarderen als iets waar ze beter van worden (Furman & Ahola, 2009).

2.2 Bruikbare methode om het denken in de samenwerkingsrelatie tussen de mentor en de leerling te veranderen

De Dramadriehoek:

Om het denken in de relatie tussen mentor en leerling te veranderen is gekozen voor de methode van de dramadriehoek. De theorie en de techniek van de dramadriehoek komt uit de Transactionele Analyse (Berne, 1964). Hierin worden de interacties tussen mensen bekeken vanuit de verschillende rollen die zij kunnen innemen in een gesprek (Kouwenhoven, 1983). Mensen komen niet toe aan het samen zoeken naar een constructieve manier om verder te kunnen of om een oplossing voor een probleem te vinden als in een gesprek de dramadriehoek domineert (Berne, 1964). In de dramadriehoek worden de begrippen slachtoffer, aanklager en redder gebruikt voor de aanduiding van ingenomen posities, waarbij zowel de eigen verantwoordelijkheid als die van anderen uit het oog verloren wordt. De redder is iemand die denkt dat de ander het probleem niet zelf op kan lossen. De aanklager beschouwt de ander als minderwaardig en onderschat andermans kunde en integriteit. Het slachtoffer vindt zichzelf minderwaardig en haalt zichzelf naar beneden

(niet kunnen, niet willen, niet durven). Door deze methode in te zetten wordt duidelijk welke rol en positie de mentor zelf inneemt tijdens het voeren van gesprekken en welke rol de leerling heeft.

2.3 Bruikbare vormen van oplossingsgericht werken die passen bij de onderzoeksvraag en de schoolorganisatie.

Internationaal gezien is de basis voor het oplossingsgericht werken gelegd door De Solution Focused Brief Therapy (SFBT) (De Jong & Berg, 2004). Eerst is de oplossingsgerichte manier van werken vooral als therapie ingezet voor individuele cliënten, maar sinds een aantal jaren wordt de oplossingsgerichte manier van werken veelvuldig ingezet in het onderwijs. Onderzoek en literatuur zowel nationaal als internationaal, tonen de positieve invloed van oplossingsgericht werken op zowel de veranderingsprocessen binnen de organisatie, het voeren van gesprekken, als het vergroten van de motivatie bij mentor en leerling doordat zij beter in staat zijn aan te sluiten bij de behoefte van de leerling.

Rudduck, Dag en Wallace (1996, p.1) verwoorden het als volgt: *“What students say about teaching, learning and schooling is not only worth listening to, but provides an important, perhaps the most important, foundation for thinking about ways of improving schools”*. Hoe leerlingen denken over lesgeven, scholing en leren zou het belangrijkste uitgangspunt moeten zijn voor hen die nadenken over manieren om scholen te verbeteren. Oftewel: neem de ideeën en ervaringen van leerlingen mee in het bedenken van nieuwe schoolsystemen (betrek de leerling bij veranderingen binnen een school (systeem)). Leerlingen kunnen niet alleen aangeven waar problemen liggen, ze kunnen ook oplossingen hiervoor aandragen waardoor ze voor veranderingen binnen de school kunnen zorgen (Cauffman & Van Dijk, 2011).

Oplossingsgericht werken past ook bij de denkwijze van de regering en de onderwijsinspectie is daaraan ondersteunend. Minister Bussemaker zegt in een reactie op het verslag van de onderwijsinspectie (2013) dat de leraar beter aan moet sluiten bij de leerling en dat de interactie met de leerling moet verbeteren. Leraren kunnen leerlingen beter bereiken als zij hen aanspreken op de eigen ambitie, kennis, vaardigheden en motivatie (Bussemaker, 2014).

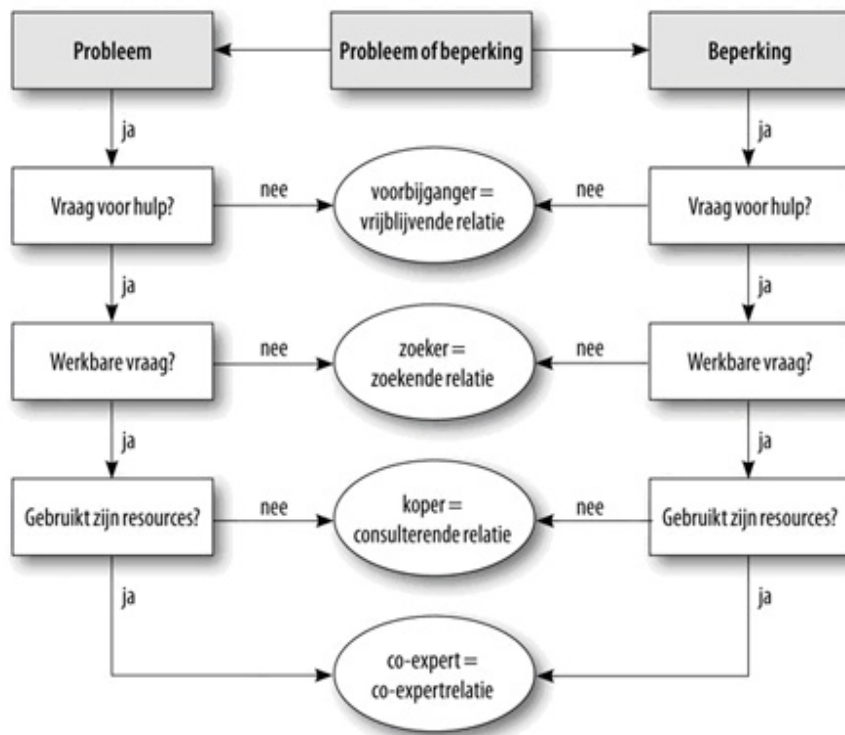
Oplossingsgericht werken kent vele werkvormen zoals het Brugse model (Le Fevere De Ten Hove, 2007); het werken vanuit houdingsaspecten (Wolters, 2011); bepaalde

oplossingsgerichte gespreksvoering (Bannink, 2009); (Cauffman & Van Dijk, 2011); (Jackson, 2002); de zevenstappendans (Cauffman & Van Dijk, 2011); het werken vanuit driehonderddrieëndertig vragen (De Bruin, 2011) en Mission Possible (Beumer-Peters, 2010). In de oriëntatiefase op het onderzoek is dit uitgebreid onderzocht.

Het Brugse Model:

Voor dit onderzoek is gekozen voor het Brugse model omdat dit model voor mentoren goed toe te passen is in het intakegesprek met de leerling. Het Brugse Model is uitgewerkt aan het Korzybsky instituut in Brugge (Isebaert, 2007). Het is een combinatie van systeemtherapie en cognitieve gedragstherapie. De kern bestaat uit een goede inschatting van en een correcte basishouding in de begeleidingsrelatie. Er wordt gebruik gemaakt van oplossingsgericht taalgebruik en oplossingsgericht vragen. Het gesprek tussen mentor en leerling richt zich op respect en interesse voor de gehele leerling en niet alleen op het probleem. Er wordt vanuit gegaan dat de oplossingen bij elke leerling aanwezig zijn in de vorm van competenties en krachtbronnen: alles wat nodig kan zijn om de leerling te helpen zichzelf te helpen (Korzybski-internationaal, 2014). Een beperkte vragenset geeft de leerling, mentor en leerlingcoach inzicht in de mogelijkheden van de begeleiding. De mentor krijgt zo inzicht in de eigen rol en in de rol van de leerling. De flowchart van het Brugse Model in figuur 1 wordt gebruikt bij het intakegesprek tussen mentor en leerling.

Figuur 1. De oplossingsgerichte flowchart



Oplossingsgerichte flowchart uit: (Cauffman & Van Dijk, 2011 p.83.

Houdingsaspecten:

Op basis van de flowchart van het Brugse Model met de daarbij beschreven relatie kan een goede hulpvraag geformuleerd worden. Volgens Le Fevere De Ten Hove (2007) is de taak van de begeleider niet het aangeven van oplossingen, maar het scheppen van een alternatieve context waarbinnen nieuwe of andere keuzes mogelijk zijn.

In gevalbeschrijving volgens Wolters (2011) maakt de begeleider vanaf de start van de begeleiding deel uit van het geheel. Om de samenwerking te kunnen verbeteren is onvoorwaardelijke acceptatie van de situatie van de leerling van groot belang. Dit vraagt van de mentor en leerlingcoach een niet-oordelende houding.

Covey definieert deze empathische houding op de volgende eenvoudige maar treffende manier: *“Probeer eerst te begrijpen, dan begrepen te worden”* (Covey, 2005 p. 216).)

2.4 Werkwijzen, hulpmiddelen/praktische aanpak van Oplossingsgerichte intakegesprekken voeren en het formuleren van een hulpvraag

Volgens Cauffman en Van Dijk (2011) gaat oplossingsgerichte gespreksvoering uit van denken in mogelijkheden: de mogelijkheid om het probleem te vertalen in vaardigheden en doelstellingen. Het diepgaand analyseren van een probleem of klacht is niet nodig om tot een oplossing te komen. Uitgaan van vaardigheden is een uitgangspunt geweest om voor oplossingsgericht werken te kiezen op school. Bannink (2009) zegt over het voeren van oplossingsgerichte gesprekken dat de samenwerkingsrelatie tussen mentor, coach en leerling versterkt wordt. Het zorgt ervoor dat de mentor of coach de eigen aannames en interpretaties uit kan schakelen en de leerling daardoor beter kunnen ondersteunen. De bereidheid van de leerling om zelf aan de slag te gaan en iets te doen om het gedrag te veranderen kan dan het resultaat zijn. Er is een positieve sfeer en de gesprekken zijn doelgerichter, korter en de autonomie van de leerling blijft behouden (Bannink, 2009). Volgens Jackson en McKergow (2002) is het belangrijk dat de mentor en coach zich realiseren vanuit welk beeld van de wereld ze hun keuzes maken om professioneel juist te handelen: doe ik het goede en doe ik dat goed genoeg? Door zo gedetailleerd mogelijk in te zoomen op de mogelijkheden en krachtbronnen van leerlingen, ontstaat er ruimte voor verandering (Jackson & McKergow, 2002).

Een bruikbare basisstructuur voor een oplossingsgericht intakegesprek:

In 2009 wordt het oplossingsgerichte principe toegepast op het onderwijs. Cauffman & Van Dijk (2011) geven aan de hand van zeven basisstappen een oplossingsgericht gesprek weer.

Figuur 2 Het oplossingsgericht intakegesprek



De zevenstappen dans van (Cauffman & Van Dijk, 2011 p.81).

Vanuit elke stap kan er begonnen worden en dat geeft oneindig veel mogelijkheden. De mentor en coach kunnen hiermee duidelijk doelen stellen, krachtbronnen aanboren, vertrouwen scheppen en complimenten geven. Mentor en coach laten zich sturen door de oplossing in plaats van het probleem en sluiten aan op dat wat al goed gaat.

Volgens Cauffman & Van Dijk (2011) is het goed om te luisteren naar de problemen die leerlingen of mentoren voorleggen. Door het stellen van de juiste vragen zul je merken dat achter elk probleem een wens tot verandering verborgen zit. Die wens tot verandering en verbetering kun je vrij gemakkelijk vertalen in termen van eindgedrag en doelstellingen.

Het leren stellen van de juiste vragen:

De Bruin (2011) heeft in driehonderddrieëndertig vragen uitgewerkt hoe door het stellen van gerichte vragen de kwaliteiten van leerlingen gestimuleerd kunnen worden. Dit praktische hulpmiddel maakt het gemakkelijker om op een oplossingerichte manier te communiceren. Het sluit weer aan bij het Brugse Model en geeft mogelijkheden tot vragen bij verschillende gemoedstoestanden. Door middel van het stellen van de juiste vragen kunnen mentoren en leerlingen weer gemotiveerd raken. De manier waarop de vragen zijn opgesteld is zo dat in de vraagstelling impliciet de veronderstelling zit dat het beter zal gaan. De vraag is niet *of* het tij zal keren, maar *wanneer, hoe* en met *hulp van wie*. Mentoren, coaches en leerlingen gaan daardoor geloven dat verandering een kwestie van tijd is (De Bruin, 2011).

Bruikbare praktische begeleidingsmethode:

Furman (2006) werkt in de methode Kids-Skills oplossingsgericht werken uit in een plan van aanpak. Beumer-Peeters (2010) heeft dit aangepast voor het voortgezet onderwijs in haar methode Mission Possible. In elf stappen wordt aangegeven hoe succesvol gedragsverandering bij jongeren bereikt kan worden. De methode kan individueel of als groepsactiviteit worden toegepast. Leerlingen werken samen aan een gemeenschappelijk doel of een persoonlijk doel. In het eerste geval zijn zij elkaars supporters. Doordat de mentor en de coach samen met de leerlingen doelen opstellen blijven de leerlingen zelf expert, nemen leerlingen de regie in eigen handen

en behouden die ook. Daardoor ontwikkelen de leerlingen meer zelfvertrouwen en zelfsturing (Beumer- Peeters, 2010).

De regie in eigen handen nemen vergroot de betrokkenheid en de motivatie van de leerlingen. Stevens (1997) benadrukt in dit verband dat het voor de motivatie van leerlingen van belang is dat zij zelf eigenaar zijn van hun leerproces: *“De beste wegwijzer is de leerling zelf”* (Jacobs, 2010 p. 24).

Voor de duur van dit onderzoek is het leren werken met de methode Mission possible niet meer meegenomen maar het hoort wel thuis in het theoretisch kader en komt na het onderzoek in de ontwikkeling van het proces op school nog aan bod.

3. Onderzoeksmethodologie

In dit hoofdstuk worden het doel van het onderzoek, het onderzoeksparadigma en de onderzoeksstrategie beschreven. Vervolgens komen de onderzoeksmethoden, de respondenten, de validiteit, triangulatie en betrouwbaarheid aan bod. Het hoofdstuk wordt afgesloten met de ethische aspecten.

3.1 Doel van het onderzoek

Met de uitkomst van dit onderzoek wil ik de vijf mentoren van onderbouw HAVO-VWO klassen beter aan laten sluiten in het herkennen en formuleren van de oplossingsgerichte hulpvraag bij extra ondersteuningsbehoeften van leerlingen.

3.2 Onderzoeksparadigma

Het onderzoek past binnen het kritisch- emancipatorische onderzoeksparadigma waarbij het handelen geïnspireerd is door reflectie en gericht op emancipatie. De wens om iets aan de bestaande situatie te veranderen is zelfs een van de grondmotieven om aan dit onderzoek te beginnen. Betrokkenen beseffen dat het bestaande praktijkprobleem niet opgelost kan worden binnen de bestaande kaders (De Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2012).

3.3 Onderzoeksstrategie

De strategie die bij dit onderzoek past is actieonderzoek. Kwalitatief onderzoek is gericht op eigen handelen en de situatie waarin dat handelen plaats vindt. Bij actieonderzoek reflecteren docenten op basis van systematisch verzamelde, geanalyseerde en geïnterpreteerde informatie. Actieonderzoek gebeurt in dialoog met collega's binnen en buiten de school. Daarbij worden leerlingen en mentoren als belangrijke bron van informatie gezien (De Lange et al, 2012; Ponte, 2006).

Actieonderzoek heeft een onderzoeks- en een handelingsdeel. Het onderzoeksdeel bestaat uit relevante literatuur, het handelingsdeel bestaat uit alle activiteiten die systematisch bepaalde aspecten van de eigen beroepspraktijk veranderen of er iets nieuws aan toe voegen (Ponte, 2006).

Het stroomdiagram van Ponte (2006) is gevolgd om de fasen te beschrijven die zijn doorlopen in het onderzoek (bijlage1).

3.4 Onderzoeksmethoden

De onderzoeksmethoden zijn: literatuuronderzoek, observaties, vragenlijsten, interviews en een focusgroep.

Observaties

Volgens Ponte (2006) worden observaties gebruikt om iets te weten te komen over het gedrag van de onderzoeker of anderen door middel van waarneming (Ponte, 2006). In dit onderzoek worden twee observaties uit het eigen leertraject van de onderzoeker ingezet: observatie 1 van een intakegesprek met video-opname tussen een leerling en leerlincoach en observatie 2 van een evaluatiegesprek met video-opname tussen twee leerlingen(groepstraining) en de leerlingcoach. Het eigen leertraject van de onderzoeker is voorafgegaan aan het werken met de mentoren. Het is begeleid door de orthopedagoog en de ambulant begeleider van de school.

Deze twee observaties zijn ingezet om als voorbeeld te bespreken tijdens bijeenkomsten met de mentoren. Het voordeel van deze observaties is dat het gedrag van de deelnemers direct waar te nemen is. Nadeel is dat deze moment-observaties niet (representatief) hoeven te zijn (Ponte, 2006).

Met de mentoren zijn twee gestructureerde observaties uitgevoerd waarbij een checklist gebruikt wordt (Ponte, 2006). De checklist bestaat uit een lijst met verschijnselen (observatiecategoriën) die zich tijdens de video-opnames voordoen en waarbij aangegeven kan worden of deze verschijnselen zich ook daadwerkelijk voorgedaan hebben (Ponte, 2006). (bijlage 2).

Interview

Het interview is een doelgericht, diepgaand gesprek en heeft een structuur en een doel. Het doel is om antwoorden te ontlokken die bepaalde verschijnselen, die de onderzoeker van te voren heeft vastgesteld, te kunnen verhelderen. Interviews zijn door de onderzoeker 'geleide conversaties' waarbij de onderzoeker de situatie definieert en controleert. Het interview bestaat uit de voorbereiding, het afnemen van het interview, de verwerking ervan en de rapportage van de uitkomsten (De Lange et al, 2012).

