

Afstemmen op dialoog

Een onderzoek door ouders naar samenwerken met leerkrachten

Maarten ter Burg en Marion Hoeffgen



Afstemmen op dialoog

Een onderzoek door ouders naar samenwerken met leerkrachten

Dit meesterstuk is geschreven in het kader van de Masteropleiding Special Educational Needs:
Opleidingstraject Oplossingsgericht Werken in het Onderwijs, leerroute 2009-2010;
Fontys Hogeschool, Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg, Tilburg.

Schrijvers:

Marion Hoeffgen
Studentnummer 2156780

Maarten ter Burg
Studentnummer 1363975

Begeleiders:

Dick J. van Dijk

Cor Struik

Utrecht, 25 mei 2010.

Communicatie over dit meesterstuk:

Poortstraat 67, 3572 HD Utrecht
+31 (0)30-2723604
Afstemmenopdialoog@leren-creeren.nl

Illustratie omslag: foto en kunstwerk van Axel van der Horst – kunstmid in Utrecht

© 2010 Maarten ter Burg & Marion Hoeffgen; alles uit dit meesterstuk mag gedeeld worden op welke wijze dan ook met bronvermelding en afstemmenopdialoog@leren-creeren.nl als contactadres.

A Pooh Poem on Problem Solving

S-O-L-V-E

Select the problem of the day,
Finding one that's right to do,
You can choose it either way,
You pick it or it picks you.

Observe it very carefully.
'Where do I start? Where am I going?'
And don't forget about the bee,
'What's in the way of doing or knowing?'

Learn all you can by asking a lot,
But in the right order, as they are now,
Mostly Whys and then some Whats,
Then Where and When and Who and How
(And after each, ask Why again.)

Vis-u-a-lize ideas, of course,
We think our thoughts, and hope that they
Will put the cart behind the horse,
And not around the other way.

Employ the best idea found,
And watch what happens most precisely,
Making sure by looking 'round,
That things are working out quite nicely."

Allen, Roger E. & Stephen D. Allen, (1995): Winnie-the-Pooh on Problem Solving.

Inhoud

Lijst met afbeeldingen	8
1 Voorwoord	9
2 Samenvatting: afstemmen op dialoog	11
3 Inleiding.....	13
4 Onderzoek	17
4.1 Doelstelling	17
4.2 Vragen.....	17
4.3 Methodes	18
4.3.1 Bronnenonderzoek naar Amadeus Lyceum en samenwerking in ‘dialoog en respect’	18
4.3.2 Waarderend onderzoek naar goede voorbeelden	19
4.3.3 Enquête in een tevredenheidsonderzoek bij ouders, leerlingen en leerkrachten.....	20
4.3.4 Tijdpad van september 2009 – mei 2010.....	20
4.3.5 Overzicht van vragen en methodes.....	20
4.4 Samenvatting: Onderzoek	21
5 Amadeus Lyceum.....	23
5.1 Cultuurcampus	23
5.2 Onderwijs en leren	24
5.3 Kernwaarden	25
5.4 Organisatie.....	26
5.5 Dialoog en respect in relatie tot ouders.....	27
5.6 Oplossingsgericht werken en Coachen op kracht	29
5.7 Samenvatting: Amadeus Lyceum	31
6 Samenwerken in ‘dialoog en respect’	33
6.1 Taalkundig verklaard	33
6.1.1 In het kort: samenwerken taalkundig verklaard	34
6.2 Ouderschap is samenwerking.....	34
6.2.1 Samenwerking tussen ouder en kind	34
6.2.2 Ouder werkt samen met anderen	34
6.2.3 Taakverdeling in samenwerking tussen ouder en school.....	35
6.2.4 Beurten verdelen in samenwerken	35
6.2.5 In het kort: ouderschap is samenwerking	35
6.3 Samenwerking met ouders vanuit een hulpverleningsperspectief.....	36
6.3.1 Samenwerken vanuit een diagnose-receptmodel	36
6.3.2 Samenwerken vanuit een samenwerkingsmodel	36
6.3.3 Uitdagingen en vaardigheden in samenwerking.....	36
6.3.4 In het kort: samenwerken vanuit een samenwerkingsmodel.....	37

6.4	Samenwerken als adviseur	37
6.4.1	Samenwerken is bijeenbrengen	37
6.4.2	Een adviesrelatie is een vertrouwensrelatie	38
6.4.3	Samenwerken: rollen en doelen	38
6.4.4	In het kort: samenwerken als adviseur	38
6.5	Leren en werken in publieke dienstverlening	39
6.5.1	Publieke dienstverlening	39
6.5.2	Leren en werken in de frontlinie	39
6.5.3	Co-creatie	40
6.5.4	In het kort: leren en werken in publieke dienstverlening	40
6.6	Samenwerking tussen ouders en school	40
6.6.1	Samenwerken in het verleden	40
6.6.2	Samenwerking in het competentieprofiel van de leerkracht.....	41
6.6.3	Samenwerking in 'educatief partnerschap'	41
6.6.4	Samenwerken: ouders als partners.....	42
6.6.5	Samenwerken tussen ouder, leerling en leerkracht: hoe?	43
6.6.6	In het kort: samenwerking tussen ouders en school	44
6.7	Samenwerking in het grensgebied	44
6.7.1	Spoken binnen de samenwerking	45
6.7.2	Samenwerken tussen natuurlijke vijanden	45
6.7.3	Samenwerken tussen twee werelden	45
6.7.4	In het kort: samenwerken in het grensgebied	45
6.8	Oplossingsgericht samenwerken.....	46
6.8.1	De bron: korte oplossingsgerichte therapie	46
6.8.2	De zeven stappen dans.....	47
6.8.3	Samenwerk-relatie	48
6.8.4	Gespreksinstrument	49
6.8.5	In het kort: oplossingsgericht samenwerken	49
6.9	Samenvatting: Samenwerken in 'dialoog en respect'	50
7	Waarderend onderzoek	53
7.1	Introductie	53
7.2	'Gewoon' beginnen met filmen.....	56
7.2.1	Opbrengst en reflectie.....	57
7.3	Filmbeelden analyseren vanuit een oplossingsgerichte benadering	59
7.3.1	Opbrengst en reflectie.....	61
7.4	Ontwikkeling van de 'cirkel van waarderend onderzoek'	62
7.4.1	Opbrengst en reflectie.....	64
7.5	Werken met de 'cirkel van waarderend onderzoek'	65
7.5.1	Opbrengst en reflectie.....	68

7.6	Wat vinden leerkrachten 'dialogoog en respect' in de samenwerking met ouders?.....	69
7.6.1	Opbrengst en reflectie.....	72
7.7	Wat vinden ouders 'dialogoog en respect' in de samenwerking met leerkrachten? Introductie van de golflengtekaart	74
7.7.1	Opbrengst en reflectie.....	77
7.8	Leerkrachten aan de slag met begeleidingsvaardigheden	79
7.8.1	Opbrengst en reflectie.....	80
7.9	Experimenteren met een oplossingsgerichte dialoog in oudergesprekken	81
7.9.1	Opbrengst en reflectie.....	85
7.10	Experimenteren met een oplossingsgerichte dialoog tijdens klankbordavonden	86
7.10.1	Opbrengst en reflectie	89
7.11	Samenvatting: Waarderend onderzoek	90
8	Tevredenheidsonderzoek.....	95
8.1	Inhoud van het onderzoek.....	95
8.2	Interpretatie van de resultaten	96
8.3	Samenvatting: Tevredenheidsonderzoek.....	98
9	Bevindingen en suggesties op basis van het bronnenonderzoek, waarderend onderzoek en tevredenheidsonderzoek.....	99
9.1	Een omschrijving van de gewenste samenwerking tussen ouders en leerkrachten.....	99
9.2	Concretisering van de kernwaarde 'dialogoog en respect' in de relatie tussen ouders en leerkrachten	101
9.3	Gewenste werkwijzen op basis van 'dialogoog en respect'	102
9.4	Hulpbronnen vanuit de oplossingsgerichte benadering	103
9.5	Afstemmen op dialoog	104
10	Evaluatie van het onderzoek	107
10.1	Het onderzoek	107
10.1.1	Onderzoeksopzet	107
10.1.2	Bronnenonderzoek.....	108
10.1.3	Waarderend onderzoek	108
10.1.4	Enquête in het tevredenheidsonderzoek.....	110
10.2	De onderzoekers.....	111
10.3	Samenvatting: Evaluatie van het onderzoek	112
11	Nawoord.....	113
12	Bronnen.....	115
12.1	Literatuur.....	115
12.2	Tijdschriften en kranten	117
12.3	Internet.....	117
12.4	Dvd.....	118
Bijlage 1: Resultaten van het tevredenheidsonderzoek.....	119	
12.5	Toelichting op de tabel met resultaten van het onderzoek	119

12.6	Tabel met resultaten vragenlijst Amadeus Lyceum Tevredenheidsonderzoek 2009-2010	120
Bijlage 2: Golflengtekaart		127

Lijst met afbeeldingen

Afbeelding 1 Cirkel van waarderend onderzoek	19
Afbeelding 2 Cultuurcampus	24
Afbeelding 3 Domein	24
Afbeelding 4 Schoolgids 09/10	25
Afbeelding 5 Lagen van de persoonlijkheid	30
Afbeelding 6 Coachen op kracht	31
Afbeelding 7 De pedagogische driehoek	42
Afbeelding 8 De 'zeven stappendans'	47
Afbeelding 9 De 'flowchart'	49
Afbeelding 10 Cirkel van waarderend onderzoek voor het Amadeus Lyceum	64
Afbeelding 11 De zeven stappen dans met waargenomen interventies oktober-november	67
Afbeelding 12 De zeven stappen dans op een van de zes vlakken van de 'solutioncube'	68
Afbeelding 13 'dialoog en respect'	71
Afbeelding 14 Golflengtekaart	75
Afbeelding 15 Een mindmap van ouders	77
Afbeelding 16 De zeven stappendans met waargenomen interventies van mentor leerjaar 1	83
Afbeelding 17 De zeven stappendans met waargenomen interventies van mentor leerjaar 2	84
Afbeelding 18 Interventies klankbordavond 29 maart	88

1 Voorwoord

Maarten en ik leren elkaar leren kennen in het orkest van de streekmuziekschool in 1979. We volgen dezelfde Dalton-middelbare school en gaan naar verschillende sociale academies in Den Haag. Na een fusie van deze academies studeren wij allebei af aan dezelfde school. We zien elkaar waar onze vriendenkringen elkaar overlappen en op plaatsen waar we allebei graag komen: bijna wekelijks eten we in het eetcafé van een jongerencentrum en eenmaal in de maand gaan we naar de sauna. Trouw aan onze jeugdliefdes, duurt het tot 1995 voor wij elkaar 'vinden in de liefde' vanuit de passie en betrokkenheid waarmee wij in het leven staan. Het zijn de diepe waarden over zelfbeschikking en erkenning van elkaars autonomie die ons verbinden. In 1996 wordt onze zoon Joost geboren.

We zijn twee mensen, in verschillende gezinnen opgegroeid, met divers werk en tijdens vervolgstudies ontwikkelen we ons op verschillende vlakken. Maarten werkt in de jeugdhulpverlening en is nu docent aan de Hogeschool Utrecht. Ik maak theater en kom terecht in de wereld voor opleidings- en organisatieadvies. Het schrijven van dit meesterstuk op basis van onze gedeelde waarden, legt ongenadig de verschillen bloot in hoe wij die waarden vertalen naar overtuigingen, vormgeven in verhalen en werken met mensen.

Beiden zeer zorgvuldig in hoe wij onze verhalen verwoorden en zeer bewust van de keuzes die wij maken in het werk dat wij doen, zijn concessies aan elkaar nauwelijks mogelijk. Steeds weer vragen verschillen om diepgaand onderzoek naar wat we bedoelen en waardoor dat zo belangrijk voor ons is. Soms kunnen we de ander overtuigen, soms kunnen we ons laten overtuigen, heel soms ontstaat er een concessie en een heel enkele keer staat er iets te lezen wat een van ons beiden anders zou doen. Veel vaker is er een verrassende nieuwe oplossing ontstaan waar wij beiden volmondig *ja* op zeggen. Dat is de waarde van dit meesterstuk voor ons: expliciteren van wat voor ons wezenlijk is, taal geven aan onze inzichten en deze kennis delen.

Wij hopen dat het ook voor de lezer waardevol is het verslag van onze onderzoeksreis te lezen, waarin de wereld van organisatieontwikkeling en opleidingen voor intensieve ambulante gezinshulpverlening samen komen in werken met het voortgezet onderwijs.

Marion
Utrecht, 25 mei 2010

2 Samenvatting: afstemmen op dialoog

Dit onderzoek gaat over de samenwerking tussen ouders en leerkrachten. Het is een actueel thema. In het onderzoek komen we de dialoog op alle niveaus tegen: tussen overheid en bestuur, bestuur en directie, directie en werkvloer. We richten ons op de werkvloer van het Amadeus Lyceum in Vleuten – De Meern, waar leerkrachten, leerlingen en ouders elkaar ontmoeten. Het is een jonge school die cultuur gebaseerd onderwijs biedt aan leerlingen op VMBO, HAVO, VWO en Gymnasium.

Afstemmen op dialoog

Dialoog vraagt om afstemming. Allereerst afstemmen op de eigen interne golflengte. Wat wil ik, wat kan ik en doe ik dat ook? Dialoog vraagt daarnaast om afstemmen op de ander, op zijn golflengte.

Samenwerking vraagt om 'op dezelfde golflengte' zitten. Op het Amadeus Lyceum willen leerkrachten samenwerken met ouders op basis van één van hun kernwaarden: 'dialoog en respect'. Zij hebben zich bij de start van de school in 2004 geschoold in 'oplossingsgericht werken'.

Onderzoek

In leerjaar 1 en 2 onderzoeken we voor onze masteropleiding 'Oplossingsgericht Werken in het Onderwijs' hoe samenwerking tussen ouders en leerkrachten in 'dialoog en respect' vorm krijgt op een wijze van 'oplossingsgericht werken'. Om die vraag te beantwoorden gaan we op zoek naar:

1. Een omschrijving van de gewenste samenwerking tussen ouders en leerkrachten.
2. Concretisering van de kernwaarde 'dialoog en respect' in de relatie ouders en leerkrachten.
3. Gewenste werkwijzen op basis van 'dialoog en respect'.
4. Hulpbronnen vanuit de oplossingsgerichte benadering.

We verdelen deze thema's over een drietal onderzoeken:

- Een bronnenonderzoek naar samenwerking in 'dialoog en respect' en een beschrijving van de onderzoeksplaats op het Amadeus Lyceum.
- Een waarderend onderzoek. We zoeken naar voorbeelden van goede samenwerking tussen ouders en leerkrachten door filmopnamen te maken van oudergesprekken en klankbordavonden en door de resultaten met ouders en leerkrachten te bespreken. Met de resultaten daarvan gaan leerkrachten in een coachingstraject aan de slag met een persoonlijk ontwikkelingsdoel.
- Een enquête in een tevredenheidsonderzoek over hoe ouders, leerkrachten en leerlingen de samenwerking ervaren.

1 Een omschrijving van de gewenste samenwerking tussen ouders en leerkrachten

Samenwerking is noodzakelijk voor ouders en voor leerkrachten en in het belang van de leerling. De leerling krijgt er betere schoolresultaten door. Voor ouders en leerkrachten biedt het toegang tot elkaars deskundigheid en 'zicht op het kind'. Als zij deze kennis delen, kunnen zij hiervan gebruik maken in opvoeding en onderwijs, zowel op school als thuis. De samenwerking tussen ouders en leerkrachten krijgt op vele wijzen vorm: van oudergesprek tot klankbordavond, van meelevend participeren in schoolactiviteiten tot meebeslissen in een MR. We onderscheiden vijf golflengtes als vormen van samenwerking (zie het schema op de volgende pagina, afgeleid van de 'flowchart', Cauffman & van Dijk, 2009). Naar elkaar toe hebben ouder en leerkracht telkens wisselende rollen in de dialoog: degene met een (potentiële) vraag, degene van wie een oplossing wordt verwacht of een combinatie hiervan. Ouders en leerkrachten vinden elkaar op de beleefde, betrokken en vrijblijvende golflengte. Uit ons onderzoek blijkt dat wanneer zowel ouders als leerkrachten zich competent voelen, zij als co-expert gemakkelijker kennis en ervaringen uitwisselen. Wanneer een van beiden een kwestie aan de orde wil stellen op een onderzoekende of consulterende golflengte, wordt daarop minder gemakkelijk afgestemd.

Als ouders en leerkrachten op dezelfde golflengte zitten, ervaren zij 'dialoog en respect'. Van de gewenste samenwerking is echter pas sprake wanneer kwesties ook daadwerkelijk aan de orde komen, ofwel: op de *juiste* golflengte worden besproken.

Samenwerkingsrelatie - De ouder of leerkracht:	Golflengte
Is op bezoek of aanwezig, al dan niet omdat het 'hoort' of 'moet'	Beleefdheid <i>Boodschap:</i> We komen elkaar even tegen.
Heeft een (nog onduidelijke) vraag of doel, suggestie, opmerking of kritiek	Betrokken en vrijblijvend <i>Boodschap:</i> (Indirecte) feedback, doe er mee wat je wilt.
Komt met een vraag en voelt zich (nog) niet verantwoordelijk voor een oplossing	Onderzoekend <i>Boodschap:</i> ik heb een vraag aan jou, zou jij ...?
Heeft een doel of vraag waarvoor hij mogelijkheden beschikbaar heeft, maar nog niet gebruikt	Consulterend <i>Boodschap:</i> Ik heb een vraag, hoe kan ik ...?
Wil als (co-) expert samen naar oplossingen zoeken	Co-expert/meedenkend <i>Boodschap:</i> Ik doe ..., doe ik het goede? Wat doe jij?

De samenwerking is voor beiden essentieel: het raakt de ouder in zijn ouderschap en de leerkracht in zijn vakmanschap, elk met zijn eigen kwetsbaarheden. De leerkracht is binnen de samenwerking de professional. Als de leerkracht slaagt af te stemmen op de golflengte van de ouder, werkt hij samen in dialoog. De leerkracht heeft hiertoe samenwerkingsvaardigheden nodig.

2 Concretisering van de kernwaarde 'dialoog en respect' in de relatie ouders en leerkrachten

Dialoog betekent dat verschillende perspectieven van gesprekspartners gelijkwaardig worden uitgewisseld. Er is sprake van respect als ouder en leerkracht vertrouwen hebben in het perspectief van de ander. De verschillende perspectieven verrijken elkaar. In een respectvolle dialoog komen ouder en leerkracht allebei tot hun recht. Er is openheid en oprechte aandacht voor elkaars competenties en wensen binnen de grenzen van integriteit. De dialoog is tweerichtingsverkeer. De leerkracht geeft richting aan het verkeer zodat perspectieven worden verhelderd en elkaars deskundigheden worden benoemd en benut.

3 Gewenste werkwijzen op basis van 'dialoog en respect'

Binnen de samenwerking gaan ouders en leerkrachten actief op zoek naar het perspectief en de hulpbronnen van de ander in een werkrelatie met een 'tijdelijk werkbare overeenkomst'. De kwaliteit van de dialoog verbetert als het doel en de structuur van de bijeenkomst duidelijk zijn. Een gewenste werkwijze van de leerkracht bestaat uit voorbereiding en uitvoering op drie niveaus: inhoud (kwestie), werkvorm (structuur) en de eigen professionele ontwikkeling (begeleiden van het gespreksproces). Verschillende instrumenten, werkvormen en (oplossingsgerichte) vaardigheden worden tijdens het onderzoek succesvol door leerkrachten ingezet.

4 Hulpbronnen vanuit de oplossingsgerichte benadering

De oplossingsgerichte benadering maakt begeleidingsvaardigheden concreet. Het werken met de zeven stappendans (contact leggen, doelen stellen, context verhelderen, hulpbronnen opsporen en benutten, uitzonderingen zoeken en differentiëren, krachtbrongericht complimenteren en oriëntatie op de toekomst), geven handvatten bij het afstemmen op de juiste golflengte in de samenwerking. Uitgangspunten van de oplossingsgerichte benadering sluiten goed aan bij de kernwaarden van het Amadeus Lyceum en bieden een kompas voor het toepassen van concrete vaardigheden in gesprekken met leerlingen, collega's en ouders:

- Als iets niet werkt, stop ermee en doe iets anders.
- Als iets (beter) werkt, doe er meer van.
- Als iets werkt, deel het met anderen.
- Kleine stapjes kunnen tot grote veranderingen leiden.
- De taal van oplossingen is positief, hoopvol en toekomstgericht.
- Elk probleem kent uitzonderingen.
- Mensen hebben invloed op de toekomst.

Leerkrachten van leerjaar 1 en 2 hebben in de periode september 2009 – mei 2010 negen maanden aandacht gehad voor samenwerken met ouders in 'dialoog en respect'. Wat je aandacht geeft groeit.

3 Inleiding

Dit meesterstuk is geschreven in het kader van onze studie Oplossingsgericht Werken in het Onderwijs. Deze opleiding leidt op tot de titel Master Special Educational Needs. De meeste afstudeerscripties gaan ongetwijfeld over aansluiten bij de bijzondere onderwijsbehoefte van de leerling. Dit meesterstuk echter niet. Er is de afgelopen jaren veel gepubliceerd over de plaats van ouders binnen het onderwijs en de speciale behoefte van ouders en leerkrachten om betrokken te zijn en samen te werken. Daar gaat dit meesterstuk wel over. De maatschappelijke relevantie is groot. Het thema wordt tijdens de periode waarin wij ons onderzoek doen een van de onderwerpen op de onderwijsagenda 2009-2010 van De Volkskant (www.deonderwijsagenda.nl). Het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap laat in 2010 enkele proefprojecten uitvoeren onder de titel 'Aan de slag met horizontale dialoog over kwalitatieve invulling van onderwijstijd' waarin leerlingen en ouders betrokken worden bij de invulling van onderwijstijd (www.rijksoverheid.nl).

De onderzoekers

Dit meesterstuk is geschreven door twee onderzoekers. Marion viert in 2010 dat zij 12 ½ jaar een eigen bureau heeft in activiteiten die 'inspireren tot leren'. Maarten leidt in postinitieel onderwijs bij de Hogeschool Utrecht professionals op in het begeleiden van ouders bij opvoedingsvragen. In onze beide activiteiten zit een hoge mate van oplossingsgerichtheid: kijken naar wat er al wel is en daar méér mee doen. Wij delen niet alleen deze passie, wij zijn ook levenspartners.

Als ouders van onze zoon Joost hebben wij ervaring opgedaan in de samenwerking met leerkrachten van de basisschool (zie kader). We voerden regelmatig gesprekken met ouders over hun ervaringen. Vanuit ons beroep hebben wij zelfs al eens een training verzorgd voor leerkrachten in het special onderwijs over samenwerken met ouders. We zijn er nog niet over uitgesproken. We willen de opleiding Oplossingsgericht Werken in het Onderwijs benutten om onze ervaringen met kennis te onderbouwen en bruikbaar te maken voor ouders en leerkrachten.

Oplossingsgericht avant la lettre: de schoolcarrière van de ouders van Joost.

Met de komst van Joost in mei 1996 worden de ouders van Joost 'geboren'. Omdat zij beide werken, gaat Joost al met een leeftijd van een paar maanden naar de kinderopvang. De schoolcarrière van de ouders van Joost begint na de schoolvakantie, als Joost op vierjarige leeftijd naar een Jenaplan-basisschool gaat. Omdat de zomervakantie dat jaar vroeg valt en Joost nog goed uit de voeten kan met de leidsters en kinderen op de kinderopvang, mag hij blijven totdat de school in augustus begint. Fijn, flexibiliteit!

De ouders van Joost wonen praktisch naast de basisschool en wandelen dagelijks de klas binnen voor een gezamenlijke start van de dag met een spelletje. Na een tweetal jaren volgt een oudergesprek over het overgangsadvis van de leerkracht: Joost is nog niet voldoende taakgericht en zal het tweede jaar nogmaals moeten doen. De ouders snappen het advies van de leerkracht niet goed en vragen om concrete aanwijzingen achter het besluit van de leerkracht. Want met nog een jaar 'kleuteren' verliest Joost de contacten met de kinderen waarmee hij al sinds het kinderdagverblijf samen is, al biedt een extra jaartje bij deze leerkracht wel meer de speelruimte die Joost graag heeft. Welke aspecten verdienen een goede afweging? De leerkracht besluit tot een extra observatie door een coördinerende leerkracht, om het eigen gevoel te helpen expliciteren. In de terugbespreking komt de leerkracht niet tot het expliciteren van de taakgerichtheid, maar adviseert nu het tegenovergestelde: als ouders het willen, kan Joost wel naar de 'onderbouw', groep 3. Dat advies voelt even onbevredigend voor de ouders, want waarop is het gebaseerd? Als ouders met de leerkracht en de jaarcoördinator erbij zoeken naar de argumenten, vinden ze de volgende aanwijzing: Joost heeft veel aandacht voor de dingen die om hem heen gebeuren; krijgt hij een specifieke opdracht dan voert hij die zorgvuldig uit, waarbij hij ook aandacht blijft houden voor wat er om hem heen gebeurt. Met deze kwaliteit gaat Joost naar groep 3, de 'onderbouw'.

In groep 3 moeten de ouders wat meer afstand nemen, want de gezamenlijke start van de dag is er niet meer. De leerkracht houdt aandacht voor de werkstijl van Joost met de indeling in groepjes en zijn plaats in de klas. Joost leert beginnend spellen met een nieuwe methode, die begint met fonetisch spellen. De ouders van Joost worden leesouder, om groepjes beginnende lezers te begeleiden. Joost toont zich daarin een 'middenmoter' en blijft lang letters verwisselen. De leerkracht stelt voor om Joost aan te melden voor Remedial Teaching. Het 'meer van hetzelfde' herhalen van de RT-er heeft op de spellingsvaardigheid van Joost echter maar een beperkt effect. In een gesprek met de leerkracht en de RT-er zoeken ouders naar wat er wel werkt aan het oefenen: het helpt Joost preciezer naar zijn eigen spellingswerk kijken en vergelijken met de eerste spellingregels. Als Joost de regels snapt, dan spelt hij goed. Is hij de regel kwijt, dan spelt hij fonetisch en maakt Joost fouten.

Met die kennis van Joost gaat Joost naar groep 5, de 'middenbouw'. Ook nu is er echter aanvankelijk een aarzeling: is Joost er al wel aan toe? Wederom volgt een soort van garantiebepaling: als het niet lukt mag Joost terug naar groep 4. Met de nieuw verworven kennis

‘snappen is spellen’ doet Joost het heel aardig. Hij komt echter in de knel met de hoeveelheid opdrachten en de hoeveelheid van opeenvolgende spellingregels (in deze lesmethode zijn het er tientallen!), want zijn strategie kost tijd. Joost doet graag alles wat van hem wordt verwacht en heeft daarbij ook voortdurend oog voor de behoeften van de andere kinderen om hem heen. Joost spreekt zich duidelijk uit: ‘spellen lijkt wel een ander land waarvan ik de taal niet begrijp...’. De RT-er ziet de vooruitgang niet meer. De zorgcoördinator van de school vermoedt dyslexie en wil aanvullend onderzoek. Ouders denken met de RT-er, zorgcoördinator en de nieuwe leerkrachten mee: wat zijn strategieën die Joost kunnen helpen? Als Joost leert door te begrijpen is er dus communicatie nodig tussen de RT-er en de leerkracht: de RT-er helpt Joost om de in de groep behandelde spellingregel te begrijpen. Daar kan Joost dan zelf een eigen boekje van maken met hulp van thuis, dat hij kan raadplegen bij de opdrachten. Het gaat er ook niet om dat Joost alle opdrachten maakt, maar dat hij snapt wat hij doet. De leerkrachten helpen Joost dus kiezen welke opdrachten hij uit de methode maakt en overslaat. Joost kan zichzelf corrigeren met een eigen nakijkprotocol. En zo slaan de ouders van Joost zich ook door de middenbouw heen. Bij de overstap van de bovenbouw dient zich de vraag aan: zou het Joost helpen om in een andere bovenbouwgroep geplaatst te worden, waar hij andere vriendjes om zich heen krijgt die ook weer een ander appel op hem doen?

Nu kiest Joost zelf: hij wil graag bij zijn eigen klas blijven. De leerkracht van de bovenbouw gaat met de eerder verworven kennis met Joost en de RT-er verder aan de slag. Nu wordt het thema: automatiseren. Wat maakt dat Joost fouten blijft maken bij het spellen? Ouders stellen hypothesen door de lijn in de eerder verworven kennis door te trekken. In het eigen regelboekje had Joost ook altijd een plaatje bij de regel, zou visueel maken van de grammaticaregels hem kunnen helpen automatiseren, helpt de visuele vergelijkingsstrategie als Joost zijn werk op een computer kan maken? Thuis gaat Joost daarom een blind-typecursus volgen. Hij volgt heel getrouw de lessen en ook zijn ouders leren blindtypen omdat Joost de letters van de toetsenborden afplakt. De leerkracht blijft voorzichtig met haar voorspellingen ten aanzien van de ontwikkeling van Joost en zijn niveau: een scholengemeenschap van VMBO-T en HAVO is waar ouders met Joost naar moeten gaan omkijken. Het schetst ieders verbazing als Joost de uitslag van de laatste CITO-toets krijgt: score 548, overtuigend VWO-niveau. Met die score vindt Joost een hele leuke plek in het vervolgonderwijs en start hij in augustus van 2008 op een twaalf kilometer fietsafstand op een VMBO-T – HAVO – VWO scholengemeenschap.

Wat is, terugkijkend, nu het werkzame element geweest in deze succesvolle basisschoolcarrière van Joost en zijn ouders? De leerkrachten, RT-er en zorgcoördinator hebben duidelijkheid gezocht in de beperkingen van Joost. De kracht van ouders lag in het expliciteren en betekenis geven aan de bevindingen: als het probleem is zoals door school geformuleerd, welke aanwijzingen zijn er daarbinnen te vinden voor een oplossingsrichting? De leerkrachten formuleerden het probleem, de ouders vonden met hen in de uitzondering de oplossing. De gezamenlijke bijdrage is door een ieder geaccepteerd en omhelsd, zonder het één had het ander niet kunnen plaatsvinden. Leerkrachten en ouders hebben hier dus veel aan elkaar gehad, ze hebben zich allen verantwoordelijk gemaakt voor een bijdrage aan de samenwerking, elkaar geconsulteerd en als expert gerespecteerd.

Die ouders van Joost zijn wij, Maarten en Marion. Een voorbeeld van oplossingsgericht werken in het onderwijs, avant la lettre.