Bij het interview is het mogelijk vragen toe te lichten en het geeft de mogelijkheid om door te vragen bij onvolledige of onduidelijke antwoorden (Ponte, 2006).

In dit onderzoek is gekozen voor een gestructureerd individueel interview met open vragen met de zorgcoördinator.

Vragenlijsten mentoren en leerlingen

Vragenlijsten kunnen open of gesloten vragen bevatten of een combinatie hiervan. De vragenlijsten dienen als basis als diepergaand, kwalitatief actieonderzoek (De Lange et al, 2012; Ponte, 2006). Er is gekozen voor twee schriftelijke vragenlijsten. Eén vragenlijst met gesloten vragen wordt afgenomen onder de vijf mentoren. Alle antwoordcategorieën zijn tevoren vastgelegd. De vragenlijst bestaat uit vijf voorbeelden met één open categorie. De respondenten kunnen meerdere alternatieven aankruisen (multi-respons) (De Lange et al, 2012). De vragenlijst geeft antwoord op de vraag of de mentor de rollen in de flowchart van het Brugse Model kan onderscheiden tijdens de begeleiding van de leerling en wat de mentor doet als een leerling een probleem ervaart.

De vragenlijst, afgenomen onder acht leerlingen, bestaat uit schaalvragen waarbij de leerlingen de antwoorden kunnen omcirkelen op een schaal van nul tot tien, en twee open vragen.

Focusgroep

Een focusgroep is een kleine gestructureerde groep deelnemers geleid door een moderator (de onderzoeker). De moderator zorgt ervoor dat de groep gefocust blijft en dat de kernthema's zoals van te voren afgesproken aan bod komen (De Lange et al, 2012).

Er is voor de focusgroep gekozen om kwalitatieve data te verzamelen. Om de mentoren een stem te geven en om gezamenlijk richting te geven aan participatief onderzoek, in een veilige en stimulerende omgeving. Deelnemers worden uitgenodigd om met elkaar de dialoog aan te gaan en zo de beschikbare kennis, opvattingen en overtuigen te expliciteren, aan te vullen en uit te bouwen, waardoor betekenisvolle en relevante informatie beschikbaar komt (De Lange et al, 2012). In de focusgroep wordt kennis gedeeld en verbeteracties worden samen uitgezet. Hiermee komt veel informatie in korte tijd beschikbaar. Focusgroepen zijn gevoelig

voor vooroordelen en manipulatie. Het is belangrijk de toekomst van de organisatie voor ogen te houden.

Critical Friends

Met studiebegeleider en critical friends wordt de voortgang van het actieonderzoek na elk hoofdstuk besproken (Ponte, 2006). Hierbij helpen zij elkaar bij het kritisch reflecteren vooral door elkaar te bevragen (verkennen), het geven van tips, adviezen en suggesties (informerend), door elkaar moed in te spreken (te bemoedigen) en door vrijblijvend met elkaar te praten over ervaringen (het uitwisselen) (Ponte, 2006). (bijlage 10).

3.5 Respondenten aan het onderzoek

Respondenten volgens Ponte (2006) helpen elkaar door kritisch te reflecteren op het eigen handelen. Zij werken samen met degenen die deel uit maken van de situatie die ze willen veranderen en de gezamenlijke initiatieven kunnen elkaar op een positieve manier beïnvloeden.

De respondenten voor dit onderzoek zijn:

Elf leerlingen (acht voor de vragenlijst en drie tijdens de observaties), vijf mentoren van de onderbouw, de zorgcoördinator, de orthopedagoog en ambulant begeleider.

3.6 Validiteit, betrouwbaarheid, triangulatie,

Validiteit van een onderzoeksinstrument verwijst naar de mate waarin het instrument werkelijk meet wat de onderzoeker zegt of denkt te meten (De Lange et al, 2012).

Triangulatie is volgens Harinck (2007) vanuit verschillende invalshoeken-gegevens naar een verschijnsel kijken. Om de validiteit van het onderzoek te vergroten en triangulatie toe te passen worden verschillende methodes van dataverzameling toegepast en wordt gebruik gemaakt van literatuuronderzoek.

Betrouwbaarheid is volgens Harinck (2007) de haalbaarheid en de nauwkeurigheid van een 'meting'. Levert de meting bij herhaling hetzelfde op en is de meting nauwkeurig. In dit onderzoek worden onderzoeksmethoden ingezet om zorgvuldig de voortgang te meten.

3.7 Ethische aspecten

Andriesen (2010) geeft in de gedragscode praktijkgericht onderzoek HBO het belang aan van respectvol, integer en zorgvuldig zijn. In dit onderzoek is zorgvuldig

handelen een wezenlijk onderdeel geweest om binnen een ethisch dilemma van grote verandering te werken en om het welzijn van alle betrokkenen te respecteren. Door dit onderzoek wordt het maatschappelijk en professioneel belang gediend en worden de keuzes en het gedrag verantwoord naar de school (Andriesen, Delnoz, Onstenk, Peij & Smeijsters, 2010).

Bevindingen van het onderzoek zullen gedeeld worden met de collega's binnen het team. Bij de video-opnames is het protocol van school met betrekking tot ethiek aangehouden en hierover is navraag gedaan bij de zorgcoördinator. Om de vragenlijst van de leerlingen te kunnen gebruiken heeft de onderzoeker alle elf leerlingen om toestemming gevraagd.

4. Data analyse en resultaten

In dit hoofdstuk worden de data analyse en de resultaten van het praktijkgericht onderzoek weergegeven. Om de data beter te kunnen begrijpen is er eerst een tijdpad van de interventies gemaakt (bijlage 3).

4.1 De inzet van het voorafgaand eigen leertraject observatie 1 en 2

Observatie 1 is een intakegesprek met leerling en leerlingcoach (de onderzoeker) en nabespreking door de observator, de ambulant begeleider. Observatie 2 is een evaluatiegesprek tussen twee leerlingen en een leerlingcoach (de onderzoeker). Dit betreft een groepstraining volgens het nieuwe beleid. De nabespreking gebeurt door de observator, de orthopedagoog.

De observaties zijn uitgevoerd in maart en mei 2014 (dus voorafgaand aan het traject met de mentoren). Tijdens de eerste observatie is gebruik gemaakt van de flowchart van het Brugse Model (Cauffman & Van Dijk, 2011) en de dramadriehoek (Berne, 1964). Tijdens de tweede observatie wordt gebruik gemaakt van de zevenstappen dans (Cauffman & Van Dijk, 2011) en de manier van vragen stellen (De Bruin, 2011).

Data uit de observaties focusgroep februari 2015.

De observaties geven inzicht in de interactie en de communicatie tussen leerling en leerlingcoach. De valkuilen en argumenten uit de nabesprekingen zijn weer gebruikt als aanknopingspunt om de items te maken van de checklist voor de mentoren tijdens het bekijken van de video-opnames (zie bijlage 2 en 2a) en om de juiste vragen te stellen tijdens het kijken en bespreken. De video-opnames zijn ingezet om de dialoog aan te gaan met de vijf mentoren.

Constateringen vanuit de checklist en het bekijken van de video-opnames:

De mentoren herkennen de flowchart van het Brugse Model, de dramadriehoek en de zevenstappendans. Wat hun vooral opvalt, is de manier van vragen stellen, het belang van complimenten geven, het vragen naar de krachtbronnen, stiltes laten vallen in het gesprek en het niet aandragen van oplossingen. Verder komt naar voren dat door het stellen van de wondervraag en schaalvragen de leerling goed kan aangeven waar hij/zij aan wil werken. Leerlingen blijken goed in staat te zijn om eigen doelen te formuleren en vorm en inhoud te geven aan de begeleiding als er

gevraagd wordt naar wat zij willen. Afsproken wordt dat mentoren in de komende gesprekken vooral gaan letten op herkennen van eigen rol (dramadriehoek) en het inschatten van de relatie met de leerling (flowchart).

4.2 Interview zorgcoördinator

In mei 2014 is een interview afgenomen met de zorgcoördinator met als onderwerp het nieuwe zorgbeleid (Begeleidingsplan onderzoeksschool, 2013). Uit het interview met de zorgcoördinator komt naar voren dat er onvoldoende planmatig gewerkt wordt (bijlage 4). De door de leerlingcoaches gevoerde gesprekken met leerlingen worden niet altijd geregistreerd. Het zelfstandig opstellen van de hulpvraag en het maken van een plan van aanpak is een probleem.

Verder komt naar voren dat het voeren van gesprekken met leerlingen vanuit een oplossingsgerichte houding nog moeilijk is. Mentoren beheersen deze vaardigheid nog niet. Zij zijn nog erg zoekende wie welke rol heeft. Mentoren en leerlingcoaches zijn gewend om oplossingen aan te dragen voor de problemen van de leerlingen. Zij nemen de “reddersrol” aan. Er is een cultuurverandering binnen school nodig en oefening in de nieuwe manier van werken.

4.3 Vragenlijsten

Vragenlijst aan de mentoren

Om antwoord te krijgen op de vraag wat de mentor doet wanneer de leerling een probleem ervaart en of de mentor de rol die de leerling inneemt, kan onderscheiden is een vragenlijst opgesteld (bijlage 5). Hiermee wordt de aard van de werkrelatie tussen de mentor en de leerling duidelijk.

Figuur 4. Uitkomsten vragenlijst mentoren



Algemeen:

Vier van de vijf mentoren stuurt de leerlingen door voor extra begeleiding terwijl de leerling zelf het probleem nog niet goed onderkend. Dat betekent dat er te snel wordt doorverwezen, zonder doel en hulpvraag. De mentor stuurt echter door, omdat de meeste leerlingen wel willen werken aan verandering en verbetering van zichzelf. De mentoren ervaren het nog niet als hun taak om het probleem zelf te expliciteren en een goede hulpvraag op te stellen.

Vorbijganger

Wat doe je als mentor als een leerling capaciteiten heeft, maar de leerresultaten onvoldoende zijn vanwege inzet problemen?

- Ik dring aan op hulp. (2x)
- Ik zeg dat dit niet goed is. (3x)
- Ik vraag of hij/zij hulp zou willen. (4x)
- Ik luister en doe verder niets. (0x)

Zoeker

Wat doe je als mentor als een leerling bij je komt klagen dat hij/zij zich niet aan de planning kan houden?

- Ik bevestig de leerling dat het misschien aan de docent ligt. (1x)
- Ik vraag wanneer het allemaal niet lukt, en hoe vervelend dit voor de leerling is. (1x)
- Ik bel zijn/haar ouders en zeg dat ze hem/haar moeten helpen. (1x)
- Ik vraag door wanneer het wel lukt en wat de leerling evt. meer nodig heeft. (4x)

Koper

Wat doe je als mentor als een leerling naar je toe komt en vertelt dat hij/zij al veel geprobeerd heeft, maar dat hij/zij toch drie uur per dag met school bezig is?

- Ik vraag door om erachter te komen waar de leerling precies hulp bij wil. (5x)
- Ik zeg dat hij/zij max. 2 uur met school bezig moet zijn. (3x)
- Ik vraag het docententeam een uitzondering te maken. (2x)
- Ik zeg dat hij/zij RT (remedial teaching) zou moeten krijgen. (1x)

Bron: Overzicht door de onderzoeker, maart 2015.

Constaterend:

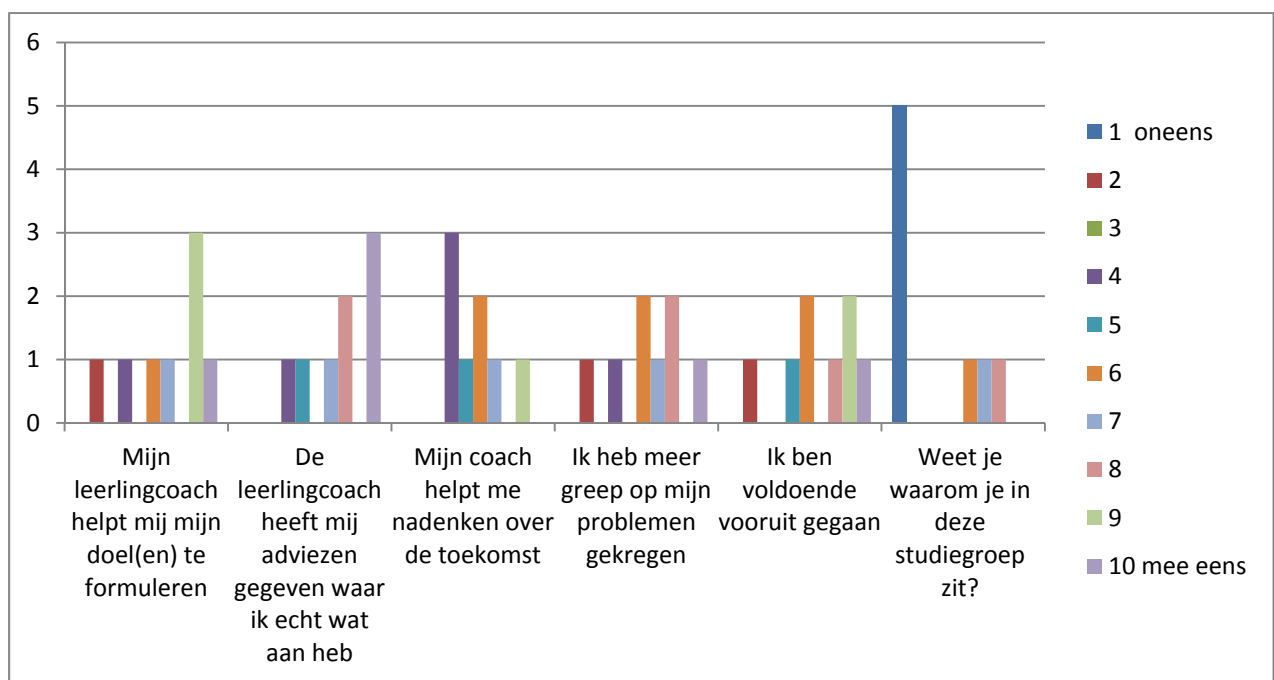
Voorbijganger: De mentoren betrekken de leerlingen nog te weinig bij het expliciteren van het probleem. Ze dringen te snel aan op het traject naar de leerlingcoach.

Zoeker: De mentoren vragen goed door naar wanneer het wel lukt en wat de leerling nog meer nodig heeft. Dit past wel mooi in het nieuwe zorgbeleid.

Koper: De mentoren vragen wel door waar de leerling hulp bij wil hebben, maar maken daar nog geen gerichte hulpvraag van waar ze mee naar de zorgcoördinator kunnen. Voor de mentoren is het ook nog onbekend dat in het nieuwe beleid zij verantwoordelijk zijn voor het maken van een plan van aanpak (waarin de hulpvraag staat en de beschermende en belemmerende factoren).

Vragenlijst aan de leerlingen

Figuur 5: Uitkomsten vragenlijst leerlingen.



Figuur 5: Schaalvraag. Vragenlijsten leerlingen evaluatie begeleiding. Respons in aantal leerlingen per keuze.

De vragenlijst wordt na afloop van de begeleiding van de individuele gesprekken en de groepstrainingen ingevuld. Wat ervaren leerlingen aan problemen of wat zien zij graag anders in de begeleiding. De bevindingen van de leerlingen worden gebruikt om als aanknopingspunt te dienen voor de interventie met de mentoren. Zie voor de vragenlijst (bijlage 6).

Concluderend:

Vijf van de acht leerlingen geven aan niet te weten waarom ze aangemeld worden voor begeleiding of groepstraining (vraag 7). Zij worden niet of nauwelijks betrokken in de aanmelding (Er wordt niet naar mij geluisterd). Opvallend is dat vier leerlingen denken geen hulp nodig te hebben. Dit komt overeen met de ervaringen van de mentoren.

4.4 Focusgroep

Bijeenkomst 1: Studiemiddag

Tijdens een studiemiddag met de focusgroep worden de stellingen op flappen geschreven waarbij de nadruk komt te liggen op het belang van interactie en menselijke relaties voor de ontwikkeling van (nieuwe vormen van) kennis (De Lange et al, 2012). Een zesde mentor heeft deelgenomen aan deze bijeenkomst vanwege interesse voor het onderwerp. De opbrengsten van de studiemiddag zijn uitgewerkt in bijlage 7.

In figuur 5 zijn de belangrijkste ideeën in een overzicht gezet.

Figuur 6. Overzicht antwoorden uit de studiemiddag

Wat hoort bij jouw taak als mentor?	Inschatten van de oorzaak/ ernst van problemen (2) Oplossen probleem (2) Afstemming, terugkoppeling (vak) docenten, ouders (5) Leerling eigenaar probleem maken (2)
Wat zijn je wensen en behoeften? Denk aan: werkmateriaal, vaardigheden, organisatie, toepassen van jouw kwaliteiten e.d.	Gesprekstechnieken (3) Het zorgteam moet makkelijk aanspreekbaar en toegankelijk zijn (4) Scholing in het begeleiden van (leer)problemen. (1) Meer begeleiding bij het invullen plan van aanpak (1) Observatie door leerlingcoach (3) Aanwezigheid leerlingcoach bij rapportvergaderingen en oudergesprekken (2) Meer kennis en vaardigheden leerlingcoach (3) Uitwisseling kennis tussen coaches (1) Dit is een mentor die ook coach is. Tips over wat mogelijk is in de hele groep/klas (3) Na welke begeleiding houdt het op voor de mentor en draag je begeleiding over aan een leerlingcoach? (1) Tussentijdse terugkoppeling met mentor na begeleiding van coach (1) Meer kennis en vaardigheden nodig bij de leerlingcoach (2) Werkmateriaal om een leerling optimaal te begeleiden en niet alles zelf te moeten uitzoeken (1)
Huidige situatie: wat is er nu je gevoel? Wat zijn je gedachten?	Specifieke hulpvraag inschatten lukt niet iedereen, wordt wel verwacht (3) Ik heb het gevoel dat ik de 'problemen' op moet lossen, maar soms lukt dat niet of komt ik daar niet aan toe. De leerling is dan de dupe. (1) Ik heb het gevoel dat alle mentoren anders werken. (1) Er zijn mentoren die snel begeleiding/ hulp zoeken bij andere mentoren die eerst heel veel tijd en werk in

	het probleem steken. (1) Ik voel me soms niet voldoende gespecialiseerd. (1) Vraag me af of ik de leerlingen echt help (1) De gang naar de zorg is omslachtig. Eerst naar coördinator, dan naar afdelingsleider en dan pas naar de zorg. Werkt niet in de praktijk. (1) Actielijstjes maken werkt niet. (1)
Wat is er nu al zichtbaar binnen de school?	Coach is in beeld (3) Het werken in studiegroepjes (3) Het registreren van leerlinggegevens, plan van aanpak etc.(2)
Welke hulp zou je graag ontvangen van de leerlingcoach?	Het ontwikkelen van gespreksvaardigheden (4) Plannen van aanpak samen met leerlingcoach invullen (1) Hoe te handelen in de klas met de betreffende leerling? (2) Contact met ouders onderhouden (1) Tijd inplannen voor terugkoppeling begeleiding (1)

Bron: Overzicht door onderzoeker, december 2014.

Constaterend:

1. Mentoren hebben behoefte aan ondersteuning van de leerlingcoach bij:
 - ontwikkelen van gespreksvaardigheden
 - terugkoppeling over de begeleiding door de zorg
 - vaardigheden in de klas
 - informatie uitwisseling over de begeleiding van de leerling
2. Het inschatten van de specifieke hulpvraag lukt niet iedereen terwijl dit wel verwacht wordt.
3. Vier van de vijf mentoren willen het probleem' van de leerling zelf oplossen

Focusgroep Bijeenkomst 2: Uitleg flowchart en dramadriehoek

In deze bijeenkomst is via een powerpointpresentatie uitleg gegeven over het Brugse Model (uitgewerkt in de flowchart) en de dramadriehoek.

Constaterend:

Drie van de vijf mentoren kennen de flowchart van het Brugse Model maar geen enkele mentor heeft hiermee gewerkt. De dramadriehoek is niet bekend.

Afgesproken wordt dat om de flowchart van het Brugse Model en de dramadriehoek als stroomschema op papier te hebben om het nog eens door te kunnen lezen. Met twee mentoren volgt een individueel gesprek met nog meer uitleg.

Drie van de vijf mentoren geven tijdens de presentatie aan zich te herkennen in de rol van “redder” en daar graag vanaf te willen maar nog niet goed weten hoe.

De mentoren geven aan het prettig te vinden om met elkaar de kennis en ervaringen over het begeleiden van leerlingen te delen.

Na deze bijeenkomst starten de vijf mentoren met het intakegesprek waarbij de flowchart van het Brugse Model en de dramadriehoek gebruikt worden als eerste interventie.

Focusgroep Bijeenkomst 3:

In deze bijeenkomst zijn de observaties één en twee bekeken en besproken aan de hand van de checklist. Daarna zijn de zevenstappendans (Cauffman & Van Dijk, 2011) en de driehonderdrieëndertig oplossingsgerichte vragen (De Bruin, 2011) uitgelegd. Aan de hand van de zevenstappendans en de driehonderdrieëndertig vragen gaan de mentoren een vervolgesprek voeren met de leerlingen.

A. Constateringen bij bekijken observaties

B. Constateringen bij ervaringen oefenen met intakegesprek (dramadriehoek & flowchart)

C. Uitleg van de zevenstappendans & driehonderddrieëndertig vragen.

A. Constateringen bij bekijken observaties: zie 4.1 onderdeel: Constateringen vanuit de checklist en het bekijken van de video-opnames:

B. Constateringen bij ervaringen oefenen met intakegesprek (dramadriehoek & flowchart)

- De mentoren maken gebruik van de flowchart van het Brugse Model en dramadriehoek in het intakegesprek. De dramadriehoek is goed bruikbaar. Bijna alle mentoren herkennen zich in de “reddersrol”. Eén mentor geeft aan dat de oplossing voor een probleem soms sneller werkt wanneer de mentor dat zelf doet. Maar door het zelf aandragen van de oplossing blijft de leerling in de slachtofferrol.

- Stiltes laten vallen is een probleem. Eén mentor geeft aan zich nu beter bewust te zijn van de valkuilen: snel het woord nemen, als een leerling lang aarzelt de zin aanvullen voor hem/haar, het gesprek teveel te willen sturen.
- Het herkennen van de hulpvraag is duidelijk. Lastig is nog als de leerling zelf nog geen mogelijkheden ziet.

C. Afspraken na uitleg zevenstappendans & driehonderdrieëndertig vragen

Mentoren starten met de interventie van zevenstappendans en driehonderdrieëndertig vragen na deze bijeenkomst. Ervaringen worden via mail en individuele gesprekken opgetekend.

C. Constatering van uit de mail en individuele gesprekken

- Het verschil tussen een focusgroep bijeenkomst en het werken met de mail is groot. Bij twee mentoren gaat het snel. Een van de mentoren is ziek geworden en daardoor ontbreekt de voortgang. Een mentor heeft het te druk en blijft uitstellen.

Mentor één:

- Heel bewust open vragen gaan stellen. Meer afwachtende houding.
- Meer concretiserende vragen stellen of samenvatten.
- Voldoende tijd genomen.

Mentor twee:

- Geoefend met de zevenstappendans.
- Zevenstappendans geeft structuur aan een gesprek.
- Gebruik van stappen één, twee en vier gaat automatisch in het gesprek.
- Stappen drie, vijf, zes en zeven lukt minder.
- Vergroot de verantwoordelijkheid van de leerling.
- Geeft meer rust in het gesprek.

Mentor drie:

- Beter inschatting hulpvraag.
- Doelgerichter werken.
- Het stellen van vragen is een vaardigheid om de verantwoordelijkheid meer bij de leerling te leggen.
- Het inzetten van de vragen werkt niet alleen bij de leerlingen maar ook bij oudergesprekken.

Mentor vier:

- Stappen één tot en met vijf geoefend. Is er meer mee bekend. Vooral de stappen werkrelatie, contact leggen, doelen stellen en complimenten geven gaan steeds beter.
- Geoefend met het vergroten van de eigen verantwoordelijkheid.

Mentor vijf:

Deze mentor heeft het vervolgesprek niet kunnen uitvoeren in verband met ziekte.

5. Conclusies en aanbevelingen

In dit hoofdstuk wordt de koppeling gelegd tussen de verzamelde data in combinatie met het theoretisch kader. Daarna worden de conclusies van het onderzoek beschreven aan de hand van de deelvragen. Vanuit de conclusies worden er aanbevelingen voor de school gegeven.

5.1 Beantwoording deelvragen

1. Hoe kan ik mijn eigen ervaring- en oefentraject inzetten om de mentoren te leren de verantwoording bij de leerling te laten, zodat deze meer eigenaar wordt van zijn/haar eigen leerproces?(verandering van houding)

De video-opnames van het eigen ervaringstraject zijn gebruikt in één bijeenkomst van de focusgroep. Mentoren krijgen daarbij een goed beeld van een intakegesprek van een leerlingcoach met een leerling, en een evaluatiegesprek van een groepstraining van de leerlingcoach met twee leerlingen. De sterke punten en valkuilen in deze gesprekken worden door de mentoren herkend en daardoor ontstaat de dialoog. Op die manier bevordert het delen van kennis en ervaring de samenwerking (zoals Schön ook aangeeft, (Schön, 1983)). De dialoog zorgt ervoor dat de verandering in de organisatie gezien gaat worden als een collectief proces. Het is iets dat je samen met andere mensen kunt doen en elkaar daarmee hulp, steun en aanmoediging kunt geven (zoals ook Furman & Ahola aangeven, (Furman & Ahola, 2009)).

De opnames maken duidelijk hoe door goed te luisteren en stiltes te laten vallen tijdens de gesprekken je de verantwoordelijkheid bij de leerling legt. Bij het geven van complimenten valt de mentoren op dat ze dat zelf te weinig doen.

Mentoren herkennen en erkennen dat het hun taak is om als begeleider geen oplossingen aan te dragen (aansluitend bij Le Fevere de Ten Hove, 2007), maar dat is in de praktijk nog moeilijk en vergt oefening. Door het blijven stellen van vragen moet de leerling eigen mogelijkheden gaan zien en daarmee de eigen verantwoordelijkheid oppakken. De mentor moet de leerling ook dat vertrouwen schenken. Het aannemen van een niet- oordelende houding (aansluitend bij Wolters, 2011) wordt erkent en beaamd maar heeft nog oefening nodig.

2. Hoe kan ik de mentoren begeleiden om in de intakegesprekken met leerlingen de ondersteuningsbehoeften goed te herkennen, met als doel de hulpvraag zo te formuleren dat de verantwoording meer bij de leerling ligt?(verandering in denken)

Mentoren geven aan dat de dramadriehoek van Berne (1964) goed te gebruiken is om het denken in de samenwerkingsrelatie tussen mentor en leerling te veranderen. Alle mentoren geven aan dat zij zich vooral herkennen in de rol van “redder”. De rol van “slachtoffer” en “aanklager” is bij de leerlingen soms ook herkenbaar.

De flowchart van het Brugse Model bij het Brugse model leert de mentoren om de werkrelatie in te schatten.

Mentoren herkennen dat ze leerlingen voor extra begeleiding doorsturen terwijl de leerling zelf het probleem nog niet goed onderkent. Ook de factor tijd speelt daarbij een rol, de mentor heeft weinig tijd voor een gesprek. Een andere factor waarom de mentoren de leerlingen toch doorsturen is dat leerlingen graag willen werken aan verandering en verbetering van zichzelf.

Mentoren kiezen ervoor in gesprekken te gaan letten op de eigen rol (dramadriehoek) en het inschatten van de relatie met de leerling (Brugse model).

3. Welke praktische vaardigheden kan ik inzetten om de mentoren te leren een oplossingsgericht gesprek te voeren, een goede hulpvraag te formuleren en de procedure van handelen te verbeteren?(verandering in doen)

Het werken met de zevenstappendans (Cauffman & Van Dijk, 2011) en het oefenen met de driehonderddrieëndertig vragen (De Bruin, 2011) geeft de mentoren in eerste instantie houvast en structuur aan het gesprek. Bij het toepassen van deze stappen en de vragen wordt er een sterke mate van betrokkenheid getoond door de leerlingen en worden betere hulpvragen en doelen gesteld door de mentoren. Het past ook bij de uitkomsten van de vragenlijst van de leerlingen. Daar komt naar voren dat leerlingen vinden dat ze in staat zijn eigen doelen te formuleren en vorm en inhoud te geven aan de begeleiding als er meer gevraagd wordt naar wat zij willen. Mentoren ervaren het wel als veel stappen en vragen in één gesprek. Hieruit blijkt dat mentoren de vaardigheden nog beter in de vingers moeten krijgen, ze kunnen nog niet spelen met het aantal stappen en vragen. Eén mentor maakt al wel een duidelijke keuze voor alleen het stellen van vragen volgens De Bruin. Het werken met de methode Mission Possible (Beumer-Peters, 2010) is in dit onderzoek niet meer

aanbod gekomen (wel gepland), maar kan mogelijk in het vervolg de werkwijze van de mentoren nog beter kaderen.

5.2 Beantwoording onderzoeksvraag

Welke ondersteuning hebben mentoren van de onderbouwklassen HAVO-VWO nodig om vanuit een oplossingsgerichte houding hulpvragen te herkennen en te formuleren?

Het tegemoet komen aan de behoefte van mentoren om met elkaar in dialoog te gaan, over oplossingsgericht werken binnen het nieuwe zorgbeleid, heeft voldoende aanknopingspunten opgeleverd om verandering in houding, denken en doen mogelijk te maken. De inzet van de video-opnames met de ervaring van het eigen leertraject van de onderzoeker maken het nieuwe zorgbeleid toegankelijk en bereikbaar voor de mentoren. Er ontstaat een gevoel van mogen oefenen en fouten maken en ervaringen worden gedeeld. Mentoren kunnen zich scharen achter het gedachten goed van oplossingsgericht werken en zien daarvan de toekomstkansen voor de leerlingen. Daarmee wordt het nieuwe zorgbeleid beter geaccepteerd.

Het gebruik van de flowchart van het Brugse Model en de dramadriehoek hebben de mentoren een beter beeld gegeven van de eigen rol en de werkrelatie met de leerling. De zevenstappendans en het oefenen met het stellen van vragen geven houvast en structuur aan het intake- en vervolggesprek in het formuleren van de hulpvraag. Het oefenen daarmee heeft de vaardigheden, betrokkenheid en de motivatie van de mentoren en de leerlingen vergroot. Het verder eigen maken van de techniek en de denkwijze heeft nog oefening en tijd nodig. Het goed kunnen formuleren van de hulpvraag en de doelstelling van een ondersteuningstraject die de verantwoordelijkheid bij de leerlingen laat liggen, wordt dan geïmplementeerd in de werkwijze van de mentoren. De mentoren hebben binnen de schoolorganisatie nog extra tijd nodig, om de ervaringen met elkaar uit te blijven wisselen en elkaar te ondersteunen om de nieuwe manier van werken echt te borgen.

5.3 Aanbevelingen voor de praktijk

De mentoren geven aan nog ondersteuning nodig te hebben bij het oefenen van gespreksvaardigheden. De aanwezigheid van collega's van het zorgteam is daarbij nodig om te kunnen oefenen in het opstellen van hulpvragen en doelstellingen.

5.4 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek;

In een vervolgonderzoek kan gekeken worden op welke manier leerlingen een stem kunnen krijgen en betrokken kunnen worden. In een verder vervolgtraject kan gewerkt worden aan het oppakken van het leren samenwerken van leerlingen onderling. Door de methode Mission Possible te introduceren en uit te proberen kunnen leerlingen explicieter uitgenodigd worden om het eigenaarschap van eigen problemen op te pakken met ondersteuning van de mentor.

De mentoren hebben ook een ondersteuningsbehoefte in de klas, in het praktisch toepassen en uitvoeren van de aanbevelingen vanuit de trainingstrajecten van leerlingen met leerlingcoaches.

Een vervolgonderzoek zou uitgevoerd kunnen worden met alle mentoren zowel die van de onder- als de bovenbouw.

6. Evaluatie en reflectie

6.1 Evaluatie onderzoek

Bijdrage van het onderzoek aan de kennisontwikkeling en de probleemstelling.

Voor de onderzoeksschool heeft dit onderzoek geleid tot het bieden van ruimte om met de mentoren in dialoog te gaan en te kunnen oefenen met elkaar, te reflecteren en te interveniëren om de nieuwe manier van werken mogelijk te maken. De school krijgt als aanbeveling om ruimte te creëren voor de dialoog bij verandering, om zo het leren van en met elkaar mogelijk te maken.

De koppeling van praktijk, methode, data en theoretische onderbouwing maakt het onderzoek sterk. Door de mentoren en leerlingcoaches te zien als expert van hun eigen praktijk en door hun betrokkenheid wordt duidelijk wat zij nodig hebben bij de voorbereiding van de uitvoering van het nieuwe beleid. Wat het onderzoek sterker zou hebben gemaakt is nog meer expliciete inbreng van leerlingen, zodat je ook de leerling als expert van zijn eigen probleem beter leert kennen; en de uitbreiding naar meerdere mentoren. Dit is in de aanbevelingen meegenomen als een mogelijk vervolg. Voor de duur van dit onderzoek was het tijd en energie vrij maken van de mentoren voor de gemaakte interventies naast de gewone weektaak al een aanslag op de werkdruk en het hoogst haalbare.

6.2 Reflecties eigen leerproces

Beschrijvende reflectie

Tijdens het uitvoeren van het onderzoek heb ik gewerkt aan de basisdimensies, zoals beschreven in Inclusief bekwaam (Claasen, De Bruine & Siemons, 2009). In het onderzoek heb ik gehandeld vanuit een positieve en onderbouwde visie. Er is naar de mening van mentoren en leerlingen gevraagd zodat bij de interventies en gesprekken rekening gehouden kon worden met verschillen. Door focusgroep bijeenkomsten te organiseren, waarin de mentoren hun mening en opvattingen konden delen over het nieuwe zorgbeleid, zijn verschillen in opvattingen en zorgen gedeeld. Door dit kenbaar te maken kon er afgestemd worden op een gezamenlijk doel (dimensies A1 en B1). Een goede balans tussen instrumentele, communicatieve en normatieve aspecten en heldere uitleg van de achtergrond en uitgangspunten van de schoolvisie duidelijk, hebben betrokkenen zekerheid gegeven en zijn ze betrokken geweest in een actieve participatie (dimensies A2, B2.1 en B2.2). Wat betreft A3

Authentiek functioneren is het leuk geweest om van mentoren en leerlingen te horen dat ik van nature rust uitstraal. Het is een van de redenen die ervoor gezorgd hebben dat de mentoren bereid zijn geweest om mee te werken aan het onderzoek en de interventies.