Aanleiding en signalen

We wonen naast een basisschool. Drie maal per jaar zien wij verschillende ouders met een map langs ons raam lopen waarin het rapportverslag van de kinderen zit. We weten dan dat de ‘tienminuten-gesprekken’ weer plaatsvinden. Soms spreken we een ouder die er teleurgesteld, boos of soms zelfs verbolgen van terugkeert. Het is dan niet gelukt om een goed gesprek te voeren over de ontwikkeling van het kind. Nu onze zoon op de middelbare school zit gaan we met de school een nieuwe samenwerkingsrelatie aan. Ook van ouders met kinderen in deze leeftijd horen we verhalen over de samenwerking met school. Ouders die zich buitengesloten voelen, niet weten hoe contact te maken met alle nieuwe leerkrachten of de mentor. Soms ook ouders die niet weten hoe contact te maken met hun eigen kind over school. We horen ook verhalen van leerkrachten over ‘lastige en bemoeizuchtige’ of ‘afwezige, niet betrokken’ ouders. We horen schoolleiders vertellen over de zoektocht naar de vormgeving van contacten met ouders. En dat terwijl ouders de primaire klant van de school zijn. Zij delegeren opvoed- en ontwikkelingstaken aan de school.

Instituut Archimedes (lerarenopleiding Voortgezette Opleiding van de Hogeschool Utrecht) heeft in 2009 een conferentie georganiseerd met de titel ‘Buiten de muren’. Het instituut streefde er met deze conferentie naar de muur tussen de schoolomgeving en de samenleving te slechten. Terwijl je zou denken: de school heeft de samenleving in huis. Wij constateren dat ouders en leerkrachten het geregeld lastig vinden elkaar te ontmoeten. Onze wens is dat zij meer gebruik kunnen maken van kennis van elkaar.

Onze Joost zit nu op het Amadeus Lyceum in het tweede leerjaar. Wij voelen ons welkom in de school, wij lezen in de brochure dat ouders een belangrijke rol spelen. Als wij contact hebben met leerkrachten verloopt dit zeer plezierig, onze zoon is gelukkig op deze school. En toch ... ook hier horen we uitspraken van ouders die zich niet gehoord voelen en opmerkingen van leerkrachten over ‘lastige gesprekken met ouders’. Het Amadeus Lyceum heeft een uitgesproken visie op leren, heldere waarden die zij naleven en een warm hart voor oplossingsgericht begeleiden (zie hoofdstuk 5). Voor ons de ideale plaats om onze

vraag te stellen: mogen wij onderzoek doen naar de relatie ouders en leerkrachten in het kader van onze opleiding Oplossingsgericht Werken in het Onderwijs? 'Ja' zegt Jeanine Vlastuin, de rector van het Amadeus Lyceum, 'doe dat dan in leerjaar 1 en 2 en in relatie tot onze kernwaarde 'Dialogoog en respect'.'

Opzet van dit meesterstuk

In het volgend hoofdstuk (hoofdstuk 4) werken wij een doelstelling voor onderzoek nader uit. We kiezen drie onderzoeksmethoden die passen bij ons en bij het Amadeus Lyceum. Een bronnenonderzoek is de opmaat. De lezer wijden wij in een apart hoofdstuk (hoofdstuk 5) in de Amadeus Lyceum-terminologie in en hoofdstuk 6 behandelt bronnen uit de literatuur. Hoofdstuk 7 beschrijft het proces van waarderend onderzoek op het Amadeus Lyceum. In hoofdstuk 8 doen wij verslag van een enquête die in het kader van dit onderzoek is meegenomen bij een tevredenheidsonderzoek. Aan het eind ronden wij af met hoofdstuk 9 waarin wij conclusies trekken ten aanzien van onze onderzoeksvragen en aanbevelingen formuleren. Het is tevens het hoofdstuk waarin de verschillende onderzoekslijnen vanuit de eerdere hoofdstukken weer samenkomen. In hoofdstuk 10 evalueren wij de opzet en uitvoering van het onderzoek.

In schema ziet de indeling van dit meesterstuk er als volgt uit:



Leeswijzer

Het meesterstuk is geschreven om als procesverslag gelezen te worden. Van begin tot eind nemen wij de lezer mee in het onderzoeksproces. De lezer die vooral geïnteresseerd is in de opbrengsten van het onderzoek kan volstaan met het lezen van de samenvattingen bij elk hoofdstuk en de integratie van de opbrengsten in hoofdstuk 9.

Voor wie schrijven we dit meesterstuk eigenlijk? Voor leerlingen, want zij hebben er baat bij als ouders en leerkrachten een passende vorm van samenwerking vinden. Voor ouders, zodat zij kunnen gaan begrijpen wat er toch is aan samenwerking met een leerkracht dat het niet altijd vanzelf gaat. En ook hoe het wellicht anders zou kunnen. Zeker ook voor leerkrachten, waarin wij onszelf herkennen met de grote inspanning die zij leveren om af te stemmen op de behoefte van de leerling. Of voor onze eigen collega's, om handvatten te vinden voor het opleiden van leerkrachten. Want volgens de eerder genoemde onderwijsagenda hebben leerkrachten behoefte aan deskundigheid op het gebied van 'samenwerken met ouders'.

Daarom hebben wij de afgelopen periode verschillende manieren bedacht om de resultaten van dit onderzoek te presenteren. Een boek met twee versies, als een wandelgids, waarmee je het boek de ene kant op kan lezen als ouder en de andere kant op als leerkracht. En daar dan een aparte samenvatting bij voor leerlingen. Of een waaier, waarin alleen de kern van het onderzoek als een handzaam instrument staat beschreven. Om op tafel te leggen als je als ouder en leerkracht elkaar ontmoet. Vooralsnog is het eerst een verslag van ons onderzoek. In de vorm traditioneel van opzet, met een beschrijving van de aanleiding voor onderzoek, de opzet en de uitwerking daarvan. De belangstellende lezer kan er dan zijn eigen voordeel mee doen door het te lezen als ouder, leerkracht, collega, of wellicht allemaal. En

leerlingen vanzelfsprekend ook. Het thema staat zeker niet ver van de leerling af, maar de wijze waarop wij hierover schrijven wellicht nog wel.

De oplettende lezer heeft al gesignaleerd dat wij in dit verslag de mannelijke vorm gebruiken, ook traditioneel. Waar 'ouder' staat wordt vanzelfsprekend ook 'verzorg(er)' bedoeld, of ieder die zich 'ouder' voelt. Van alle personen die hebben meegewerkt aan dit verslag benoemen we hun functie en niet hun naam, zodat dit verslag ook geanonimiseerd is. De enkele uitzonderingen die wij daarop maken heeft de oplettende lezer al gesignaleerd. Achter in dit meesterstuk staat een uitgebreide bronnenlijst. In de tekst worden verwijzingen naar de bronnen opgenomen: naam van de schrijver met een (jaartal). Waar we verwijzen naar digitale bronnen staat de domeinnaam in de lopende tekst en is de datum te vinden in de bronnenlijst.

4 Onderzoek

In dit hoofdstuk formuleren wij de doelstelling van ons onderzoek, de deelvragen die wij willen beantwoorden en onderzoeksmethodes die wij hierbij willen inzetten.

4.1 Doelstelling

Met ons onderzoek willen wij graag een antwoord vinden op een brede vraag: *Hoe kunnen leerkrachten en ouders samenwerken ten behoeve van een rijke leeromgeving van leerlingen?*

Het lijkt vanzelfsprekend om vervolgens een 'SMART' onderzoeksdoel te formuleren: specifiek, meetbaar, acceptabel, realistisch en tijdgebonden. Wij ervaren deze vanzelfsprekendheid niet. Wie tijdens een onderzoek het onbekende wil verkennen zal niet specifiek zijn. Meetbare resultaten kunnen leiden tot calculerend gedrag, daar willen wij proberen van weg te blijven. Acceptabele doelen kunnen confrontaties en verrassingen uitsluiten. Realistische doelen zijn niet ambitieus. Tijdgebonden doelen hebben een beperkte houdbaarheid. Er wordt ook wel gesproken over 'BE SMART'. De B en de E staan voor Bezieling en Energie ter compensatie van de hierboven genoemde beperkingen.

Het antwoord op de vraag 'Wat is jullie bedoeling met dit onderzoek?' geeft ook richting. We willen ons er echter niet door laten beperken en stellen ons een breed doel, waarbij we de onderzoeksgroep en onderzoeksomgeving beperken. Wie kiezen voor de school van onze zoon en zullen werken in leerjaar 1 en 2. We formuleren het zo:

In samenwerking met leerkrachten, ouders en leerlingen van het Amadeus Lyceum gaan we het komende half jaar werkwijzen ontwikkelen voor het realiseren van samenwerking gebaseerd op 'dialogoog en respect' tussen ouders en leerkrachten van leerjaar 1 en 2 met behulp van de oplossingsgerichte benadering.

Het doel bevat naast de praktische wens van de rector om met leerjaar 1 en 2 samen te werken aan onderzoek, ook een hypothese: wanneer de samenwerking in leerjaar 1 en 2 goed vorm krijgt dan levert dat betrokkenheid tussen ouders en leerkrachten op tijdens de hele periode van voortgezet onderwijs.

Wanneer we het beoogde resultaat visualiseren, dan hebben leerkrachten en ouders, die hebben meegewerkt aan het onderzoek, een beeld van de manier waarop zij samenwerking volgens de kernwaarde 'dialogoog en respect' kunnen vormgeven. Al doende hebben we instrumenten ontwikkeld die deze werkwijze kan ondersteunen.

4.2 Vragen

De doelstelling kunnen wij opdelen in een viertal thema's die nader onderzoek vragen. We gaan op zoek naar:

1. Een omschrijving van de gewenste samenwerking tussen ouders en leerkrachten.
2. Concretisering van de kernwaarde 'dialogoog en respect' in de relatie ouders en leerkrachten.
3. Gewenste werkwijzen op basis van 'dialogoog en respect'.
4. Hulpbronnen vanuit de oplossingsgerichte benadering.

Om die thema's uit te werken stellen wij ons de volgende deelvragen, waarmee we onze onderzoeksdoelstelling operationaliseren:

1. Een omschrijving van de gewenste samenwerking tussen ouders en leerkrachten.
 - Wat staat er in het beleid van de school?
 - Welke samenwerkingsvormen zijn er op het Amadeus Lyceum?
 - Wat staat er over samenwerking tussen ouders en leerkrachten in literatuur en overheidsbeleid?
 - Wat vindt de rector van de huidige en gewenste samenwerking?
 - Wat vinden leerkrachten van de huidige en gewenste samenwerking?
 - Welke voorbeelden of ervaringen hebben leerkrachten van de huidige en gewenste samenwerking?
 - Wat vinden ouders en leerlingen van de huidige en gewenste samenwerking?
 - Welke rollen nemen ouders, leerkrachten en leerlingen in de schoolomgeving?
2. Concretisering van de kernwaarde 'dialoog en respect' in de relatie ouders en leerkrachten.
 - Wat staat er in de visie van de school?
 - Wat staat er in literatuur over 'dialoog en respect'?
 - Welk verband ziet de rector tussen 'dialoog en respect' en de samenwerking met ouders?
 - Wat vinden leerkrachten voorbeelden van 'dialoog en respect'?
 - Hoe ervaren ouders, leerlingen en leerkrachten 'dialoog en respect' binnen de samenwerking?
3. Gewenste werkwijzen op basis van 'dialoog en respect'.
 - Welke uitgangspunten vloeien voort uit de kernwaarde 'dialoog en respect'?
 - Welke vaardigheden zijn voor de leerkracht van belang om de kernwaarde 'dialoog en respect' tot uitdrukking te brengen?
 - Welke werkwijzen dragen bij aan 'dialoog en respect' binnen de verschillende samenwerkingsvormen tussen ouders en leerkrachten?
4. Hulpbronnen vanuit de oplossingsgerichte benadering.
 - Welke oplossingsgerichte uitgangspunten kunnen een hulpbron voor de leerkracht zijn binnen de samenwerking met ouders?
 - Welke oplossingsgerichte technieken kunnen voor de leerkracht een hulpbron zijn binnen de samenwerking met ouders?
 - Wat biedt de oplossingsgerichte benadering aan hulpbronnen voor ouders in het vormgeven van de samenwerking met de leerkracht?

4.3 Methodes

De vragen lopen uiteen in aard. In deze paragraaf beschrijven hoe we het onderzoek willen inrichten. We kiezen drie methodes:

- Een bronnenonderzoek naar het Amadeus Lyceum en naar samenwerking in 'dialoog en respect'.
- Een waarderend onderzoek naar goede voorbeelden.
- Een enquête in een tevredenheidsonderzoek bij ouders, leerlingen en leerkrachten.

4.3.1 Bronnenonderzoek naar Amadeus Lyceum en samenwerking in 'dialoog en respect'

Amadeus Lyceum

We bestuderen documenten zoals het schoolplan en andere informatie van Amadeus Lyceum en de wijze waarop in het onderwijs de samenwerking tussen ouders en leerkrachten wordt vormgegeven. Op het Amadeus Lyceum heeft begeleiding in het oplossingsgericht werken plaatsgevonden. We willen aansluiten bij deze werkwijze en (wanneer mogelijk) de eerdere begeleiders spreken. Een interview van de rector

van het Amadeus Lyceum gericht op haar visie op samenwerken tussen ouders en leerkrachten en het thema dialoog en respect zijn we ook van plan.

Samenwerking in 'dialoog en respect'

We proberen te traceren wat er op dit moment over ouders en school geschreven wordt en welke aanknopingspunten dit biedt voor een vruchtbare samenwerking. Maar ook breder vragen wij ons af: in welke sectoren wordt kennis ontwikkeld die ten dienste van de samenwerking tussen leerlingen, ouders en school zou kunnen staan? Onze eigen ervaring nemen we daarin mee: welke kennis is er opgedaan in samenwerken met ouders binnen de hulpverlening, en welke in het trainings- en advieswerk?

4.3.2 Waarderend onderzoek naar goede voorbeelden

Met de methode van waarderend onderzoek achterhalen we met de leerkrachten hun succesverhalen. We gaan op zoek naar goede voorbeelden, naar wat werkt. Bijvoorbeeld door klankbordavonden te bezoeken en filmopnames te (laten) maken van ouder-leerkracht-leerlinggesprekken. We formuleren op basis van de oplossingsgerichte kaders en de kernwaarde 'dialoog en respect' met de leerkrachten wat zij meer kunnen doen van wat goed gaat. Bij situaties die leerkrachten anders willen helpen wij hen handelingsalternatieven te ontwikkelen. We bekijken met leerkrachten of die alternatieven ook werken in de praktijk, door met leerkrachten en ouders mee te kijken als zij de handelingsalternatieven méér toepassen in hun onderlinge samenwerking. Vanuit het bovenstaande *instrumenten aanreiken* om meer te doen van dat wat werkt, nieuwe dingen te doen die kunnen werken en deze te delen met collega leerkrachten of ouders.

Wanneer we ons verdiepen in deze manier van onderzoek doen dan lijkt deze vorm van onderzoek goed aan te sluiten bij de basisregels van oplossingsgericht werken (Cauffman & van Dijk, 2009):

- Als iets (goed genoeg) werkt, doe er meer van.
- Als iets werkt, leer het (van) een ander.
- Als iets niet (goed genoeg) werkt, stop er dan mee, leer ervan én doe iets anders.

We lezen in het boek 'Ontwikkeling door onderzoek' (Kallenberg, 2007) dat er vier soorten vragen te stellen zijn bij 'waardierend onderzoek.' Vragen om te ontdekken, dromen, ontwerpen en bestemmen. Bij ontdekken stellen we vragen over het verleden. Wat heeft er eerder naar tevredenheid gewerkt? Waar werd je enthousiast van? Wat deed jij toen precies? Bij dromen en ontwerpen stellen we vragen over de toekomst. Hoe zou je willen dat het in de toekomst gaat? Wat maakt dat belangrijk? Wat zou je hiermee willen bereiken? Welke stappen zou je kunnen zetten om het toekomst beeld te realiseren? Bij bestemming vatten we samen en sluiten we af. Het verband met de door ons geformuleerde aspecten is duidelijk.



Afbeelding 1 Cirkel van waarderend onderzoek

In het boek 'van Kiem tot Kracht' (Tjepkema & Verheijen, 2009) vinden we een omschrijving van 'waarderen onderzoek' (afbeelding 1) die we mooier vinden omdat de keuze van een positief thema hier centraal staat. "Dit thema vormt de kern van de veranderbeweging. Het is het onderwerp waaromheen de diverse betrokkenen een gedeeld beeld van een mogelijke toekomst gaan co-creëren".

De principes die hieronder liggen zijn:

- Goed en slecht zijn twee andere planeten: je komt een oplossing niet op het spoor door in het kader van het 'ongewenste' te denken.
- Hoe we praten, bepaalt wat is en wat wordt: formuleren naar waar het echt om draait en de zorgvuldig verwoorde veranderwens.
- Vertrouwen op vermogen: iedereen draagt oplossingen in zich en heeft het vermogen tot leren.
- De kracht van interactionele praktijken: de actie zit in de interactie, samen onderzoeken stimuleert relaties van hoge kwaliteit.
- De kracht van experimenteren: bouw aan de weg terwijl je er op wandelt.
- Er zijn meerdere wegen naar Rome: van welk pad krijgen mensen energie, welk pad werkt verbindend?
- Proces van onderzoeken en vragen stellen: iedere context verdient eigen antwoorden.
- De kracht van urgentie en alertheid: er staat iets op het spel, het is van belang.

4.3.3 Enquête in een tevredenheidsonderzoek bij ouders, leerlingen en leerkrachten

Het toeval wil dat het Amadeus Lyceum haar tweejaarlijks tevredenheidsonderzoek uitvoert in december 2009. We werken mee met het *tevredenheidsonderzoek* door kritisch mee te kijken naar de vragen, vragen toe te voegen en mee te werken aan de interpretatie van de uitkomsten. Met een enquête die deel uit maakt van het tevredenheidsonderzoek bereiken we alle ouders, leerlingen en leerkrachten van het Amadeus Lyceum. Het biedt een uitgelezen mogelijkheid om te onderzoeken hoe ouders, leerlingen en leerkrachten de onderlinge samenwerking ervaren.

4.3.4 Tijdpad van september 2009 – mei 2010

Ons onderzoek vindt plaats tussen september 2009 en mei 2010.

september	Oktober	november	December	Januari	februari	maart	april	mei
Beschrijving Amadeus Lyceum								
	Bronnenonderzoek: samenwerking 'in dialoog en respect'							
	Waarderend onderzoek							
	Tevredenheidsonderzoek							

Bovenstaand schema illustreert hoe de verschillende onderzoekslijnen parallel lopen. Daardoor ontstond de gelegenheid om tussentijdse bevindingen vanuit het ene onderzoek mee te nemen in de overige onderzoeken. Waar wij dat doen, wordt dat in het betreffende hoofdstuk toegelicht.

4.3.5 Overzicht van vragen en methodes

In de tabel op de volgende pagina concretiseren wij de manier waarop wij antwoorden willen vinden op onze onderzoeksvragen, op basis van wat we hebben geschreven in voorgaande paragrafen. Rechts in de tabel staat het hoofdstuk waarin de resultaten worden beschreven. In elk hoofdstuk vindt de lezer weer dat deel van de tabel terug met vragen waarop antwoorden geformuleerd worden.

Hoofdstukken >	5	6	7	8
Onderzoeksvragen	Amadeus Lyceum	Bronnen-onderzoek	Waarderend onderzoek	Tevredenheids-onderzoek
1. Een omschrijving van de gewenste samenwerking tussen ouders en leerkrachten				
Wat staat er in het beleid van de school?	✓			
Welke samenwerkingsvormen zijn er op het Amadeus Lyceum?	✓			
Wat staat er over samenwerking tussen ouders en leerkrachten in literatuur en overheidsbeleid?		✓		
Wat vindt de rector van de huidige en gewenste samenwerking?	✓			
Wat vinden leerkrachten van de huidige en gewenste samenwerking?			✓	✓
Welke voorbeelden of ervaringen hebben leerkrachten van de huidige en gewenste samenwerking?			✓	
Wat vinden ouders en leerlingen van de huidige en gewenste samenwerking?				✓
Welke rollen nemen ouders, leerkrachten en leerlingen in de schoolomgeving?	✓	✓	✓	
2. Concretisering van de kernwaarde 'dialoog en respect' in de relatie tussen ouders en leerkrachten				
Wat staat er in de visie van de school?	✓			
Wat staat er in literatuur over 'dialoog en respect'?		✓		
Welk verband ziet de rector tussen 'dialoog en respect' en de samenwerking met ouders?	✓			
Wat vinden leerkrachten voorbeelden van 'dialoog en respect'?			✓	
Hoe ervaren ouders, leerlingen en leerkrachten 'dialoog en respect' binnen de samenwerking?			✓	✓
3. Gewenste werkwijzen op basis van 'dialoog en respect'				
Welke uitgangspunten vloeien voort uit de kernwaarde 'dialoog en respect'?		✓		
Welke vaardigheden zijn voor de leerkracht van belang om de kernwaarde 'dialoog en respect' tot uitdrukking te brengen?		✓	✓	
Welke werkwijzen dragen bij aan 'dialoog en respect' binnen de verschillende samenwerkingsvormen tussen ouders en leerkrachten?			✓	
4. Hulpbronnen vanuit de oplossingsgerichte benadering				
Welke oplossingsgerichte uitgangspunten kunnen een hulpbron voor de leerkracht zijn binnen de samenwerking met ouders?		✓	✓	
Welke oplossingsgerichte technieken kunnen voor de leerkracht een hulpbron zijn binnen de samenwerking met ouders?		✓	✓	
Wat biedt de oplossingsgerichte benadering aan hulpbronnen voor ouders in het vormgeven van de samenwerking met de leerkracht?			✓	

4.4 Samenvatting: Onderzoek

In het beantwoorden van de brede vraag *'Hoe kunnen leerkrachten en ouders samenwerken ten behoeve van een rijke leeromgeving van leerlingen?'* hebben wij als doelstelling voor onderzoek geformuleerd:

In samenwerking met leerkrachten, ouders en leerlingen van het Amadeus Lyceum gaan we het komende half jaar werkwijzen ontwikkelen voor het realiseren van samenwerking gebaseerd op 'dialoog en respect' tussen ouders en leerkrachten van leerjaar 1 en 2 met behulp van de oplossingsgerichte benadering.

Het onderzoek heeft, naast een beschrijving van de onderzoeksplaats op het Amadeus Lyceum, de onderdelen:

- Een bronnenonderzoek naar samenwerking in 'dialoog en respect'
- Een waarderend onderzoek: voorbeelden van goede samenwerking
- Een enquête in een tevredenheidsonderzoek

In de volgende hoofdstukken werken we uit hoe op het **Amadeus Lyceum** ouders en leerkrachten **samenwerken in 'dialoog en respect'**, met behulp van **waardierend onderzoek** en een enquête binnen het tweejaarlijkse **tevredenheidsonderzoek**. Dat zijn daarmee tevens de titels van respectievelijk de hoofdstukken 5, 6, 7 en 8.

In hoofdstuk 9 brengen wij onze bevindingen samen vanuit de vier onderzoeksvragen. We geven daarin een beschrijving van de gewenste samenwerking tussen ouders en leerkrachten, een concretisering van de kernwaarde 'dialoog en respect', gewenste werkwijzen en hulpbronnen vanuit de oplossingsgerichte benadering.

5 Amadeus Lyceum

Het onderzoek naar de samenwerkingsrelatie tussen ouders en leerkrachten doen wij op het Amadeus Lyceum. Onderstaande deelvragen komen in dit hoofdstuk aan de orde.

Een omschrijving van de gewenste samenwerking tussen ouders en leerkrachten
Wat staat er in het beleid van de school?
Welke samenwerkingsvormen zijn er op het Amadeus Lyceum?
Wat vindt de rector van de huidige en gewenste samenwerking?
Welke rollen nemen ouders, leerkrachten en leerlingen in de schoolomgeving?
Concretisering van de kernwaarde 'dialoog en respect' in de relatie tussen ouders en leerkrachten
Wat staat er in de visie van de school?
Welk verband ziet de rector tussen 'dialoog en respect' en de samenwerking met ouders?

Wij doen het onderzoek graag op het Amadeus Lyceum omdat:

- onze zoon met plezier naar deze school gaat,
- wij als ouders ervaren dat we welkom zijn,
- leerkrachten oplossingsgericht willen werken,
- in de school een cultuur bestaat van leren en innoveren.

In dit hoofdstuk beschrijven we de omgeving, visie op leren, cultuur en organisatie van het Amadeus Lyceum. In de laatste paragraaf beschrijven we op welke wijze leerkrachten kennis hebben gemaakt met de oplossingsgerichte benadering en hoe deze zich verhoudt tot 'coachen op kracht', een werkwijze die dit schooljaar wordt geïntroduceerd. Het Amadeus Lyceum is een cultuurschool voor VMBO TL, HAVO, Atheneum en Gymnasium. Het motto van de school is: 'Leren als levenskunst'.

5.1 Cultuurcampus

De school is sinds begin 2009 gevestigd in de Cultuurcampus (afbeelding 2) in stadsdeel Vleuten-De Meern van de gemeente Utrecht. Hier zijn onderwijs, sport, welzijn, kunst en cultuur met elkaar verenigd. In de campus zijn de openbare bibliotheek Utrecht, het Utrechts Centrum voor de Kunsten (UCK), Zuwe Welzijn en Abrona gehuisvest. Een omgeving waarin alle hulpbronnen beschikbaar zijn voor cultuurgebaseerd onderwijs.

Het Amadeus Lyceum heeft een geschiedenis van 6 jaar. Het is dit schooljaar (2009-2010) nog een kleine school met 635 leerlingen. Ieder jaar neemt het aantal toe. Op termijn zal de school onderwijs bieden aan ongeveer 1700 leerlingen. Deze komen niet alleen uit Leidse Rijn en de stad Utrecht, maar ook uit omliggende gemeenten zoals Maarssen, Harmelen en Montfoort.



Afbeelding 2 Cultuurcampus

5.2 Onderwijs en leren

Cultuurgebaseerd onderwijs (CGO) is een didactisch concept dat staat voor zinvol, levensecht en attractief onderwijs. Kunst en cultureel erfgoed zijn het vertrekpunt van het leren. De vakken worden zo veel mogelijk thematisch aangeboden. Hierbij wordt gezocht naar een betekenisvolle samenwerking tussen leergebieden. De thema's komen uit de dagelijkse werkelijkheid en sluiten aan bij de leefwereld van de leerlingen. Waar mogelijk brengen leerlingen onderwijstijd door in de omgeving van de school en bij instellingen op het gebied van cultuur, kunst, media en erfgoed.

Voorbeelden van activiteiten binnen CGO 'Van mens naar machine':

Onze zoon werkt op dinsdag 13 april samen met een groepsgenoot aan een werkstuk over 'De Munt', een muntfabriek uit de 19^e eeuw. Op woensdag gaat hij met zijn leergroep naar het museum 'Van speeldoos tot pierement'. De leergebieden Mens en Maatschappij, Mens en Natuur, Muziek en Beeldende Vorming zijn leergebieden waarvan de leerkrachten een gezamenlijk CGO-project 'van mens naar machine' hebben ontwikkeld. Voor muziek maken samenwerkingsgroepjes een muziekstuk en stemmen met andere groepjes af hoe de stukken op elkaar aansluiten. Zo wordt met elkaar aan een compositie gewerkt. Leerlingen schrijven een werkstuk voorzien van afbeeldingen en maken met elkaar een 'actie-reactie' machine. Zo leren zij over de 19^e eeuw en de industriële revolutie. De leerlingen presenteren een maand later de resultaten aan ouders, medeleerlingen en leerkrachten met een concert en tentoonstelling.

Leerlingen werken in domeinen (afbeelding 3), ruimtes waar voor ongeveer negentig leerlingen plek is. Hier kan zelfstandig of in groepjes gewerkt worden. In principe zijn bij negentig leerlingen altijd twee experts (vakdocenten) en een domeinassistent aanwezig om leerlingen te begeleiden. Leerlingen kunnen naast geplande instructiemomenten in het domein aan experts extra uitleg vragen. Voor instructies, toetsen en in stilte werken zijn er geluiddichte serres. Informatie en opdrachten vinden leerlingen via hun eigen laptop in een elektronische leeromgeving (ELO). De ELO is ook vanuit huis bereikbaar. Leerresultaten worden verzameld in een portfolio, een multomap met materiaal waar de leerling trots op is en waarin hij bij kan houden welke leerdoelen hij heeft behaald. Leerlingen zijn niet de hele dag en niet allemaal tegelijk in het domein. Zo worden Sport, practicum bij Mens en Natuur en onderdelen van Kunst en Cultuur (dans, drama, beeldend werk, muziek) in ruimten buiten het domein gegeven.



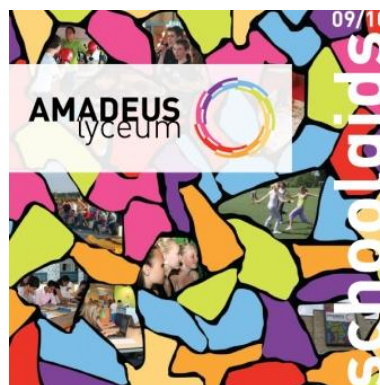
Afbeelding 3 Domein

Het Amadeus Lyceum is ook voor het team een lerende school. In de schoolgids (afbeelding 4) lezen we onder andere: “Als school stellen we onszelf voortdurend kritische vragen. (...) Antwoorden vinden we op verschillende manieren door bijvoorbeeld onderzoek te doen, te scholen en externe ondersteuning in te zetten. In het vinden van antwoorden is de stem van de leerlingen en hun ouders/verzorgers ook duidelijk hoorbaar. Open communicatie is voor ons van groot belang.”, direct gevolgd door: “Mochten er nog vragen zijn na het lezen van deze schoolgids, aarzel dan niet om contact op te nemen.”

5.3 Kernwaarden

Het Amadeus Lyceum heeft in april 2008 vier kernwaarden gekozen die de basis vormen voor de inrichting van het onderwijs. Ze zijn in de schoolgids (Amadeus Lyceum, 2009) als volgt omschreven:

1. Persoonlijke ontwikkeling
De leerling leert zelfsturend te zijn en verantwoordelijkheid te nemen. Het Amadeus Lyceum beoordeelt leerlingen niet door ze te vergelijken met de rest van de klas, maar kijkt naar de persoonlijke ontwikkeling van de leerling en maakt die ontwikkeling zichtbaar.
2. Zelfsturing
De leerling krijgt de ruimte om zelfverantwoordelijkheid te nemen en te dragen voor de eigen leerroute. De docenten helpen de leerling eigen doelen te formuleren en te bereiken.
3. Dialoog en Respect
Op het Amadeus Lyceum is het opvallend dat de leerlingen en de medewerkers op een prettige manier met elkaar omgaan. Respect over en weer is kenmerkend in de omgang. Leerlingen en medewerkers voelen zich gezien en gehoord. Het gesprek met de leerling over de eigen ontwikkeling staat centraal.
4. Creativiteit
Ons onderwijs is cultuurgebaseerd onderwijs. Er is ruimte voor creativiteit (cultuur) en eigenheid. Leerlingen leren creatief om te gaan met uitdagingen in het eigen leerproces.’