Technische reflectie

Het ontwikkelen van gesprekstechnieken en het stellen van oplossingsgerichte vragen waarbij uitgegaan wordt van de mogelijkheden en de krachtbron van de leerlingen is een doelstelling geweest vanuit mijn POP. Door mijn eigen ervaring- en oefentraject in te zetten als hulpmiddel om mentoren te coachen deel ik mijn kennis waardoor de competentie in professionele ontwikkeling door reflectie zichtbaar wordt. Het is bijzonder om mijn eigen leerervaring uit de praktijk en wat ik geleerd heb in de studie in te zetten om de schoolontwikkeling een stukje verder te helpen. Het past mooi bij Dublin Descriptor 2: Het toepassen van kennis en inzicht toepassen in nieuwe omstandigheden binnen een bredere context. Het steeds verder ontwikkelen van gespreks- en leervaardigheden hebben mij geholpen om de studie steeds beter zelf gestuurd en autonoom te doorlopen (Dublin Descriptor 5: Leervaardigheden). Door verdieping in de literatuur kan ik mijn handelen beter onderbouwen, wat nodig is geweest om het onderzoek goed uit te voeren. Ik heb een bijdrage geleverd aan de verdere kennisontwikkeling met betrekking tot het beter aansluiten bij de ondersteuningsbehoeften van de leerlingen. Mogelijk is dit ook toepasbaar op een andere school (dimensie B1). Kritisch toepassen van kennis).

De verdieping van kennis en inzicht vanuit de literatuur, ook een doelstelling vanuit mijn POP, hebben ervoor gezorgd dat ik in onderzoekverband een bijdrage heb kunnen leveren aan de ontwikkeling van ideeën, namelijk het leren werken vanuit oplossingsgerichte principes in het nieuwe zorgbeleid (Dublin Descriptor 1: Kennis en inzicht).

Door me te verdiepen in de methodologie heb ik meer inzicht gekregen in de mogelijkheden en vaardigheden die nodig zijn voor een actieonderzoek. Tijdens het onderzoek heb ik geleerd om steeds beter methodisch te werken. Ik heb mijn handelen en de keuzes die ik gemaakt heb moeten verantwoorden en onderbouwen. Door steeds de doelstelling voor ogen houden en terug te gaan naar de vraagstelling is het gelukt om het onderzoek vorm te geven. Mijn studiebegeleider en critical

friends zijn daarin ondersteunend geweest. De feedback heeft mij geholpen om te reflecteren en de juiste keuzes te maken in volgende stappen. (B 2.3 Onderzoekend handelen). Door samen te werken met de ambulant begeleider is de competentie met de omgeving van de school aan de orde geweest.

In de bijeenkomsten met de mentoren in de focusgroep heb ik geprobeerd te zorgen voor een veilige basis. Ik heb me kwetsbaar opgesteld door de video opnames van observaties van mijn eigen leertraject als oefensituaties en startpunt te kiezen. De groep mentoren kon daardoor zien wat de bedoeling precies is, welke valkuilen er zijn en dat je beter kunt worden door gewoon te oefenen. Door goed uit te leggen wat de bedoeling is achter de schoolvisie, wat het de mentor brengt aan vakmanschap en het beter kunnen begeleiden van zorgleerlingen, is de weerstand en onzekerheid een stuk minder geworden. Door op die manier af te stemmen heb ik de competentie samenwerken met collega's vergroot. Ik heb met mentoren en collega's op inhoudsniveau kunnen communiceren, waardoor ben ik in staat geweest om de mentoren stapsgewijs ondersteuning te bieden in het hele traject van het nieuwe zorgbeleid. Dat betekent niet dat het nu allemaal al vlekkeloos verloopt, want oefening is zeker nog nodig en er is ook hulp gevraagd aan het zorgteam.

Biografische reflectie

Het afronden van de Master SEN heeft me veel tijd en moeite gekost maar ik kan nu zeggen dat het me enorm ontwikkeld heeft als persoon. Ik heb ontdekt dat ik de kennis en de professionaliteit op Master niveau nu heb bereikt. Ik ben en blijf een persoon die zich graag wil blijven ontwikkelen omdat ik de wereld vanuit verschillende perspectieven wil blijven bekijken en het mijn zelfbewustzijn verrijkt. Aan het begin van de opleiding kwam uit de Kolb-test dat ik een doener ben (Kolb, 2012). Contact met collega's en de sfeer zijn erg belangrijk voor mij. Kennis en informatie delen met de mentoren en het zorgteam zijn belangrijk voor mij in het onderzoek geweest.

Het zoeken naar bronnen resulteerde in het vinden van nog meer bronnen waardoor ik op een gegeven moment het overzicht, de rode draad kwijt ben geraakt. Door me te focussen op mijn (leer)doelen, passend bij de leerstijl van de denker, heb ik geleerd te schakelen op momenten dat dit nodig bleek.

De studiebegeleider heeft me geleerd om te gaan met feedback in een hectische situatie van verandering. Haar kritische opmerkingen en het stimuleren om door te

blijven gaan met het onderzoek zijn heel waardevol geweest. De critical friends zijn in communicatie en participatie ondersteunend voor mij geweest. De feedback is in de vorm van trefwoorden bijgevoegd (bijlage 10).

Tijdens het onderzoek heeft het me veel moeite gekost om neutraal verslag te geven en dat in goede zinnen te formuleren. Dat heeft veel tijd in beslag genomen.

In mijn POP komt duidelijk naar voren dat het ontwikkelen van eigenaarschap en zelfverantwoordelijk zijn voor het eigen leerproces, een belangrijke overtuiging is van waaruit ik handel op school. Het uitvoeren van het onderzoek heeft me echt veranderd. Mijn eigen verantwoordelijkheid is toegenomen. Dit is niet alleen zichtbaar voor de leerlingen maar ook voor mentoren en andere collega's. Ik neem initiatief in gesprekken en tijdens bijeenkomsten en deel mijn kennis meer met collega's. Mijn bevindingen vanuit het onderzoek deel ik met hen en sta meer open voor feedback.

Tijdens het onderzoek is er met grote betrokkenheid en met veel plezier samengewerkt en gecommuniceerd met de mentoren aan een gemeenschappelijk doel wat mijn zelfvertrouwen en motivatie heeft vergroot.

Ik wil leerlingen en mentoren helpen het beste uit zichzelf te halen en mijn kennis delen zodat de ondersteuningsbehoeften aansluiten bij mogelijkheden en kwaliteiten(dimensie B2.1). Dat is een belangrijke missie/ drijfveer voor mij en heeft in het onderzoek vorm en inhoud gekregen.

Kritische reflectie

Mijn waarden en overtuigingen zijn samenwerking, participatie, denken en uitgaan van mogelijkheden, vergroten van eigenaarschap en medeverantwoordelijkheid, motivatie, oplossingsgericht werken en gesprekken voeren. Dankzij het onderzoek, heb ik een verandering in het denken en handelen bij de mentoren teweeg gebracht. Ik ben duidelijk stelling gaan nemen om het invoeren van het nieuwe zorgbeleid te implementeren, omdat de oplossingsgerichte manier van denken en werken heel goed passen om de begeleiding meer aan te laten sluiten bij de ondersteuningsbehoeften van de leerling. Het onderzoek is voor mij het moment geweest om kritisch te kijken naar wat ik daarin kan veranderen, wat de organisatie (mentoren en coaches) hierin nodig hebben en naar wat dit kan betekenen voor de maatschappij.

Meta-reflectie

Onderzoek doen is nieuw voor mij. Ik ben iemand die moeilijk om hulp vraagt en die moeite heeft met het ontvangen van kritiek. Door de feedback op het onderzoek heb ik geleerd dat het vragen om hulp en het ontvangen van kritiek de kwaliteit van mijn werk juist heeft verbeterd. De gebruikte theorie heeft de verdieping gegeven waar ik naar zocht en heeft geleid naar het kritisch kijken van eigen handelen. Vanwege de hectiek van verandering binnen mijn onderzoeksschool, wat onrust en weerstand meebrengt in het dagelijkse werk in school, heb ik het moeilijk gevonden om afstand te nemen. Door ook in tijd een pas op de plaats te maken en te reflecteren (afstand te nemen van de opleiding en het onderzoek) heb ik mijn doel weer duidelijk en helder voor ogen gekregen en ben ik toch verder gegaan met mijn onderzoek en de opleiding.

Het heeft mij verandert in positieve zin. Met dit onderzoek heb ik een bijdrage geleverd om het oplossingsgericht denken en werken mogelijk te maken op mijn school. Ik ben in staat geweest om te oordelen en rekening te houden met sociaal maatschappelijke en ethische verantwoordelijkheden (Dublin Descriptoren 3: Oordeelsvorming). Dit onderzoek heeft mij de verdiepte theoretische kennis gebracht waardoor ik beter in staat ben om goede keuzes te maken in de praktijk. Deze kennis, aanbevelingen en conclusies delen met collega's binnen en buiten de school hebben mij veel zelfverzekerder gemaakt. Met betrekking tot de oplossingsgerichte manier van denken en werken zal ik me als change agent blijven opstellen. Mijn visie is dat het de verantwoordelijkheid van mij als professional is om samen met de leerlingen naar de mogelijkheden zoeken zodat zij uiteindelijk op eigen kracht weer verder te kunnen. Hierbij is handelen vanuit gelijkwaardigheid en het waarderen van diversiteit in de samenleving mijn professionele houding en visie. (Claassen, De Bruine, Schuman, Siemons & Velthoven, 2009).

Na dit onderzoek kan ik zeggen dat ik me op een professionele onderzoekende houding ontwikkeld heb tot Master SEN niveau en daar ben ik super trots op (Claassen et al, 2009).

7. Nawoord

Het onderzoek is afgerond, de uitkomsten worden meegenomen in de praktijk en het doel is bereikt. Rest mij iedereen te bedanken die het mede mogelijk heeft gemaakt om dit praktijkgericht onderzoek uit te voeren. Mijn collega's die ondanks hun drukke werkzaamheden tijd hebben vrijgemaakt voor feedback en het maken van video-opnames: Sanne, Gerie, Rodica, Ellen, Ankie en Joyce. De leerlingen die het mogelijk hebben gemaakt om te oefenen en ervaring op te doen met oplossingsgerichte gespreksvaardigheden. De mentoren die met grote betrokkenheid en enthousiasme de interventies uitgevoerd hebben: Rob, Anke, Deborah, Linda en Francis. De critical friends, Sanne, Bernie, Petri en Erica met hun bedreven en kritische feedback (bijlage 10). Mijn studiebegeleider die me motiveerde, aanspoorde en me het vertrouwen in mezelf heeft doen herstellen om door te gaan met de opleiding. En tenslotte Willy, Milou, Tessa en Jody die me bleven steunen ook al was ik er niet altijd voor hen wanneer ze me nodig hadden. Bedankt!

Literatuurlijst

- Andriesen, D.O., Onstenk, J., Delnooz, P., Smeijsters, H., & Peij, S.(2010)
Gedragcode praktijkgericht onderzoek voor het hbo. Gedragcode voor het voorbereiden en uitvoeren van praktijkgericht onderzoek binnen het Hoger Beroepsonderwijs in Nederland. onbekend.
- Bannink, F. (2009). *Oplossingsgerichte vragen.* Amsterdam: Pearson.
- Berg, R. van den & Vandenbergh, R. (2005). *Succesvol leidinggeven aan onderwijsinnovaties* (pp. 13-16, 149-169). Alphen aan de Rijn: Kluwer.
- Berne, E. (1964). *Games People Play.* New York: Grove Press.
- Beumer- Peeters, C. (2010). *Mission Possible, Kids' Skills voor jongeren.* Boom/Nelissen.
- Bruin, L. de (2011). *Veranderen in 333 vragen.* Amsterdam: Hogrefe.
- Cauffman, L., & Dijk, D.J. van (2011). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs.* Den Haag: Boom Lemma.
- Claasen, W., Bruine, E. de., Schuman, H., Siemons, H., & Velthoven, B. (2009). *Inclusief bekwaam. Generiek Competentieprofiel Inclusief Onderwijs.* Antwerpen: Garant.
- Covey, S. R.(2005). *De zeven eigenschappen van effectief leiderschap (30e druk).* Amsterdam/Antwerpen: Business Contact.
- Furman, B., & Ahola, T. (2009). *Reteaming.* Barneveld: Nelissen.
- Furman, B. (2006). *Kids' Skills.* Amsterdam: BoomNelissen.
- Gil-Toresano, B., & Brand, A. van den. (2007). Hoe blijf je uit de dramadriehoek? *JSW jaargang 91 (4), 12-14*
- Harinck, F. (2007). *Basisprincipes praktijkonderzoek.* Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Inspectie van het Onderwijs. (2014, April). *De staat van het onderwijs: Hoofdpijnen uit het onderwijsverslag 2012/2013.* Verkregen op 25 februari 2015 via <http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/Onderwijsverslagen/2014/hoofdpijnen-onderwijsverslag-2012-2013.pdf>
- Inspectie van het Onderwijs, (2013). *VO rapport van bevindingen OV 2013.* Tilburg: Ministerie van onderwijs en Wetenschappen.
- Inspectie van het Onderwijs, (2013, Augustus). *Toezichtkader 2013 passend onderwijs: Integraal toezicht op de samenwerkingsverbanden in het primair en voortgezet onderwijs.* Gedownload op 2 Maart 2015 via:

<http://www.steunpuntpassendonderwijs-vo.nl/wp-content/uploads/2014/02/toezicht-op-de-samenwerkingsverbanden-in-het-primair-en-voortgezet-onderwijs.pdf>

Isebaert, L. (2007). *Oplossingsgerichte cognitieve therapie*. Utrecht: de Stroom.

Jackson, P. & McKergow, P. (2002). *Oplossingsgericht werken*. Zaltbommel: Thema.

Jacobs, G. (2010). *Professionele waarden in kritische dialoog. Omgaan met onzekerheid in educatieve praktijken*. Tilburg: Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg (p. 19-24).

Jong, P., & Berg, I.K. (2004). *De kracht van oplossingen*. Amsterdam: Pearson.

Kolb. *Leerstijltest van Kolb-thesis*. Verkregen op 30 Oktober 2012 via: [thesis.nl: http://www.thesis.nl/index.php?option=com_db8kolb&Itemid=57](http://www.thesis.nl/index.php?option=com_db8kolb&Itemid=57)

Korzybski-internationaal. *Info over uitgangspunten Brugse model*. Verkregen op 27 September 2014 via: Korzybski instituut: <http://www.korzybski-internationaal.com/uitgangspunten>

Kouwenhoven, M. (1983). *Transaktionele Analyse in Nederland*. Zutphen: Koninklijke Wöhrmann B.V.

Lange, R. de., Schuman, H., & Montesano Montessori, N. (2012). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen, Apeldoorn: Garant.

Lauteslager, L. (2012). Leidinggeven aan het professionele gesprek: Van discussie naar dialoog. *MESO* (186), 9-14.

Le Fevere de Ten Hove, M. (2007). *Korte therapie: Handleiding bij het 'Brugse model' voor psychotherapie met een toepassing op kinderen en jongeren*. Leuven Apeldoorn: Garant.

Loeffen, E. & Springer, M. (2009). Eigenaarschap van docenten in de schoolontwikkeling. In T. D. In: Bruining, *De leraar centraal: Verstevenigen van de positie en professionaliteit van leraren* (pp. pp. 66-77). Den Bosch: KPC groep.

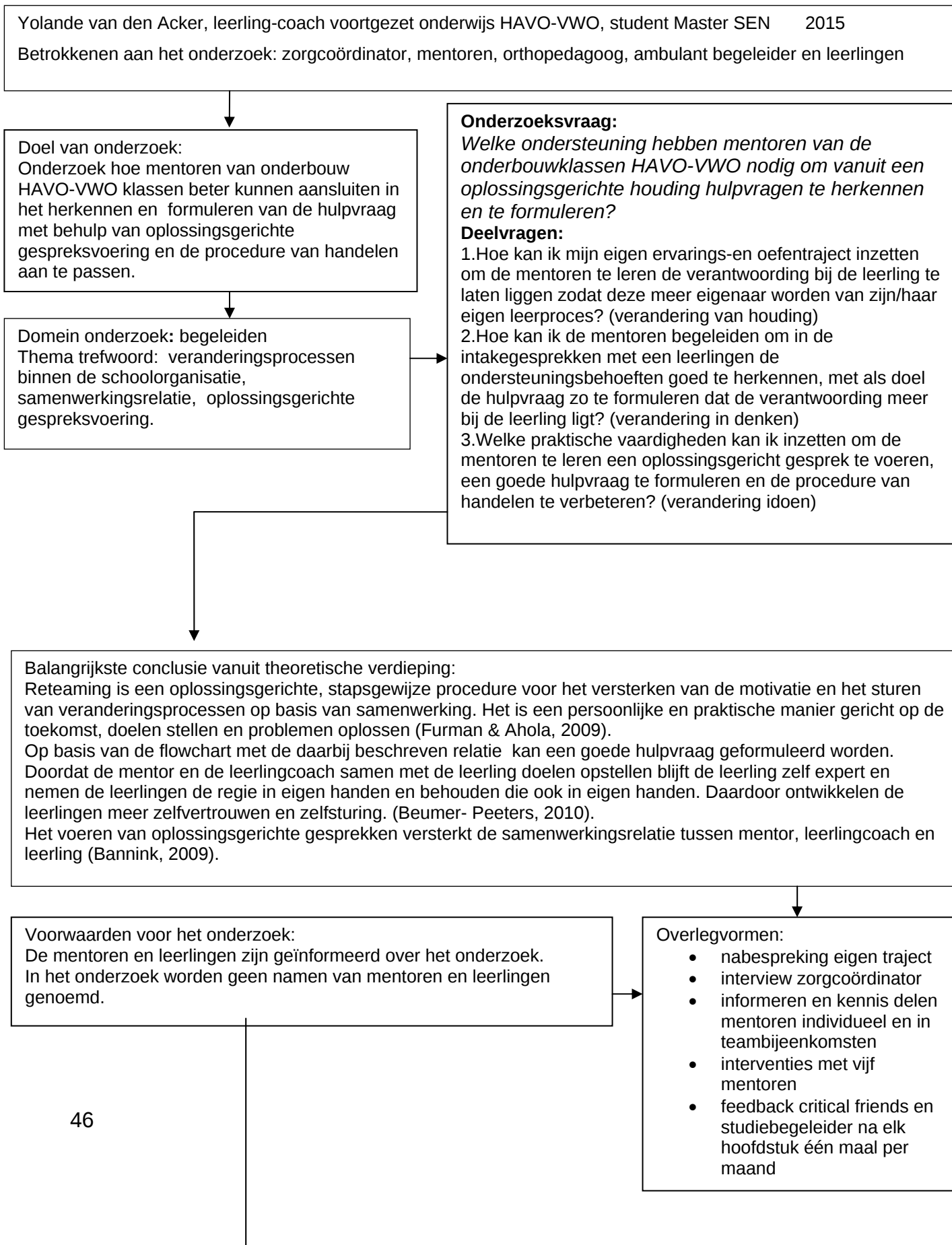
NOS (2014, April 16) Bussemaker: leraar trainen om te motiveren. Verkregen op 5 Maart 2015 via: <http://nos.nl/video/636604-bussemaker-leraar-trainen-om-te-motiveren>

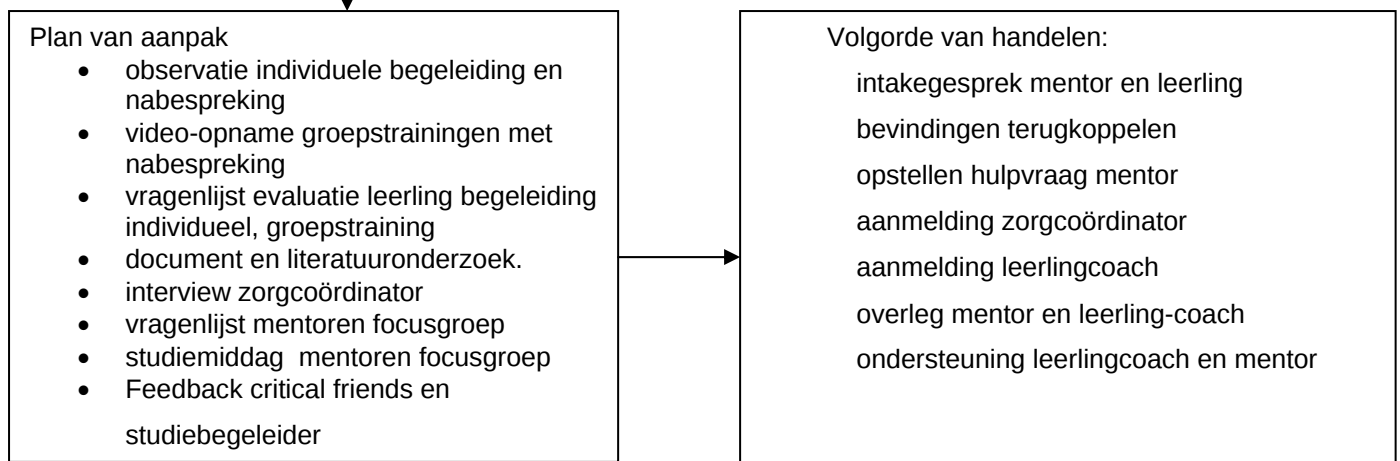
Dublin Descriptoren. Verkregen op 17 November 2014 via: NVAO.net: http://www.nvao.net/page/downloads/Dublin_Descriptoren.pdf

Ponte, P. (2006). *Onderwijs van eigen makelij: Procesboek actieonderzoek in scholen en opleidingen*. Soest: Nelissen.

- Rudduck, J. D., Day, J., & Wallace, G. (1996). The significance for school improvement of pupil's experiences of within-school transitions. *Curriculum*, 17 (3), 144-153.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Hampshire: Asgate Publishing Unlimited.
- Senge, P. (1992). *De vijfde discipline: De kunst & praktijk van de lerende organisatie*. Schiedam: Scriptum.
- Stevens, L. (1997). *Over denken en doen*. Den Haag: Procesmanagement primair onderwijs.
- Udens College. (2013, Mei 7). *Handboek Begeleiding en extra begeleiding*. Verkregen op 4 Augustus 2013 via Udens College:
<http://www.udenscollege.nl/>
- VO-raad. (2014, Februari 14). *Ondersteuning en arrangementen*. Verkregen op 20 januari 2014 via: Inspectie van het Onderwijs:
<http://www.steunpuntpassendonderwijs-vo.nl/wp-content/uploads/2014/02/toezicht-op-de-samenwerkingsverbanden-in-het-primair-en-voortgezet-onderwijs.pdf>
- VO-raad. (2014, September 10). *Passend onderwijs*. Verkregen op 10 December 2014 via: <http://www.vo-raad.nl/themas/passend-onderwijs>
- Wolters, C. (2011). *Oplossingsgericht aan het werk met kinderen en jongeren*. Pica.

Bijlage 1 Stroomdiagram Ponte (Ponte, 2006).





Illustratie: ingevuld stroomdiagram Ponté (2006)

Bijlage 2 Checklist mentoren

Naar aanleiding van observatie 1 en 2 van eigen voortraject. Gebruikt in de focusgroep.

Bij observatie intakegesprek:

Tijdens het bekijken van de video letten de mentoren op de genoemde aspecten.

Als je een aspect herkent in de video, geef dat dan aan d.m.v. een kruisje.

Dramadriehoek	Ja	nee
Herken je de rol die de leerlingcoach inneemt?		
Herken je de rol die de leerling inneemt?		
Flowchart		
Hebben we in dit gesprek te maken met een probleem?		
Hebben we in dit gesprek te maken met een beperking?		
Hebben we hier te maken met een vrijblijvende relatie?		
Hebben we te maken met een zoekende relatie?		
Hebben we te maken met een consulterende relatie?		
Maakt de leerlingcoach gebruik van de resources van de leerling?		
Is er een hulpvraag?		
Is deze hulpvraag werkbaar?		

Bij observatie vervolggesprek:

Tijdens het bekijken van de video letten de mentoren op de genoemde aspecten.

Als je een aspect herkent in de video geef dat dan aan d.m.v. een kruisje.

Zevenstappendans	ja	nee
Contact leggen:		
Context verhelderen		
Doelen stellen		
Krachtbronnen aanboren		
Differentiatiemogelijkheden aanreiken		
Toekomstoriëntatie, wondervraag		
Complimenten geven		
Gespreksvaardigheden		
Wat brengt je hier? Wat heb je al geprobeerd en wat is daarvan nuttig?		

Hoe kan dit gesprek nuttig voor je zijn?		
Hoe is het gegaan afgelopen week?		
Wat zou hij/zij zeggen als ik zou vragen naar jouw drie beste eigenschappen?		
Welke dingen doe je waar de anderen trots op zijn?		
Wat zijn de dingen die je heel goed kunt?		
Wanneer is het probleem er niet?		
Wat is er anders aan die momenten?		
Hoe staan je ervoor op dit moment?		
Wat gaat goed en wat wil je behouden?		
Wat pas je toe vanuit de training en wat werkt?		
Wat wil je anders na de gesprekken hier?		
Welk doel wil je graag bereiken?		
Hoe heeft jouw doel geholpen om dingen anders te doen?		
Op een schaal van (0=geen enkel vertrouwen, 10=alle vertrouwen): hoeveel vertrouwen heb je dat je je doel zult bereiken?		
Is er misschien nog iets wat ik moet weten?		
Waaraan zul je merken dat er geen volgend gesprek/training nodig is?		

Bijlage 2a Constateringen vanuit de checklist en het bekijken van de video-opnames

De mentoren herkennen de flowchart van het Brugse Model, de dramadriehoek en de zevenstappendans. Wat ze vooral opvalt is de manier van vragenstellen, het belang van complimenten geven, het vragen naar de krachtbronnen, stiltes laten vallen in het gesprek, het niet aandragen van oplossingen.

Het inschatten van de verschillende relaties is niet voor elk mentor meteen duidelijk. Twee mentoren hebben meer informatie en uitleg nodig om de relatie te herkennen.

De video-opnames worden aandacht en geconcentreerd bekeken. Opvallend is dat alle mentoren aangeven dat er veel rust uit gaat van de leerlingcoach en dat er stiltes vallen. De leerlingcoach legt veel verantwoordelijkheid bij de leerling. De video-opnames brengen een bewustwordingsproces op gang bij de mentoren. Mentoren geven aan het confronterend te vinden en hebben respect voor de leerlingcoach. “Je toont je kwetsbaarheid hiermee” geven twee mentoren aan. Twee mentoren valt het op dat de leerlingcoach niet het probleem van de leerling oplost maar door schaalvragen, wondervraag en wie, wat wanneer vragen te stellen de verantwoordelijkheid bij de leerling wordt gelegd. Ook de betrokkenheid van de leerling is duidelijk zichtbaar. De leerlingcoach geeft complimenten. Eén mentor geeft aan heel graag de gespreksvaardigheden te willen ontwikkelen zodat niet zij het probleem van de leerling op blijft lossen.

Bijlage 3 Tijdpad

Literatuurstudie en documentonderzoek (nieuwe zorgbeleid & inspectierapport)	augustus 2013 januari 2014
Vorbereidingen onderzoek: Mentoren vragen voor focusgroep. Collega's vragen voor video-opnames leerling-gesprekken Vragenlijst maken leerlingen, interview en mentoren	februari en maart 2014
Eigen leertraject 1: observaties intake met video-opnames Eigen leertraject 2: observatie evaluatiegesprek met video-opnames Nabespreking video-opnames met ambulant begeleider en orthopedagoog Afname vragenlijst leerlingen evaluatie begeleiding	maart en mei 2014 mei 2014 mei 2014
Interview zorgcoördinator	september 2014
Afname vragenlijst mentoren	november 2014
Focusgroep: Bijeenkomst 1: Studiemiddag (flaplopen) Bijeenkomst 2: Uitleg en bespreken interventie: flowchart & dramadriehoek Interventie: intakegesprek mentoren met leerlingen (flowchart & dramadriehoek) Bijeenkomst 3: Gestructureerde observatie mentoren van video-opname één en twee (eigen leertraject) Uitleg zevenstappendans en het stellen van vragen Interventie: vervolggesprek mentoren met leerlingen (zevenstappendans & veranderen in 333 vragen)	december 2014 januari 2015 januari 2015 februari 2015 februari 2015 maart 2015
Feedback critical friends na elke twee hoofdstukken	oktober 2014 mei 2015
Onderzoek afronden in de praktijk	maart 2015
Onderzoek inleveren	mei 2015

Bijlage 4 Interview zorgcoördinator

Vragen en antwoorden interview zorgcoördinator.

Onderwerp: Het nieuwe zorgbeleid.

Vragen	Antwoorden
In juni 2014 is besloten om het zorgbeleid volledig te wijzigen.	
Wat was de aanleiding om het zorgbeleid volledig te wijzigen?	De onderzoeksschool heeft bezoek gehad van de inspectie in het kader van passend onderwijs. Uit het inspectierapport komt naar voren dat er aandachtspunten zijn in het zorgbeleid en dat er onvoldoende planmatig gewerkt wordt. De zorgcoördinator geeft aan dat de gevoerde gesprekken met leerlingen door de leerlingbegeleiders niet altijd geregistreerd worden. De maatschappij verandert in hoog tempo. Dit vraagt om een begeleidingscultuur die gericht en efficiënter hulp kan bieden. Leerlingen met dezelfde ondersteuningsbehoeften worden in groepjes geplaatst in plaats van een op een begeleiding. Persoonlijk is de zorgcoördinator van mening dat iedere leerling toegang tot extra begeleiding moet krijgen en niet alleen leerlingen met een bepaalde diagnose.
Wat is het probleem?	Registratie is de basis tot begeleiding. Voorinformatie van de leerling is belangrijk. Registratie betekent meer betrokkenheid en meer openheid, vooral ook naar ouders. Het zelfstandig opstellen van de hulpvraag en het maken van een plan van aanpak.

	Meer samenwerking en betrokkenheid met ouders is wenselijk. Zij zijn ervaringsdeskundigen.
Voor de mentoren en coaches betekent het nieuwe zorgbeleid een verandering in de begeleiding van leerlingen. Welke veranderingen zijn dat?	Mentoren en leerlingcoaches krijgen alle soorten leerlingen voor zich. Mentoren en leerlingcoaches krijgen dezelfde leerlingen voor zich maar hebben verschillende/ andere aanpakken nodig. Het begeleiden van leerlingen in groepjes van twee tot vier leerlingen. Het herkennen en formuleren van de hulpvraag door mentoren. Het voeren van gesprekken met leerlingen vanuit een oplossingsgerichte houding.
Het invoeren van het nieuwe beleid loopt nog niet. Welke problemen doen zich vooral voor?	Mentoren zijn erg zoekende wie welke rol heeft. Mentoren en leerlingcoaches zijn gewend om oplossingen te geven voor de problemen van de leerlingen. De mentor en de leerlingcoach nemen de “reddersrol” aan. Cultuurverandering binnen school waarbij er eerder veel in de wandelgangen gebeurde, moet er nu planmatig gewerkt worden met registratie. Mentoren sturen leerlingen (te) snel door naar het zorgteam. Het herkennen en formuleren van de hulpvraag is nog lastig. Leerlingen zitten soms niet in het juiste studiev aardigheidsgroepje. De leerling voelt zich geen eigenaar van zijn/haar eigen leerproces.
Wat is de gewenste situatie met betrekking tot het begeleiden van leerlingen door mentoren en leerlingcoaches?	Mentoren en leerlingcoaches vullen het plan van aanpak in. Nog idealer: persoonlijk plan van aanpak met ouders opstellen. Idealiter weten ouders

	precies wat er gebeurt. Deskundigheidsbevordering is nog in ontwikkeling.
Hoe kan ik als coach ervoor zorgen dat de begeleiding aansluit bij wat de leerling nodig heeft?	Bij het maken van het plan van aanpak moeten de belemmerende en de beschermende factoren van de leerling in orde zijn. Deze informatie haal je als coach uit de documentatie, het psychologisch rapport, het contact met de leerling en het contact met de ouders. De mentor hoort dit al te weten.

Bijlage 5 Vragenlijst mentoren

Focusgroep De rollen van de leerling.

Vijf mentoren van klas 1-2-3 HAVO/VWO vullen deze lijst in.

Vragenlijst mentoren:

Algemeen

	Welke leerling verwijst je door voor extra begeleiding? (meerdere opties mogelijk)
A	Leerling die zelf geen probleem ziet.
B	Leerling die iets wil veranderen aan zichzelf.
C	Leerling die moppert over schoolse taken.
D	Weet ik niet.
E	Anders nl.

Voorbijganger

	Een leerling heeft capaciteiten (Cito-onderzoek) maar resultaten zijn onvoldoende. Docenten zien problemen op het gebied van inzet. Het boeit hem of haar niet zo.
A	Ik dring aan op hulp.
B	Ik zeg dat dit niet goed is.
C	Ik vraag of hij/zij hulp zou willen.
D	Ik luister en doe verder niets.

Zoeker

	Er komt een leerling bij je klagen dat hij/zij zich niet aan de planning kan houden. Docenten geven het huiswerk niet goed en niet op tijd op.
A	Ik bevestig de leerling dat het misschien aan de docent ligt.
B	Ik vraag wanneer het allemaal niet lukt en hoe vervelend dit voor de leerling is.
C	Ik bel zijn/haar ouders en zeg dat ze hem/haar moeten helpen.
D	Ik vraag door wanneer het wel lukt en wat de leerling evt. meer nodig heeft.

Koper

	Een leerling komt naar je toe en vertelt dat hij/zij al veel heeft geprobeerd maar dat hij of zij drie uur per dag met school bezig is.
A	Ik vraag door om erachter te komen waar de leerling precies hulp bij wil.

B	Ik zeg dat hij/zij max. twee uur met school bezig moet zijn.
C	Ik vraag het docententeam een uitzondering te maken.
D	Ik zeg dat hij/zij Remedial Teaching (RT) zou moeten krijgen.