Afbeelding 4 Schoolgids 09/10

In de schoolgids is ook een vertaling opgenomen van de vier kernwaarden naar de praktijk. Er staat:

“Vanuit de vier kernwaarden verwachten we van iedereen:

1. Ons schoolgebouw te beschouwen als het jouwe en er ook op deze manier mee om te gaan.
2. Alle spullen in en om de school te gebruiken en er netjes mee om te gaan.
3. Jezelf in vrijheid te ontwikkelen en daarbij hulp te ontvangen van de mensen om je heen.
4. Je kennis met anderen te delen en te putten uit de bron van kennis die op deze school aanwezig is.
5. Iedereen op deze school, inclusief jezelf, met respect te behandelen.
6. Je creativiteit te ontplooiën en deze aan ons te tonen.
7. Je gezondheid en die van anderen zowel binnen als buiten het gebouw in acht te nemen en dus niet te roken en te drinken.
8. Een bijdrage te leveren aan het verder tot bloei brengen van jezelf en deze school.”

De kernwaarden zijn van betekenis voor leerlingen en voor medewerkers in de school. In een concept over teamontwikkeling staat hierover geschreven:

- “Persoonlijke ontwikkeling staat voor alle medewerkers centraal.
- Zelfsturend zijn, verantwoordelijkheid nemen en zelf inhoud geven aan je eigen taak en de teamtaken met aandacht voor dialoog en respect!
- Aandacht voor de individuele kwaliteiten met respect voor verschillen en als resultaat een samenwerking waar afhankelijk van elkaar zijn in veiligheid plaats vindt.
- Ruimte voor creativiteit en eigenheid, zelscheppend bezig zijn, flexibiliteit, innoveren en waarderen vormen de basis voor dynamische teams.”

Het Amadeus Lyceum heeft daarbij aandacht voor gezamenlijke kennisproductie. Zij participeert bijvoorbeeld in het project ‘Expeditie durven, delen, doen’ (www.durvendelendoen.nl). Op basis van onderzoeksvragen van het Amadeus Lyceum over cultuur gebaseerd onderwijs wordt wetenschappelijk onderzoek gedaan. Resultaten van het onderzoek worden met andere scholen gedeeld. Het Amadeus Lyceum is tevens deelnemer aan het Platform Eigentijds Onderwijs, waarbij twaalf innovatieve scholen zich hebben verenigd om met elkaar kennis te delen.

Welke betekenis de kernwaarden voor ouders kunnen hebben staat niet beschreven in de documenten die wij hebben ingezien.

5.4 Organisatie

In deze paragraaf beschrijven we hoe het leren en werken voor leerlingen en medewerkers is georganiseerd.

Voor leerlingen

Een leerling heeft individuele opdrachten en groepsopdrachten. Groepsopdrachten zijn de verantwoordelijkheid van een samenwerkingsgroepje van vier leerlingen. Samenwerkingsgroepjes zijn onderdeel van een basisgroep met ongeveer 30 leerlingen. Drie tot zes basisgroepen vormen een leergroep. Het Amadeus Lyceum heeft de volgende leergroepen: leerjaar 1, leerjaar 2, theoretische leerweg leerjaar 3 en leerjaar 4, HAVO en VWO leerjaar 3, 2^e fase (HAVO 4-5, VWO/Gymnasium 4, 5 en 6).

Leerlingen hebben per leerjaar een team van experts (vakleerkrachten) en domeinassistenten dat hen begeleidt. Een deel van de experts is ook mentor van een groep leerlingen. Een mentor begeleidt het leerproces op het niveau van de individuele leerling en op het niveau van de samenwerkingsgroepjes.

Naast de leerlingenraad op schoolniveau, kunnen leerlingen deelnemen aan de domeinraad. Een domeinraad is een klankbordgroep van leerlingen per leergroep voor het team.

Voor medewerkers

In het team vormen vier medewerkers het a-team. Je zou dit kunnen zien als het ‘dagelijks bestuur’. Het a-team bestaat uit de teamcoach, de communicator, de onderwijsarchitect en de teamvoorzitter. De *teamcoach* begeleidt en ondersteunt mentoren bij het voeren van begeleidingsgesprekken, rapportagegesprekken en de experts bij het geven van feedback aan leerlingen. De teamcoach geeft vorm aan de begeleiding van het team als geheel op basis van het teamplan. De teamcoach neemt deel aan het zorgteamoverleg, is contactpersoon voor de decaan en overlegt maandelijks met de andere teamcoaches. De *communicator* zorgt voor communicatie binnen het team, tussen team en leerlingen, tussen team en ouders en tussen eigen team en andere teams. De communicator is samen met de voorzitter verantwoordelijk voor klankbordgroepen van ouders en leerlingen en samen met de teamcoach voor eenduidige rapportage. De communicator overlegt maandelijks met communicatoren van andere teams. Bij onderzoek op school organiseert de communicator reflectiemomenten op het eigen handelen van het team.

De *onderwijsarchitect* stimuleert in brede zin de ontwikkeling van de lespraktijk, helpt ideeën van het team vorm te geven en helpt bij ‘leren door doen’ van het team. Onderwijsontwikkeling wordt vormgegeven vanuit cultuurgebaseerd onderwijs (CGO), de vier kernwaarden en in het schoolplan geformuleerde eisen. De onderwijsarchitect is kwaliteitsbewaker van het lesmateriaal, zorgt voor communicatie over doorlopende leerlijnen in leergebieden en is verantwoordelijk voor een evenwichtige schoolontwikkeling. De onderwijsarchitect heeft tweewekelijks overleg met onderwijsarchitecten uit andere teams, neemt deel aan de werkgroep CGO en is contactpersoon voor wetenschappelijk onderzoek op het gebied van CGO.

De *voorzitter* organiseert de verdeling van de taken en is verantwoordelijk voor het opstellen van het jaarlijkse teamplan binnen de kaders van het schoolplan. De voorzitter beheert het teambudget, neemt deel aan voorzittersoverleg met de rector en de coördinator bedrijfsvoering, geeft leiding aan teamoverleg, geeft leiding aan domeinassistenten en voert overleg met ouder- en leerling-klankbordgroepen. De voorzitter is aanspreekpunt voor ouders als het gaat om ‘mentoroverstijgende taken’. Voorbeelden die worden genoemd zijn: klachten, verlofaanvragen en teamlidoverstijgende onderwerpen. Om deze reden is de voorzitter in principe geen mentor van leerlingen.

De schoolleiding bestaat uit de rector, coördinator bedrijfsvoering en de teamvoorzitters.

Het Amadeus Lyceum is onderdeel van de Willibrord Stichting. Dit is een stichting voor rk, pc en interconfessioneel (rk/pc) voortgezet onderwijs voor Utrecht en omstreken. Het college van bestuur, bestaat uit twee personen en is het bevoegd gezag, bestuurt de stichting en geeft leiding aan de rectoren. De raad van toezicht toetst hoe de organisatie wordt bestuurd en of de doelstellingen van de stichting worden gerealiseerd. De rectoren zijn integraal verantwoordelijk voor hun school. Dit betekent dat zij verantwoordelijk zijn voor het onderwijs (het primaire proces), het personeelsmanagement, het financiële beheer, de bedrijfsvoering en de kwaliteitszorg. De rectoren zijn medeverantwoordelijk voor het goed functioneren van de stichting. Zij werken samen in managementoverleg en kwaliteitskringen. Iedere school heeft een medezeggenschapsraad (MR). Op stichtingsniveau is er een gemeenschappelijke medezeggenschapsraad (GMR).

Het Amadeus Lyceum is lid van ‘Ouders & Co’. Dit is een landelijke organisatie van en voor ouders, ouderadvies en medezeggenschapsraden in het protestants-christelijke en oecumenisch onderwijs. Het hoofddoel is “het stimuleren van een goede samenwerking tussen school en thuis, in het belang van de kinderen”. Bestuur, GMR, MR en landelijke oudervereniging zijn geen onderdeel geworden van dit onderzoek doordat wij ons gericht hebben op de interactie op de werkvloer.

Met ons onderzoek richten wij ons - op voorstel van de rector - op leerjaar 1 en leerjaar 2 van het Amadeus Lyceum.

5.5 Dialoog en respect in relatie tot ouders

In de schoolgids is een hoofdstuk voor ouders opgenomen. De eerste zin is: “De ouders spelen een belangrijke rol op het Amadeus Lyceum.” Er is een ouderraad, een medezeggenschapsraad, er zijn ouderavonden (een keer per jaar een thema-avond), klankbordavonden (vijf keer per jaar) en presentatieavonden met werkstukken van leerlingen (ca. vier keer per jaar). De website (intranet) en e-mail zijn voor de ouders belangrijke communicatiemiddelen. De mentor is de eerste contactpersoon voor de ouders. Er zijn drie keer per jaar ouder-leerling-mentorgesprekken. Daarnaast zijn er gesprekken met de voorzitter mogelijk en e-mail contact met experts. Je kunt met gemak als ouder maandelijks de school bezoeken op basis van reguliere uitnodigingen.

In ons oriënterende gesprek met de rector van het Amadeus Lyceum vertellen we dat we onderzoek willen doen naar de samenwerkingsrelatie tussen ouders en leerkrachten. Zij zegt gelijk: “O, dan kan er meteen een relatie worden gelegd met onze kernwaarde dialoog en respect”. We zijn benieuwd wat de

woorden 'dialoog' en 'respect' in relatie tot ouders voor alle betrokkenen betekenen. We vragen de rector naar haar visie.

Jeanine Vlastuin is rector van het Amadeus Lyceum. In de auto op weg naar de conferentie 'Werken in het onderwijs' in Scheveningen, gaat Maarten met haar in gesprek over de visie van het Amadeus Lyceum op de samenwerking met ouders vanuit de kernwaarde dialoog en respect. Het gesprek is vastgelegd met een opnameapparaatje en vervolgens letterlijk uitgeschreven. Hieronder volgt een selectie van wat besproken is. De *schuingedrukte* tekst is de letterlijke tekst uit het interview van 4 november 2009 dat tussen 8.30 en 9.30 uur heeft plaatsgevonden:

In de opstartfase van het Amadeus Lyceum is veel materiaal ontwikkeld in *ons onderwijsaanbod waar wij trots op zijn*. Dat materiaal is ontwikkeld *door de bril van de kernwaarden*. De kernwaarde *dialoog en respect* zou ook betekenis moeten krijgen in de samenwerking met ouders, want *je maakt voor een periode van vijf, zes jaar gemiddeld 50% uit van het leven van een kind. En dan is dat andere belangrijke deel de ouders*. Dat betekent dat ouders zich in de school moeten herkennen. De school heeft binnen de samenwerking de opdracht om leerlingen *naar het examen te brengen en is daar expert in*. De school is dan wel expert, maar *kan wel op gelijk niveau van gedachten wisselen met ouders. Als ouders merken wat niet werkt, waarvan wij denken dat het wel werkt, dan is het wel belangrijk om dat terug te horen, om feedback te krijgen*. Het is belangrijk een sfeer te creëren *waarin je met elkaar werkt en waarin je die ruimte dus moet hebben en geven*. Die samenwerking kan de kleur krijgen die voor de unieke situatie van dit kind en deze ouder in deze schoolomgeving wenselijk is en *dan moet je als onderwijsteam daarover ook met elkaar in gesprek*. Als ouders ideeën hebben, *dan zou de reactie moeten zijn "leuk idee, laten we daar een afspraak over maken, over hebben hoe dat vorm kan krijgen"*, en dan heb je direct de dialoog over de vraag. *Ik vind het altijd belangrijk, je moet iets hebben dat bindt, waar je een gevoel bij hebt, anders wordt het niks. Een open relatie met elkaar en dat gaat nog lang niet op de manier zoals we dat graag zouden willen vanuit dialoog en respect*. Op een schaal van 0 tot 10, *denk ik dat we op een 7 zitten, omdat al heel belangrijk is dat het gevoel er is en dat krijgen we ook terug van ouders dat ze heel veel mogen zeggen, kunnen zeggen en mogen vragen en deel kunnen uitmaken als ze het willen van wat er gebeurt. De basis is er, vertrouwen. En ik geef niet hoger omdat we er nog onvoldoende gebruik van maken. We vinden elkaar te weinig, het gaat nog steeds teveel en specifiek over het kind en hoe we daar samenwerken. Een stap hoger zijn ouders in staat om op een hoger abstractieniveau bij te dragen, dan ben je samen aan het opvoeden, dan ben je het samen aan het uitdragen. Ik denk dat dat het mooiste is, maar misschien kan dat wel nooit*.

Er zijn ook best veel leerkrachten die last hebben van ouders. Ze zien wel dat de manier waarop wij met de ouders en het kind in gesprek zijn over groei en ontwikkeling van het kind absoluut iets toevoegt. Ze zien ook dat doordat je dan tijd hebt voor elkaar, dat ze minder afgerekend worden op dat zij het fout gedaan hebben. Ze zien dus allemaal wel wat het oplevert. Maar ze redeneren nog erg vanuit de verdediging en dáár zou je vanaf moeten. Je moet geloven dat wat je doet goed is, dat doe je uit je volle overtuiging, je moet vertrouwen krijgen dat wat je doet ook inderdaad goed is of goed zou moeten zijn en dan moet je met elkaar gaan kijken hoe komt het dan dat het beter moet, en dat doe je dan weer samen. De kunst is te zoeken naar wat bindt.

Je kunt heel veel doen. Je moet denk ik wel op een gegeven moment naar jezelf kijken en dus ook naar je school kijken, tot waar ga je met mensen mee. Je hebt een pedagogisch doel, en dat doe je samen. Het kan natuurlijk in een aantal situaties, afhankelijk van de personen, lang doorgaan. Maar ik denk dat er een natuurlijk moment komt dat je een van beiden of beiden, dat is het mooiste natuurlijk, beseft tot hier en niet verder en dat is afhankelijk van waar het over gaat, wat er met het kind is. Vroeger was een huisbezoek normaal. Nu is het niet meer een automatisme. Dus op het moment dat er een vraag is en dat er ook ruimte is en dat het een stap in de goede richting zou zijn, kan een mentor ook thuis op bezoek gaan om daar in die context het gesprek te voeren. Het gebeurt ook af en toe maar dan past het in de actie die je met elkaar ontwikkelt dat dat tot op zekere hoogte kan... Maar je moet blijven zoeken naar dat je met het privéterrein een andere setting schept waar je met elkaar communiceert. Als het gaat over hulpverlening, over zorg, dan is er wel heel snel duidelijk dat wij dat niet kunnen. Wij gaan niet therapeutische gesprekken voeren. Als ik zeg 'er gaat iemand op huisbezoek', dan is het om te kijken of

zo'n kind bijvoorbeeld een plek heeft om rustig te kunnen werken, en zo niet, hoe zou dat hier dan wel kunnen. Maar gefocust op wat 'ie voor school moet doen.

Cultuurgebaseerd onderwijs, leergebieden, domeinen en ateliers, binnen en buiten school, vanuit de vier kernwaarden, hoe krijgen deze visies en uitgangspunten vorm in het concrete handelen op de werkvloer? Hoe worden leerlingen begeleid bij hun leerproces? Daarover gaat de laatste paragraaf van dit hoofdstuk.

5.6 Oplossingsgericht werken en Coachen op kracht

In augustus 2004, bij de start van de nieuwe school met alleen een eerste leerjaar, hebben de leerkrachten van het Amadeus Lyceum kennisgemaakt met de oplossingsgerichte benadering. Alle leerkrachten die toen werkzaam waren in de school hebben deelgenomen aan een basiscursus 'oplossingsgericht coachen van leerlingen'. Er is destijds gewerkt aan de hand van tien 'Uitgangspunten van Oplossingsgericht coachen' en twee gespreksprotocollen. Zie de kaders hierna.

Uitgangspunten van Oplossingsgericht coachen:

De houding van de begeleider wordt gekenmerkt door respect, nieuwsgierigheid en niet-weten.
 Leerlingen bepalen het doel van de begeleiding. Zij zijn de expert van hun leven en van hun werken.
 Leerlingen beschikken over de hulpbronnen die zij nodig hebben.
 Weerstand is een onbruikbaar begrip.
 Verandering is onvermijdelijk.
 Samenwerking is onvermijdelijk.
 Slechts een kleine verandering is nodig.
 Problemen zijn niet-succesvolle pogingen om moeilijkheden op te lossen.
 Het is niet nodig veel van het probleem te weten om het te kunnen oplossen.
 Het gaat niet om een diagnose, maar om het proces.

Een gespreksprotocol van oplossingsgericht coachen:

Klacht / geschiedenis	Wat zou nuttig zijn om te bespreken? Hoe is dit een probleem voor jou? Wat heb je al geprobeerd? Wat daarvan was nuttig en hielp?
Doelformulering	Wat wil je anders als gevolg van dit gesprek? Dialoog rond de vraag naar het wonder.
Uitzonderingen	Zijn er momenten die al een beetje op het wonder lijken, hoe gaat dat? Zo niet, zijn er momenten waarop het probleem zich niet voordoet of minder ernstig is, wanneer, hoe gaat dat?
Inschaling	Verbetering sinds je besloot met mij een afspraak te maken. Motivatie om aan de slag te gaan. Vertrouwen dat het probleem opgelost kan worden.
Feedback	Complimenten: wat men al deed dat hielp, en positieve karakterduidingen. Reden voor de taak, liefst in de woorden van de leerling. De taak: voorgesteld als moeilijk en als experiment; 'doe'-taken alleen bij klanten, bij anderen 'let op'- of 'denk na'-taken
Wanneer wil je het volgende gesprek?	

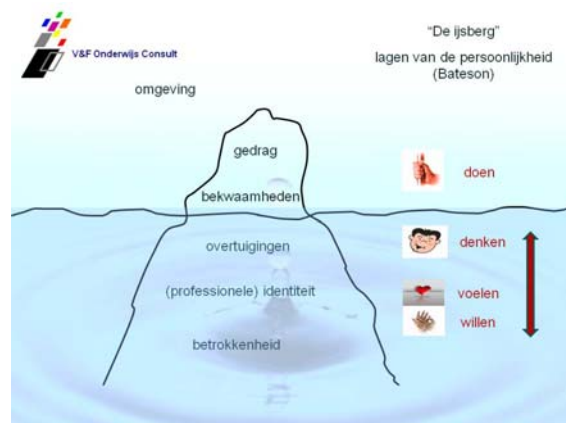
Protocol van een vervolgesprek:

Wat ging er beter sinds ons vorige gesprek? Details?	Hoe gaat dat? Hoe doe je dat? Is dat nieuw voor je? Wat voor een effect heeft dat op je begeleider, collega's, klanten? Wat merk je tussen X en jou?
Complimenten	Niet iedereen had dat kunnen zeggen of doen. Dus jij bent het soort mens dat ... !
En wat is er verder beter?	Als er echt niets beter is: hoe overleef je dat, hoe komt het dat het nog niet veel erger is? Hoe doe je dat? Als je dat kunt blijven doen, heb je dan bereikt wat je met deze gesprekken wilt bereiken?

Doe er meer van	Wat is er voor nodig om X weer te doen? En vaker?
Inschaling vooruitgang	Huidige niveau: Als je toen je de afspraak maakte op een één zat en na het wonder op een tien, waar zit je dan nu? Fantastisch: wat maakt dat je er al een X voor geeft? Waaraan zul je merken dat het een punt meer geworden is? Wat zal er anders zijn? Wie zal dat als eerste merken? Hoe zal die daarop reageren? En hoe reageer jij daar weer op? Wat zou ervoor nodig zijn om te doen alsof je daar al zit? Naar welk cijfer streef je: waaraan zul je merken dat je deze gesprekken niet meer nodig hebt? Wat zal er anders zijn?
Feedback	Complimenten, reden voor de taak, taak of suggestie.
Afsluiting	Hoeveel tijd heb je daarvoor nodig? Wanneer wil je terugkomen?

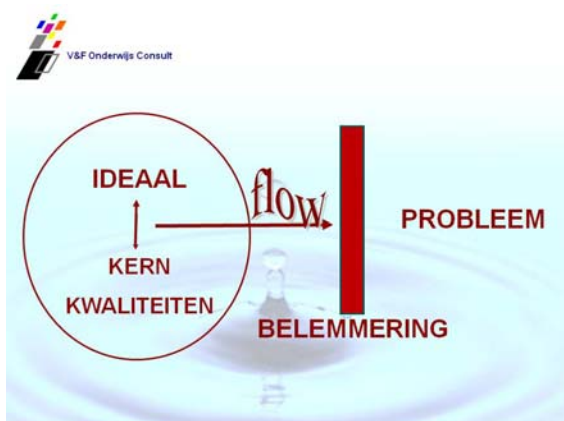
Tijdens dit schooljaar wordt 'coachen op kracht' door V&F Onderwijs Consult aangereikt. Deze benadering is onder andere geënt op 'kernreflectie' (Korthagen, Leren van binnenuit, 2009) en het werken met kernkwaliteiten. We geven hierop een korte toelichting om vervolgens een relatie met oplossingsgericht werken te kunnen leggen.

Kernreflectie is een manier om flow te helpen bevorderen. Wanneer je in 'flow' bent voel je je geïnspireerd, autonoom, verbonden met anderen en competent. Wanneer je in flow bent zijn denken, voelen, willen en doen 'in lijn' met elkaar. Waar Korthagen (2009) het heeft over het 'ui-model', wordt bij 'coachen op kracht' gesproken over 'de ijsberg' (afbeelding 5). Hierbij worden de lagen van de persoonlijkheid gevisualiseerd. Ook hier geldt: je ervaart flow als deze lagen 'in lijn zijn', op elkaar zijn afgestemd.



Afbeelding 5 Lagen van de persoonlijkheid

Wanneer je niet lekker in 'je vel' zit, niet lekker werkt of leert, zijn er discrepanties in deze lagen. Inzicht in de lagen waarop spanningsvelden of belemmeringen bestaan, geeft aanwijzingen voor reflecties die je zelf of in je begeleiding kunt doen. Flow wordt bevorderd door op de kracht van mensen te focussen. Kernreflectie is (helpen) reflecteren op alle lagen van de ijsberg en het (helpen) bewustwording van kernkwaliteiten en inspiratiebronnen die de belemmeringen opheffen (afbeelding 6).



Afbeelding 6 Coachen op kracht

Zowel de oplossingsgerichte benadering als die van coachen op kracht zijn geïnspireerd op positieve psychologie. Waar bij 'coachen op kracht' wordt gekeken naar de belemmering die opgeheven moet worden, kijkt oplossingsgericht werken naar hulpbronnen. Het zijn twee kanten van dezelfde medaille. De overeenkomsten zijn groter dan de verschillen. Beide zijn gericht op:

- ontwikkeling van wat aanwezig is in plaats van verbeteren wat nog niet goed of afwezig is,
- mogelijkheden in plaats van problemen,
- autonomie in plaats van externe sturing,
- de begeleider (leerkracht) als coach in plaats van instructeur.

Het zijn waarderende benaderingen die elkaar gemakkelijk versterken. In het volgende hoofdstuk beschrijven we theorie die voor samenwerken met ouders een bron kan zijn. Oplossingsgericht werken wordt daarin verder toegelicht.

5.7 Samenvatting: Amadeus Lyceum

Het Amadeus Lyceum is een school die wij een warm hart toe dragen omdat onze zoon vele uren op prettige en leerzame wijze doorbrengt en wij ons als ouders welkom voelen. Bovendien past de oplossingsgerichte benadering bij de visie op onderwijs en leren van deze school. Een mooie werkvloer voor ons onderzoek in het kader van de masteropleiding 'Oplossingsgericht Werken in het Onderwijs'.

Een omschrijving van de gewenste samenwerking tussen ouders en leerkrachten
Wat staat er in het beleid van de school?
Welke samenwerkingsvormen zijn er op het Amadeus Lyceum?
Wat vindt de rector van de huidige en gewenste samenwerking?
Welke rollen nemen ouders, leerkrachten en leerlingen in de schoolomgeving?
Concretisering van de kernwaarde 'dialoog en respect' in de relatie tussen ouders en leerkrachten
Wat staat er in de visie van de school?
Welk verband ziet de rector tussen 'dialoog en respect' en de samenwerking met ouders?

Welke antwoorden hebben wij op onze deelvragen gevonden in de oriëntatie op onze onderzoeksvloer? In de schoolgids en informatie over personeelsbeleid staat beschreven wat de betekenis van 'dialoog en respect' is in relatie met leerlingen en medewerkers. In relatie tot ouders wordt in de schoolgids de intentie tot samenwerken genoemd. De rector vertelt in het interview dat ze op gelijk niveau met ouders van gedachten wil wisselen, zowel in de specifieke situatie van een kind via de mentor, op werkvloerniveau via de a-teams, als op beleidsniveau via de MR. Ouders hebben allerlei mogelijkheden om in gesprek te zijn met leerlingen en medewerkers in de school tijdens cultuurpresentaties, klankbordavonden ouder-leerling-mentorgesprekken en meer formele organen als OR en MR. Bovendien kun je ook als ouder in de rol van onderzoeker samenwerken met de school.

6 Samenwerken in ‘dialoog en respect’

Het onderwerp ‘ouders en school’ is een actueel thema. Er kan vanuit meerdere perspectieven antwoord gegeven worden op de onderzoeksvragen zoals bij onze onderzoeksopzet geformuleerd. De volgende deelvragen komen in dit hoofdstuk aan de orde:

1. Een omschrijving van de gewenste samenwerking tussen ouders en leerkrachten
Wat staat er over samenwerking tussen ouders en leerkrachten in literatuur en overheidsbeleid?
Welke rollen nemen ouders, leerkrachten en leerlingen in de schoolomgeving?
2. Concretisering van de kernwaarde ‘dialoog en respect’ in de relatie tussen ouders en leerkrachten
Wat staat er in literatuur over ‘dialoog en respect’?
3. Gewenste werkwijzen op basis van ‘dialoog en respect’
Welke uitgangspunten vloeien voort uit de kernwaarde ‘dialoog en respect’?
Welke vaardigheden zijn voor de leerkracht van belang om de kernwaarde ‘dialoog en respect’ tot uitdrukking te brengen?
4. Hulpbronnen vanuit de oplossingsgerichte benadering
Welke oplossingsgerichte uitgangspunten kunnen een hulpbron voor de leerkracht zijn binnen de samenwerking met ouders?
Welke oplossingsgerichte technieken kunnen voor de leerkracht een hulpbron zijn binnen de samenwerking met ouders?

Dit hoofdstuk beantwoordt aan de hand van een bronnenstudie vragen als: Wat is ‘samenwerking in dialoog en respect’? Willen ouders samenwerken? Willen leerkrachten samenwerken? Hoe verloopt de samenwerking tussen ouders, leerling en leerkracht? Welk aanvullend perspectief biedt het gedachtegoed van oplossingsgericht werken?

In dit hoofdstuk vertrekken we vanuit wat we kennen: het huis-woordenboek en ouderschap (paragraaf 6.1 en 6.2). Vervolgens diepen we onze ervaring uit. Maarten leidt opvoedingsondersteuners op die met ouders samenwerken vanuit een hulpverleningskader (paragraaf 6.3). Marion begeleidt organisaties in de publieke dienstverlening bij het vormgeven van leerbeleid en coacht (opleidings-) adviseurs in samenwerken vanuit de rol van adviseur (paragraaf 6.4 en 6.5). Het onderwijs heeft zelf een lange traditie in samenwerking tussen leerkrachten, leerlingen en ouders. Zeker in het licht van toekomstige wetgeving ten aanzien van inclusief en passend onderwijs, staat momenteel de samenwerking tussen school en gezin volop in de belangstelling (paragraaf 6.6). Wat kunnen wij leren als wij over onze landsgrens kijken (paragraaf 6.7)? Wat heeft de theorie van oplossingsgericht werken toe te voegen aan het perspectief op samenwerken (paragraaf 6.8)? Elke paragraaf ronden we af met een samenvatting ‘in het kort’.

6.1 Taalkundig verklaard

De filosoof Wittgenstein begon in zijn jonge carrière met een zoektocht naar de letterlijke betekenis van taal. In navolging van zijn uitspraak “Een elementaire bewering bestaat uit namen. Het is een samenhang, een verketening van namen.” (in Keizer, 2000, o.c. pagina 34), kunnen wij nu ook proberen om de betekenis van de woorden in ‘samenwerking in dialoog en respect’ uiteen te rafelen.

Samenwerking in ‘dialoog en respect’. Wat is dat? Als we beginnen met de huis-woordenboeken en het buitenhuis-internet te raadplegen, komen we tot de volgende deel-omschrijvingen:

Samenwerken: te zamen werken (Koenen, 1974); met één of meer anderen werken aan hetzelfde (nl.thefreedictionary.com en www.woorden.org); in onderling overleg werken (www.vandale.nl)

Samenwerking: medewerking, coöperatie (www.woorden.org)

Dialoog: samenspraak, tweespraak, gesprek (Koenen, 1974: uit het grieks – *dia logos*; = *uiteen woorden* – Kolsteren, 1955); gesprek tussen twee mensen of partijen (nl.thefreedictionary.com en www.woorden.org)

Respect: eerbied, ontzag (Koenen, 1974); gevoel van bewondering, ontzag, eerbied (nl.thefreedictionary.com en www.woorden.org); het omzien, in acht neming (Kolsteren, 1955)

6.1.1 In het kort: samenwerken taalkundig verklaard

‘Samenwerken in dialoog en respect’ betekent dan zoiets als: met één of meer anderen in samenspraak werken aan hetzelfde, waarbij er over en weer eerbied is voor elkaars bijdrage en waarbij het de intentie is de waarde van die bijdrage van de ander in acht te nemen.

6.2 Ouderschap is samenwerking

De titel van deze paragraaf zou een stelling kunnen zijn op basis van het onderzoek van Alice van der Pas. Zij verwoordt haar visie in haar Handboek methodische ouderbegeleiding: Naar een psychologie van ouderschap (Alice van der Pas, 1996). In deze paragraaf dompelen wij ons onder in ouderschapspsychologie. Het doel is om vanuit het perspectief van ouders zicht te krijgen op de samenwerkingsrelatie met leerkrachten.

6.2.1 Samenwerking tussen ouder en kind

Ouderschap krijgt vorm in het samenspel tussen ouder en kind, we noemen dat ‘opvoeding’. Ouderschap is ‘goed genoeg’, wanneer het opvoedend handelen van de ouder aansluit bij de behoeften van het specifieke kind. Maar ja, wat zijn die behoeften precies? Kind en ouder leven in een samenleving met eigen normen en waarden over wat in het belang van kinderen is. Het kind ontwikkelt zich, behoeften veranderen. De ouder dient zichzelf te ontwikkelen om die verandering te volgen. In het opvoedend handelen laat de ouder zich leiden door zijn voortdurend ontwikkelend en bijstellend ‘zicht op het kind’. Elke ervaring met hoe zijn opvoedend handelen uitpakt bij dit kind, betreft de ouder bij een volgende opvoedende handeling. In deze samenwerking tussen handelen van de ouder en het effect bij het kind, ontwikkelt zich bij de ouder een min of meer stabiel beeld van dit kind. In het licht van zijn zicht op het kind, richt de ouder zijn dag in, maakt keuzes voor het kind, doseert en timed eigen opvoedend handelen en hanteert zijn eigen emoties.

6.2.2 Ouder werkt samen met anderen

Met de geboorte van een kind, ontwaakt in de ouder een onvoorwaardelijk ‘besef van verantwoordelijk zijn’. Dat is het vermogen om het belang van het kind boven het eigen belang te stellen. Het is de energiebron die ouders aanzet tot opvoedend handelen. Het hele leven van het kind lang. De ouder kan dat niet alleen. In het belang van het kind is het zaak om taken uit te besteden en samen te werken. Hoe die taakverdeling vorm krijgt wordt mede bepaald door de omstandigheden waarin kind en ouder zich bevinden. De cultuur van de samenleving, de eigenheid van dit kind of deze ouder en het netwerk rondom deze ouder en dit kind spelen allen een rol. Het besef van verantwoordelijk zijn van de ouder is de motor in de afstemming van ieders taken in de opvoeding van dit kind. Iemand moet voldoende geld verdienen om dit kind te kunnen voeden en tijdens dat geld verdienen heeft iemand zorg voor het kind. Een dokter mag naar het kind kijken als het ziek is, een buur mag oppassen als de ouder zelf weg is, het consultatiebureau mag de ontwikkeling van het kind monitoren. De school onderwijst het kind, binnen de keuzes die de ouder daarvoor zelf maakt en die passen bij zijn ‘zicht op dit kind’. Wordt het Montessori of Jenaplan-onderwijs? Of is de school in de buurt de aangewezen plek, omdat alle vriendjes daar heen gaan? Leert dit kind van zelf ontdekken of door instructie? Heeft dit kind behoefte aan ritme? Kan of wil de ouder niet zelf beslissen, dan werkt hij samen met professionals als opvoedingsadviseurs, leerkrachten en hulpverleners. Van der Pas haalt het gezegde aan: Er is een dorp nodig om een kind groot te brengen. Echter, uiteindelijk is het de ouder die vanuit zijn ‘besef van verantwoordelijk zijn’ voor dit kind de beslissingen neemt. Samenwerken is noodzakelijk voor ‘goed genoeg’ ouderschap.

6.2.3 Taakverdeling in samenwerking tussen ouder en school

Ten aanzien van het onderwijs is de taakverdeling tussen ouders en school in belangrijke mate bepaald door wetten. Er is leerplicht. Het kind moet naar school. Uitzonderingen even daargelaten. Van der Pas onderscheidt faciliterende taken (kostwinning, huishouden) van het feitelijke grootbrengen (aanwezig zijn, opvoeden). De mate van betrokkenheid bij de uitvoering van de taken kan liggen op het niveau van *beleid* (nadenken over de wijze van opvoeden), *handelend* of 'stand-by' op de *achtergrond*. De samenwerking tussen ouders en school betreft alle taken en niveaus. School faciliteert dat ouders tijd hebben om bijvoorbeeld voor de kost te kunnen zorgen, want het kind is vele uren per dag op school. Ook neemt de school daarbij een deel van de uitvoering op zich, doordat onderwijs bijdraagt aan de ontwikkeling van dit kind. De school heeft een eigen 'zicht op dit kind' en zal daarover met de ouder in gesprek zijn. De school staat 'stand-by' om in het belang van dit kind onderwerpen op te pakken waar ouders niet aan toe komen (bijvoorbeeld muziekonderwijs, of omgaan met leeftijdsgenoten) of aandacht te hebben als dit kind of deze ouder dat nodig heeft. Ouders kunnen in onze samenleving niet zonder het delegeren van taken op alle niveaus aan de school. Dat is nodig in het realiseren van de zorg voor het kind, die voortvloeit uit het 'besef van verantwoordelijk zijn'.

6.2.4 Beurten verdelen in samenwerken

Het verdelen van taken in de opvoeding van een kind impliceert een soepele wisseling van de wacht. In samenwerken zal de ouder taken delegeren. Aan delegeren zit een drietal aspecten.

- Inhoudelijke aspecten: wie doet wat (de leerkracht bepaalt het huiswerk, de ouder helpt zijn kind daarbij);
- Stijl aspecten: hoe doe je het (hoe wordt het kind aangesproken op gedrag op school door de leerkracht of thuis door de ouder?);
- Regelaspecten: wie heeft het waarover voor het zeggen en hoe en door wie wordt dat bepaald (school bepaalt de schooltijden, op basis van de regelgeving vanuit de overheid, in overleg met een vertegenwoordiging van de ouders in de medezeggenschapsraad. De ouder regelt met het kind wat het eet bij de lunch of hoe het op school komt).

De verschillende betrokken volwassenen kunnen daarbij niet anders dan een verschillende visie hebben op één en hetzelfde kind, een eigen 'zicht op het kind' – aldus Van der Pas (o.c. pagina 138). "Het kind heeft zoveel verschillende kanten en laat in elke relatie andere kanten van zichzelf zien" en "De inschatting van de volwassene behelst altijd een interpretatie van wat hij waarneemt." Delegatie van taken binnen een samenwerkingsrelatie biedt alle samenwerkingspartners de gelegenheid van elkaars perspectieven kennis te nemen. Zowel de leerkracht als de ouder verkrijgen daarmee toegang tot elkaars 'zicht op het kind'. Voor de ouder draagt dat bij aan komen tot 'goed genoeg' ouderschap voor dit kind. De leerkracht kan er zijn voordeel mee doen in het vormgeven van zijn didactisch handelen naar deze leerling.

6.2.5 In het kort: ouderschap is samenwerking

De ouder delegeert vanuit zijn 'besef van verantwoordelijk zijn' taken aan de leerkracht om een zo 'goed genoeg'-mogelijke ouder voor het kind te kunnen zijn. Opvoeden kan de ouder niet alleen. Met het delegeren van taken houdt de ouder weliswaar de eindverantwoordelijkheid voor het vormgeven van de opvoeding, maar geeft een deel van de verantwoordelijkheid voor de uitvoering van het opvoeden en de ontwikkeling van het kind uit handelen aan de school. Het levert de ouder veel op. Hij krijgt toegang tot het 'zicht op het kind' van andere volwassenen om die bij zijn keuzes voor dit kind te betrekken. Ouderschap is samenwerking. Of je het als ouder wilt of niet, het is onontkoombaar. Als de ouder zoveel baat heeft bij samenwerking met andere opvoeders, dan de leerkracht toch zeker ook?

6.3 Samenwerking met ouders vanuit een hulpverleningsperspectief

Als ouders problemen ervaren in het opvoeden van hun kinderen dan vragen ze daarbij om hulp van de omgeving. Waar de ene ouder goed uit de voeten kan met het advies van een buur of leerkracht, heeft de andere ouder meer behoefte aan professionele en intensieve hulp. Binnen de Praktisch Pedagogische Gezinsbegeleiding (PPG) is sinds de jaren 80 van de vorige eeuw ervaring opgedaan in samenwerken met ouders aan oplossingen voor hun opvoedingsvragen. PPG is een vorm van intensieve ambulante thuisbegeleiding die aan ouders op indicatie wordt geboden door organisaties binnen de Jeugdzorg en de zorg voor verstandelijk gehandicapten. De hulp vindt plaats in de thuissituatie van de ouder met een intensieve frequentie van één- of meermalen per week en is gericht op het vergroten van competent handelen van de ouder in situaties die de ouder zelf als lastig ervaart (Verhoef & Ehlers, 2003). In de hulpverlening kan de samenwerking tussen ouder en hulpverlener volgens een tweetal modellen worden beschreven, vanuit het 'diagnose-receptmodel' of het 'samenwerkingsmodel' (Ehlers & Volkers, 2004). In deze paragraaf werken we het onderscheid uit omdat dit een perspectief biedt op de relatie tussen ouder en leerkracht.

6.3.1 Samenwerken vanuit een diagnose-receptmodel

Het diagnose-receptmodel is volgens Ehlers en Volkers (2004) een veel gehanteerd model binnen de medische wereld. "Bij een klacht over hun gezondheid van niet al te ernstige aard gaan mensen naar een arts; die stelt een aantal vragen over de klachten en misschien over hun gedrag, denkt hier dan over na en komt tot een diagnose. Bij die diagnose past een recept dat de klachten doet verdwijnen." Binnen dit model is de hulpverlener de deskundige en de klant een hulpvrager. De deskundige neemt het initiatief tot het stellen van vragen vanuit zijn referentiekader en komt tot een advies. De klant bepaalt zelf of het advies aansluit bij zijn eigen visie en is vrij het advies te gebruiken of af te wijzen. Als de deskundige geen belang heeft bij de keuze van de klant en de klant volledige ruimte wil bieden in het hanteren van het advies, sluit dit model goed aan. Geplaatst in de relatie tussen ouder en leerkracht: een advies over een leerling vanuit het referentiekader van de één laat de ander vrij in de eigen interpretatie. De samenwerking beperkt zich tot het geven van een vrijblijvend advies, voor zowel de ouder als de leerkracht.

6.3.2 Samenwerken vanuit een samenwerkingsmodel

Binnen het samenwerkingsmodel gaat de hulpverlener actief op zoek naar de visie van de klant op zijn eigen vraag. Hij stelt vragen over de precieze situatie waarin de klant zijn vraag beleeft en de overwegingen die de klant daarin heeft om het anders te willen. Hij onderzoekt wat de belemmeringen en mogelijkheden vanuit het perspectief van de klant zijn om dat 'anders' ook te realiseren. De hulpverlener gebruikt zijn eigen referentiekader om de klant te ondersteunen in het ordenen van mogelijkheden en beperkingen. Als hij al zijn eigen perspectief daarbij aanreikt, dan sluit dat aan bij het perspectief dat de klant heeft en dat hulpverlener en klant samen hebben uitgewisseld. Er ontstaat een gezamenlijk perspectief op de vraag van de klant en in het vinden van een oplossing worden beide perspectieven nadrukkelijk benut. Dit model geplaatst in de relatie tussen ouder en leerkracht, zou betekenen dat zowel de ouder als de leerkracht op zoek gaan naar elkaars perspectief als één van beiden een vraag over de leerling heeft en die perspectieven ook nadrukkelijk respecteren en verder uitwerken.

6.3.3 Uitdagingen en vaardigheden in samenwerking

Ook in lichtere vormen van hulpverlening als het geven van een pedagogisch advies, wordt dit samenwerkingsmodel gebruikt. Een oplossing is namelijk pas een oplossing als de ouder dat vindt. In de methodiekbeschrijving van Oudergericht Pedagogisch Adviseren (Ehlers en Kuipers, 2009) worden uitdagingen van dit gespreksmodel uitgewerkt:

- Oudergericht werken zonder helemaal op te gaan in het verhaal van de ouder, zodat de adviseur naast het verhelderen van het perspectief van de ouder ook zijn eigen perspectief op de vraag in kan zetten voor mogelijke oplossingen.
- Inbrengen van de eigen deskundigheid zonder de gelijkwaardigheid uit het oog te verliezen, zodat de ouder zich deskundig blijft voelen ten aanzien van zijn eigen kijk en oplossingen in de concrete opvoedingssituatie, en tegelijkertijd kan profiteren van de kijk van de adviseur.

Op basis van deze uitdagingen dient de adviseur te beschikken over de vaardigheid (Ehlers & Kuipers, 2009, o.c. pagina 36):

- transparant leiding geven aan het gespreksproces (de tijd en het onderwerp bewaken);
- de ouder uitnodigen zijn verhaal te doen, zijn beleving te uiten, zijn doelen te formuleren, zijn kennis te verwoorden, alternatieven te onderzoeken en keuzes te maken (actief doorvragen, luisteren, samenvatten);
- eigen deskundigheid inbrengen als algemene informatie en hierbij afstemmen op de vraag en de taal van de ouder (dus formuleren als 'zijn kijk op de vraag' in plaats van 'de kijk op dit kind', gerelateerd aan de vraag van de ouder, checken van het effect van 'zijn kijk' op het perspectief van de ouder);
- in gesprek gaan met de ouder door aan te sluiten en aan te dragen in gelijkwaardigheid (beurt wisselen, aansluiten bij de ouder en zichzelf)
- transparant zijn over wat het verhaal van de ouder bij de adviseur oproept (echtheid, zeggen wat de adviseur ziet, denkt en voelt zonder waardeoordeel, hardop denken);
- weerstanden bespreekbaar maken (gevoelig zijn voor signalen over de kwaliteit van het contact in het gesprek en die benoemen).

6.3.4 In het kort: samenwerken vanuit een samenwerkingsmodel

De theorie van het samenwerkingsmodel vertaald naar de schoolsituatie, betekent dat de leerkracht als professional de verantwoordelijkheid heeft leiding te geven aan het gespreksproces met de ouder en de kaders te bewaken. In het gesprek gaat de leerkracht actief op zoek naar de beleving van de ouder. Hij bewaakt de beurtwisseling, zodat ruimte aanwezig is voor uitwisseling van beide perspectieven en er een gezamenlijk perspectief kan ontstaan in de taal en gerelateerd aan de vraag in de concrete situatie die voor ligt. De leerkracht is gevoelig voor de signalen die het gesprek bij hem oproept en brengt die op gelijkwaardige wijze in. In samenwerking tussen ouder en leerkracht volgens het samenwerkingsmodel komen de verschillende perspectieven evenwaardig naast elkaar.

6.4 Samenwerken als adviseur

Zijn ouders en leerkrachten elkaars adviseur waar het opvoeden van het kind betreft? Peter Block (2001) beschrijft in *Feilloos adviseren* een visie op adviseurschap. "De werkelijke taak van een adviseur is om een cliënt te leren hoe hij beter kan functioneren in zijn wereld, die altijd onvatbaar en onbeheersbaar is" (o.c. pagina VII). De meeste cliënten willen meer invloed uitoefenen op hun omgeving. Als adviseur heb je geen directe invloed op die omgeving. Directe invloed betekent dat je het mandaat hebt om te sturen, om de ander te vertellen wat die moet doen en hoe die moet handelen. De cliënt heeft die directe invloed meestal ook niet. De oplossing is om je te blijven concentreren op de relatie in plaats van de omgeving. Hierin kan de cliënt ontdekken hoe hij verantwoordelijkheid kan nemen voor zijn eigen handelen en hoe hij impact kan hebben op anderen zonder directe invloed uit te oefenen.

6.4.1 Samenwerken is bijeenbrengen

De kern van het adviseren ligt in het aangaan van sociale verbintenissen. Mensen bijeenbrengen om iets op te bouwen en om te ontdekken hoe je iets goed kunt laten werken. Deze benadering berust op het idee dat relaties, commitment en verantwoordelijkheid zaken zijn die expliciet aandacht nodig hebben om een bepaalde implementatie tot een succes maken. De voornaamste doelstellingen van een adviseur zijn:

- het aangaan van een op samenwerking gebaseerde relatie;
- de klant leren zijn problemen op te lossen;
- garanderen dat er aandacht wordt besteed aan zowel de inhoudelijke vragen als aan de relaties.

Adviseren kenmerkt zich door actief luisteren en het uitstellen van oordelen. Het is gericht op het bieden van ruimte voor (...) ingebrachte ervaring en denkbeelden (Wierdsma; 1999). Het gaat hierbij niet zo zeer om doelen realiseren, maar om het uitwisselen van waarden en normen. Centraal bij samenwerken staan:

- Zorg voor en onderhoud van de relatie
- Bespreken wat relevant is (in plaats van wat 'waar' is)

Er is een *tijdelijk werkbare overeenkomst* nodig om het samenwerken en leren van ervaringen te vergemakkelijken. Hierin spelen drie invalshoeken: het organiseren en verrichten van activiteiten, het onderhouden van relaties en het creëren van betekenissen. Het gaat hierbij niet om het 'oplossen' van een 'probleem', maar om een situatie of beeld waaraan we met elkaar een nieuwe betekenis willen geven, voor zolang die zinvol is.

6.4.2 Een adviesrelatie is een vertrouwensrelatie

De adviesrelatie vereist oprecht zijn over hoe je de relatie ervaart en in elke fase van het adviesproces doen wat er gedaan moet worden. Dat begint met zorgvuldig contracteren in de contractfase. Vier onderwerpen zijn belang om verwachtingen te expliciteren:

- Luisteren naar de noodzakelijke en wenselijke behoeften van jezelf en van de ander. Wat is precies de vraag? Wat heb je nodig om de vraag te kunnen (helpen) beantwoorden en samen te werken?
- Omgaan met verdeelde motivatie, wie neemt waar verantwoordelijkheid voor, welke toezeggingen kunnen we doen en waarmaken, wie voelt zich eigenaar?
- Zorgen over onzekerheid en verlies van controle aan de oppervlakte brengen. Zodra iemand een vraag stelt, speelt in meer of mindere mate verlegenheid.
- Identificeren van alle belanghebbenden in relatie tot de vraag. Soms zijn er mensen niet in de ruimte, waar wel mee gecontracteerd zou moeten worden. Er is eigenlijk altijd sprake van 'meerpactijen contracten'.

6.4.3 Samenwerken: rollen en doelen

Telkens wanneer je iemand adviseert die in de positie verkeert dat hij moet kiezen, treed je op als adviseur. De drie voornaamste rollen van adviseurs zijn:

- *expert*, je voegt kennis toe vanuit eigen expertise;
- *handlanger*, je neemt werk uit handen;
- *partner*, je ontwikkelt samen met de klant nieuwe antwoorden op vraagstukken.

Als adviseur heb je voor alle drie van deze gebieden vaardigheden nodig: vakvaardigheden, interpersoonlijke vaardigheden en adviesvaardigheden (toepassen van kennis over adviesprocessen).

Als ouder of als leerkracht is het dus van belang welke rol je hebt, welke rol je wilt hebben en dat je je afvraagt hoe dat voor de ander is. De ouder kan expert zijn in hoe zijn kind te begeleiden op school. De ouder wil in dat geval graag dat de relatie met de leerkracht zo is dat deze zijn kennis wil benutten. De ouder kan ook een extra paar handen zijn. Door te participeren in activiteiten op school, of door thuis een deel van het onderwijs op zich te nemen. Bijvoorbeeld het leesonderwijs, het oefenen van wiskundeopgaven of hulp bij het plannen van het werk. Ouders hebben veel expertise. Zij kunnen als partner het onderwijs mee vormgeven. De ouder kan ook (potentiële) klant zijn en aan de leerkracht advies vragen. De leerkracht kan dan een expertrol vervullen. Bijvoorbeeld door informatie te geven over werkwijzen in de school of zijn perspectief op het functioneren van de leerling. Als handlanger kan de leerkracht vragen van de ouder oplossen. Bijvoorbeeld door opvoedingstaken over te nemen waarvoor de ouder de juiste context niet heeft. Als partner kunnen ouders en leerkrachten kennis delen en vanuit verschillende perspectieven elkaar meewaarde geven.

Welke vaardigheden heb je nodig om een klant te zijn? Als klant heb je een besef van wat je 'te kort komt' of 'wilt hebben'. Je wilt dat samen met iemand anders veranderen door met die ander op zoek te gaan naar wat er nodig is. Als klant ben je een bron van informatie voor de ander, hoe je je vraag ook stelt. Zodra een klant een vraag heeft, voelt deze zich kwetsbaar en ontstaat een zekere mate van verlegenheid. De openheid en het vertrouwen die nodig zijn om een vraag ook daadwerkelijk te stellen, zijn kwaliteiten en vaardigheden van een klant. Dit geldt voor zowel leerkracht als ouder.

6.4.4 In het kort: samenwerken als adviseur

Wanneer vanuit oprechte interesse verwachtingen, behoeften en vragen worden gedeeld, kunnen ouders en leerkrachten alle rollen (klant, expert, extra paar handen, partner) in relatie tot elkaar vervullen. Een ontmoeting vraagt een tijdelijk werkbare overeenkomst. In die relatie kan nieuwe kennis en gezamenlijke betekenis ontstaan.

6.5 Leren en werken in publieke dienstverlening

Vanuit een economisch perspectief biedt onderwijs 'niet commerciële dienstverlening'. De diensten worden verleend aan leerlingen in opdracht van ouders (zolang het kind onder de wettelijke verantwoordelijkheid van de ouder valt) op last van de overheid (leerplicht). Dit geeft de professional die deze diensten verleend een positie in de 'frontlinie' (Bruining, 2009). Leerkrachten zijn in het primaire proces van de school werkzaam in direct contact met leerlingen en ouders. Deze positie geeft specifieke mogelijkheden voor leren en werken, waaronder leren vanuit de samenwerking met ouders.

6.5.1 Publieke dienstverlening

Leerkrachten hebben veel contact met leerlingen en ouders. Volgens Lipsky (www.wikipedia.org en www.youtube.nl) spelen zij daarmee een kritische rol in de beleidsuitvoering. Lipsky probeert een verklaring te vinden voor de discrepantie tussen geformuleerd beleid (overheidsopdrachten en regelgeving) en feitelijke beleidsuitvoering. Dit verschijnsel noemt Lipsky 'street-level bureaucracy'. We vertalen het hier met 'werkvloerbeleid'. Volgens Lipsky ontstaat werkvloerbeleid doordat in het directe contact met klanten en vanuit de vrije ruimte tijdens de uitvoering van het werk besluiten worden genomen. Vaak gaat het om een reeks kleine beslissingen. Daarmee wordt beleidsuitvoering tegelijkertijd beleidsontwikkeling. In iedere concrete situatie in contact met een leerling of ouder worden keuzes gemaakt. Dit contact kan voor frontliniewerkers, zoals leerkrachten, bewust worden ingezet om samen te werken en om van elkaar te leren.

Dat is ook nodig. Voorbeelden van signalen van de discrepantie tussen geformuleerd beleid en beleidsuitvoering zijn te vinden bij De Onderwijsagenda 2010, een project van de Volkskrant. Een panel van wijzen vraagt zich af: 'wat zijn de beste oplossingen voor de grootste problemen in het Nederlandse onderwijs?' (www.deonderwijsagenda.nl). Het panel heeft zes thema's voor debatten geformuleerd: er is in het onderwijs te veel organisatorische rompslomp, ouders en school zijn onvoldoende partners in onderwijs en opvoeding, arbeidsvoorwaarden voor docenten moeten op de schop, in het onderwijs is te weinig maatwerk om recht te doen aan diversiteit, talenten van lerenden worden onvoldoende ontwikkeld en docenten hebben meer kennis, kunde en vaardigheden nodig, zo is op de website te lezen.

6.5.2 Leren en werken in de frontlinie

Bruining beschrijft in het tijdschrift Opleiding & Ontwikkeling (Bruining, 2009) vier aangrijpingspunten voor leren in de frontlinie. Hij benadert deze vanuit de functie die een HRD professional (Human Resource Development) zou kunnen innemen. Wij vertalen het naar handelen van de leerkracht als lerende professional. Het zou er zo uit kunnen zien:

1. Netwerken binnen en buiten de school
Leerkrachten zorgen voor verbinding met bestuurders, ondersteuners en uitvoerders en zorgen bovendien voor contact met ouders en anderen buiten de school. In deze verbinding ontstaat werkvloerbeleid waar de bestuurders achter staan. Bruining schrijft: 'Van een frontlinieorganisatie die zich richt op haar omgeving en op samenwerking tussen bestuur en frontlijn, zullen frontliniewerkers en cliënten minder vervreemden en kunnen cliënten meer verwachten, dan van een organisatie die zich naar binnen keert.' Leerlingen kunnen dan bijvoorbeeld meer verwachten over de aansluiting van het onderwijs op de samenleving.
2. Ontwerpen van organisatieprocessen
Leerkrachten ontwerpen organisatieprocessen (werkprocessen) en leersituaties in samenspraak met collega's, externe professionals, leerlingen en ouders. Door vanuit deze samenspraak onderzoeken uit te voeren en leertaken te formuleren worden innovaties mogelijk. Bijvoorbeeld in samenwerking met ouders of een universiteit een (actie)onderzoek uitvoeren.
3. Persoonlijke ontwikkeling
Leerkrachten nemen verantwoordelijkheid voor hun eigen ontwikkeling. Door contact met collega's, leerlingen en ouders ontdekken zij welke kennis nodig is of wordt. De leerkracht ontwerpt leersituaties voor zichzelf zoals bij de twee eerdere punten beschreven: in samenspraak.
4. Gezamenlijke kennisproductie

Leerkrachten faciliteren creatieve denksessies, actieonderzoek en fora voor dialoog. Het gaat om samen met belanghebbenden kennis ontwikkelen, dilemma's bespreken, ruimte vinden voor morele oordeelsvorming en identiteitsontwikkeling. Aandacht voor gezamenlijke kennisproductie kan de innovatiekracht van de frontliniewerkers en hun organisatie vergroten. Een voorbeeld is het project 'Expeditie durven, delen, doen' (www.durvendelendoen.nl). De VO-raad (sectororganisatie voor het voortgezet onderwijs) stimuleert hiermee kwaliteitsverbetering in het voortgezet onderwijs. De vraagstukken zijn afkomstig van scholen zelf en worden wetenschappelijk onderzocht en onderbouwd. Het project bevordert het delen van kennis tussen scholen. (Zie het voorbeeld van het Amadeus Lyceum in hoofdstuk 2 over het ontwikkelen van een curriculum dat gebaseerd is op cultuur gebaseerd onderwijs.)

De leerkracht zoals wij die willen zien is een creatieve professional die invloed heeft op zijn eigen ontwikkeling en de ontwikkeling van zijn werkomgeving. Deze ontwikkeling ontleent hij dan primair aan zijn contact met leerlingen en ouders en wordt gefaciliteerd door directie en bestuur. Samenwerken in dialoog en respect kan zo een opmaat zijn voor co-creatie.

6.5.3 Co-creatie

We leren de term co-creatie circa 15 jaar geleden kennen tijdens een meditatie-training. Het gaat om een besef van aangesloten zijn op 'de bron', om van daaruit met behulp van visualisaties nieuwe mogelijkheden te creëren. Deze creaties kunnen een realiteit worden wanneer bron, creatie, overtuigingen en waarden met elkaar 'in lijn' zijn in het licht van een hoger doel. 'Hoger' staat hier voor het individuele belang overstijgend en de wereld dienend (Roman, 1991).

Wierdsma heeft in 1999 een studie afgerond naar 'co-creatie van verandering' (Wierdsma, 1999). Hierin onderscheidt hij *co-creatie* van betekenis (collectief leren in een gevarieerde groep) van *overdracht* van betekenissen (individueel leren met een individuele doelstelling in een meestal homogene groep). Bij co-creatie worden vanuit samenwerking rond een kwestie ervaringen gecreëerd waarop met elkaar reflectie plaatsvindt en er breed gedragen veranderingen mogelijk zijn.

Inmiddels is de term ook in gebruik geraakt voor het samen met de klant producten ontwikkelen. 'Co-creatie is een situatie waarbij een organisatie waardecreatie laat plaatsvinden door een samenwerking aan te gaan met een groep consumenten, eindgebruikers of andere belanghebbenden.'

(www.wikipedia.org)

Vanuit dit perspectief ontkomt het onderwijs er niet aan dat leerkrachten, ouders en leerlingen samenwerken om tot verandering of ontwikkeling te komen.

6.5.4 In het kort: leren en werken in publieke dienstverlening

Leerkrachten werken als frontliniewerkers met leerlingen in opdracht van ouders en de overheid. Zij krijgen taken en eindtermen voorgelegd terwijl in de dagelijkse realiteit 'werkvloerbeleid' ontstaat. Door nieuwe werkwijzen in dialoog met alle betrokken te ontwikkelen ontstaan mogelijkheden voor werkbare en gedragen veranderingen.

6.6 Samenwerking tussen ouders en school

Zolang er onderwijs is, is er samenwerking tussen ouders en school. De wijze waarop die samenwerking vorm krijgt, verandert door de tijd. In deze paragraaf maken we een reis van het verleden naar nu.

6.6.1 Samenwerken in het verleden

De plaats van ouders in het onderwijs is in een halve eeuw enorm veranderd. Kort na de tweede wereldoorlog was het uitgangspunt dat contact tussen ouders en school niet van belang was, "gezien de hoeveelheid leerstof op school zal het gezin tekortschieten in kennis" (Boogaard; 2009, o.c. pagina 36). Sinds de jaren 60 van de vorige eeuw worden ouders meer betrokken. Ouders worden aanvankelijk ingeschakeld voor bijvoorbeeld nailessen of een voetbaltraining. Het doel van *ouderparticipatie* is aanvankelijk nog niet duidelijk en de vorm loopt uiteen. Ouders dragen op verschillende manieren hun steentje bij. Er zijn bijvoorbeeld scholen waar ouders aansluiten bij de teamvergaderingen. In de jaren 70

wordt gepleit voor her- en bijscholing van docenten in "sociale contacten en gesprekstechnieken" (o.c. pagina 39). In de jaren '90 worden vooral allochtone ouders betrokken bij de school, om het leerrendement van hun kinderen te vergroten. De betrokkenheid van ouders verplaatst zich rond de eeuwwisseling van een algemeen belang voor de school, naar het behartigen van het belang van het eigen kind. De leerkracht gaat meer in gesprek met de ouder, op een gelijkwaardige basis. Daarmee ontvangt de leerkracht meer feedback op zijn didactisch handelen. Er zijn twee bewegingen. Het onderwijs deprofessionaliseert, de deskundigheid van de leerkracht staat minder voorop. Echter, er vindt ook reprofessionalisatie plaats. Er komen meer soorten professionals in het onderwijs met een specifieke deskundigheid. De intern begeleider is daar een voorbeeld van.

6.6.2 Samenwerking in het competentieprofiel van de leerkracht

In het competentieprofiel van leerkrachten, ook in het speciaal onderwijs (Bekwaam en Speciaal 2004), wordt een competentie geformuleerd ten aanzien van 'competent samenwerken met de omgeving van de school'. Dit houdt in dat de leerkracht:

- aan ouders en andere belanghebbenden informatie geeft over de leerlingen en dat hij informatie die hij van hen krijgt zelf ook benut;
- in zijn gesprekken met ouders een evenwicht kan vinden tussen effectief informeren en (emotioneel) ondersteunen;
- op een constructieve manier deelneemt aan verschillende vormen van overleg met mensen en instellingen buiten de school;
- zijn professionele opvattingen en werkwijze met betrekking tot een leerling aan ouders en andere belanghebbenden verantwoordt en in gezamenlijk overleg zijn werk met die leerling aanpast.