Bijlage 6 Vragenlijst leerlingen

Evaluatie individuele begeleiding en groepstraining leerlingcoach met leerling(en)

Naam:

Klas:

Datum:

*Omcirkel het cijfer dat aangeeft wat de leerlingcoach doet en wat jij bereikt hebt.
(0 = helemaal niet mee eens, 10 = helemaal mee eens).*

Mijn leerlingcoach helpt mij mijn doel(en) te formuleren.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

De leerlingcoach heeft mij adviezen gegeven waar ik echt wat aan heb.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Mijn coach helpt me nadenken over de toekomst.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
--	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Ik heb door de begeleiding/training meer greep op mijn problemen gekregen.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
--	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Ik ben door de begeleiding/training voldoende vooruit gegaan.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Weet je waarom je in deze studiegroep zit?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
--	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Heb je verder nog opmerkingen/aanvullingen over de begeleiding/training?
--

Bijlage 7 Opbrengst inventarisatie studiemiddag focusgroep september 2014

Doel:

- kennisontwikkeling= sociaal, constructief proces.
- stem geven aan de groep.
- elkaars ideeën, gevoelens, opvattingen, attitudes, overtuigingen en beleving verkennen en inventariseren.
- betrokkenheid bij de verandering versterken.

Hoe kan ik ervoor zorgen dat de vijf mentoren van de onderbouwklassen HAVO-VWO beter kunnen aansluiten bij de extra ondersteuningsbehoeften van de leerlingen in het herkennen en formuleren van de hulpvraag met behulp van de oplossingsgerichte gespreksvoering en de aanpassing van procedure van het handelen?

Wat is jouw taak als mentor?
Mentor 1 • Inschatten van de oorzaak/ernst van het probleem. • Hulp bieden; oplossen van het probleem. • Bespreken met (vak)docenten en coördinator. • Contact opnemen met coördinator. • Goede terugkoppeling tussen coördinator en mentor. Mentor 2 • Goede afstemming met het thuisfront en terugkoppeling • Mijn persoonlijke doel is om het meer vanuit de leerling te laten komen i.p.v. zelf iedere keer de oplossing aandragen. Ik betrap me er wel eens op dat ik het werk aan het doen ben i.p.v. de leerling. Mentor 3 • Inschatten van de oorzaak/ ernst van het probleem. • Bespreken met (vak)docenten en coördinator. • Leerling zelfstandig laten functioneren, maar er zijn als dat nodig is. Mentor 4 • Koppeling naar ouders als er serieuze problemen zijn. Mentor 5 • Mijn leerlingen zo goed mogelijk te begeleiden tijdens het schooljaar. Ze helpen met leerproblemen, maar ook sociaal-emotionele problemen. Ik

probeer ze wegwijs te maken binnen het middelbaar onderwijs en werk samen met ze naar de overgang naar het juiste tweede leerjaar. Ik probeer ze studievvaardigheden aan te leren, te begeleiden bij allerlei organisatorische obstakels en het behalen van goede resultaten. Verder ben ik de spil tussen ouders, leerlingen en de school.

Mentor 6

- Een luisterend oor te zijn; hulp bieden bij moeilijkheden
- Begeleiden naar goede resultaten
- Gesprekspartner/ schakel zijn tussen vakdocenten, leerling en ouders

Wat zijn je wensen en behoeften?

Denk aan: werkmateriaal, vaardigheden, organisatie, toepassen van jouw kwaliteiten e.d.

Mentor 1

- Dat de zorg makkelijk aanspreekbaar en laagdrempelig blijft.
- Behoeftte aan gesprekstechnieken
- Observatie van de leerlingcoach is wenselijk
- Tips wat mogelijk is in de hele groep/klas. Nu worden tips, actielijstjes gegeven voor de betreffende leerlingen die niet in een groep werken.
- Om dit mogelijk te maken moet de leerlingcoach nog meer kennis en vaardigheden hebben.

Mentor 2

- Zie mentor 1
- Aanwezigheid van leerlingcoach bij rapportvergaderingen.
- Eventueel ook bij oudergesprekken aanwezig zijn.
- Tussentijdse terugkoppeling over hoe de begeleiding gaat met de leerling. En de eventuele resultaten.

Mentor 3

- Dat de zorg makkelijk aanspreekbaar en laagdrempelig blijft.
- Observatie van de leerlingcoach is wenselijk
- Om dit mogelijk te maken moet de leerlingcoach nog meer kennis en vaardigheden hebben.
- Aanwezigheid van leerlingcoach bij rapportvergaderingen.
- De mogelijkheid tot uitwisseling van kennis tussen de coaches.
- Werkmateriaal om een leerling optimaal te begeleiden en niet alles zelf te moeten uitzoeken

Mentor 4

- Dat de zorg makkelijk aanspreekbaar en laagdrempelig blijft.
- Behoeftte aan gesprekstechnieken
- Observatie van de leerlingcoach is wenselijk
- Tips wat mogelijk is in de hele groep/klas. Nu worden tips, actielijstjes gegeven voor de betreffende leerlingen die niet in een groep werken.
- Om dit mogelijk te maken moet de leerlingcoach nog meer kennis en vaardigheden hebben.
- Aanwezigheid van leerlingcoach bij rapportvergaderingen.

Mentor 5

- Scholing krijgen in het begeleiden van leerlingen met (leer)problemen. Zeker nu we steeds meer leerlingen met een 'etiket' in onze klassen krijgen, is het handig als we daar tips en handvatten over krijgen. Hoe kunnen wij die leerlingen als mentor begeleiden? En na welke begeleiding houdt het op voor de mentor en draag je het over aan een leerlingcoach?
- Meer begeleiding bij het invullen van een plan van aanpak voor mijn mentorleerlingen. Dit doe ik nu naar eigen inzicht en ervaring. Ik zou het fijner vinden als iemand van de zorg of leerlingcoaches dit met mij invult.

Mentor 6

- Faciliteren: meer tijd om rustig met de leerlingen en eventueel ouders te praten.
- Gesprekstechnieken: het is niet altijd gemakkelijk om erachter te komen wat er nu precies aan de hand is. Een cursus gesprekstechnieken zou daarom zinvol zijn.
- Tips over de mogelijkheden in de groep/klas. Nu worden tips, actielijstjes gegeven voor de betreffende leerlingen (vanuit begeleiding) die niet in een groep werken.

Huidige situatie; wat is er nu je gevoel? Wat zijn je gedachten?

Mentor 1

- Specifieke hulpvraag inschatten kan niet iedereen, terwijl dit wel verwacht wordt.
- Actielijstjes maken werkt niet.

Mentor 2

- Soms het gevoel hebben dat je wordt overvraagd.

- Zelf een handelingsplan schrijven voor de leerling vind ik wel fijn. Geeft overzicht.
- De gang naar de zorg vind ik wel omslachtig. Eerst naar coördinator, dan naar afdelingsleider en dan pas naar de zorg. Werkt volgens mij ook niet in de praktijk.

Mentor 3

- Specifieke hulpvraag inschatten kan niet iedereen, terwijl dit wel verwacht wordt.
- Ik voel me soms niet voldoende gespecialiseerd.
- Vraag me af of ik de leerlingen echt help

Mentor 4

- Ik heb het idee/gevoel dat ik als mentor verantwoordelijk ben en stuur leerlingen niet snel door naar 'anderen'. Ik heb het gevoel dat ik de 'problemen' op moet lossen, maar soms lukt dat niet of kom ik daar niet aan toe. De leerling is dan de dupe.

Mentor 5

- Mijn gevoel over de huidige situatie is dat ik mijn best doe om problemen op te pikken bij mijn mentorleerlingen. Wanneer ik een probleem opmerk kijk ik eerst wat ik zelf kan doen, vaak door in gesprek te gaan met leerling en eventueel zijn/haar ouders. Wanneer het probleem te complex of omvangrijk is, meld ik mij bij Zorg. Dit klinkt goed, maar ik heb het gevoel dat alle mentoren anders werken. Waar de een snel begeleiding/ hulp zoekt bij anderen, zal een andere mentor misschien eerst heel veel tijd en werk in het probleem steken. Mijn gevoel is ook dat ik Zorg niet graag voor van alles en nog wat wil lastigvallen (omdat ze het al zo druk hebben). Ik probeer zoveel mogelijk zelf te doen, samen met mijn collega's die lesgeven aan mijn mentorleerlingen. Ik denk dat daar meer naar één lijn moet worden gezocht.

Mentor 6

- Deze vraag begrijp ik niet zo goed. Gedachten en gevoelens waarover precies?
- Over de zorgstructuur in onze school? Over de begeleiding? Over mijn rol als mentor?
- Actielijstjes werken niet

Wat is er nu al zichtbaar binnen de school?

Mentor 1

- Coach is in beeld.

Mentor 2

- Coach is in beeld.
- De studievoordigheids groepjes (leren-leren etc) waar je een leerling voor kan opgeven
- Het papierwerk (bureaucratie)

Mentor 3

- Dat er drie verschillende studievoordigheids groepen bestaan is goed in beeld

Mentor 4

- Pilot in havo 2 waarbij brugklasleerlingen, doubleurs en instromers extra hulp krijgen met planning/organisatie en vakinhoud
- Module Onderwijskunde (vwo-bovenbouw leerlingen geven bijles aan eerste en tweedejaars leerlingen)
- Remedial Teacher (RT) docent

Mentor 5

- Het nieuwe zorgbeleid zie ik wel al binnen school door de leerlingcoaches (met de verschillende trajecten zoals Leren Leren, Motiveren etc). Ook de plannen van aanpak ken ik inmiddels. Wat ik prettig vind is dat sinds dit schooljaar Sanne Gevers geregeld aansluit bij het mentorenoverleg om zorgleerlingen te bespreken of problemen van andere leerlingen. Graag houden zo!

Mentor 6

- Zichtbaar van de zorg, bedoel je?
- De weg naar zorg/hulp is wel duidelijk, vind ik.

Welke hulp zou je graag ontvangen van de leerling-coach?

Mentor 1

- Tips om gespreksvaardigheden te ontwikkelen.

Mentor 2

- Tips om gespreksvaardigheden te ontwikkelen.
- Hoe te handelen in de klas met de betreffende leerling.
- Contact met ouders onderhouden

Mentor 3

- Tips om gespreksvaardigheden te ontwikkelen.

Mentor 4

- Tips om gespreksvaardigheden te ontwikkelen.
- Opvang/begeleiding van mentorleerlingen wanneer die hulp nodig hebben die ik als mentor niet kan bieden

Mentor 5

- Ik zou graag samen met een leerlingcoach de plannen van aanpak willen invullen en graag terugkoppeling aan het einde van de begeleiding van een leerling. Die terugkoppeling heb ik vorig jaar gemist. Ik schreef mooie plannen van aanpak, maar er was geen terugkoppeling. Dit moest ik aan leerlingen en ouders vragen. Heel af en toe sprak ik tussen de bedrijven door een leerling-coach, maar het is handig is als daar echt de tijd voor wordt genomen of d.m.v. feedback via mail.

Mentor 6

- Ik weet niet precies wat zijn/haar taak is. Ik heb als mentor geen ervaring gehad met een leerlingcoach.
- Tips om gespreksvaardigheden te ontwikkelen.

Algemeen:

- ✓ Tijdens het invullen van de flappen ging men op een constructieve manier met elkaar in gesprek
- ✓ Tijdens het bespreken van de flappen komen de mentale modellen/aannames van de mentoren naar boven en wordt duidelijk dat het lastig is om oordeelvrij op elkaar te reageren. De mentoren reageren veel vanuit eigen interpretatie zonder te checken of de eigen opvattingen kloppen. De groep voelde zich gezien en gehoord
- ✓ Er is zowel behoefte aan praktische hulp als ervaringen delen.

Bijlage 8 Uitkomsten intakegesprek mentoren

Interventie Intakegesprek									
Flowchart met de vier startvragen									
<u>Mentor 1:</u> Gesprek met leerling F. uit 3 VWO Flowchart met de vier startvragen Probleem: inschatten van probleem/beperking is duidelijk. Deze l.l. heeft een probleem bij het organiseren van zijn werk en vraagt daarbij om hulp. Hulpvraag: De hulpvraag is werkbaar. Resources: Het gebruik van eigen krachtbronnen is moeilijk in te schatten in dit intakegesprek. Gebruik Dramadriehoek: Ik zit duidelijk in de rol van "redder". Ik reik ideeën aan. Dit doe ik vooral omdat de leerling vanuit zichzelf moeizaam antwoord geeft. Soms stel ik wel vragen en verwacht van de leerling									
<u>Mentor 2:</u> <i>In gesprek met N. K uit 2 HAVO.</i> Algemeen: N is een mentorleerling die heeft aangegeven moeite te hebben met plannen. Hij heeft een trapplanning gemaakt en ik heb afgesproken daar samen met hem naar te kijken. Het gesprek heeft 20 minuten geduurd. <u>Flowchart:</u> <table border="1"> <tr> <th>Probleem</th><th></th></tr> <tr> <td>Vraag voor hulp?</td><td>Ja, N. vindt het moeilijk om een trapplanning te maken en zich daar vervolgens aan te houden. Hij vond het fijn als ik een keer mee wilde kijken</td></tr> <tr> <td>Werkbare vraag?</td><td>Ja, het betreft in feite een heel praktisch probleem. Het probleem is zijn aanpak</td></tr> <tr> <td>Gebruikt zijn resources?</td><td>Nee, nog niet. De planning die N. gemaakt heeft zit overvol en is 'wellicht' niet werkbaar. Ook zijn inschatting van tijd (die nodig is om één onderdeel te leren) is onrealistisch. Tijdens het gesprek kreeg hij dat besef ook. N. heeft het idee dat er geen einde komt aan wat hij moet doen voor de trap. Ik heb het advies gegeven om een afstreeplijst te maken. Een onderdeel geleerd, streep erdoor.</td></tr> </table> <u>Drama driehoek:</u> De rol die ik als mentor aannam in het gesprek is duidelijk die van 'redder'. Ik nam de leiding in het gesprek en zag/benoemde vooral de hiaten in zijn planning en manier van aanpak. Hier lag ook de behoefte van N. zelf had ik het idee. Voor het gesprek had ik zijn planning bekeken en nieuw materiaal gemaakt dat ik hem voor wilde leggen. Het nieuwe materiaal was diezelfde planning, maar dan verknipt en overzichtelijk gemaakt. Dit vanuit een superioriteitsgevoel volgens het schema. Het is natuurlijk wel zo dat N. ook aan het woord kwam. Ik probeerde te helpen en ondersteun, niet dicteren. N. was in het gesprek het 'slachtoffer'. Hij worstelt met leren en plannen en laat blijken dat dit een probleem is dat hij niet zelf weet op te lossen. Hij stelde zich kwetsbaar op. Tijdens het gesprek krijg ik steeds meer het idee dat hij deze 'problemen' ook wel op had kunnen lossen. Het leek of hij meer behoefte had aan een gesprek dan hulp voor plannen en school. Tijdens en na het gesprek merkte ik dat ik bewust onbekwaam ben. In mijn achterhoofd speelde		Probleem		Vraag voor hulp?	Ja , N. vindt het moeilijk om een trapplanning te maken en zich daar vervolgens aan te houden. Hij vond het fijn als ik een keer mee wilde kijken	Werkbare vraag?	Ja , het betreft in feite een heel praktisch probleem. Het probleem is zijn aanpak	Gebruikt zijn resources?	Nee , nog niet. De planning die N. gemaakt heeft zit overvol en is 'wellicht' niet werkbaar. Ook zijn inschatting van tijd (die nodig is om één onderdeel te leren) is onrealistisch. Tijdens het gesprek kreeg hij dat besef ook. N. heeft het idee dat er geen einde komt aan wat hij moet doen voor de trap. Ik heb het advies gegeven om een afstreeplijst te maken. Een onderdeel geleerd, streep erdoor.
Probleem									
Vraag voor hulp?	Ja , N. vindt het moeilijk om een trapplanning te maken en zich daar vervolgens aan te houden. Hij vond het fijn als ik een keer mee wilde kijken								
Werkbare vraag?	Ja , het betreft in feite een heel praktisch probleem. Het probleem is zijn aanpak								
Gebruikt zijn resources?	Nee , nog niet. De planning die N. gemaakt heeft zit overvol en is 'wellicht' niet werkbaar. Ook zijn inschatting van tijd (die nodig is om één onderdeel te leren) is onrealistisch. Tijdens het gesprek kreeg hij dat besef ook. N. heeft het idee dat er geen einde komt aan wat hij moet doen voor de trap. Ik heb het advies gegeven om een afstreeplijst te maken. Een onderdeel geleerd, streep erdoor.								

zowel de flowchart van het Brugse Model als dramadriehoek. Ik vroeg mij tijdens het gesprek af waar ik en N. in het overzicht zaten, maar ook of ik daar iets aan moest veranderen. Is het verkeerd om 'redder' te zijn? Ik wilde niet superieur en betweterig overkomen namelijk. Het meest positieve vond ik dat ik mij bewust was van de rolverdeling. Welke rol nam ik en N. aan en is dat wat 'we' willen. Misschien dat het wel aardig is om in een volgend gesprek met een leerling de flowchart van het Brugse Model te bespreken. Misschien dat de leerling zich dan meer bewust wordt van het probleem en inzichtelijk wordt waar de oplossing ligt.

dinsdag 3 februari.

Mentor 3:

Gesprek met een leerling uit de brugklas.

Bij dezen mijn bevindingen. Ik meen de vierde startvraag niet te herkennen. Voor de zekerheid heb ik een samenvatting van het gesprek toegevoegd (zie onderaan de mail).

Vanuit de flowchart van het Brugse Model: 4 startvragen:

1. We hebben hier te maken met een probleem: leerling heeft moeite met het leren. Weet niet goed hoe hij de verschillende vakken moet aanpakken. Kiest vaak voor dezelfde leerstrategie bij de verschillende vakken, namelijk boek erbij pakken en doorlezen.
2. Er is een hulpvraag, namelijk hoe kan ik beter leren en dus betere cijfers halen; verbeteren van de trapcijfers.
3. Is die hulpvraag werkbaar? Ja, de leerling wil graag zijn leerstrategieën verbeteren/ aanleren.
4. Ik weet niet of de leerling in staat is zijn eigen krachtbronnen te gebruiken.