6.6.3 Samenwerking in 'educatief partnerschap'

Educatief partnerschap is volgens Amse, Wassink en De Wit (2008) "een wederzijdse betrokkenheid van ouders en school teneinde optimale omstandigheden te realiseren voor de ontwikkeling van kinderen, thuis en op school." Het model is gefundeerd op twee pijlers:

- Zowel school als ouders zijn nauw betrokken bij de opvoeding van kinderen en hebben een gezamenlijk belang in het scheppen van optimale omstandigheden voor de ontwikkeling van het kind, zowel thuis als op school.
- Samen bereiken school en ouders meer dan ieder afzonderlijk.

De schrijvers werken drie lijnen uit in betrokkenheid tussen ouders en school:

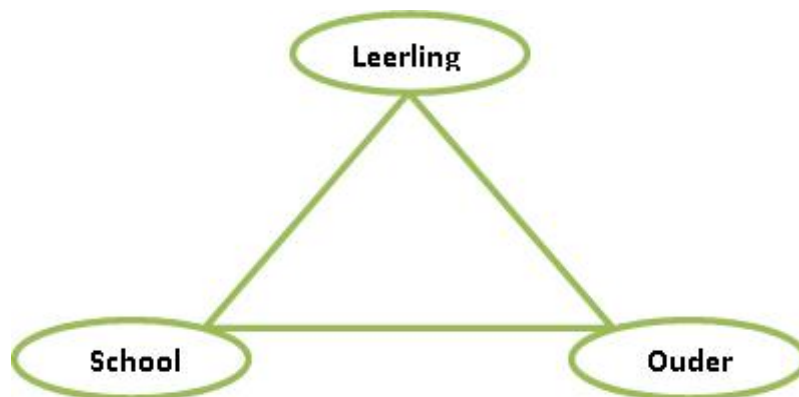
1. Ouders hebben betrokkenheid bij hun kind als leerling, zij zijn individuele belangenbehartiger van hun eigen kind. Ouders willen meeleven, meehelpen, meedenken en meebeslissen.
2. Ouders willen individueel en als groep meeleven, meehelpen, meedenken en meebeslissen: eigen kwaliteiten inzetten ten bate van de klas of specifieke taken in de school, of deelname aan een oudergeleding voor een bestuurstaak in de school. De school heeft de eindverantwoordelijkheid voor de inrichting en kwaliteit van het onderwijs en de opvoeding op school. Ouders hebben wettelijk geregelde rechten.
3. School is betrokken bij de thuissituatie van het kind en dus ook bij de ouders, voor zover dat een bijdrage levert aan het leren van het kind. School wil meeleven, meehelpen en meedenken over zaken die de opvoeding aangaan. Meebeslissen is hier niet aan de orde: ouders hebben de eindverantwoordelijkheid over de opvoeding en voeren daarover de regie.

Ouders zijn volgens De Vries (2004) de opvoedingsregisseurs van hun kind. De expertise van de ouder omvat kennis van de gehele context van de leerling (dag en nacht, de geschiedenis, familie, buurt), beheren het gehele medische dossier, zien kansen en bedreigingen in relatie tot hun kind vanuit een niet te evenaren loyaliteit. Daarmee zijn ouders volgens De Vries (2004) voor 50 % de deskundigen van de leerling.

De relatie tussen ouders en school is volgens Amse, Wassink en De Wit (2008) gelijkwaardig; er dient respect te zijn voor elkaars opvattingen in het licht van het gezamenlijk belang. De verschillende eindverantwoordelijkheden maken de relatie ook asymmetrisch. Volgens de auteurs berust bij de school de professionele verantwoordelijkheid voor het vormgeven en onderhouden van de relatie met ouders.

De school mag het speelveld en de spelregels bepalen. Maar ook: het is aan de school om ruimte te maken voor alle verschillende perspectieven van ouders. In partnerschap hebben beiden tot taak elkaar te horen en zien, te willen leren kennen en samenwerken. Hierbij hoort dat je ook toenadering zoekt als je het niet helemaal eens bent met de opvattingen van de ander. De partnerschapsrelatie is maakbaar en beïnvloedbaar door beide partners.

De partnerschapsrelatie tussen ouders en school heeft een voortraject, hoofdtraject en natraject. In het voortraject gaan ouders en school een verbintenis met elkaar aan, al dan niet in een expliciet contract over de wederzijdse verwachtingen (informerende van elkaar, deelname aan voortgangsgesprekken) en verplichtingen (de ouderbijdrage en wat de school daarvoor levert). Goed partnerschap vraagt in het hoofdtraject elkaar introduceren in elkaars gebruiken, een heldere dialoog en elkaar op de hoogte houden van ontwikkelingen op school, van de leerling en thuis. De pedagogische driehoek (afbeelding 7) leent zich daarvoor: ouder, kind en mentor op een open en directe wijze in gesprek met elkaar. In het natraject staat het vertrek van de leerling centraal, en daarmee ook het einde van de partnerschapsrelatie tussen ouders en school. Rituelen helpen de overgang naar een nieuwe situatie vormgeven.



Afbeelding 7 De pedagogische driehoek

6.6.4 Samenwerken: ouders als partners

Heel recent, februari 2010, schrijft de onderwijsraad een advies met als titel 'Ouders als partners'. "De school heeft een inspanningsplicht als het gaat om het bereiken van ouders en het werken aan goede contacten, zoals ook omgekeerd ouders bereid moeten zijn de school de helpende hand te bieden". Ouderparticipatie heeft "een pragmatisch motief (taakverlichting van de school) en een pedagogisch motief (afstemming opvoeding ouders en school). Betrokkenheid van ouders kan het leerproces van kinderen ten goede komen (onderwijspsychologisch motief) en ouderparticipatie kan ook worden beschouwd als een vorm van democratisering en een middel tot culturele integratie (maatschappelijk motief)." (Onderwijsraad, 2010, o.c. pagina 13). Dat ouderbetrokkenheid en schoolsucces verband met elkaar hebben, blijkt uit het onderzoek naar een opvoedingscanon (Diekstra, 2008): "wanneer ouders niet alleen hun kinderen ondersteunend en controlerend opvoeden, maar ook betrokken zijn bij de school, heeft dat een duidelijke positieve invloed op de schoolresultaten van tieners. Daarnaast blijkt dat naarmate de algemene ouderbetrokkenheid bij een school groter is ... de gemiddelde leerprestaties van kinderen positief worden beïnvloed." Volgens Hogenboom (2009) schept dat andersom ook verplichtingen voor de school: "als ouders niet opvoeden, dan moeten we leerkrachten helpen om ouders te helpen hun kinderen op te voeden".

De gezamenlijke verantwoordelijkheid van onderwijs en ouders is in de afgelopen decennia al voldoende geïnstitutionaliseerd in verschillende wetgeving, aldus de Onderwijsraad (2010). De leerplichtwet meldt dat 'degene die het gezag over de jongere uitoefent, ... is verplicht ... te zorgen, dat de jongere als leerling van een school staat ingeschreven en deze school na inschrijving geregeld bezoekt'. Zo was het volgens de rechter in Zwolle niet de verantwoordelijkheid van de Thorbecke scholengemeenschap dat de leerlinge die over haar ervaringen een boek schreef 'Echte mannen eten geen kaas' afwezig was tijdens de lessen. De leerlinge en haar ouder hebben niet voldoende kunnen aantonen dat de school de zorgplicht heeft

geschonden. De school heeft in het perspectief van de rechter alle mogelijkheden voldoende aangegrepen om de presentie van de leerling te monitoren en daar naar te handelen. De leerling wordt door de rechtbank veroordeeld tot het voldoen van de proceskosten (Rechtbank Zwolle-Lelystad, 2010). De onderwijsraad acht méér juridisering van de relatie tussen ouders en school niet wenselijk. Daar zijn Van de Koppel, Slump en Sperling (Volkskrant 20-02-2010) het niet mee eens. Partnerschap veronderstelt gelijkwaardigheid, en daarvan is geen sprake. Er is wel een leerplichtwet die ouders stipt dienen na te leven, er staat echter geen wettelijk recht op toegang tot onderwijs tegenover. Schoolbesturen beslissen welke kinderen wel en niet worden toegelaten, waardoor jaarlijks duizenden kinderen thuis zitten, zo betogen zij. Zij adviseren de wet aan te passen en in het eerste lid 'recht op onderwijs' toe te voegen, zodat het doel van het beoogde partnerschap kan worden verwezenlijkt: onderwijs van het kind.

De onderwijsraad onderscheidt twee groepen ouders, en daarbinnen elk weer twee subgroepen:

- Actieve-ouders. Ouders als *partners* zijn zeer betrokken bij het onderwijs en de school van hun kinderen, zoeken samenwerking met de leerkracht en vinden onderwijs een zaak van leerlingen en ouders. Ouders als *participanten* zijn vooral actief bij het onderwijs in de klas en assisteren bij allerlei schoolactiviteiten of werkzaamheden.
- Niet actieve-ouders. De ouders als *overdragenden* zien de directie en leerkrachten van de school als de aangewezen deskundigen aan wie zij het onderwijs over kunnen laten. De ouders als *onzichtbaren* participeren wel in activiteiten die voor leerlingen worden georganiseerd, maar niet in formele schoolorganen.

Partnerschap veronderstelt kennis van en respect voor elkaars verantwoordelijkheden. Ouders zijn primair verantwoordelijk voor de opvoeding van een kind. De school heeft een specifieke verantwoordelijkheid voor de educatieve vorming van een kind. Als achterliggende gedachte bij partnerschap formuleert de Onderwijsraad "een gezamenlijk belang bij optimale condities voor de ontwikkeling en het leren van kinderen, op school en thuis". Het gaat er daarbij niet alleen om de niet actieve ouders meer bij het onderwijs te betrekken, maar vooral ook de actieve ouders voor de school actief te houden. Daartoe dient "communicatie met ouders een onderdeel te worden van het opleidingsprogramma". De overheid dient zich te richten op "facilitering van partnerschap tussen ouders en school".

6.6.5 Samenwerken tussen ouder, leerling en leerkracht: hoe?

Zo veel materiaal er binnen de onderwijsdocumentatie te vinden is over de wijze waarop de samenwerking tussen school en ouders georganiseerd kan worden, zo weinig is er beschikbaar over de vaardigheden waarover leerkrachten dienen te beschikken om die samenwerking in een ontmoeting vorm te kunnen geven. Het handboek 'ouders in de school' (De Vries, 2007) beperkt de vaardigheden tot een aantal do's en dont's over het begeleiden van een acceptatieproces van ouders wanneer een ouder 'ontkent' om de problemen van het kind onder ogen te zien, of 'boos' en 'verdrietig' reageert op een boodschap van de leerkracht. Dan past: toon begrip, erken en maak ruimte voor het uiten van de emotie en stel grenzen, zoek een gemeenschappelijk perspectief.

Onderzoek naar de aspecten van communicatie die specifiek is voor ouders en leerkrachten is ons niet bekend. Onderzoek naar didactisch handelen van leerkrachten in scholen met een vernieuwend onderwijsconcept biedt enige aanknopingspunten ten aanzien van vaardigheden die leerkrachten hanteren naar leerlingen. Het onderzoek van Sol en Stokking (2008) beschrijft hoe vaardig leerkrachten zijn in een aantal taakgebieden in het begeleiden van leerlingen. De taakgebieden "leerlingen het nut en de samenhang laten zien, de leerlingen stimuleren en vaardigheden aanleren, leerlingen eigen keuzes laten maken en hen daarbij ondersteunen, en leerlingen hun eigen leerproces laten plannen en bewaken ... scoren overall genomen ... lager" ... en zijn ... "taken van docenten" ... waarop zij ... "kennelijk nog bezig zijn hun handelen ... te ontwikkelen". Het zijn coachings-vaardigheden die ook in de samenwerking met ouders ingezet zouden kunnen worden om te komen tot partnerschap. Leerkrachten vinden zichzelf hier nog niet voldoende vaardig in, leerlingen bevestigen dat in dit onderzoek. Overigens concluderen Sol en Stokking (2010) in aanvullend onderzoek dat er een dialoog binnen de scholen op gang zou moeten komen over de pedagogisch-didactische visie en de vertaling daarvan naar handelen van de leerkrachten, omdat die visie nog als onduidelijk wordt beleefd.

Binnen de methodiek van het Handelings-Gericht Werken (HGW; Pameijer, van Beukering & de Lange, 2009) wordt uitgebreider dan in andere bronnen stil gestaan bij het vertalen van de uitgangspunten van HGW naar vaardigheden van leerkrachten in de samenwerking met ouders. Omdat leerkracht en ouder beiden een eigen relatie hebben met het kind, zal het gedrag van het kind thuis en op school verschillen. Het heeft dan ook zin om in plaats van in discussie te gaan, de dialoog te voeren. Onderzoek overeenkomsten en verschillen in de wijze waarop leerkracht en ouder het gedrag van het kind beleven. Overeenkomsten bieden gemeenschappelijkheid, verschillen begrip voor elkaars beleving en toegang tot elkaars effectieve handelwijzen. Men beschrijft de mogelijkheid om het gedrag van het kind door de leerkracht thuis te laten observeren, of door de ouder op school, om zo met elkaar in dialoog te komen. In de dialoog dient aandacht te zijn voor de positieve aspecten van het gedrag van het kind en voor de zorgen die de leerkracht of ouder heeft, dat stimuleert de wederzijdse betrokkenheid. Wees duidelijk over de bedoelingen van de school in de dialoog met de ouder en voer een gesprek op het niveau van metacommunicatie, over de wijze waarop het gesprek plaatsvindt. Maak een duidelijke agenda en formuleer een gezamenlijk doel voor een gesprek. Noteer en evalueer afspraken die voortkomen uit het gesprek. De HGW methodiek beschrijft in een aantal typeringingen de verschillende manieren waarop ouderbetrokkenheid vorm kan krijgen: van stimulerende tot ongeïnteresseerde ouders (geef informatie, stimuleer vragen en toon belangstelling), van boze (erken de ouder, vraag wat ouders wel willen, wees duidelijk in welk gedrag je van elkaar verwacht) tot behulpzame ouders (benut en waardeer waar mogelijk het aanbod), van professionele (neem advies serieus en ga in gesprek over haalbaarheid) tot afhankelijke ouders (denk mee, maar laat verantwoordelijkheid bij de ouder) en van overbezorgde ouders (geef objectieve en realistische informatie) tot verwaarlozende (ga het gesprek aan, benoem zorgen en zoek samen oplossingen). Elke typering stelt eisen aan de vaardigheden van de leerkracht. Broersen (2009) stelt dat er een nadeel kleeft aan het indelen van ouders in types: “het maakt de weg vrij om de schuld bij de ander neer te leggen en om tekorten, problemen en verschillen te benadrukken en daarmee in stand te houden”. De typering maakt dus vooral duidelijk dat van de leerkracht maatwerk in vaardigheden wordt gevraagd, als hij met alle ouders wil samenwerken.

6.6.6 In het kort: samenwerking tussen ouders en school

Samenwerking tussen ouders en school is noodzaak geworden. Zowel vanuit een juridisch- als een onderwijsinhoudelijk perspectief. De ouder en de leerkracht hebben een eigen deskundigheid en dienen die beide in te zetten in het belang van de ontwikkeling van het kind. De samenwerking kan bestaan uit participatie: de ouder assisteert bij taken, de school faciliteert ontmoeting en uitwisseling. Of uit betrokkenheid: de visie van de ouder is van belang bij het vormgeven van het onderwijs aan zijn eigen kind en het beleid van de school, de school heeft een verantwoordelijkheid in de opvoeding naar het kind en de ouder. Er zijn vele manieren waarop ouderparticipatie en betrokkenheid tot uiting komt. Vaardigheden die leerkrachten inzetten in de communicatie met ouders zijn in veel bronnen nog niet duidelijk omschreven. In het didactisch handelen zijn leerkrachten hun coachingsvaardigheden nog aan het ontwikkelen. Binnen de methodiek van het HGW worden vaardigheden voor leerkrachten geformuleerd. De diversiteit aan ouderbetrokkenheid vraagt maatwerk van de leerkracht in de communicatie met de ouder.

6.7 Samenwerking in het grensgebied

In de Verenigde Staten heeft Sarah Lawrence-Lightfoot onderzoek gedaan naar de relatie tussen ouders en leerkrachten. Volgens Lawrence-Lightfoot (2003) vindt iedereen dat ouders en leerkrachten moeten samenwerken, maar voelen zij zich vaak vervreemd en wantrouwend ten opzichte van elkaar. De relatie is eerder competitief en oppositioneel, dan samenwerkend. Een vijandige botsing tussen de twee meest belangrijke primaire leeromgevingen van het kind. Dialoog tussen leerkracht en ouders is daarom het essentiële gesprek (the essential conversation) in het belang van het gezamenlijk opvoeden en opleiden van kinderen. Deze paragraaf beschrijft wat er volgens Lawrence-Lightfoot bij dat gesprek komt kijken.

6.7.1 Spoken binnen de samenwerking

Zowel de ouder als de leerkracht neemt in dat gesprek zijn eigen spoken uit het verleden mee. Meer onbewust dan bewust laten ouder en leerkracht het gesprek beïnvloeden door de ervaringen die zij zelf in dergelijke gesprekken als kind, ouder of leerkracht hebben opgedaan. Volgens Lawrence-Lightfoot (2003, o.c. pagina 28) is het de taak van de leerkracht om deze spoken uit het verleden bij zichzelf en de ouder te herkennen en er op te reageren in het heden. Er geduldig stil bij staan is volgens haar het belangrijkste dat leerkrachten kunnen doen. Daarin ligt een gevoelige balans tussen voorgrond en achtergrond. Aandacht voor het onbewuste uit het verleden op de achtergrond dient in het teken te staan van het hier en nu in het leven van het kind op de voorgrond.

6.7.2 Samenwerken tussen natuurlijke vijanden

Eigenlijk zijn leerkrachten en ouders 'natuurlijke vijanden'. De relatie heeft een onvermijdelijke spanning in zich. Ouders hebben een hartstochtelijke en individualistische band met hun kind, waarbinnen de verdediging en bescherming van hun kind voorop staat. Leerkrachten hebben een meer universele relatie met hun studenten, waarbinnen de behoefte en capaciteiten van het individuele kind evenveel aandacht verdient als het vormgeven van de leeromgeving voor alle leerlingen in de klas. Het is belangrijk een veilige plaats te maken, waar alle volwassenen hun unieke perspectief eerlijk kunnen delen. Daarbij horen ook conflicten, aangezien onbegrip, indiscreties en fouten onvermijdelijk deel uitmaken van de communicatie. Het gebrek aan empathie en begrip voor elkaars standpunt en de ongelijkheid in kennis zijn bijkomende oorzaken van de spanning in de relatie tussen ouders en leerkrachten. Daarbij wisselt de aard van de relatie voortdurend als het kind ouder wordt.

Wanneer de leerling centraal kan blijven staan en er over en weer waardering voor het opvoedend werk van de ouder en leerkracht aanwezig is, kunnen de verschillende perspectieven uit die natuurlijke spanning effectief worden benut. De leerkracht ondersteunt die focus door materiaal paraat te hebben over de individuele leerling: observaties, cijfers, levendige anekdotes van de activiteiten van de leerling. Het helpt het gesprek van het abstracte niveau naar het concrete. Belangstelling van de leerkracht voor het leven van de leerling buiten school levert een aanvulling op het eigen perspectief. Volgens Lawrence-Lightfoot heeft een leerkracht een drietal vaardigheden nodig om het gesprek met ouders te voeren:

- Observeren en bespreken van nuances in de interactie, met de leerling en de ouder, ook van lichaamstaal en non-verbale signalen;
- Verzamelen van materiaal dat het eigen perspectief op de leerling documenteert; en
- Echt kunnen luisteren naar het perspectief en de verhalen van ouders.

Lawrence-Lightfoot constateert dat een leerkracht die ook ouder is een betere leerkracht wordt, maar als leerkracht is hij niet perse een betere ouder.

6.7.3 Samenwerken tussen twee werelden

Het uitgangspunt dat ieder kind speciale behoeften heeft, brengt ouder en leerkracht tot elkaar. Het creëert een bondgenootschap in een gezamenlijke onderneming en zet de focus op het vinden van innovatieve oplossingen in individuele plannen voor de leerling. In de aanwezigheid van de leerling bij het gesprek ziet Lawrence-Lightfoot (Lawrence-Lightfoot, 2003, pag. 224) het beste bewijs van zijn ontwikkeling. Het draagt er toe bij dat het gesprek over hem blijft gaan. En: het kind is degene die in de twee werelden van school en thuis moet leven en deskundig is in zijn eigen beleving daarvan. Lawrence-Lightfoot ziet in de term 'grensgebied' een sterke metafoor voor de ontmoeting tussen ouder en leerkracht. De 'natuurlijke vijanden' zijn naast onbekenden ook naasten en familie die veel met elkaar gemeen hebben. Hun ontmoeting wordt betekenisvol als zij grensoverstijgend het betwiste en gemeenschappelijke terrein kunnen betreden.

6.7.4 In het kort: samenwerken in het grensgebied

Ouder en leerkracht nemen eigen ervaringen mee binnen de samenwerking. Het is onvermijdelijk dat zij verschillende perspectieven op de ontwikkeling van het kind hebben, ouder en leerkracht ontmoeten elkaar vanuit verschillende rollen. Het is aan de leerkracht zijn perspectief met materiaal te documenteren en zich daarbij ook goed te verdiepen in het perspectief van de ouder. De leerkracht dient vaardig te zijn om signalen van aanwezigheid van een ander perspectief te onderkennen en bespreekbaar te maken, zodat verschillende perspectieven elkaar in het 'essentiële gesprek' kunnen ontmoeten.

6.8 Oplossingsgericht samenwerken

Het gedachtegoed van oplossingsgericht werken sluit volgens ons goed aan bij 'samenwerken in dialoog en respect'. Zoals we in hoofdstuk 5 'Amadeus Lyceum' beschreven heeft een deel van de leerkrachten al eerder kennis gemaakt met 'oplossingsgericht coachen'. Het past bij de waarden van de school om leerlingen en leerkrachten verantwoordelijkheid te leren nemen voor hun eigen ontwikkeling. Oplossingsgericht werken biedt een aanvulling op de eerder beschreven theorieën. Vanuit basisprincipes zijn praktische instrumenten en (gespreks)technieken verzameld die tot op vaardigheidsniveau zijn uitgewerkt. In deze paragraaf geven we een korte introductie met een selectie van instrumenten en technieken. Het geeft handen en voeten aan educatief partnerschap voor het concrete handelen op de werkvloer.

6.8.1 De bron: korte oplossingsgerichte therapie

Het oplossingsgericht werken vindt zijn oorsprong in het werk van Steve de Shazer en Insoo Kim Berg. Zij ontwikkelden de benadering in de jaren tachtig van de vorige eeuw met hun collega's van het Milwaukee Brief Family Therapy Center. De uitgangspunten van oplossingsgericht werken volgens De Shazer en Dolan (2009):

1. Repareer niet iets wat stuk is. Dus: als er geen probleem is, is een interventie niet nodig.
2. Als iets werkt doe het dan vaker. Het gaat niet om de kwaliteit van de oplossing, maar om de effectiviteit. De interventies zijn gericht op het in stand houden van de gewenste veranderingen.
3. Als iets niet werkt, probeer dan iets anders. Iets is pas een oplossing als het werkt.
4. Kleine stapjes kunnen tot grote veranderingen leiden. Zodra een kleine verandering in gang is gezet, leidt dit tot een reeks van veranderingen. Een verandering wordt bereikt zonder rigoureuze ingrijpen.
5. De oplossing hoeft niet per se in verband te staan met het probleem. Het in kaart brengen van wat anders zal zijn als het probleem is opgelost, vormt het vertrekpunt van de interventie. Dagelijkse ervaringen worden onderzocht om de momenten te signaleren waarop de gewenste oplossing al voor een deel aanwezig is of in de toekomst aanwezig zou kunnen zijn.
6. De taal van de oplossingsbeschrijving is anders dan die van de probleembeschrijving. De taal van oplossingen is positief, hoopvol, gericht op de toekomst en benadrukt de vergankelijkheid van problemen. Een gesprek over problemen is negatief, gericht op het verleden en wekt de suggestie dat een probleem blijvend is.
7. Geen enkel probleem is er altijd, er zijn altijd uitzonderingen die gebruikt kunnen worden.
8. De toekomst is maakbaar en onderhandelbaar. Mensen hebben een eigen invloed op het vormgeven van de toekomst.

Deze uitgangspunten bepalen het handelen van de oplossingsgericht werker. Ze geven richting aan interventies. Binnen het oplossingsgericht werken wordt volgens De Shazer en Dolan (2009) algemene en specifieke technieken gebruikt. De algemene:

- Een positieve, collegiale, oplossingsgerichte houding. Mensen zijn van nature veerkrachtig en kunnen die veerkracht gebruiken voor verandering. Mensen hebben ook kracht, wijsheid en ervaring om die veranderingen te bewerkstelligen. In dat licht is weerstand een realistische wens om voorzigtiger te werk te gaan. De begeleiding vindt plaats 'from one step behind' en heeft daardoor een collegiale aard.
- Naar eerdere oplossingen zoeken. De meeste mensen hebben eerder al talloze problemen opgelost.
- Naar uitzonderingen zoeken. Een uitzondering is een moment waarop een probleem had kunnen ontstaan, terwijl dat niet gebeurde. De meeste mensen kunnen recente voorbeelden daarvan geven.
- Vragen versus aanwijzingen of interpretaties. Het stellen van vragen is de belangrijkste interventietechniek van oplossingsgericht werken.
- Op het heden en toekomstgerichte vragen versus focus op het verleden.
- Complimenten. Door de goede dingen die de klant doet te bevestigen en te erkennen dat het probleem moeilijk is, wordt de klant aangemoedigd om te veranderen.

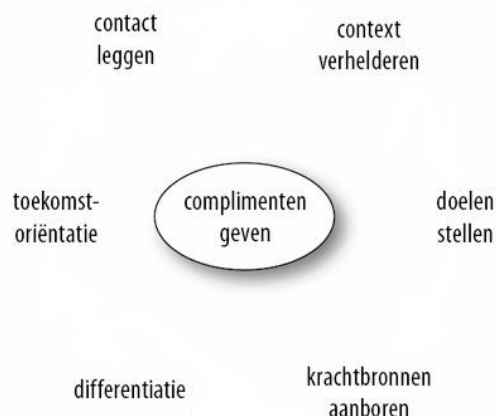
- Subtiële hints om meer te doen van wat al werkt. Oefeningen of opdrachten zijn gebaseerd op eerdere oplossingen of uitzonderingen.

Specifieke interventietechnieken:

- 'Welke verandering is er geweest sinds je de afspraak voor dit gesprek hebt gemaakt?' Als er niets veranderd is, kan de oplossingsgericht werker vragen 'wat zou het gesprek van vandaag nuttig maken?' Als er al wel veranderingen zijn, kan met behulp van detailvragen over de verandering een oplossingsdialoog worden gestart waarin de sterke punten en veerkracht van de klant worden benadrukt. Een derde mogelijkheid is dat de situatie hetzelfde is gebleven vraagt de oplossingsgericht werker 'hoe heb je het voor elkaar gekregen dat de toestand niet is veranderd?'
- Oplossingsgerichte doelen: kleine positieve doelen, geformuleerd als oplossing.
- De wondervraag is een manier om de klant naar zijn doel te vragen zonder aan de omvang van het probleem voorbij te gaan. Een toekomst zonder het probleem wordt in detail gevisualiseerd.
- Schaalvragen zijn een belangrijk middel om vooruitgang zichtbaar te maken en eerdere oplossingen en uitzonderingen in relatie te brengen tot nieuwe veranderingen.
- Oplossingen en uitzonderingen aan het licht brengen. Wanneer deze naar boven komen wijst de oplossingsgericht werker er met enthousiasme op en benadrukt het verband tussen de uitzonderingen en het doel van de klant.
- Coping vragen bieden een opening naar hulpbronnen: 'hoe ben je er in geslaagd om er op deze manier mee om te gaan?'
- De vraag 'Ben ik nog iets vergeten te vragen?' benadrukt hoe de klant verantwoordelijk is voor de inhoud van het gesprek.
- Pauze houden, oefeningen en huiswerk. In een pauze kan de oplossingsgericht werker zijn complimenten en feedback goed overwegen. Oefeningen worden afgeleid van de dingen die de klant al doet en de klant ter overweging gegeven.
- 'Wat is verbeterd, ook al is het maar een beetje, ten opzichte van de vorige keer?' biedt de oplossingsgericht werker direct vanaf de start van het vervolgesprek een nieuwe mogelijkheid een oplossingsdialoog met de klant te starten.

6.8.2 De zeven stappen dans

De interventies laten zich ordenen in een dans van zeven basisstappen (afbeelding 8; Cauffman & van Dijk, 2009), die een oplossingsgericht gesprek kenmerken. "Je kunt de interactie (...) en de daarop volgende patronen met een beetje fantasie vergelijken met het dansen van een tango. (...) je leidt, je volgt, je danst in verschillende ritmes en je combineert de verschillende passen". We zijn zo vrij geweest de pijltjes, die de stappen rondom complimenteren met elkaar als een cirkel verbinden, te verwijderen. Nadat er contact is gelegd, zal de volgorde van de stappen afhankelijk zijn van de situatie.



Afbeelding 8 De 'zeven stappendans'

1. **Contact leggen** is altijd de eerste stap. Authentieke aandacht is het belangrijkste ingrediënt dat bepaalt of een interventie effectief is. Een goede werkrelatie is de motor van verandering. Gebruik taal die past bij de wijze waarop de ander denkt en spreekt. De volgende interventies kunnen op een 'dansende' wijze worden gebruikt. In een eigen, op de klant afgestemde, volgorde:
 - **Context verhelderen.** Vragen ontwikkelen zich tegen een achtergrond van een specifieke context. In die context zijn ook krachtbronnen te vinden. Verhelderende vragen gaan over wie iemand is, een concrete situatie, wat hij leuk vindt om te doen, etcetera.
 - **Doelen stellen.** Een doel helpt interventies tijdens het gesprek te richten. De doelen van de ander staan daarbij centraal: wat wil de ander in dit gesprek bereiken? Welke wens tot verandering is aanwezig? Doelen zijn realistisch, realiseerbaar, praktisch, observeerbaar en haalbaar.
 - Sterke punten markeren en **krachtbronnen aanboren.** Zoek naar uitzonderingen op het probleem of oplossingen uit een andere context. Ook oplossingen uit het verleden kunnen worden verkend.
 - **Complimenten geven.** Complimenten verstevigen het zelfbeeld van de ander en versterken de werkrelatie. Een geslaagd compliment is afgestemd op het doel van de ander en diens krachtbronnen, is gemeend en afgestemd op wat de ander kan ontvangen.
 - **Differentiatie** mogelijkheden aanreiken. Een probleem of oplossing is er niet wel of niet, maar meer of minder. Schaalvragen helpen de werkelijkheid te nuanceren, zonder het probleem te bagatelliseren. Veranderen is mogelijk en gaat geleidelijk, in kleine stapjes.
 - **Oriëntatie op de toekomst.** Visualiseren van de (nabije) toekomst geeft richting aan het formuleren van kleine doelen of te zetten stappen naar verandering. De wondervraag maakt een toekomst oriëntatie ook mogelijk als de ander weinig oplossingsrichtingen ervaart.

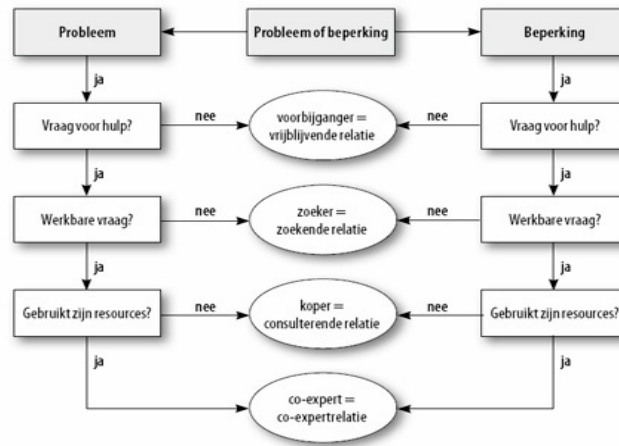
6.8.3 Samenwerk-relatie

Cauffman en Van Dijk (2009) werken op basis van een beperkte 'vragenset' vier vormen van een werkrelatie tussen een klant en oplossingsgericht werker uit.

1. **Is er sprake van een beperking of een probleem?**
Er is sprake van een beperking als er geen oplossing voor mogelijk is. Een handicap is niet veranderbaar. Alles wat in het verleden is gebeurd is een beperking, er is niet meer iets aan te veranderen. Gebeurtenissen uit het verleden of een handicap kunnen in het hier en nu wel tot problemen leiden. Een probleem is iets waar een oplossing voor mogelijk is.
2. **Is er een hulpvraag?**
Nee? > er is sprake van een vrijblijvende werkrelatie. Heeft iemand geen vraag, dan heeft de oplossingsgericht werker geen mandaat te interveniëren. Het contact is vrij-blijvend. Dus biedt geen hulp aan, toon respect, complimenteer, geef informatie zodat de klant zelf kan beoordelen of hij eventueel een vraag te stellen heeft, benadruk de positieve intenties van mensen die vinden dat er wel een probleem zou moeten zijn. **Ja?** > stel de volgende vraag:
3. **Is de hulpvraag werkbaar?**
Nee? > er is sprake van een zoekende werkrelatie. De klant zoekt de oplossing voor zijn vraag buiten zichzelf, bij iemand anders. De vraag is nog niet expliciet. Dus: geef positieve ondersteuning en complimenten, onderzoek voor welke stap iemand zelf zich verantwoordelijk zou willen maken, heb aandacht voor wat goed gaat om krachtbronnen aan te boren en zoek daarmee naar uitzonderingen. Concretiseer, prioriteer en differentieer, bijvoorbeeld met behulp van schaalvragen: wat maakt het kleinste verschil? **Ja?** > stel de volgende vraag:
4. **Is de ander in staat zijn eigen krachtbronnen te gebruiken?**
Nee? > er is sprake van een consulterende werkrelatie. Iedereen heeft krachtbronnen in huis, maar gebruikt ze niet altijd op de juiste manier. De oplossingsgericht werker helpt binnen een consulterende werkrelatie krachtbronnen te identificeren en effectief te benutten. Dus: ga na wat de ander al geprobeerd heeft, kijk naar kleine succesfactoren, reik suggesties gebaseerd op krachtbronnen als vraag aan, bijvoorbeeld 'zou het nuttig kunnen zijn om ...?'
Ja? > er is sprake van een co-expert werkrelatie. Krachtbronnen zijn beschikbaar en kunnen worden gebruikt. Dus: zet een stap opzij en geef complimenten, moedig aan om meer van

hetzelfde te doen. Voeg informatie toe waarover je beschikt, want de klant en de oplossingsgericht werker kunnen van elkaar leren.

Deze flowchart (afbeelding 9) helpt inschatten welke interventie aansluit bij de werkrelatie die klant en oplossingsgericht werker met elkaar hebben. In het licht van samenwerking tussen ouders en leerkracht, zouden beiden naar elkaar de rol van klant of oplossingsgerichte werker in kunnen nemen.



Afbeelding 9 De 'flowchart'

6.8.4 Gespreksinstrument

Volgens Metcalf (2008) kan op school een oplossingsgericht gesprek op de volgende wijze worden vormgegeven:

1. Praat over de zorg: 'Waar kunnen we het nu over hebben dat jou helpt? Ik vind het belangrijk wat jouw mening is en wat ik voor jou kan betekenen.'
2. Formuleer samen een doel: 'Vertel mij hoe het er uit ziet als de dingen beter gaan, in de nabije toekomst.'
3. Identificeer samen uitzonderingen: 'Vertel mij over een vergelijkbare situatie waarbij je tevreden was over de uitkomst. Wat deed jij of deden anderen dat daarbij hielp?'
4. Stel een schaalvraag: 'Op een schaal van 1 tot 10, waarbij 1 betekent dat het niet werkt en 10 dat het perfect werkt, hoe gaat het nu in relatie tot ons doel?'
5. Formuleer een taak voor een korte periode: 'Gebaseerd op wat je me nu verteld hebt, wat wil jij in de komende dagen proberen om 1 punt hoger op de schaal te gaan scoren?'
6. Schrijf een briefje (waarin je de ander complimenteert met de gevonden uitzonderingen en de te nemen stap).

Bij de schaalvraag kiest Metcalf bewust voor 1 tot 10 in plaats van het veelvoorkomende 0 tot 10. Ze vindt van belang dat je als uitgangspunt neemt dat er altijd iets te vinden is. Yvonne Dolan vertelt in een masterclass (april 2010) dat zij geregeld zonder puntenschaal werkt. Ze wijst op de linkerkant van een briefje voor wat niet werkt en op de rechterkant van het briefje voor wat goed genoeg werkt. Vervolgens vraagt ze de cliënt om aan te wijzen hoe het nu gaat. Deze fysieke handeling vindt zij van groter belang dan het noemen van een nummer.

6.8.5 In het kort: oplossingsgericht samenwerken

De focus ligt binnen het oplossingsgericht werken op respecteren van de aanwezige ervaringen en de motivatie tot het handelen. Respecteer dat wat er al is en heeft gewerkt. De dialoog daarover vraagt een specifieke, veranderingsgerichte taal om ervaringen ook in het heden te benutten. De samenwerking krijgt een specifieke vorm, waarbij de oplossingsgericht werker op een authentieke wijze contact maakt met de klant en respect heeft voor zijn ervaringen. De klant heeft de oplossingen voor zijn vraag (het probleem of het leren hanteren van een beperking) al in zich. De deskundigheid van de oplossingsgericht werker richt zich op het faciliteren van het proces en niet op het aanreiken van oplossingen op de vraag

van de klant. De algemene en specifieke vaardigheden die de oplossingsgericht werker daarbij inzet, zijn afhankelijk van de werkrelatie die de klant en werker met elkaar aangaan. De vaardigheden kunnen worden geordend volgens een dans van zeven stappen. Een gespreksformat kan steun bieden om alle stappen aan de orde te laten komen. Ouder en leerkracht kunnen naar elkaar de rol van klant en oplossingsgericht werker innemen: de ouder of de leerkracht begeleiden elkaar in het zoeken van een antwoord op de vraag.

6.9 Samenvatting: Samenwerken in 'dialoog en respect'

De volgende onderzoeksvragen werken we in dit hoofdstuk nader uit:

1. Een omschrijving van de gewenste samenwerking tussen ouders en leerkrachten
Wat staat er over samenwerking tussen ouders en leerkrachten in literatuur en overheidsbeleid?
Welke rollen nemen ouders, leerkrachten en leerlingen in de schoolomgeving?
2. Concretisering van de kernwaarde 'dialoog en respect' in de relatie tussen ouders en leerkrachten
Wat staat er in literatuur over 'dialoog en respect'?
3. Gewenste werkwijzen op basis van 'dialoog en respect'
Welke uitgangspunten vloeien voort uit de kernwaarde 'dialoog en respect'?
Welke vaardigheden zijn voor de leerkracht van belang om de kernwaarde 'dialoog en respect' tot uitdrukking te brengen?
4. Hulpbronnen vanuit de oplossingsgerichte benadering
Welke oplossingsgerichte uitgangspunten kunnen een hulpbron voor de leerkracht zijn binnen de samenwerking met ouders?
Welke oplossingsgerichte technieken kunnen voor de leerkracht een hulpbron zijn binnen de samenwerking met ouders?

In de inleiding op dit hoofdstuk herformuleren we deze onderzoeksvragen naar wat bij de start van dit hoofdstuk eenvoudige vragen lijken: Wat is 'samenwerking in dialoog en respect'? Willen ouders samenwerken? Willen leerkrachten samenwerken? Hoe verloopt de samenwerking tussen ouders, leerling en leerkracht? Welk aanvullend perspectief biedt het gedachtegoed van oplossingsgericht werken? Wat voor antwoorden kunnen daar nu op gegeven worden? Vanuit een divers palet aan bronnen komen we tot de volgende formuleringen.

Beschrijving van 'samenwerking in dialoog en respect'

Aan het begin van dit hoofdstuk stellen we dat 'samenwerking in dialoog en respect' betekent: met één of meer anderen in samenspraak werken aan hetzelfde, waarbij er over en weer eerbied is voor elkaars bijdrage en waarbij het de intentie is de waarde van die bijdrage van de ander in acht te nemen. Dit hoofdstuk maakt duidelijk dat de begrippen in deze zin een toelichting behoeven.

- **Samenspraak** vormt al een uitdaging op zich. Welke vaardigheden zijn daarvoor nodig?
- **Werken aan hetzelfde?** Leraren en ouders hebben wel een gemeenschappelijk doel, een rijke leeromgeving voor de ontwikkeling van het kind, maar hele eigen perspectieven daarop.
- **Eerbied voor elkaars bijdrage?** Ja die is er, maar niet altijd. Het is een 'natuurlijk' gegeven dat perspectieven juist verschillen en het vraagt van vooral de leerkracht als professional om zich dat te realiseren en daarmee richting te geven aan het gesprek.
- **In acht nemen van de waarde** van de bijdrage van de ander? De bijdrage van de ander komt niet altijd in een 'eerbiedwaardige' of 'achtbare' verpakking, maar gaat gepaard met spoken uit het verleden. Leerkrachten dienen signalen daarvan bij zichzelf en de ander te herkennen en in te brengen in het gesprek, om ruimte te maken voor erkenning van het andere perspectief.

Ouders en samenwerken

Het is voor ouders in belangrijke mate noodzaak om samen te werken met de leerkrachten van hun kind. Of ouders willen of niet, het is noodzakelijk om in de opvoeding tot een taakverdeling te komen met andere opvoeders. Ouders kunnen het niet alleen. De leerkracht van de school is in onze cultuur een vanzelfsprekende samenwerkingspartner. School neemt de ouder direct taken uit handen. Doordat de

school voor een belangrijk deel van de dag de opvoeding van het kind verzorgt, komt de ouder toe aan voorwaardenscheppende taken rondom het opvoeden als bijvoorbeeld het verzorgen van een inkomen. Om tot 'goed genoeg'-ouderschap voor dit kind te komen, heeft de ouder andere perspectieven op zijn kind nodig. En de school biedt die. Tegelijkertijd geeft de ouder met het delegeren van taken ook verantwoordelijkheid uit handen. Taken delegeren betekent overdragen van verantwoordelijkheid voor de inhoud van de taak, de stijl waarmee de taak wordt uitgevoerd en wie daartoe de regels stelt. De ouder heeft de taak om het handelen van de leerkracht af te blijven stemmen binnen de wijze waarop hij zijn eigen eindverantwoordelijkheid ziet. De ouder wil niet alleen meeleven, meehelpen, meedenken en meebeslissen. Hij wil vanuit zijn eindverantwoordelijkheid voor de opvoeding van dit kind de taakverdeling mede bepalen: wie mag meebeslissen en meedenken (beleid), wie helpt en leeft mee (voert uit) en wie is op de achtergrond voor welke taak aanwezig (stand-by).

Leerkrachten en samenwerken

Het overheidsbeleid is erop gericht de samenwerking tussen ouders en school te intensiveren. Ook school heeft veel redenen om te willen samenwerken met ouders. Die samenwerking dient meerdere doelen. Ouderparticipatie en betrokkenheid heeft een pragmatisch motief (taakverlichting van de school) en een pedagogisch motief (afstemming opvoeding ouders en school). Betrokkenheid van ouders kan het leerproces van kinderen ten goede komen (onderwijspsychologisch motief) en ouderparticipatie kan ook worden beschouwd als een vorm van democratisering en een middel tot culturele integratie (maatschappelijk motief).

Ouder en school ontmoeten elkaar in vele rollen.

- Ouders als *partners* zijn zeer betrokken bij het onderwijs en de school van hun kinderen, zoeken samenwerking met de leerkracht en vinden onderwijs een zaak van leerlingen en ouders.
- Ouders als *participanten* zijn vooral actief bij het onderwijs in de klas en assisteren bij allerlei schoolactiviteiten of werkzaamheden.
- De ouders als *overdragenden* zien de directie en leerkrachten van de school als de aangewezen deskundigen aan wie zij het onderwijs over kunnen laten.
- De ouders als *onzichtbaren* participeren wel in activiteiten die voor leerlingen worden georganiseerd, maar niet in formele schoolorganen.

Rollen kunnen ook wisselen. Ouders en leerkrachten kunnen klant zijn van elkaar, expert, een extra paar handen of partner. In alle rollen delen ouders en leerkrachten een gezamenlijk doel: een rijke leeromgeving voor het kind. Beiden hebben een eigen deskundigheid en verantwoordelijkheid. Ouders zijn primair verantwoordelijk voor de opvoeding van een kind. De school heeft een specifieke verantwoordelijkheid voor de educatieve vorming van een kind. De verschillende deskundigheden van de ouder en de leerkracht zijn gelijkwaardig. Naar elkaar toe hebben zij een rol als adviseur, vanuit die eigen deskundigheid. De school heeft als professional de rol om de relatie met de ouder vorm te geven en de spelregels in een voortraject te bepalen, tijdens de schooltijd van het kind te onderhouden en faciliteren, en aan het eind van de schooltijd af te ronden. De juridische rolverdeling biedt niet voldoende aanknopingspunten voor de veelheid van mogelijke rollen. In de specifieke rolverdeling tussen deze ouder en deze leerkracht krijgt de samenwerking betekenis. Een ontmoeting vraagt telkens een tijdelijk werkbare overeenkomst.

Leerkrachten werken in de publieke dienstverlening. Vanuit dit perspectief werken leerkrachten 'in de frontlinie'. Leerkrachten werken als frontliniewerkers met leerlingen in opdracht van ouders en de overheid. Zij krijgen taken en eindtermen voorgelegd terwijl in de dagelijkse realiteit 'werkvloerbeleid' ontstaat. Door nieuwe werkwijzen in dialoog met alle betrokken te ontwikkelen ontstaan mogelijkheden voor werkbare en gedragen veranderingen. Daarmee is ook voor leerkrachten samenwerken met ouders noodzaak.

Het verloop van samenwerking tussen ouders, leerling en leerkracht

Vaardigheden die leerkrachten inzetten in de communicatie met ouders zijn nog niet duidelijk in onderwijsliteratuur omschreven. Leerkrachten voelen zich onervaren in coachingsvaardigheden. Vanuit de verschillende bronnen het volgende geformuleerd worden:

- In samenwerking tussen ouder en leerkracht volgens het samenwerkingsmodel kunnen de verschillende perspectieven evenwaardig naast elkaar komen. De leerkracht heeft vaardigheden nodig in het verhelderen van het perspectief van de ouder.
- De leerkracht heeft als professional de verantwoordelijkheid leiding te geven aan het gespreksproces met de ouder en de kaders te bewaken. Hij heeft 'adviesvaardigheden' nodig, vaardigheden om het begeleidingsproces vorm te geven.
- Centraal staat dat in het gesprek de leerkracht actief op zoek gaat naar de beleving van de ouder. Hij achterhaalt daarbij: wat is precies de vraag van de ouder en wat is nodig om de vraag te kunnen (helpen) beantwoorden en samen te werken? De leerkracht dient om te kunnen gaan met verdeelde motivatie: wie neemt waar verantwoordelijkheid voor, welke toezeggingen kunnen we doen en waarmaken, wie voelt zich eigenaar van de vraag en de oplossingen? Daarvoor is het belangrijk dat de leerkracht zorgen over onzekerheid en verlies van controle aan de oppervlakte brengt, want zodra iemand een vraag stelt speelt in meer of mindere mate handelingsverlegenheid. De leerkracht dient alle belanghebbenden in relatie tot de vraag te identificeren, waarvan soms mensen niet in de ruimte zijn waar wel mee gecontracteerd zou moeten worden.
- Hij bewaakt de beurtwisseling, zodat ruimte aanwezig is voor uitwisseling van beide perspectieven en er een gezamenlijk perspectief kan ontstaan. Hij formuleert dat perspectief in de taal van de ouder en gerelateerd aan de vraag ten aanzien van de concrete situatie.
- De leerkracht is gevoelig voor de signalen die het gesprek bij hem oproept en brengt die op gelijkwaardige wijze in.
- Het is aan de leerkracht om zijn perspectief tijdens het gesprek met materiaal van de leerling te documenteren.

Met recht kan in de woorden van Lawrence-Lightfoot worden gezegd: het is een 'essentieel gesprek'!

Aanvullend perspectief vanuit het gedachtegoed van oplossingsgericht werken

Het oplossingsgericht werken biedt belangrijke uitgangspunten voor 'samenwerken in dialoog en respect'. Het uitgangspunt dat mensen de oplossingen voor hun vragen al in zich hebben, doet recht aan de ervaring die ouder en leerkracht met het kind hebben opgedaan. Wanneer zowel ouder als leerkracht een eigen perspectief op het kind hebben, dan zijn er ook vanuit twee perspectieven krachtbronnen aanwezig die kunnen bijdragen aan een rijke leeromgeving voor het kind. En dat geldt dan ook andersom. Ervaringen met het kind op school kunnen oplossingen in zich houden voor opvoedingsvragen in het gezin. Geen enkel 'probleem' is er namelijk altijd, er zijn altijd uitzonderingen. Oplossingen hoeven sowieso geen verband te hebben met de problemen, om toch een werkbaar alternatief te vormen. Uitgaan van wat wenselijk is in concrete situaties maakt dat de toekomst belangrijk is en niet de oorzaak van een probleem. Het hanteren van deze uitgangspunten ondersteunt een respectvolle dialoog, waarin waardering is voor ieders perspectief.

Het oplossingsgericht werken biedt een aanvulling in vaardigheden van de leerkracht ten aanzien van samenwerken met ouders. De stappendans is een verzameling van coachingsvaardigheden, die zich tevens goed laat vertalen naar een praktisch gespreksformat dat handvaten kan bieden aan de leerkracht in het gesprek met de ouder. Met behulp van de flowchart kan de leerkracht de rolverdeling met de ouder voor zichzelf inzichtelijk maken en kan hij zijn gespreksinterventies kiezen op basis van de rolverdeling op het moment van het gesprek. Kortom: in een 'essentieel gesprek' bieden oplossingsgerichte uitgangspunten en vaardigheden waardevolle instrumenten voor ouders en leerkrachten om in dialoog met respect voor elkaar samen te werken.

7 Waarderend onderzoek

7.1 Introductie

De onderzoeksopzet bestaat uit drie lijnen: het bronnenonderzoek, het tevredenheidsonderzoek en het waarderend onderzoek. In dit hoofdstuk beschrijven we het verloop en de opbrengt van het waarderend onderzoek. We kiezen voor waarderend onderzoek omdat de benadering aansluit bij oplossingsgericht werken. Het oplossingsgericht werken ligt in de bron van het didactisch handelen op het Amadeus Lyceum, zoals we beschreven hebben in hoofdstuk 5. We richten ons niet op het oplossen van problemen, we richten ons op wat er werkt. We willen niet op zoek gaan naar wat er mist (het verschil tussen huidige en gewenste situatie), we richten ons juist op ontwikkeling van wat wel aanwezig is. Door deze manier van kijken ontstaan er geen diagnoses en recepten. Er ontstaan wel vragen, manieren van kijken naar die vragen en gedeelde beelden die aan de vragen een nieuwe betekenis geven. Die nieuwe betekenis is een opbrengst en levert handelingssuggesties op.

De onderzoeksvragen hebben we ingedeeld naar elementen van de cirkel van waarderend onderzoek: verwonderen, verbeelden, verankeren en verwezenlijken (zie hoofdstuk 4: Vraagstelling en onderzoeksopzet).

1. Verwonderen en verbeelden: Een omschrijving van de gewenste samenwerking tussen ouders en leerkrachten
Wat vinden leerkrachten van de huidige en gewenste samenwerking?
Welke voorbeelden of ervaringen hebben leerkrachten van de huidige en gewenste samenwerking?
Welke rollen nemen ouders, leerkrachten en leerlingen in de schoolomgeving?
2. Verbeelden: Concretisering van de kernwaarde 'dialoog en respect' in de relatie tussen ouders en leerkrachten
Wat vinden leerkrachten voorbeelden van 'dialoog en respect'?
Hoe ervaren ouders, leerlingen en leerkrachten 'dialoog en respect' binnen de samenwerking?
3. Verankeren: Gewenste werkwijzen op basis van 'dialoog en respect'
Welke vaardigheden zijn voor de leerkracht van belang om de kernwaarde 'dialoog en respect' tot uitdrukking te brengen?
Welke werkwijzen dragen bij aan 'dialoog en respect' binnen de verschillende samenwerkingsvormen tussen ouders en leerkrachten?
4. Verankeren en verwezenlijken: Hulpbronnen vanuit de oplossingsgerichte benadering
Welke oplossingsgerichte uitgangspunten kunnen een hulpbron voor de leerkracht zijn binnen de samenwerking met ouders?
Welke oplossingsgerichte technieken kunnen voor de leerkracht een hulpbron zijn binnen de samenwerking met ouders?
Wat biedt de oplossingsgerichte benadering aan hulpbronnen voor ouders in het vormgeven van de samenwerking met de leerkracht?

Het is interessant om de vragen, zoals we die aan het begin van het onderzoek hebben geformuleerd, terug te lezen. Er zijn twee vragen bij die uitgaan van een 'verbeterparadigma' in plaats van het 'waardierend paradigma' doordat we vragen naar de 'huidige en gewenste' situatie:

- Wat vinden leerkrachten van de huidige en gewenste samenwerking?
- Welke voorbeelden of ervaringen hebben leerkrachten van de huidige en gewenste samenwerking?

Met deze vragen lijkt het of we er vanuit gaan dat de huidige situatie 'niet gewenst' is, terwijl dat niet de insteek is die we kiezen. De andere vragen passen wel bij waarderend onderzoek en oplossingsgericht werken. Het zijn vragen gericht op 'wat werkt' en welke 'hulpbronnen' hierbij gebruikt worden. Deze 'verbetervragen' hebben wij tijdens de aanvang het onderzoek niet gesteld doordat de werkwijze is geweest om aan te sluiten bij kwaliteiten en vaardigheden. Later ontstaat in een reflectieformulier 'de cirkel van waarderend onderzoek' wel de vraag van de huidige naar de ideale situatie en dan juist gebaseerd op wat in de huidige situatie al goed werkt.

- Wat doe ik wat werkt?
- Hoe doe ik in de ideale situatie méér van wat werkt? Wat nog meer?

Zo ontstaat een combinatie van beide benaderingen: verbeteren vanuit waarden.

We beschrijven in dit hoofdstuk de periode september 2010 tot en met mei 2011.

september	oktober	november	december	januari	februari	maart	april	mei
Verwonderen				verbeelden	verankeren	verwezenlijken		

We nemen de lezer mee in het proces. We beginnen met *verwonderen*: wat gebeurt er op het Amadeus Lyceum in relatie tot samenwerking van ouders en leerkrachten? Vervolgens gaan we *verbeelden*: we vragen leerkrachten hoe zij deze samenwerking zien en tijdens een klankbordavond gaan ouders en leerkrachten hierover in gesprek. Bij de fase *verankeren* ontwikkelen we instrumenten en werkvormen. De fase *verwezenlijken* betekent dat enkele leerkrachten daadwerkelijk de dialoog opzoeken met ouders in gesprekken met ouders en leerlingen en tijdens klankbordavonden.

Het proces bestaat uit drie lijnen die soms te onderscheiden zijn en soms zijn vervlochten:

- het proces bij leerkrachten op de werkvloer
- het onderzoeksproces
- het leerproces over het onderzoeksproces.

Onderweg zijn opbrengsten ontstaan:

- opbrengst voor de leerkrachten op de werkvloer
- opbrengst voor het onderzoek
- reflecties op het onderzoeksproces.

In elke paragraaf zijn de volgende elementen aanwezig:

- de naam van de paragraaf: een kleine samenvatting van de inhoud,
- een fase van waarderend onderzoek: verwonderen, verbeelden, verankeren, verwezenlijken,
- opbrengsten voor de werkvloer en opbrengsten voor het onderzoek,
- reflectie op het onderzoeksproces.

Er is nog een element van ordening toe te voegen: de tijd. In het volgende overzicht hebben we een inventarisatie gemaakt van de activiteiten die we in het contact met de teams hebben uitgevoerd.

2009 – 2010	Activiteit met team 1 (leerjaar 1) en team 2 (leerjaar 2)
September	Oriënterend gesprek met rector Amadeus Lyceum (M&M)
Oktober	Oriënterend gesprek met voorzitter van team 1 en onderwijsarchitect van team 2 (M&M) Filmopnames maken bij team 1 en team 2 klankbordavond I (M&M)
November	Filmopnames maken van 4 oudergesprekken team 1 (M&M) Filmfragmenten bespreken met a-teams van team 1 en 2 met evaluatie werkwijze (M&M) Filmfragmenten bespreken met twee leerkrachten van team 1 met verbeterde werkwijze (M&M) Filmopnames maken bij team 1 en team 2 klankbordavond II (M&M)
December	Filmfragmenten bespreken met voorzitter van team 2 (Maarten)
Januari	Ontwikkelen golflengtekaart (M&M) Leerkracht uit team 2 mailt ervaring beschreven in cirkel waarderend onderzoek Bijeenkomst team 1 en team 2: wat is respect en dialoog op basis van filmfragmenten (Marion) Kennismaking met externe coach, overleg met externe coach en a-teams van team 1 en 2 (Marion) Vorbereiding klankbordavond met team 1 (gesprek met Marion over werkwijze) Filmopnames maken team 1 en team 2 klankbordavond III, in team 1 presentatie golflengtekaart (M&M)
Februari	Startbijeenkomst leertraject coachen op kracht team 1 en 2, begeleiding door externe coach en Marion Bijeenkomst team 1 en team 2: coachen op kracht, oefenen en indeling leergroepen, begeleiding door externe coach en Marion
maart	Filmfragmenten bespreken met onderwijsarchitect leerjaar 2 (2 gesprekken met Maarten) Coachgesprek over oplossingsgerichte oudergesprekken met leerkracht (Maarten) Vorbereiding klankbordavond met team 1 (2 gesprekken met Marion over oplossingsgerichte werkwijze) Vorbereiding klankbordavond met team 2 (Maarten) Filmopnames maken klankbordavond IV in leerjaar 1 en 2 (M&M)
April	Coachgesprekken over oplossingsgerichte oudergesprekken met twee leerkrachten (Maarten) 'Terugblikken en toekomstplannen', overleg met interne teamcoaches en externe coach. (M&M)
Mei	Filmfragmenten bespreken van klankbordavond IV met a-team en leerkracht.

We larderen de tekst met e-mailberichten en onderdelen uit verslagen omdat die een belangrijk onderdeel van de communicatie zijn. Ze geven informatie weer over inhoud en communicatiestijl. Het is met deze stijl dat we toegang krijgen tot de werkvloer: waarderend en concreet. De e-mails geven een 'kijkje achter de schermen'. Het lezen ervan is niet noodzakelijk om de lijn van het onderzoeksproces te kunnen volgen. Ze geven wel extra zicht op welke wijze het proces stapje voor stapje tot stand komt.

Wanneer we spreken over 'team 1', dan spreken we over leerkrachten die werken in leerjaar 1. Als we spreken over 'leerjaar 1', dan gaat het over activiteiten van leerlingen en/of ouders. A-teams bestaan uit een voorzitter, onderwijsarchitect, teamcoach en communicator van een team. Zij zijn expert en met uitzondering van de voorzitter kunnen zij daarnaast de rol van mentor hebben. (Een nadere beschrijving van deze rollen staat in hoofdstuk 5 Amadeus Lyceum).

Hierna ontvouwt zich het proces van interactie. We maken contact, streven naar verbindingen, beschrijven welke betekenissen ontstaan en welke resultaten we waarnemen.

'Een reis van duizend mijl begint met één stap', zou Lao Tse hebben gezegd. We vinden de uitspraak terug in de Tao van Poeh (Hoff, 1982). Poeh beer, een meester in de houding van 'niet weten' terwijl hij op weg is. We gaan op reis.

7.2 'Gewoon' beginnen met filmen

september	oktober	november	december	januari	februari	maart	april	mei
Verwonderen				verbeelden	verankeren	verwezenlijken		

In september 2009 bespreken we ons onderzoeksvoorstel met de rector van het Amadeus Lyceum. Het thema voor dit schooljaar is 'opruimen'. Wij voegen daar tijdens het gesprek het woord 'oogsten' aan toe. De rector stelt voor dat we verkennende gesprekken voeren met de voorzitters van team 1 en team 2.

Verzonden: zondag 4 oktober 2009 11:02

Aan: <Rector>

Onderwerp: oogsten en opruimen

(...)

We hebben veel nagepraat om het stof van alle mogelijkheden en ideeën te laten neerdalen en het kaf van het koren te scheiden, ofwel, welke ideeën gaan jou helpen bij jouw doel van dit schooljaar: *oogsten en opruimen*. Je wilt dit schooljaar uitzoeken wat werkt, wat werkt niet en wat niet werkt 'gaat eruit'. Wij zullen ons met jou richten op de manier waarop de kernwaarden van het Amadeuslyceum vorm krijgen in oudercontacten.