Als ik naar het stroomdiagram kijk dan denk ik dat we hier te maken hebben met een zoekende relatie.

Vanuit de dramadriehoek:

Ik zit duidelijk in de rol van redder. Ik reik ideeën aan. Dit doe ik vooral omdat de leerling vanuit zichzelf moeizaam antwoord geeft. Soms stel ik wel vragen en verwacht van de leerling om zelf een oplossing te bedenken.

Leerling zit in de rol van slachtoffer. Ik merk soms dat hij denkt dingen niet te kunnen, ook al zegt hij dat niet letterlijk.

N. vandaag gesproken over zijn trapplanner en de komende studievoordigheidsstraining. N. wil namelijk Leren leren volgen.

Eerst de trapplanner met hem doorgenomen. Ik heb gecheckt wat hij tot nu toe gedaan zou moeten hebben volgens zijn planning.

N. blijkt wel zijn planning te volgen, maar ik merk dat hij nog steeds niet erg actief leert. Vooral wrts en in zijn hoofd leren, boek lezen. Niet echt veel samenvatten of woordjes opschrijven. Ik opper telkens een actieve leerstrategie aan.

Vervolgens heb ik een gesprek over de training leren leren. Ik vraag hem wat hij denkt dat deze training inhoudt. N. denkt in eerste instantie dat het gaat om inzet te verbeteren. Uiteindelijk komt hij wel bij het antwoord het leren studeren. Ik vergelijk met hem de basisschoolsituatie, waarin hij waarschijnlijk nooit echt heeft geleerd, maar alles op kennis en inzicht redde. Nu op de middelbare school weet hij eigenlijk niet hoe hij moet leren. Ik vraag hem wat hij hoopt dat het resultaat van deze training zal zijn. N. antwoord; betere cijfers. En ik vraag hem hoe die betere cijfers dan behaald kunnen worden vanuit deze training. Hij komt tot antwoord door leertactieken te leren.

Vervolgens pak ik het gesprek terug op iets wat hij eerder zei, namelijk het verbeteren van zijn inzet. Ik vroeg hem hoe hij dat kon doen. En ik vroeg om het aan te geven voor school en voor thuis. Op

school gaf hij aan dat hij wel eens wegdroomde. Ik vertelde hem dat ik daar ook iets aan had gedaan. Namelijk een plekje vooraan in de plattegrond. Nik begreep deze oplossing.

Tijdens dit gesprek wordt N. opeens emotioneel. Er komen tranen. Ik vraag hem wat er is. Probeer hem een veilig gevoel te geven, dat hij alles mag zeggen. Ook bijvoorbeeld als hij het gesprek vervelend vindt, of de vragen lastig. N. zegt dat er niks is, maar dat hij daar vaak last van heeft; makkelijk huilen en dat hij dan baalt dat hij weer moet huilen. Ik herinner me dat N. aan het begin van het jaar ook heeft aangegeven dat hij een gevoelige jongen is. Achter de tranen zit dus niet altijd een emotie (?)

Ik ga weer verder met het gesprek over de inzet. Ik vraag hem hoe hij zijn inzet thuis kan verbeteren. Nik noemt dan de leertactieken die ik al aanreikte aan het begin, maar ik vertel hem dat ik eigenlijk op iets anders doel. Namelijk ervoor zorgen dat hij snel en goed aan het werk gaat voor school. Nik kijkt na school eerst tv en dan pas school. Hij vertelt dat hij dit maar eventjes doet. Verder vraag ik hem naar zijn grote hobby; gamen. N. gamet blijkbaar 4 uur per dag. Ook omdat hij de verleiding niet kan weerstaan als hij zijn broer, die een gameopleiding volgt, ziet gamen. Dan wil hij ook. Ouders laten kinderen hier ook vrij in. Ik adviseer N. om eerst goed bezig te zijn (en niet afraffelen!) van zijn huiswerk (maak- en leerwerk) en dan pas te gamen. Dat moet toch ook een beter gevoel geven, vraag ik hem. Ik ben benieuwd of hij zich daaraan kan houden. Verder vraag ik hem of het hem ook wat lijkt om een dergelijk opleiding op de gameacademie te volgen. Zijn ogen gingen stralen, dat lijkt hem inderdaad wat. Ik motiveer hem om dat als einddoel voor ogen te hebben; haal daar je diploma dan voor op deze school!

Ik rond het gesprek af door zijn goede voornemen voor de trap samen te vatten; actief leren en eerst school dan pas gamen. Ik vraag hem hoe hij het gesprek vervaarde; goed of stelde ik te veel vragen? Hij vond wel dat ik veel vragen stelde maar snapte dat ik dat doe om hem te helpen.

Tijdens gesprek geef ik ook af en toe persoonlijke voorbeelden. Zoals hoe ik mijn leerwerk aanpakte, voorbeelden over gamen etc.

Mentor 4:

Gesprek met C. uit 3 Havo

Flowchart:

Het herkennen van het probleem is duidelijk voor mij als mentor. C. vergeet vaak haar boeken en vergeet huiswerk en de proefwerken in haar agenda te noteren. C. ziet zelf geen probleem omdat er nog steeds voldoende op het rapport staan.

Er is wel een hulpvraag maar komt vanuit de mentor en de docenten maar nog niet vanuit de leerling. Zij staat wel open voor hulp dus is de hulpvraag wel werkbaar.

Ik heb hier als mentor te maken met een vrijblijvende relatie.

C. ziet de eigen krachtbronnen niet.

Dramadriehoek:

De rol van redder herken ik duidelijk bij mezelf als mentor. Ik wil graag tips en adviezen geven en word soms moedeloos als daar niet veel mee gedaan word.

Mentor 5:

Gesprek met M. uit de brugklas.

M. heeft een visuele beperking en heeft een visus van 33%. Er is ook een probleem want M. heeft extra ondersteuning nodig om hiermee om te gaan.

We hebben samen de hulpvraag geformuleerd: Hoe ondervind M. zo min mogelijk problemen met het volgen van het curriculum op school? Welke hulpmiddelen en aanpassingen zijn daarvoor nodig? M. wil graag geholpen worden om de problemen die zijn beperking met zich meebrengen zo goed mogelijk op te lossen zodat hij zich zo goed mogelijk kan ontwikkelen op een reguliere school. M. herkent de eigen mogelijkheden nog niet en denkt daar weinig zelf invloed op te hebben. Volgens mij hebben we hier te maken met een zoekende relatie.

Vanuit de dramadriehoek neem ik de rol van redder aan. Ik regel veel voor M., kopieer materiaal, vergroot zijn agenda en neem veel werk uit handen wat hij misschien wel zelf zou kunnen doen. De rol die M. aanneemt herken ik niet zo goed. Misschien de rol van slachtoffer omdat ik veel van hem overneem. Soms klaagt M. als de afspraken met docenten niet nagekomen worden. Hij zou zelf hierin wat actiever kunnen worden.

Bijlage 9 Uitkomsten vervolgesprek mentoren

Interventie vervolgesprek
De zevenstappendans en 333 vragen.
<u>Mentor 1:</u> Ik heb de zevenstappendans niet bewust gevolgd omdat ik me in dit gesprek juist wilde richten op het stellen van vragen. De informatie was voor mij soms teveel om tegelijk toe te passen. Misschien meer tijd om te oefenen hiermee. Ik ben heel bewust open vragen gaan stellen en heb een meer afwachtende houding aangenomen. De leerling zei bijvoorbeeld "ik ga naar havo volgend schooljaar" op een licht provocerende manier (het meisje in kwestie is soms wat bozig.) De mentor zei: "vertel...". De mentor stelde soms een concretiserende vraag of vatte samen wat er gezegd was. Dit werkte heel goed. Belangrijk was dat de mentor alle tijd had, er wachten niet nog meer leerlingen en werd niet gehinderd door de zoemer.
<u>Mentor 2:</u> Ik heb een gesprek gehad met een mentorleerling N.K. over resultaten en voorbereiding op de trap. Ik heb geprobeerd om de '7-stappen-dans' te gebruiken als richtlijn voor het gesprek. <i>Ik heb gemerkt dat je automatisch een aantal stappen in je vaste gesprekstechniek hebt zoals stap 1, 2 en 4. Aansturen of vragen naar doelen, complimenteren en aansturen op differentiëren doe ik minder merk ik. Al is het wel zo dat is probeer aan te sturen op 'andere mogelijkheden'. Is dat ook differentiëren?</i> <i>Ik heb ook gemerkt dat het prettig is als er een opbouw in het gesprek is. Proberen vast te houden aan de volgorde van de 'dans' kan daarbij helpen. Je bent snel geneigd om te snel te willen gaan. Te snel een oplossing te willen. In dat geval neem je als docent/mentor teveel het woord en geef je hulp terwijl de oplossing vanuit het kind moet komen.</i> <i>Gedurende het gesprek vond ik het steeds lastiger om én het gesprek te voeren én te luisteren én rekening te houden met het schema van de 'dans'. De stappen moet je duidelijk vaker gebruiken. Ze moeten inslijten. Ik ben ook niet aan alle stappen toegekomen. Vooral de laatste in er niet van gekomen. Jammer. Je hebt als docent/mentor soms korte gesprekken met leerlingen. In een pauze, na de les.... Dan heb je te weinig tijd van de zeven stappen. De 'dans' lijkt wat organisatie betreft uit te gaan van een ideale situatie. Een situatie waarin de leerling bereid is te vertellen/denken en er genoeg tijd en rust is om het gesprek te voeren. Dat is in de praktijk soms lastig.</i> <i>Het heeft me wel aan het denken gezet. Zomaar een gesprek in gaan is weinig zinvol. De docent/mentor neemt dan teveel initiatief of is geneigd dingen voor te zeggen als de leerling ergens niet opkomt. Door de dans te gebruiken wordt je meer bewust van het gesprek. Wat doe je nu eigenlijk en wat wil je met een gesprek.</i> Conclusie is dat ik het prettig vond om ermee kennis te maken en te gebruiken. Excuus dat deze mail zo lang op zich heeft laten wachten.
<u>Mentor 3:</u> Ik kan een betere inschatting maken van de hulpvraag en doelgerichter werken door gebruik te maken van de zevenstappendans. Het stellen van vragen is voor mij een vaardigheid waarbij ik de verantwoordelijkheid veel meer bij de leerling kan leggen. Het oplossen van het probleem kan ik hiermee veel meer bij de leerling laten in plaats van dat ik de oplossing moet geven. Dit is iets wat ik wel moeilijk vind en wat oefening vergt. Het inzetten van de vragen werkt niet alleen bij de leerlingen maar ook bij oudergesprekken. Ik heb ouders en leerling uitgenodigd voor een gesprek. E. is niet sociaal wenselijk bezig op de what's app naar bepaalde leerlingen toe. Ouders van die leerlingen hebben geklaagd over E., en ik heb haar en haar ouders uitgenodigd voor een gesprek. Helaas was E. niet aanwezig. Moeder wilde haar niet ongerust maken. Dus heb ik het gesprek alleen met de ouders gevoerd. Ik heb de app's aan ouders voorgelezen. En zij vonden ook dat dat niet kon. Zij zouden een hartig gesprek met haar hebben hierover.

Ik heb ouders aangegeven dat wanneer het weer gebeurt, ik E. naar meneer van Wijk zo sturen. En er een passende sanctie zou volgen.

Ik heb dit gesprek ook met E. de volgende dag gevoerd. Mijn eerste vraag was, of zij met haar ouders had gesproken? Dat had ze. Mijn tweede vraag: Waarom ze zulke app's verstuurde? Ze bedoelde dat niet zo, was haar antwoord. Ik heb haar uitgelegd, dat wanneer je een boodschap leest, je dat op meerdere manieren kan interpreteren. Je ziet namelijk geen gezichtsuitdrukking en je hoort geen stemnuances.

Ook haar zogenaamde grapjes, worden vaak niet als grappig ervaren. Vaak doet of roept ze iets, wat in haar op komt zonder erbij na te denken.

Mijn vraag: Hoe zouden we dat kunnen veranderen? Haar eerste antwoord was: Dat weet ik niet. Zo ben ik nu eenmaal. Volgens mij is dit de zoekende relatie. E. heeft niet het idee zelf iets te kunnen veranderen.

Mijn reactie: Dat is te makkelijk. Natuurlijk kan je er iets aan doen. Denk is goed na!

Toen kwam ze zelf met het idee. Misschien moet ik eerste nadenken voordat ik wat doe of zeg, maar het gebeurt altijd in een opwelling. Misschien moet ik eerst tot 10 tellen?.

Mijn reactie: Dat is beste een goed idee. Natuurlijk zal het niet altijd lukken, maar we gaan het proberen.

Weet je wat: we gaan het een week proberen en dan kijken we of het gelukt is.

Mentor 4:

Heeft vooral de stappen één tot en met vijf doorlopen van de zevenstappendans. Nu de zevenstappendans beter bekend is bij de mentor merkt zij er al veel mee te doen in de praktijk. Vooral de stappen werkrelatie, contact leggen, doelen stellen en complimenten geven gaan steeds beter. Het gebruik van de zevenstappendans draagt bij aan het vergroten van de eigen verantwoordelijkheid van het eigen leerproces van de leerling.

Ik heb met dezelfde leerling een vervolggesprek gehad; Nik uit mijn mentorklas. Dit keer was zijn slechte trap 3 de aanleiding tot een gesprek plus mijn vermoeden op een lager advies vanuit de vergadering. Aan de hand van het gesprek wilde ik erachter komen waarom N. (alweer) zo'n slechte trap heeft gemaakt en hoe hij dat gaat aanpakken in de komende periodes.

In het gesprek ben ik bewust bezig geweest met het sturen naar een oplossing vanuit de leerling, en niet vanuit mij. Ik vroeg hem per vak (waar hij onvoldoende voor had gescoord) wat zijn aanpak was geweest en hoe hij dat kan verbeteren in de komende periodes. Soms moest ik de oplossing voor hem bedenken omdat hij er zelf niet op kwam. Maar over het algemeen wist hij zelf de oplossingen te bedenken. Ik heb samen met hem gekeken welke aandachtspunten hij verbeterd had in de afgelopen periode, hem daarover gecompimenteerd en gezegd dit vol te houden.

Wat zijn dan mijn bevindingen? Het gesprek had op deze manier een duidelijk doel en voor mij was het ook aan het einde een goed afgerond gesprek met duidelijke oplossingen/ afspraken op papier. Op deze manier houd ik de verantwoordelijkheid bij de leerling zelf en merkte ik dat de leerling ook door had dat hij zijn eigen oplossingen (en succes) in eigen handen heeft en niet afhankelijk is van mij.

Vooral de stappen 1 t/m 5 heb ik doorlopen van de zevenstappendans. Nu ik de zevenstappendans ken, merk ik dat ik toch al heel veel in de praktijk doe, vooral een goede werkrelatie/ contact leggen, context verkennen en complimenten geven over zijn sterke punten. De zevenstappendans draagt bij mij in ieder geval wel bij het vergroten van de eigen verantwoordelijkheid van het eigen leerproces van de leerling. Als ik dat vergelijk met mijn eerste keer mentor zijn, een aantal jaren geleden, dan ben ik daar nu ook veel bewuster van en bewuster mee bezig. Toen ik voor de eerste keer mentor was zat ik vooral in de reddende rol en was ik degene die oplossingen bedacht en vaak ook nog oplossingen waarin ik zelf een grote rol moest spelen. Nu leg ik het bij de leerlingen en bij ouderavonden bij de leerlingen én de ouders.

Mentor 5: Deze mentor heeft het vervolggesprek niet meer kunnen uitvoeren i.v.m. ziekte.

Bijlage 10 Feedback critical friends

Voor de uitvoering van het onderzoek heb ik feedback ontvangen van verschillende critical friends van de Master. Daarnaast heb ik feedback ontvangen van enkele collega's waaronder de orthopedagoog, de onderzoeker, en de neerlandicus. De ontvangen feedback had vooral betrekking op het goed en duidelijk formuleren, structuur aanbrengen in de tekst en inkorten van te lange zinnen waardoor de tekst soms niet goed leesbaar is. De feedback heeft ervoor gezorgd dat de tekst beter leesbaar, beknopter en helder is geworden. Het is onmogelijk om alle feedback te verwerken en ik heb daarom de belangrijkste en meest waardevolle voor dit onderzoek geselecteerd en verwerkt in onderstaand schema. De vetgedrukte woorden heb gebruikt in de verwerking.