Wij hebben natuurlijk nog geen heldere onderzoeksvoorstellen, want wij leren en ontwikkelen al doende, samen met jou en leerkrachten. We hebben nu het volgende idee:

1. We gaan *op zoek naar goede voorbeelden*, naar wat werkt. Bijvoorbeeld door de eerstvolgende klankbordavond -13 oktober- te bezoeken, opnames te (laten) maken van ouder-leerkracht-leerlinggesprekken, ouder-leerkracht-rectorgesprekken en andere momenten waar ouders en school met elkaar in contact zijn.
2. We werken mee met het *tevredenheidonderzoek* door kritisch mee te kijken naar de vragen, eventueel vragen toe te voegen en mee te werken aan de interpretatie van de uitkomsten.
3. We doen *bronnenonderzoek*: wat wordt er op dit moment over ouders en school geschreven en welke aanknopingspunten biedt dit voor een vruchtbare samenwerking. Maar ook breder: in welke sectoren wordt kennis ontwikkeld die ten dienste van de samenwerking tussen leerlingen, ouders en school kunnen staan.
4. Vanuit het bovenstaande *handelingsmogelijkheden / instrumenten aanreiken* om meer te doen van dat wat werkt, nieuwe dingen te doen die kunnen werken, te delen met collega leerkrachten of collega ouders van wat werkt

(...)

De voorzitters gaan akkoord. Maar ... waarmee gaan zij precies akkoord? Op basis van de e-mail hierboven gaan zij akkoord met een verkennend gesprek. We maken een afspraak met <Voorzitter team 1> en <Onderwijsarchitect team 2>. <Onderwijsarchitect team 2> neemt de plaats in van <Voorzitter team 2>. Beiden hebben grote interesse in ons onderzoek, het thema 'samenwerking tussen ouders en leerkrachten' lijkt hen zinvol om onder de loep te nemen. Ze vragen van ons om een concreet plan. Wij leggen uit dat wij dat graag gaandeweg in samenwerking met hen willen ontwikkelen. De eerste vraag die wij aan hen stellen is toestemming om bij de eerstvolgende klankbordavond te mogen filmen. We doen verslag van dit gesprek aan de rector.

Verzonden: maandag 12 oktober 2009 21:57

Aan: <Rector>

CC: <Voorzitter team 1>; <Voorzitter team 2>, <Onderwijsarchitect team 2>

Onderwerp: RE: TBV VANAVOND

oogsten en opruimen: interactie tussen ouders en leerkrachten

Beste <Rector>,

Vanmiddag hebben Maarten en ik gesproken met <Voorzitter team 1> en <Onderwijsarchitect team 2>. Beiden zijn enthousiast om met ons aan het werk te gaan. We zaten met vier mensen aan tafel die in mogelijkheden denken. Als wij dan - twee onderzoekers - nog niet precies weten wat we willen onderzoeken, zijn er veel ideeën Ik heb de indruk dat we het alle vier spannend vinden: wie heeft welke rol precies en wie welk mandaat? Hoe zal het project verlopen? We gaan graag op avontuur. Omdat het voor ervaren krachten kan betekenen om oplossingsgericht werken met leerlingen door te trekken naar ouders en omdat het voor nieuwe leerkrachten een kennismaking met de werkwijze kan zijn.

We hebben voor de korte termijn het volgende plan:

- Marion gaat morgen naar de klankbordavond van leerjaar 1 en filmt de interactie tussen ouders en leerkrachten. <Voorzitter team 1> introduceert Marion en zij vertelt waarom ze er is en met welke petten op.
- Maarten gaat naar leerjaar 2 en filmt de interactie tussen ouders en leerkrachten. <Onderwijsarchitect team 2> introduceert Maarten en hij vertelt waarom hij er is en met welke petten op.
- We spreken af dat de film alleen door de a-teams van leerjaar 1 en 2 en Maarten en Marion zullen worden gebruikt ter lering. Mocht toch iemand bezwaar hebben, dan filmen we niet. Maarten / Marion zal in dat geval proberen zoveel mogelijk op te schrijven over de *interactie tussen ouders en leerkrachten*.

- <Voorzitter team 1> gaat op zoek naar materiaal van het werk met <Externe coach oplossingsgericht werken>, zodat Maarten en Marion daar kennis van kunnen nemen.
- <Onderwijsarchitect team 2> informeert bij <Externe coach zelf aan het stuur> en <Voorzitter team 1> bij <Externe coach coachen op kracht> of zij met Maarten en Marion in gesprek willen om verbindingen te maken tussen de verschillende activiteiten.
- <Voorzitter team 1> en <Onderwijsarchitect team 2> bespreken morgen in de teams of er leerkrachten zijn die mee willen werken aan het onderzoek door: of een beeld en/of geluidsopname te maken van contact met ouders, of een gesprek te hebben met een van hen over de samenwerking leerkrachten – ouders.

<Voorzitter team 1> heeft gezegd dat ze weinig tijd heeft. Jij had ook aangegeven dat het jaar vol zit. We zullen ons uiterste best doen zoveel mogelijk aan te sluiten bij bestaande activiteiten.

We hebben twee vervolgspraken gemaakt.

Op maandag 9 november om met <Onderwijsarchitect team 2> en <Voorzitter team 1> bij te praten en een plan te maken voor dinsdag.

Op dinsdag 10 november tussen 13.00 en 14.00 uur om met de a-teams in gesprek te gaan over de stand van zaken en het vervolg.

Maarten en ik hebben ons voorgenomen dan een concreet onderzoeksdoel te hebben vastgesteld.

Vragen aan jou:

- Hoe vind jij het als we het bovenstaande gaan uitvoeren?
- Zien we zaken over het hoofd?
- Zullen we na de herfstvakantie met jou een afspraak plannen?
- In de bijlage een kort briefje dat we aan ouders willen meegeven die vragen hebben over wat we precies doen. Hoe vind jij dat? Wie zou deze brief het beste kunnen ondertekenen? Wij zelf of jij?

(...)

De rector zorgt voor een brief aan de ouders die dezelfde avond wordt uitgedeeld. Er wordt in uitgelegd wat we doen: filmen voor een onderzoek naar de relatie tussen ouders en leerkrachten.

Geachte ouders/verzorgers,

Tijdens de klankbordavond zullen Maarten ter Burg en Marion Hoeffgen aanwezig zijn. Zij volgen een studie Special Educational Needs / Oplossingsgericht werken en doen hiervoor onderzoek op onze school. Zij zullen video-opnames maken.

Deze opnames zijn bedoeld voor het onderzoek en worden bestudeerd door de A teams van leerjaar 1 en 2 en door henzelf. Na een half jaar worden opnames waarop ouders herkenbaar zijn vernietigd, tenzij hierover met hen andere afspraken zijn gemaakt.

Maarten en Marion hebben een zoon in leerjaar 2. Wanneer u contact met hen wilt opnemen, bijvoorbeeld om uw visie over samenwerken met leerkrachten te vertellen, kunt u hen mailen

(...)

We mogen filmen! Het voelt overhaast en op tijd tegelijk. Tijdens de introductie op de klankbordavond van 13 oktober vertellen we dat we filmen om te kunnen analyseren wat goed werkt. We onderzoeken wat het beste is van wat werkt en wat ons dit kan leren voor de toekomst. Door te filmen betrekken we ouders bij het onderzoek en het onderwerp. Praten over wat werkt geeft een prettige sfeer. Een moeder uit leerjaar 1 vraagt: 'Mogen wij de beelden ook terug zien? Daar kunnen wij vast ook van leren!' Aan het eind van de avond vragen we haar meteen om mee te doen met de voorbereiding van de volgende klankbordavond.

7.2.1 Opbrengst en reflectie

Opbrengst voor de werkvloer

Er ontstaat interactie over het thema 'dialogoog en respect' in de relatie tussen ouders en leerkrachten door het onderwerp en de werkwijze van het onderzoek op een bijeenkomst van ouders en leerkrachten te introduceren. De waarderende benadering geeft een veilig gevoel voor de betrokken ouders en leerkrachten doordat we aandacht zullen hebben voor wat werkt, voor wat goed gaat. In deze beginfase zijn bereidheid, vertrouwen en nieuwsgierigheid een hoopvolle basis voor ontwikkeling.

Opbrengst van het onderzoek

Gesprekken over onze wensen en ambities met leerkrachten en ouders leiden tot het formuleren van de vraagstelling en het verhelderen van onze onderzoeksopzet (zie hoofdstuk 4). We realiseren ons dat twee elementen al werkzaam zijn in het realiseren van samenwerking tussen leerkrachten en ouders: 'gewoon beginnen' en 'levend voorbeeld' zijn. Wij zijn ouders met een zoon in leerjaar 2 en werken met leerkrachten samen.

Reflectie op het onderzoeksproces

We hebben een mandaat als onderzoeker. We hebben nog niet een uitgesproken mandaat van leider (strategie), manager (organiseren en regelen) of coach (begeleiden). Bij actieonderzoek ondernemen de onderzoekers actie, niet vanzelfsprekend degenen die deelnemen aan het onderzoek. Vandaar de vraag: waarmee is precies akkoord gegaan? De voorzitters van de teams zijn akkoord gegaan met een oriëntatie op ons plan, met belangstelling hiervoor tonen. Vanuit de flowchart bekeken hebben wij een vraag en worden wij als 'vrijblijvend' behandeld. De leerkrachten zijn welwillend, afwachtend en geven informatie over hun mogelijkheden.

We zijn contact aan het maken en komen daar best ver mee. Door op een waarderende en lerende manier met hen in gesprek te gaan merken we dat het onderwerp oudergesprekken een thema is dat 'leeft'. Tegelijkertijd hebben we goed gehoord dat het jaar vol zit en mensen het gevoel hebben dat zij het druk hebben. We benoemen het in onze verslagen via de e-mails. We hebben echter niet doorgevraagd op de concrete consequenties hiervan voor de afspraken die we met hen maken. We zeggen dat we zoveel mogelijk aan zullen sluiten bij de dingen die ze toch al doen, maar 'ongemerkt' vragen we wel om rekening met ons te houden, afspraken met ons te maken voor overleg en nabespreking en om mee te denken en om samen te leren en ontwikkelen. Het effect is dat de soort afspraken die we maken en de manier waarop die afspraken tot stand komen per persoon verschillen. Het vraagt veel aandacht om op de mogelijkheden van de leerkrachten aan te sluiten en de agenda's op elkaar af te stemmen.

7.3 Filmbeelden analyseren vanuit een oplossingsgerichte benadering

september	Oktober	november	december	januari	februari	maart	april	Mei
Verwonderen				verbeelden	verankeren	Verwezenlijken		

We bekijken de films van de klankbordavonden van leerjaar 1 en leerjaar 2 en speuren naar goede voorbeelden, naar 'wat werkt'. We ontdekken wat we onder 'goed' of 'werkzaam' verstaan. Terwijl we de scènes bekijken ligt de 'solutioncube' op tafel. Het is een kubus van karton die is ontworpen zodat 'complexiteit van ons werk en leven gecombineerd wordt met de eeuwenoude filosofische richtlijn (...) Simpel werkt het best.', schrijft Cauffman op zijn website (www.louiscauffman.com). Op de zes kanten van de kubus staan:

1. Basis axioma's
2. Basisregels
3. Mandaat: een trilemma
4. Wat werkt werkelijk voor verandering
5. De zeven stappen dans
6. Flowchart

De zes zijden zijn intrinsiek aan elkaar verbonden invalshoeken.

In de vorige paragraaf schrijven we dat we gaan filmen. We werken als bij een documentaire. We leggen het proces vast om de beelden te kunnen analyseren. Door de kubus als uitgangspunt te nemen ontstaat al doende een werkwijze om vanuit de theorie van oplossingsgericht werken naar de beelden te kijken. We stellen ons bij elk fragment de vragen:

- Is hier sprake van 'dialogue en respect'? Voelen de gesprekspartners zich begrepen? Is er sprake van authentieke aandacht? Is beweging tot hoop naar verandering?
- Welke oplossingsgericht vaardigheden uit de zeven stappendans zijn zichtbaar? Zien we gedrag gericht op contact, context, doel, sterke punten, complimenten, uitzonderingen benoemen en toekomstgerichtheid?
- Welke werkrelaties zien we tussen ouders en leerkrachten? Zien we een vrijblijvende werkrelatie, een zoekende werkrelatie, een consulterende werkrelatie of een co-expert relatie?

In eerste instantie zien we veel van wat niet werkt. Ouders krijgen op de klankbordavonden uitleg over een door de leerkrachten gekozen thema. Zij mogen daarna met elkaar in gesprek. Leerkrachten staan met elkaar in een groepje te praten over ouders. Op vragen van ouders wordt als eerste reactie door leerkrachten verdedigend gereageerd door zich te verantwoorden, nog eens iets uitleggen, excuses aanbieden.

Omdat de geluidsopnames zacht van volume zijn, ondertitelen we de momenten waarvan we vinden dat er 'dialogue' ontstaat. We zetten er ook een duiding bij: een stap uit de stappendans die we zien, een definitie van een werkrelatie of een ander element dat werkzaam lijkt te zijn. Deze fragmenten zetten we achter elkaar. Van een bijeenkomst met de duur van 90 minuten, houden we ongeveer een kwartier over met materiaal. Hiervan maken we een 'storyboard', een overzicht met oplossingsgerichte interventies en de tijd op de band. Zo kunnen we gemakkelijk fragmenten terugvinden waar we mee willen werken.

Al doende worden we vaardiger in zien wat er wel werkt. Dat kunnen ogenschijnlijk kleine en tegelijkertijd belangrijke elementen zijn. Bijvoorbeeld een leerkracht die het gesprek tussen ouders en leerkrachten samenvat: 'Het zijn dus twee punten als ik het goed begrijp: 1 weekbrief op site en 2 leergebieden die niks in de weekbrief opschrijven. Kunnen we in team bespreken.' Bij leerjaar 1 is na afloop van de klankbordavond een mooi moment te zien van een leerkracht en een ouder die elkaar 'spiegelen'. We kunnen niet verstaan wat er wordt gezegd. We zien wel dat er contact is doordat ouder en leerkracht onbewust tegelijk dezelfde bewegingen maken.

Er zullen in november kennismakingsgesprekken worden gevoerd in leerjaar 1. Het zijn gesprekken waarin de mentor, de leerling en de ouder voor het eerst met elkaar in gesprek gaan over het leerproces en de leerresultaten van de leerling. We vragen aan <Voorzitter team 1> of zij aan leerkrachten wil vragen of we een aantal van deze gesprekken met ouders mogen filmen.

Verzonden: maandag 26 oktober 2009 13:54

Aan: <Voorzitter team 1>; <Voorzitter team 2>; <Onderwijsarchitect team 2>

CC: <Rector>

Onderwerp: samenwerking ouders en leerkrachten

(...)

de film van leerjaar 1 geanalyseerd en momenten geselecteerd die leiden tot samenwerking met ouders in het licht van 'dialoog en respect'. We bespreken het resultaat graag met jullie. We streven ernaar komend weekend de film van leerjaar 2 te analyseren. De vraag die we 9 november aan <Voorzitter team 1> en <Onderwijsarchitect team 2> willen stellen: wat is een moment om de fragmenten te bespreken en wie willen daar bij zijn? We zullen de succesvolle momenten tonen om in gesprek te gaan over hoe 'respect en dialoog' in relatie tot ouders zichtbaar wordt.

Nieuwe stap:

In de planning zien we dat in de week van 2 november in leerjaar 1 mentor-ouder-leerling gesprekken worden gevoerd. Op dinsdag 3 november hebben Maarten en ik tijd om ook hier opnames van te maken.

Wie van de mentoren vindt dit waardevol? Op welke wijze kunnen wij met hen het beste tot afspraken komen? We zouden het mooi vinden om ook in deze situatie succesvolle interventies vast te leggen.

(...)

<Expert Engels team 1> en <Expert Beeldende vorming team 1 > vinden het goed. Beiden hebben naast de expertrol ook de rol van mentor. Ze zijn in die hoedanigheid verantwoordelijk voor de kennismakingsgesprekken. Zij bellen vooraf ouders en leerlingen om toestemming te vragen en ze zijn zelfs bereid voor ons 'interessante gesprekken' te selecteren met een 'voorgeschiedenis'. In een mailtje leggen we uit dat voor ons ieder gesprek interessant is en dat we met hen juist van successen willen leren.

Verzonden: maandag 2 november 2009 14:08

Aan: <Expert Beeldende vorming team 1>; <Expert Engels team 1>

Onderwerp: RE: video-opnames 3 november as

(...)

Het is voor ons overigens niet nodig dat er al een 'voorgeschiedenis' is. Onze ervaring is dat leren van successen net zo goed en soms beter gaat dan leren van lastige gesprekken. Als onderzoekers gaat het ons vooral om het vinden van operationalisaties van jullie kernwaarde 'dialoog en respect'. Daarvoor is het materiaal altijd geschikt, er kan dus niet iets 'fout' gaan. Dat jullie willen bijdragen is echt waardevol en het laat ook jullie betrokkenheid en leergierigheid zien.

(...)

<Expert Beeldende vorming team 1> zegt ons dat ze dit een fijn uitgangspunt vindt. Ze geeft ongevraagd feedback op onze schrijfstijl: we verlagen voor haar de drempel om mee te doen en we bieden vertrouwen in de manier waarop we het onderzoeksmateriaal zullen gebruiken. We filmen vier gesprekken van gemiddeld 20 minuten.

Op de gang hebben we korte informele gesprekjes met ouders en leerlingen. Deze gesprekjes ontstaan 'toevallig'. Doordat gesprekken uitlopen is er een wachttijd, ook voor ons. We stellen oplossingsgerichte vragen: 'Wanneer zal het komende gesprek een nuttig en prettig gesprek voor u zijn?' Of: 'Wat hebt u thuis met uw zoon/dochter al besproken ter voorbereiding op dit gesprek?' Dit leidt tot gesprekken tussen ouder en leerling die de nerveuze spanning op de gang verbreekt. 'Toch een soort wachtkamer gevoel', zegt een van de ouders als we de voelbare spanning benoemen. Het leidt ook tot gesprekken tussen verschillende ouders. Over hoe het is om een kind te hebben dat drie maanden op de middelbare school zit. Over loslaten en vertrouwen. In korte tijd worden naast de kapstukken essentiële zaken kort en bondig uitgewisseld.

Wij bekijken de vier gesprekken die we hebben opgenomen met de vragen naast ons zoals we die eerder hebben geformuleerd. Is er sprake van 'dialoog en respect'? Welke vaardigheden zien we? Welke werkrelaties zijn tijdens het gesprek zichtbaar? We selecteren fragmenten waarin we 'dialoog en respect' terug zien en duiden gedrag in oplossingsgerichte termen. Van de gesprekken maken we een storyboard om gemakkelijk momenten terug te kunnen vinden die we met de leerkrachten willen nabespreken.

7.3.1 Opbrengst en reflectie

Opbrengst voor de werkvloer

Leerkrachten bellen ouders om toestemming te vragen voor het maken van filmopnames. Hiermee hebben zij een andere rol dan voor hen gebruikelijk in een telefoongesprek. Zij bellen met een vraag vanuit een ander belang dan die van het kind of de ouder, ze bellen vanuit het belang voor het onderzoek. Leerkrachten maken kennis met waarderend onderzoek en zijn bereid mee te werken. Ook ouders en leerlingen zijn bereid om mee te werken. In de schoolgids staat onder andere: 'Vanuit de 4 kernwaarden verwachten we van iedereen een bijdrage te leveren aan het verder tot bloei brengen van jezelf en deze school'. Dat doen deze mensen!

Opbrengst voor het onderzoek

Er is mandaat voor het filmen van kennismakingsgesprekken. We hebben vragen vanuit de oplossingsgerichte theorie gevonden die we kunnen stellen om te onderzoeken of we 'dialogoog en respect in relatie tot samenwerken met ouders' op de films terugzien.

Van twee klankbordavonden en vier kennismakingsgesprekken hebben we de films geanalyseerd en storyboards gemaakt met een overzicht van interventies 'die werken'.

De context waarin wij aan het werk zijn wordt duidelijker. We leren het schoolgebouw, de mensen die er werken en de cultuur kennen. We experimenteren met vormen om onze vragen beantwoord te krijgen. Onbedoelde vormen geven ook informatie, bijvoorbeeld dat we door het wachten op de gang hebben gezien dat ouders op bezoek zijn, te gast in de school. Voorbereiding helpt voor het voeren van een voor iedereen zinvol gesprek.

We krijgen letterlijk beelden bij de verschillende soorten werkrelaties die in de 'flowchart' gedefinieerd worden. We zien dat het goed werkt als er contact gemaakt wordt en als er wordt doorgevraagd op de specifieke context van de vraag. We ontdekken dat vragen van ouders snel opgepakt worden als een 'vrijblijvende' vraag. Terwijl, als de vraag was opgepakt als een zoekende of consulterende, de werkrelatie zich ook tot een co-expert relatie had kunnen ontwikkelen, is onze hypothese.

Reflecties op het onderzoeksproces

We realiseren ons dat wij nu het meest aan het leren zijn over deze aspecten van oplossingsgericht werken, want wij zijn met het materiaal aan de slag en (nog) niet de mensen op de werkvloer. Het wachten op de gang heeft een onverwacht inzicht gegeven. Door een gespreksonderwerp aan te reiken met de verwachting dat het leuk en zinvol is om met elkaar in gesprek te gaan, krijgen ouders en leerlingen regie over de situatie. Zou het zinvol zijn met ouders, leerlingen en leerkrachten vooraf verwachtingen over het kennismakingsgesprek af te stemmen? Deze vraag nemen we mee naar later in het proces (zie paragraaf 7.5).

7.4 Ontwikkeling van de 'cirkel van waarderend onderzoek'

september	oktober	november	december	januari	februari	maart	April	mei
Verwonderen			verbeelden		verankeren		verwezenlijken	

In het wekelijks overleg van de a-teams van leerjaar 1 en leerjaar 2 mogen we in november een half uur gebruiken voor een experiment. Samen met <Voorzitter team 1> en <Onderwijsarchitect team 2> maken we een programma:

- korte uitleg
- tonen van een filmfragment
- reflecteren op het fragment.

Op basis van de cirkel van waarderend onderzoek formuleren we reflectievragen. Als testje laten we tijdens deze voorbereiding aan <Voorzitter team 1> een filmfragment zien waarin zij aan het werk is tijdens de opening van de klankbordavond. Zij concludeert aan de hand van het fragment dat ze contact maakt, verwachtingen checkt en contracteert over het aangeboden programma voor de klankbordavond. Zij neemt zich voor dat 'checken' vaker te gaan doen.

Tijdens de bijeenkomst met de a-teams van team 1 en 2 delen we een A4-tje uit. Op de voorkant staat 'onze vraag' met de onderzoeksopzet en de werkwijze voor de bijeenkomst beschreven. Op de achterkant staat een eerste versie van het reflectieformulier 'waarderend onderzoek'.

Onze vraag:

Hoe kunnen leerkrachten en ouders samenwerken ten behoeve van een rijke leeromgeving van leerlingen.

Ons doel, wat we graag willen:

In samenwerking met leerkrachten, ouders en leerlingen hebben we het komende half jaar werkwijzen ontwikkeld voor het realiseren van samenwerking gebaseerd op 'dialoog en respect' tussen ouders en leerkrachten van leerjaar 1 en 2 met behulp van de oplossingsgerichte benadering.

We gaan graag met jullie op zoek naar:

- Een omschrijving van de **gewenste samenwerking** tussen ouders en leerkrachten
- Concretisering van de **kernwaarde 'dialoog en respect'** in de relatie ouders en leerkrachten
- Gewenste **werkwijzen** op basis van 'dialoog en respect'
- **Hulpbronnen** vanuit de oplossingsgerichte benadering

Een van de manieren die we daarvoor gebruiken is het in beeld brengen (met video's) van interactie tussen ouders en leerkrachten. Deze beelden willen we graag met jullie analyseren op een manier die nuttig is voor ons als onderzoekers en voor jullie als leerkracht.

We hebben met <Voorzitter team 1> en <Onderwijsarchitect team 2> besproken dat we **vandaag een half uur een proef** doen:

1. We bekijken een door Maarten en Marion geselecteerd videofragment
2. Ieder vult voor zichzelf bijgaand formulier in
3. We delen kwaliteiten en vaardigheden die leiden tot 'dialoog en respect'
4. We bespreken hoe we met elkaar verder willen werken in dit onderzoek

Mail of bel ons als je meer wilt weten, ervaringen wilt delen, contacten met ouders wilt laten opnemen of analyseren.

Van <Communicator team 2> krijgen we een compliment. Ze vindt dat we kort, bondig en overzichtelijk het doel en de werkwijze hebben verwoord.

Het reflectieformulier op de achterkant bevat de volgende vragen op basis van de cirkel van waarderend onderzoek:

- Verwonderen over 'dialoog en respect':
 - o Welke aspecten van 'dialoog en respect' zie jij hier?
 - o Welke (oplossingsgerichte) vaardigheden en kwaliteiten spelen daarbij een rol?
- Verbeelden van 'dialoog en respect':
 - o Op wat voor manieren kan deze vaardigheid of kwaliteit nog meer een rol spelen?

- Verankeren van 'dialoog en respect'
 - o Welk uitgangspunt kunnen wij formuleren over het gebruik van deze vaardigheid of kwaliteit?
- Verwezenlijken van 'dialoog en respect':
 - o Wanneer en waar zouden wij dit uitgangspunt vorm kunnen geven?

Tijdens de bijeenkomst laten we een filmfragment zien van 1 minuut. Dat leidt meteen tot gesprekken over 'dialoog met ouders'. We stimuleren om alle werkbare elementen uit het filmfragment te oogsten en om het reflectieformulier 'cirkel van waarderend onderzoek' in te vullen. Dat blijkt lastig. We krijgen suggesties mee om de vragen op het formulier te vereenvoudigen. De werkwijze wordt wel als zinvol ervaren. Een kort fragment geeft veel informatie en maakt snel duidelijk welk gedrag leidt tot 'dialoog'. Het helpt om te reflecteren op het eigen gedrag. Ook het kijken naar anderen helpt om te leren over het eigen gedrag. De a-teams nemen zich voor om met deze werkwijze aan de slag te gaan. Ze zullen teamgenoten vragen om dit ook te doen. Een nuttig half uur. We maken een verslag voor de teams.

Bekijken van een opname

De door Maarten en Marion geselecteerde opname van 1 minuut is twee keer bekeken. Het is een opname van de Klankbordavond, leerjaar 2, subgroep met <Voorzitter team 2>, fragment 'Hoe kun je dat checken?' Tijdens de eerste keer kijken, valt er op welke ouders er zitten en worden de namen van de leerlingen genoemd. Na de tweede keer kijken krijgt <Voorzitter team 2> meteen een compliment.

'Waarderen wat aanwezig is' in relatie tot 'dialoog en respect' (stap 1 van de cyclus)

De leerkracht

- laat de ouders zelf een antwoord formuleren op de vraag van een ouder, helpt de ouders elkaar te helpen
- kiest bewust om niet zelf de antwoorden te geven, of in te vullen, 'het moet uit het groepje komen'
- de rol van procesbegeleider kiest omdat het doel van het gesprek was 'onderwerpen van ouders inventariseren'
- blijft rustig, vat de vraag van de ouder niet op als kritiek, laat de ouder in haar waarde
- ziet dat de ouder onzeker is en veel vragen heeft
- intervenueert door samen te vatten op het moment dat de suggesties nog (?) constructief zijn
- kijkt iedereen aan die iets zegt, waardoor de aandacht vooral naar die ouder gaat

Opgemerkt wordt dat

- alle ouders aan het woord zijn of actief luisteren (knikken)
- iedereen in een open en actieve houding aan tafel zit

Er ontstaat een kleine discussie over 'uit laten praten' en 'in de reden vallen' of 'aanvullen', wanneer vinden we dat nog respectvol? Wanneer interveniëren door te zeggen dat je vindt dat we elkaar uit moeten laten praten? Of genereert snel op elkaar reageren juist energie? Of juist niet sturen en mensen het zelf op laten lossen?

We vragen ons af wat we vinden van het moment in die ene minuut waar een ouder een andere ouder in de reden valt. Er ontstaat een soort consensus dat het op dit fragment goed lijkt te gaan én dat we er weinig over kunnen zeggen omdat we de context niet kunnen zien waar die minuut in bestaat.

Naar aanleiding hiervan vragen we ons af 'Wat kan er meer?'.

- Dat de leerkracht checkt of het gesprek op de goede weg zit.

Visie op wat zou kunnen

Het bespreken van de stap 'Waarderen wat aanwezig is', gaat impliciet over in de stap 'visie op wat zou kunnen' en 'ontwerpen van de gewenste toekomst'. Doordat we het onderscheid van de stappen nog niet scherp hebben, is het zoeken naar de mate van concreetheid.

Op zoek naar uitgangspunten op basis van het bovenstaande noemen leerkrachten:

- het doel van de bijeenkomst scherp vooraf hebben
- rollen van ouders en leerkrachten in relatie tot dat doel vooraf scherp hebben

Er worden verschillende doelen genoemd van klankbordavonden:

- Leerkrachten geven informatie aan ouders
- Ouders geven informatie aan leerkrachten over 'wat er thuis doorsijpelt over school', ouders zijn hierin expert en eigenaar
- Ouders onderling in gesprek omdat dat ook betrokkenheid genereert.

Vraag van een leerkracht: betrekken we ook ouderhulp bij het onderzoek, want het zijn vaak dezelfde ouders die komen helpen. Er ontstaat een gesprek over contact als voorwaarde voor betrokkenheid en ouderhulp. Een andere vraag van een andere leerkracht: ouders kunnen zich ook voorbereiden op een gesprek, onderzoeken we dat ook? We noemen dat dit op de volgende klankbordavond tijdens de workshop 'help mij mijn kind helpen' aan de orde zou kunnen komen.

Op basis van deze ervaring passen we het reflectieformulier 'cirkel van waarderend onderzoek' aan. We laten de woorden verwonderen, verbeelden, verankeren en verwezenlijken weg. We voegen oplossingsgericht vragen toe (afbeelding10):

1. Wat doe ik dat werkt
2. Ideale situatie: Hoe doe ik meer van wat werkt? Wat nog meer?
3. Welke hulpbronnen heb ik (nodig) om het ideaal te realiseren?
4. Wie, wat, waar, wanneer en hoe in een concrete vervolgsituatie?

Fragment:
Leerkraft:

Volgnummer:
Datum:

Wat doe ik dat werkt?

1.
2.
3.
4.
5.

Wie, wat, waar, wanneer en hoe in concrete vervolgsituatie?

1.
2.
3.
4.
5.

Kernwaarde
Dialoog en respect
in contact met ouders

Ideale situatie: Hoe doe ik meer van wat werkt? Wat nog meer?

1.
2.
3.
4.
5.

Welke hulpbronnen heb ik (nodig) om het ideaal te realiseren?

1.
2.
3.
4.
5.