Voorwoord en hoofdstuk 1
Petri - Ik mis de ondertitel. Hierdoor begrijpt de onwetende lezer waar het onderzoek over gaat. - Inhoudsopgave telt mee in woorden! - Kan je "inspectie" nog verder concretiseren en wanneer? - Is het noodzakelijk om erbij te zetten dat "de zorgcoördinator dit aan geeft"? - "Ik krijg" is geen academische manier van schrijven. Beter is "ik begeleid...." - Voor mij nog niet duidelijk wat nu het probleem is. . - Dit is geen goede vraag. Het antwoord kan "ja" of "nee" zijn.
Erica - Is jouw interesse voor dit onderzoek dus gekomen door de gevolgde modules? Of door de veranderingen die op school plaats vinden? - Voor mij is nog niet duidelijk wat je precies wil gaan onderzoeken - Duidelijk, maar heeft zorgcoördinator hierin ook nog een rol - Kromme zin. Deze zin snap ik niet helemaal - Ik zou bij extra ondersteuningsbehoeften weglaten. Anders wel lange onderzoeksvraag. -De 1^e en 2^e vragen zijn met ja/nee te beantwoorden
Bernie - Wat bedoel je hiermee? Dat de leerlingen leren moeten om te leren? - Dit moet je idd uitleggen. Dit vraagt verdieping. Implementatie zorgbeleid en dat het veel vragen oproept - Nu gaat het alleen over de lkr. en niet over de lln. Ik dacht dat je ook de lln in je onderzoek wil betrekken in combinatie met jouw taak als leerlingcoach. - Je wil dus ook de criteria van aanmelden veranderen en aanpassen? - Bron vermelden - Dit mag je best scherper stellen want het is een mooi doel dat je wil bereiken. - Klopt de formulering? Ik vind het lastig om hem te lezen. Kun je niet beter zeggen: Hoe kan ik met behulp....ervoor zorgen dat.....beter aan sluiten..... Ik heb deze zin een paar keer moeten lezen voor ik begrijp wat je nou wil zeggen.
Studiebegeleider - Prima voorwoord. Helder, neutraal en to the point en geeft al meteen hele gerichte informatie. - Hoofdstuk 1 leest nu echt veel en veel beter en is logisch en consistent en coherent. - <i>Doelstelling "met de uitkomst van"</i> Door dit onderzoek (je helpt iedereen al gedurende je onderzoek, niet alleen door de uitkomst van je onderzoek. Het maakt het onderzoek juist extra sterk, en ook moeilijk, dat je het in deze hectische fase aandurft om veranderingen te bepleite, zelfs tegen de stroom in. Je hebt gelijk, en dat roept bij leidinggevendenden weer veel weerstand op die op jouw persoon geprojecteerd worden.)
Verwerking:

Ik heb een ondertitel aangebracht. De inspectie heb ik verder uitgelegd. De zorgcoördinator heb ik gewijzigd in: uit het inspectierapport is gebleken dat....Ik krijg heb ik veranderd in: ik begeleid. De probleemstelling heb ik geconcretiseerd. De deelvragen heb ik gewijzigd zodat ze niet met ja/nee beantwoord kunnen worden. De ondersteuningsbehoeften heb ik aangepast in ondersteuning omdat het mede een belangrijk onderdeel in het onderzoek is. Het uitleggen van het zorgbeleid met de vragen die dat oproepen staat duidelijk in de probleemstelling en verder in hfdst. 1. Mijn onderzoek gaat over het begeleiden van mentoren, niet over begeleiden van leerlingen. Fijn om te horen van de begeleider dat het hoofdstuk nu consistent en coherent is. De weerstand is het hele onderzoek aanwezig geweest en ik ben hiermee toch doorgegaan.

Hoofdstuk 2

Petri

- Centrale begrippen niet apart benoemen. Hoort in de inleiding of voorwoord.
- Maak een koppeling naar de volgende **paragrafen**.
- In bovenstaand stuk schrijf je nog veel over de **praktijk**. Maar; dit is het hoofdstuk van het literatuuronderzoek.
- Wat houdt deze vragenset in, en hoe past dit in het literatuuronderzoek? In dit hoofdstuk kan je niet zomaar van alles beweren. Je moet alles verantwoorden. - Probeer meer variatie aan te brengen in jouw schrijfwijze. Een aantal keren achter elkaar gebruik je "Volgens....". Er zijn meer manieren om theorie aan te halen.
- Je hoeft niet steeds de **auteur in de tekst** aan te halen.
- Om jouw onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden is het nog nodig om vragen binnen de praktijk beantwoord te krijgen. Zorg dat je deze koppeling goed beschrijft.

Erica

- Is dit relevant in dit hoofdstuk over theorie?
- Zin loopt niet
- Wat heeft dit stuk met reteaming te maken?
- Waar refereert zo naar?
- **Allemaal korte stukjes**. Volgens mij kun je er best 1 lang stuk van maken.
- Voornaam hoeft toch niet
- Het verband met dramadriehoek en jouw onderzoek mag je hier wel aangeven.

Bernie

- dit ben ik nog nergens tegengekomen. Is toch weer een andere invalshoek. Kinderen met specifieke problemen kunnen toch gemotiveerd zijn. Wil je de motivatie van Iln ook verwerken in je onderzoek?
- welke stellingen? Welke vragenlijsten? Theorie hierover uit welke bron?
- Je somt een heleboel **theorieën** op en dat is prima. Ik mis alleen de **samenhang** hiertussen. Zorg ervoor dat er verbanden zijn en dat het geen opsomming wordt.
- Wat een mooi stukje!
- Dit vind ik ook weer een opsomming. Hebben deze theorieën elkaar beïnvloedt of versterkt? Probeer een samenhang aan te geven.

Studiebegeleider

- Nog checken met de **begrippen uit de deelvragen**. Komt alles terug waarmee je (een stuk van de) deelvragen kunt beantwoorden? Deelvragen: ik- ondersteuningsbehoeften-eigenaarschap eigen leerproces-procedure van handelen-oplossingsgericht werken. Het hoeven niet allemaal aparte kopjes te zijn, maar het moet wel met deze termen in hfst 2 terug te vinden zijn.
- Je maakt hier je punt te weinig. Het is met maar **1 uitspraak** wat karig en je kunt je afvragen waarom dan al die andere auteurs genoemd worden. Blijf steeds aansluiten bij wat je vervolgens bespreekt.
- **Bron** aangeven van dit bedoelde document (onderwijsinspectie)
- Dit hoort niet in dit theoriehoofdstuk? Toch?
- Eerder onderzoek naar het onderwerp: kan het ook een kopje worden: **Aansluiten bij behoeften van de leerling?** Dan heb je meteen weer een kernbegrip uit de deelvragen erbij benoemd.
- Figuur 2 : **Blz aangeven**

Verwerking

Koppeling van de paragrafen door tekst aan te passen in: "Reteaming en het Brugse model zijn oplossingsgerichte manieren om veranderprocessen teweeg te brengen". Praktijk verwerkt in dit hfdst. om uitleg te geven waarom ik welke theoriën aan haal. Ik heb de auteur in de tekst aangegeven met jaartal tussen haakjes. Leest vloeiender. Ik heb verbanden aangebracht tussen de theoriën door tussenzinnen te maken waardoor het meer een lopend verhaal is geworden. Begrippen uit de deelvraag heb ik gecheckt en aangepast. Ik heb meerdere auteurs toegevoegd die aansluiten bij de tekst en deze verantwoord. De tekst gewijzigd in:

Aansluiten bij behoeften van de leerling. Figuur 2 voorzien van blz. nummer. Bij onderwijsinspectie heb ik de bron aangegeven.
Hoofdstuk 3
Petri - In dit hoofdstuk géén Ik-vorm hanteren!! - Moet dit niet staan als: Lange, 2012; Ponte, 2006? - Het is toch “De Lange”? - De verschillende onderzoeksmethoden zijn duidelijk beschreven, maar als je tekst moet inkorten kan dat hier. - Triangulatie: Ik denk dat je hier niet moet uitleggen wat deze woorden betekenen, maar hoe jij er voor gaat zorgen dat jouw onderzoek voldoet aan validiteit, betrouwbaarheid en triangulatie.
Erica - Mss in dit stuk ook nog uitleggen hoe dat in jouw praktijk er dan uit ziet. - Mss is mooier te zeggen: de onderzoeksmethoden zijn.... - Ik denk dat deze 2006 weg kan, later in de zin staat die ook - Lange onduidelijke zin - Wat is het verschil met coach en leerlingcoach? - Flowchart: wat is dat? - 2x voor is niet zo mooi - Je hebt veel vooruitgang geboekt wat betreft goed verwoorden van het onderzoek. Mooi om te zien.
Bernie - Is het niet de Lange et al... - Hulpvraag herkennen: Een hulpvraag formuleer je. Ik weet niet of herkennen het juiste woord is. Je herkent een probleem en formuleert een hulpvraag. Niet mee eens. Het herkennen en het formuleren is een probleem.
Studiebegeleider - Dit zou er ook uit kunnen als je woorden teveel hebt. - Hier ergens moet die dialogoog er in komen (vanuit de samenvatting) - Hier ben ik de draad weer even kwijt - Moderator: Zet erbij wie dat is
Verwerking De ik-vorm eruit gehaald. Apa norm goed toegepast. Triangulatie, betrouwbaarheid en validiteit zijn goed weergegeven dus niets aan gewijzigd. Coach gewijzigd in leerlingcoach. Flowchart hoeft niet uitgelegd te worden. In het figuur staat duidelijk de betekenis hiervan. Apa opnieuw aangepast in De Lange et al. Fijn om een compliment te krijgen over de vooruitgang in het goed formuleren in de tekst. Niet mee eens. Het herkennen en het formuleren is een probleem. Hierbij focus ik teveel op details en heb het teveel aan woorden eruit gehaald. De dialoog op deze plaats in de tekst verwerkt. Aangegeven wie de moderator is.
Hoofdstuk 4
Petri - Cauffman & Van Dijk - Geen goede zin - Zorg ervoor dat de zin aansluit. - Mag je hier al conclusies trekken? Hier noem je het “opvallend”. - Het is “De Bruin”. De titel van het boek moet weg in de verwijzing.
Erica - Dit zijn al conclusies en moet in een ander hoofdstuk - Of de hulpvraag werkbaar is: Mss uitleggen - Kromme zin - Laatste stuk zou ik een nieuwe zin van maken - Moet dit soms zijn? Probeer dit woord niet te gebruiken. Is te vaag. - Is dit ook niet een conclusie? - Zorgbeleid loopt niet: Waarom niet? - Voorbijganger etc.: Mss moet je uitleggen waar je die begrippen vandaan komen - Lange zin - Prima dat je hier aangeeft uit het overzicht komt naar voren.... - Goed dat je verbanden legt - Welke bijeenkomsten? - Dit laatste stuk vanaf bijeenkomst vind ik moeilijk leesbaar

Bernie -Dit is weer een conclusie. Mag dit al in dit hoofdstuk? -Is dit beschreven in een zorgplan? Zo ja, zou ik het opnemen in de bijlagen. - Ik vraag mij af of dit allemaal in dit hoofdstuk hoort. Hfst 4 gaat over dataverzamelen, verwerken en analyse. Je vertelt hier wat er op school is gebeurd t.a.v. het zorgplan en dit zijn geen data. Wat zegt Do hierover? - Voorbijganger etc:Ik ben deze termen nog niet tegengekomen in hfst 3 en 4. Als "leek" weet ik echt niet wat je met deze termen bedoelt. Misschien een korte uitleg vermelden? - Vijf mentoren: Weglaten. Het aantal kan ieder jaar veranderen. Ik denk dat je doel voor meerderen geldt. Niet mee eens. Het onderzoek is met 5 mentoren uitgevoerd. - Figuur 4:Hele mooie duidelijke manier waarop je dit overzicht weergeeft. Geeft mij inspiratie om het misschien ook op deze manier te doen. Goed bezig!
Studiebegeleider - Kan eruit, teveel informatie niet zo relevant voor je onderzoeksvraag - Marte Meo techniek :Relevantie? Roept het niet nog meer vragen op? -één van de bijeenkomsten met de focusgroep; Nummeren of maand aangeven - Relevantie? Naar bijlage is beter - Kijk wat hiervan als data nog blijft, en wat naar bijlage moet - Beleidsplan onderzoeksschool aangeven, in de literatuurlijst wel de echte bron, behalve als dat niet mag van je school - kijk of je het nog een stukje kunt verkleinen. -figuur 4 eigengemaakt overzicht: Overzicht door onderzoeker, datum
Verwerking Apa norm aangepast. Conclusies en opvallend aangepast in constaterend. De reden waarom het zorgbeleid niet loopt is duidelijk in de tekst naar voren gekomen. Daar waar kromme zinnen en moeilijk leesbaar staat heb ik de tekst aangepast. In hfdst. 4 bekeken wat data is en de rest eruit gehaald of naar de bijlage verplaatst. De vijf mentoren moeten in het onderzoek aangegeven worden. Daar waar teveel informatie, relevantie en verkleinen staat ga ik teveel in detail en heb ik de essentie eruit gehaald. De echte bron is in de literatuurlijst vermeld. De bron is alleen te verkrijgen met een inlogcode. Figuur 4 heb ik aangepast door overzicht onderzoeker en datum vermelding aan te geven. Fijn om te lezen dat er verbanden gelegd worden.
Hoofdstuk 5
Petri - Waarom deze woorden in het rood - Pas de weergave van een internetbron consequent toe; dus steeds op dezelfde manier. CF heeft het te druk om FB te geven.
Erica - Video opnames kunnen worden ingezet. Is dat je enige ervaring- en oefentraject in je onderzoek? - Hier zeg je dat de dramadriehoek domineert. De zin erboven zegt dat de dramadriehoek goed te gebruiken is. Dat snap ik niet. - Welke vaardigheden? - Leerproces: Goed verwoord
Bernie - Je zinnen zijn af en toe erg lang, soms moet ik ze een paar keer lezen om te weten wat er staat. - Berne (1964) Mogen zo'n oude bronnen gebruikt worden? - Anders formuleren, je gebruikt herkennen....en herkenbaar in een zin. - Mooi, helder stuk. Weer een helder en concreet stuk!
Studiebegeleider - Ook hier moet het begrip 'de dialogoog aangaan' nog duidelijker terugkomen - Deelvragen nog even checken met hfst 1 zodat ze exact hetzelfde zijn - Het is nog uitleg en dat mag niet meer in hfst 5, je moet antwoord op de vraag geven - Zorg dat je in je conclusie hfdst. 5 alle data uit hfdst. 4 terug laat komen
Verwerking De weergave van de internetbronnen opnieuw bekeken en aangepast. Windows 7 werkt niet goed en ik heb de bronnen in de tekst en de literatuurlijst helemaal handmatig aan moeten passen. Ben er niet achter gekomen waar het probleem zit en dit kost me veel teveel tijd.. De oude bron besproken met de studiebegeleider er wordt voldoende gebruik gemaakt van recentere bronnen waardoor dit geen probleem is.

Formulering aangepast zodat er geen herhaling van dezelfde woorden in een zin staan. Wil ik gewijzigd in: voor de....geef ik de volgende Alle reflecties opnieuw bekeken en aangepast. Helikopterview is heel duidelijk beschreven en heb ik verder niet aangepast. Het is de juiste manier voor mijn onderzoek om dat op deze manier en op deze plaats aan te geven. Ook in dit hfdst. de dialoog terug laten komen. Deelvragen gecheckt en de uitleg eruit gehaald en verwerkt door antwoorden te geven. De mening van CF Erica deel ik niet. Goed lezen dan wordt beide duidelijk.
Hoofdstuk 6 en 7
Petri Zij heeft aangegeven het te druk te hebben voor feedback.
Erica - Kromme zin - Aanbevelingen voor de praktijk: Dit stuk is nu een opsomming en dat mag niet. Probeer vloeiende zinnen te maken. - Mooier is denk ik: een stem kunnen krijgen om betrokken kunnen worden.... - Vraagteken - Lange zin, MS 2 zinnen van maken - Goed dat je competenties gebruikt - Goed dat je terug verwijst naar je POP - NVAO: wat is dit? - Dat is een belangrijke missie/ drijfveer voor mij en heeft in het onderzoek vorm en inhoud: Mooie groei!
Bernice - Mooi, helder stuk. Weer een helder en concreet stuk! - Mooi stukje zelfreflectie. Je stelt je hier kwetsbaar op. Dit zou ook een aanbeveling kunnen zijn. - Wil ik geeft een twijfel aan. - Aanbevelingen: Mooi hoort - Klopt dit wel? Is deze reflectie niet biografisch? - Goed dat je hier je competenties bespreekt. - Technische reflectie: Mooie reflectie - Wat is NVAO? - Wat goed dat jij steeds refereert aan je POP! - Dit begrijp ik niet helemaal. Door van een afstandje te kijken naar je handelen en hierop te reflecteren is een helikopterview. Er als het ware boven hangen. Dit lees ik niet uit deze zin. - Hoort dit niet bij de biografische reflectie? - Ik weet niet of dit bij de metareflectie hoort. Het geeft je visie weer, maar geeft niet weer hoe je reflecteert en hoe je leert. Door in gesprek te gaan en feedback te vragen reflecteer je wel op meta-niveau.
Studiebegeleider - Nog nalopen op tegenwoordige of voltooid tegenwoordige tijd, geen andere vormen - Ik denk dat dit stuk 6.1 binnen de reflecties moet komen staan. Anders herhaal je in die aparte reflecties weer wat je hier hebt gezegd, dan wordt het te veel. - Ingekort, je herhaalt anders teveel wat al in het onderzoek staat uitgelegd - Misschien de helikopterview noemen en pas op de plaats te nemen in tijd (dat heb je toch ook gedaan) - Verwerk je basisdimensies in je toets i.p.v. in de bijlage.
Verwerking Grammaticaal aangepast. Herhalingen eruit gehaald en een gedeelte verwerkt in de reflecties. Helikopterview benoemt en beschreven. NVAO verandert in Dublin Descriptoren. Basisdimensies in de reflectie verwerkt. Nog weer zinnen gesplitst en beter geformuleerd. Fijn om te horen dat ik gegroeid ben en dat anderen dat zien.