Marion Hoeffgen
Maarten ter Burg
15 november 2009

Cirkel van waarderend onderzoek

Afbeelding 10 Cirkel van waarderend onderzoek voor het Amadeus Lyceum

7.4.1 Opbrengst en reflectie

Opbrengst voor de werkvloer

De a-teams hebben een fragment bekeken en daar met elkaar op gereflecteerd. Er zijn vervolgens concrete handvatten geformuleerd om te gebruiken in contacten met ouders en vaardigheden die zij daarbij van belang vinden. Bovendien nemen de teams zich voor om met deze manier van leren en dit thema aan de slag te gaan.

Opbrengst van het onderzoek

Er is in interactie met de a-teams een reflectieformulier 'cirkel van waarderend onderzoek' ontstaan. In de cirkel hebben we oplossingsgericht vragen opgenomen. Er ontstaat een eerste beeld van wat 'dialoog en respect' betekent en welke vaardigheden daarbij nodig zijn.

Reflecties op het onderzoeksproces

We zouden graag meer uitdragen over waarderend leren en oplossingsgericht werken. We merken dat we meer voorkennis vooronderstelden. De theorie staat bij ons op de voorgrond en biedt ons tegelijkertijd achtergrond. In de teams ontstaat er wellicht later ruimte voor.

De bijeenkomst met de a-teams was een mooie een start. Hierna valt het stil. Op onze vraag aan <Onderwijsarchitect team 2> en <Voorzitter team 1> om een behoefte-inventarisatie te maken op basis van de uitspraak 'hier gaan we mee aan de slag' komt geen antwoord. <Voorzitter team 1> wordt ziek, <Onderwijsarchitect team 2> heeft het druk, er wordt niet gereageerd op ons verslag. Enthousiasme en leergierigheid zijn niet genoeg om daadwerkelijk tot ander gedrag te komen. Een onderzoeksmandaat is niet toereikend om van buitenaf leiding te geven aan het proces.

7.5 Werken met de 'cirkel van waarderend onderzoek'

september	Oktober	november	december	januari	februari	maart	april	mei
verwonderen			verbeelden		verankeren		Verwezenlijken	

We hebben een afspraak met <Expert Engels team 1> en <Expert Beeldende vorming team 1> voor een bespreking van de filmfragmenten van de kennismakingsgesprekken. We gebruiken hierbij het reflectieformulier 'cirkel van waarderend onderzoek'. Aanvankelijk is het zoeken naar rollen en verwachtingen. <Expert Beeldende vorming team 1> verwacht een gesprek over 'dialoog en respect' waarvan wij de uitkomsten zouden kunnen benutten voor ons onderzoek. Wij verwachten een 'samen zoeken' op basis waarvan 'zij een vervolgsituatie creëren om met nieuw handelen te experimenteren'. We ontdekken dat we een uitbreiding op ons mandaat nodig hebben: naast onderzoeker willen wij ook als coach met de leerkrachten samenwerken. We komen overeen dat dit voor beide waardevol is, waarmee we een gezamenlijk vertrekpunt hebben.

In gesprek met <Expert Beeldende vorming team 1> ontstaat de volgende invulling van het formulier:

Wat doe ik dat werkt?

1. Meteen terugkoppelen nadat ouder veel woorden gebruikt
2. Samenvatten met voor iedereen een plek, en verder leiden + horen van de ouder: S. kan er iets van (toekomstgericht) = overtuigen

Ideale situatie: Hoe doe ik meer van wat werkt? Wat nog meer?

1. Naar moeder: ziet u iets (wat is er wel) waarin u hem kan helpen? = eigen rol ouder nemen (van klagen naar wens)
2. S. en ouders complimenteren
3. Agenda van de ouder verhelderen en er een afspraak voor dit gesprek van maken
4. Horen van de ouder

Welke hulpbronnen heb ik (nodig) om het ideaal te realiseren?

1. Heldere afspraken over de agenda
2. Meer tijd
3. Met S. voorbereiden wat hij thuis met zijn ouders kan bespreken ter voorbereiding op dit gesprek

Wie, wat, waar, wanneer en hoe in concrete vervolgsituatie?

1. Bij de start van het volgend oudergesprek afspraak maken over agenda van leerling en ouders
2. In mentorgesprek al voorbereiden met de leerling 'wat ga je met jouw ouders bespreken'
3. Als openingsvraag stellen: 'wat denk je dat jouw ouders zouden willen bespreken in dit oudergesprek?'
4. Complimenteren van ouders en leerling, naar eigen rol ouder vragen, inbreng ouder horen
5. Ouders al bij de kennismaking uitleggen om de mentor aan te schieten indien nodig, ook buiten dit gesprek

Wat werkt en waarvan <Expert Beeldende vorming team 1> meer kan doen is: (helpen) voorbereiden van het gesprek, samen de agenda voor het gesprek maken, luisteren, samenvatten en complimenteren.

In gesprek met <Expert Engels team 1> ontstaat een gesprek over de zeven stappendans omdat de 'solutioncube' (zie afbeelding 11) op tafel staat. Zij is danseres geweest en werd door de tekst op de kubus nieuwsgierig naar de theoretische inhoud. "Als het een dans mag zijn, dan wordt het speelser!". Met haar ontstaat de volgende invulling van het formulier:

Wat doe ik dat werkt?

1. Aankijken leerling en vader
2. Idee van vader hernoemen naar <Leerling J>: 'je vader heeft nu wel een tip voor je, hoor je die?' = erkennen van de vraag van vader
3. Spelen op leerling, zijdelings vader in het oog houden
4. In rondje vragen (circulair) met kind, met elkaar
5. Sturing geven op het proces. Het levert informatie op over hoe het thuis gaat met de leerling en het perspectief van vader

Ideale situatie: Hoe doe ik meer van wat werkt? Wat nog meer?

1. Afspraak maken over 'wat is het doel van dit gesprek', parkeren wat buiten het doel gaat
2. Informatie geven op een andere plaats, of na en buiten dit gesprek, nu staat de leerling centraal

3. Ingaan op een punt. Noteren van de afspraak waar de ouder, de leerkracht en de leerling mee akkoord zijn; de leerling is eigenaar van zijn leerproces

Welke hulpbronnen heb ik (nodig) om het ideaal te realiseren?

1. Informatie geven op een andere plaats
2. Brief aan ouder met duidelijker voorbereidingsvraag, doel en agenda
3. Verslagje met zorg. Eventueel een ander moment verder over verantwoordelijkheid als vraag

Wie, wat, waar, wanneer en hoe in concrete vervolgsituatie?

1. Al in de uitnodiging expliciet benoemen wat het doel van het oudergesprek is. In de brief: 'bereidt het gesprek als ouder met je kind voor door ...'
2. Tijdens het gesprek een duidelijke afspraak over de agenda

Ook in dit gesprek gaat het om duidelijkheid over de bedoeling, de voorbereiding en de agenda voor het gesprek. Wat werkt en waarvan <Expert Engels team 1> meer kan doen is sturing geven aan het gespreksproces zodat de leerling centraal blijft staan.

Ook met <Voorzitter team 2> kijken we een paar korte filmfragmenten terug met betrekking tot zijn handelen op de klankbordavond van leerjaar 2. Er worden vier fragmenten bekeken, die leveren vier ingevulde reflectieformulieren op. Een van die vier ziet er zo uit:

Wat doe ik dat werkt?

Onderwerp: ouder wil afvinklijst gebruiken om werk kind te monitoren

1. Ik denk bij het fragment: wat wil deze ouder precies? (de afvinklijst voor de leerling is niet bedoeld als controle middel van de ouder 'om het kind dagelijks te monitoren')
2. Ik parafraseer en herformuleer naar het perspectief van de ouder ('de ouder vindt het spannend om niet overal zicht op te hebben', in plaats van 'het kind moet gecontroleerd')
3. Ik heb een eigen mening: monitoren = controleren

Ideale situatie: Hoe doe ik meer van wat werkt? Wat nog meer?

1. Ik zou ook de andere ouders erbij kunnen betrekken: 'vinden jullie het ook spannend' of 'wie ervaart het ook zo'?
2. Ik kan doorvragen bij de ouder: 'wat vind je nog meer spannend of onduidelijk'?
3. Ik kan ook doorvragen op het perspectief van de ouder: 'wat maakt dat je het spannend vindt'?

Welke hulpbronnen heb ik (nodig) om het ideaal te realiseren?

1. Het is mijn taak, die ik overeengekomen ben met de ouders: ik vertel over het portfolio, de weekbrief, de planning en afvinklijst, dus mag ik ook uitleggen wat mijn visie is
2. Het helpt mij als ik zeg wat ik vind, ik stel mij gelijkwaardig op als ik mijn mening naast de ander plaats

Wie, wat, waar, wanneer en hoe in concrete vervolgsituatie?

1. Vragen naar de behoefte van de ouder
2. Doorvragen op de beleving van de ouder
3. Uitdragen van mijn/Amadeus-visie
4. Andere ouders bij het gesprek betrekken

Wat werkt en waarvan <Voorzitter team 2> meer kan doen? Doorvragen op de behoefte en beleving van de ander, aan anderen die aanwezig zijn vragen hoe zij er naar kijken en zijn eigen perspectief op gelijkwaardige wijze daaraan toevoegen.

We hebben behoefte aan overzicht en oogsten. We lopen alle storyboards na die we hebben gemaakt van de filmfragmenten van twee klankbordavonden en van de vier gesprekken. We turven welke stappen van de zeven stappendans we hebben gesignaleerd (afbeelding 11). Dat levert de volgende 'score' op.



Filmfragmenten Amadeus Lyceum team 1+2 okt-nov-dec 2009

Afbeelding 11 De zeven stappen dans met waargenomen interventies oktober-november

Vervolgens verzamelen we alle ‘cirkels van waarderend onderzoek’ (reflectieformulieren) en zetten de informatie in een overzicht. Mooi! Dat kan niet heel strikt, we ordenen op de wijze die vanuit de filmbeelden en formulieren het meest logisch lijkt. We kunnen hiermee concrete voorbeelden van stappen en vaardigheden laten zien. Zo is zichtbaar wat men kan doen en waar men méér van zou kunnen doen. Contact leggen, context verhelderen en complimenteren zijn vaardigheden die leerkrachten in gesprek met ouders meer hanteren dan doelen stellen, krachtbronnen aanboren, differentiëren en oriënteren op de toekomst. In de komende teambijeenkomst zullen we daarvan filmbeelden laten zien en bespreken waar krachten en kansen liggen. De oogst:

Contact leggen	Contact met jezelf (wat denk ik en wat wil ik, ben ik mij bewust van mijn context) en met de ander (welke beweegredenen heeft de ander). Je laten raken door de mening van de ander (ervoor kiezen daar wel of niet iets mee te doen). Eigen mening/informatie geven. Programma benoemen. Samenvatten. Aankijken van alle aanwezigen. Authenticiteit. Welkom heten. Humor. Feedback ontvangen. Reflecteren. Glimlachen. Uitnodigen tot nader contact Ontvangstbevestiging (herhalen). Ingaan op gedrag en cognitie (op emotie zien we niet). Interesse tonen.
Context verhelderen	Reflecteren op perspectief ouder door parafraseren. Verbreden: ouders elkaar antwoord laten geven op vragen. Circulair bevragen (van ouder en kind). Doorvragen op beleving en behoefte. Andere ouders betrekken bij het gesprek = context verbreden. Achterliggende vraag benoemen. Doorvragen. Mee zoeken met overwegingen ouder. Vragen: ‘waar staat dat voor?’ Informatie geven (komt in elk gesprek meerdere malen voor). Doorvragen naar wat er wel is, als ouder benoemt wat er niet is. Vragen: ‘wat merken jullie als ouders van...’.
Doelen stellen	Checken of ouder hetzelfde programma deelt als dat jij noemt. Doel van het gesprek afspreken. Nodig: wie heeft welke verantwoordelijkheid waarvoor. Doel van de klankbordavond en programma bespreken. Vraag: ‘wat zijn uw verwachtingen?’ Eigen doel stellen van het gesprek. Vraag: ‘kunnen jullie je daar in vinden?’
Sterke punten - hulpbronnen	Hulpbronnen/oplossingen van ouder noemen naar kind. Vraag: ‘waar kan je halen wat je hebt gemist?’ Opmerken: ‘je vader heeft tip voor je’. Vragend hulpbronnen aanbieden ‘weekbrief, elo?’ of ‘wat adviseert u thuis?’ Bevestigen: ‘dat sluit erg goed aan bij hoe wij bezig zijn.’
Complimenteren	Kritiek ontvangen, de eigen mening van de ander horen = impliciet compliment en waardering voor de mening geven. Compliment geven (zelf). Een compliment van de ander ontvangen en er op doorvragen = een impliciet compliment, dat het belangrijk is wat de ander vertelt. Hulpbronnen/oplossingen van ouder noemen naar kind. Ook in moeilijke situaties toepassen. Opmerking: ‘fijn dat u er bent’. Opmerking ‘vragen zijn nooit stom’. Feedback ontvangen. Prijzen: ‘goed zeg’, ‘hartstikke goed’. Opmerken ‘erg leuk dat er vragen worden gesteld’.
Differentiëren	Met een wedervraag alle andere ouders betrekken: ‘hoe doet u dat?’, ‘wat adviseert u thuis?’. Opmerken: ‘ja zo werkt het!’
Toekomstgerichtheid	Vraag: ‘wat zou je willen?’ Samenvatten: acties van leerkrachten en van ouders ‘wat zie ik jou dan doen als je het goed voorbereid?’

7.5.1 Opbrengst en reflectie

Opbrengst voor de werkvloer

In de gesprekken naar aanleiding van filmfragmenten benoemen leerkrachten hoe het eigen handelen effect heeft op de interactie. Door reflectie nemen zij de rol van iemand die invloed heeft op het gesprek in plaats van dat zij volgend zijn in wat 'er gebeurt'.

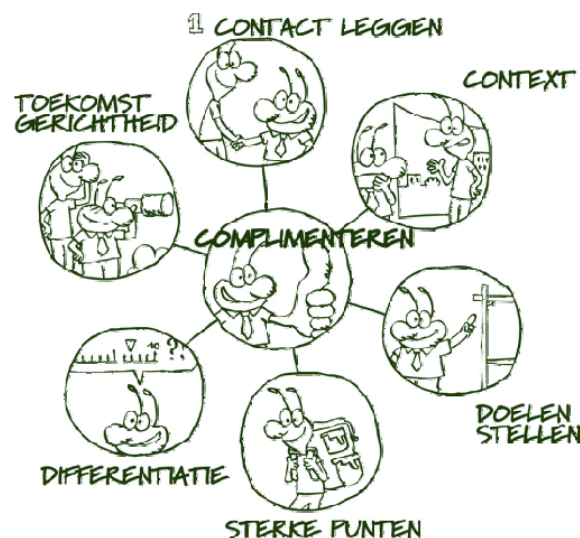
Leerkrachten die filmfragmenten hebben teruggezien, hebben vanuit hun individuele handelen, nieuw handelen voor de toekomst geformuleerd. Bijvoorbeeld door in een uitnodigingsbrief voor een gesprek een voorbereidingsopdracht op te nemen voor ouder en kind, zodat dat voorbereiding niet alleen door mentor en leerling op school wordt gedaan. Het is daarna vanzelfsprekender om aan het begin van een gesprek behoeften en verwachtingen af te stemmen en een gezamenlijke agenda te maken. Zij verwachten dat hiermee 'dialoog en respect' meer tot uitdrukking zal komen in de gesprekken met ouders.

Opbrengst voor het onderzoek

De theorie van oplossingsgericht werken, waarderend onderzoek en de praktijk komen hier samen. Er ontstaat een verzameling vaardigheden die kunnen leiden tot 'dialoog en respect in relatie met ouders'. De verzameling ordenen we naar onderdelen van gesprekken: contact leggen, context verhelderen, doelen stellen, sterke punten – hulpbronnen vinden, complimenteren, uitzonderingen benoemen en toekomstgerichtheid. De stappen contact leggen, context verhelderen en complimenteren passen leerkrachten vaker dan doelen stellen, sterke punten – hulpbronnen vinden, uitzonderingen benoemen en toekomstgerichtheid.

Reflectie op het onderzoeksproces

Ons mandaat is uitgebreid. Naast onderzoeker zijn we ook coach. We zijn coach op 'vrijblijvend en betrokken niveau', er zijn nog geen concrete leervragen van leerkrachten waar wij mee werken. Er zit ook een voorwaarde aan, ontdekken wij: dat we met elkaar in dezelfde ruimte zijn. De actie zit hem in de interactie. Daarbij is de kunst om niet iets toe te voegen. Zodra we theorie willen uitleggen of een afspraak voor in de toekomst willen maken, merken we dat er weinig ruimte is in de hoofden en agenda's. Wat wel werkt is een 'kijkkader' aanreiken. Daarbij spreken de cirkel voor waarderend onderzoek en de zeven stappendans zoals die op de 'solutioncube' (afbeelding 12) staat, tot de verbeelding. De cirkel en dans tonen simpel. Dit maakt nieuwsgierig naar de theoretische achtergronden.



Afbeelding 12 De zeven stappen dans op een van de zes vlakken van de 'solutioncube'

7.6 Wat vinden leerkrachten 'dialoog en respect' in de samenwerking met ouders?

september	oktober	november	december	januari	februari	maart	april	mei
verwonderen				verbeelden	verankeren		Verwezenlijken	

De eerste teambijeenkomst na de kerstvakantie gaan we meteen met het thema samenwerken met ouders aan de slag. Door met hen vanuit verwondering te kijken naar wat er al is ontstaat een sfeer van elkaar complimenten geven. Van daaruit ontstaat vanzelf het verbeelden van wat men graag zou willen in de samenwerking met ouders.

Met alle leerkrachten van team 1 en team 2 werken we vijf kwartier in twee groepen. Op de agenda staat:

- de oogst bespreken (zie vorige paragraaf, verzameling interventies)
- filmfragmenten van klankbordavonden bekijken
- de gewenste situatie bespreken in 'dialoog en respect in relatie met ouders'
- individuele leerdoelen formuleren met behulp van de schaalvraag
- individueel een concreet voornemen formuleren voor een toekomstige situatie met ouders.

Het is een ambitieus vol programma waarvan we een deel realiseren. Tijdens deze bijeenkomst ontstaat een sfeer waarin leerkrachten de contexten verkennen waarin ouders en leerkrachten elkaar ontmoeten, krachtbronnen benoemen en elkaar direct en indirecte complimenten geven over aanpak of visie. We geven voorbeeldgedrag in het positief heretiketteren. Iedere zorg, twijfel of kritische noot herformuleren we in krachtbronnen of toekomstperspectieven.

In team 2 is kwetsbaarheid onderwerp van gesprek. Kwetsbaarheid van leerkrachten en van ouders. Er wordt besproken dat het, naast belangrijke gesprekken voeren, ook fijn kan zijn als je niets bijzonders hoeft met elkaar als ouder en leerkracht. Bijvoorbeeld als je langs de lijn van het voetbalveld staat, of als je elkaar tegenkomt in de supermarkt. Respect is 'als je tot je recht komt', wordt genoemd. Iemand vat samen: 'dialoog is als je vanuit kwetsbaarheid allebei tot je recht komt'.

In team 1 is het de pedagogische driehoek waar over doorgepraat wordt: een goed leerklimaat voor de leerling staat centraal. Leerkrachten spreken over 'eerlijkheid'. Met eerlijk wordt 'openheid' bedoeld. Grenzen aan eerlijkheid ontstaan door integer willen zijn naar mensen die niet in de ruimte zijn. Bijvoorbeeld praten over een collega of leerling die niet bij het gesprek aanwezig is.

In tweetallen gaan de leerkrachten op zoek naar wat 'dialoog en respect in samenwerking met ouders' voor het concrete handelen betekent. We vragen naar uitgangspunten, vaardigheden en kwaliteiten. De tweetallen zetten hun uitkomsten op drie flappen. De uitkomsten staan in het kader op de volgende pagina.

Tot slot willen we een leervraag laten schalen. Hiervoor is te weinig tijd. We hebben de leerkrachten gevraagd deze aan ons toe te sturen. We geven ze een leeg reflectieformulier mee zodat ze op een van de komende oudergesprekken kunnen terugkijken met behulp van de cirkel van waarderend onderzoek.

<Teamcoach team 2> complimenteert ons: jullie hebben het thema op de kaart gezet. Hij vertelt dat in het teamplan van team 2 als doel staat 'de kwaliteit van de begeleidingsgesprekken vergroten'. Daar past het thema samenwerken met ouders goed bij.

Amadeus Lyceum team 1 & 2

Wat er op de 'flappen' is geschreven op 5 januari 2010 over samenwerken met ouders:

Team 1



Uitgangspunten:

- Duidelijkheid
- Duidelijkheid krijgen
- Doelgericht
- Dat iedereen gehoord wordt
- Op een lijn zitten m.b.t. carrière kind
- Verantwoordelijk: zelfsturing van de leerling
- Vertrouwen
- Respect (luisteren, eigen agenda opzij)
- (Open) vragen stellen
- Afstemming

Vaardigheden:

- Luisteren
- Open vragen stellen
- Duidelijkheid scheppen
- Structuur bieden
- Op gemak stellen
- Verantwoordelijkheid nemen en geven
- Niet aanvallen en niet verdedigen

Kwaliteiten:

- Eerlijkheid (openheid met grenzen t.o.v. wie in de ruimte is)
- Volledig beeld leerling
- Positieve benadering
- Leerling-gerichtheid
- Wederzijds respect
- Rust



Team 2

Uitgangspunten:

- Samen helder krijgen wat het doel is
- Respect hebben voor elkaar (in alle situaties)
- 'Het beste' willen voor het kind
- Waardering en erkenning
- Luisterbereidheid
- Rustig moment
- Tijd maken
- Ouders zijn bondgenoot
- Er samen uit willen komen
- Afspraken concreet maken
- Servicegericht (informatie geven)
- Kwaliteiten laten herinneren
- Diplomatiek

Vaardigheden:

- Actief luisteren
- Samenvatten
- Doorvragen
- Checken
- Meeveren (bij weerstand)
- Doelen stellen
- Hoofdpijnen bewaken
- Open vragen stellen
- Kwaliteiten van het kind benoemen en terugkoppelen
- Volgens afspraak en binnen redelijk termijn reageren
- Sfeer / emoties benoemen

Kwaliteiten:

- Echte belangstelling tonen
- Bewust zijn van je rol ... en welke rollen je nog meer hebt
- Schakel handig van rol naar rol
- Gesprekspartner zijn voor iedereen (verschillende ouders / achtergronden)
- Bewust zijn van je bril en filter
- Rust bewaren in een gesprek
- Perspectief aanpassen (meekijken met hoe de ander het ziet)
- Vertrouwen wekken
- Beleefdheid, ook in taalgebruik (bijv. ja zeggen tegen persoon, nee tegen gedrag)
- Zorgvuldigheid
- Kern uit het verhaal van de ouders kunnen filteren
- Nieuwsgierigheid / belangstellend
- Empathie
- Meekijken ('being with')

Bijeenkomst in het kader van de Leer- en onderzoeksopdracht masteropleiding Oplossingsgericht Werken in het Onderwijs van Marion Hoeffgen en Maarten ter Burg

Uitgangspunten, vaardigheden en kwaliteiten bij 'dialoog en respect in samenwerking met ouders'

We maken een resumé van de resultaten uit het gesprek en van de teksten op de flappen in een beeld: samen op pad, waarbij ouders en leerkrachten de basis bieden voor de leerling om hogerop te kunnen komen. Ieder heeft daarbij zijn eigen hulpbronnen in de rugzak (afbeelding 13).

Golfengtekaart concept 19 januari 2010 tbv klankbordavond leerjaar 1

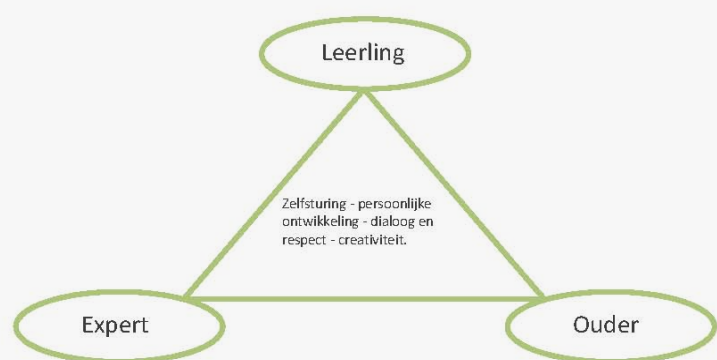
AMADEUS
lyceum





Als wij willen dat onze kinderen met de juiste bagage op pad gaan in het leerlandschap van het Amadeus Lyceum, dan zou het mooi zijn als zij dat vanuit een stevige basis zouden kunnen doen:

Dialogoog en respect in de samenwerking tussen expert en ouder.



De relatie tussen ouders en school is een kwetsbare relatie. Wat maakt de relatie kwetsbaar?

- ♥ Voor de ouder gaat het om het meest dierbare dat hij heeft: zijn kind.
- ♥ Voor de expert/mentor gaat het om zijn vakmanschap dat hij vaak met ziel en zaligheid vervult.
- ♥ Beiden hebben met het kind een unieke en intensieve relatie in een verschillende context
- ♥ Beiden hebben met het kind het beste voor vanuit hun eigen beelden
- ♥ Beiden hebben ieder hun eigen achtergrond en schoolervaringen
- ♥ Met elkaar hebben zij een incidentele tijdelijke relatie

Instrument ontwikkeld in het kader van de Leer- en onderzoeksopdracht masteropleiding Oplossingsgericht werken in het onderwijs van Marion Hoeffgen | T 030-2713781 | mhoeffgen@leren-creeren.nl | www.leren-creeren.nl
Maarten ter Burg | M. 06 20542101 | maarten.terburg@hu.nl en prive M.terBurg@hetnet.nl | www.csw.hu.nl

Afbeelding 13 'dialoog en respect'

Naar aanleiding van de bijeenkomst op 5 januari vertelt <Communicator team 2>: 'Ik dacht aan jullie toen ik met deze ouder in gesprek ging. Eigenlijk had ik mijn probleem met de leerling met een collega willen bespreken. Die waren allemaal al weg. Daarom heb ik de ouder gevraagd om mee te denken en dat pakte heel goed uit. De ouder heeft dit zeer gewaardeerd.' Ze beschrijft haar ervaring in een reflectieformulier, de cirkel waarderend onderzoek. Wat opvalt aan de inhoud van het formulier is dat zowel de leerkracht als de ouder een 'zoekende' werkrelatie kiezen: ze gaan samen op zoek naar wat de vraag is en consulteren elkaar over mogelijke hulpbronnen. Het is verrassend dat de hulpvraag van de leerkracht bij afwezigheid van collega's tot samenwerking met de ouder leidt.

Vanuit de oplossingsgerichte benadering is dit een interessant aspect. Je hebt het er mee te doen als het anders dan anders gaat en je collega's er op dat moment niet zijn. Vanuit de beperking ontstaat vanzelf een andere mogelijkheid als je naar een oplossing op zoek gaat.

Wat doe ik dat werkt?

Dilemma voorleggen: zoon investeert om goed gedrag te tonen, maar vertoont geen handige acties. Overige a-team leden niet aanwezig. Ik vraag moeder om advies in deze. Moeder herkent het gedrag en geeft mij het volste vertrouwen: doe datgene wat jij denkt wat nodig is. Moeder geeft vervolgens aan dat zij een sociaal-emotioneel probleem constateert bij zoon. Vraagt mij advies in deze. Ik stuur leerling naar huis. Leg hulpvraag van moeder neer bij ZAT.

Ideale situatie: Hoe doe ik meer van wat werkt? Wat nog meer?

Ouder kent zijn kind het beste: advies vragen aan ouder. Luisteren naar de ouder: wat speelt er nog meer? Hoe komt het dat leerling bepaald gedrag vertoont? Thuisituatie? Band opbouwen: vertrouwen krijgen. Gemaakte afspraken nakomen. Checken bij de ouder: wat vind de ouder ervan?

Welke hulpbronnen heb ik (nodig) om het ideaal te realiseren?

Regelmatig contact met ouder(s). Goede open vragen stellen. Collega's vragen: observeren van gedrag. Tijdig het zorgteam inschakelen. Bijhouden van dossier

Wie, wat, waar, wanneer en hoe in concrete vervolgsituatie?

Mentor en ouders. Ouders informeren/ navragen wanneer er sprake is van (blijvend) ongewenst gedrag. Op school/ telefonisch. Regelmatig contact houden en evalueren: is er verbetering zichtbaar? Wat heeft de leerling nodig om hem te helpen? Mentor en ouders houden elkaar op de hoogte: mentor over de voortgang op school. Ouder hoe de leerling thuis is.

Door het reflectieformulier van <Communicator team 2> zien we dat hulpbronnen en kwaliteiten makkelijk aan 'de ander' kunnen worden toegeschreven. We geven haar feedback waarin we haar uitnodigen de zinnen met 'ik' te beginnen. Het zijn daarmee meteen complimenten van zichzelf aan haar eigen adres: zij heeft dit succes zelf behaald.

7.6.1 Opbrengst en reflectie

Opbrengst voor de werkvloer

Bijna alle teamleden van leerjaar 1 en 2 hebben filmfragmenten gezien en zich uitgesproken over de relatie tussen ouders en leerkrachten.

Door consequent te benoemen wat men al weet en al toepast groeit het vertrouwen in werken met het onderwerp 'samenwerken met ouders'. Ook wat er allemaal nog niet is, benoemen we als kwaliteit: mooi als je weet wat je nodig hebt en waar je wellicht mee zou kunnen gaan experimenteren.

Samenwerken met ouders vanuit de hulpvraag van de leerkracht is een nieuwe ervaring die tot positief resultaat heeft geleid.

Opbrengsten voor het onderzoek

Leerkrachten hebben met elkaar de begrippen 'dialoog en respect' geoperationaliseerd. Het is een krachtig proces dat de verschillende leerkrachten van een team een gezamenlijk reflectieproces zijn aangegaan. Zij hebben zelf inhoud aan de begrippen gegeven. De betekenis ontstaat in het contact met de teamleden.

Reflectie op het onderzoekproces

De actie zit in de interactie. Dat geeft energie. Als we met elkaar in dezelfde ruimte zijn leren we met elkaar. Juist in aanwezigheid van elkaar is het mogelijk af te stemmen en flexibel in te steken op de werkrelatie die op dat moment passend is. Zodra wij iets 'zenden', bijvoorbeeld een voorstel via e-mail, genereert dat geen energie omdat we van afspraken in het verleden of vooronderstellingen uitgaan waarvan we niet weten of die op dat moment gelden. Wat werkt er dus aan onze wijze van berichten via e-mail? De waarderende aanpak verzorgt de toegang tot elkaar. Wat niet werkt is om op deze manier tot afspraken te komen.

Het weerhoudt ons er niet van om in de volgende fase een 'golflengtekaart' te ontwikkelen op basis van de 'flowchart'. Bij ons ontwerp zullen we er rekening mee houden dat zowel de ouder als de leerkracht degene kan zijn met een vraag.

7.7 Wat vinden ouders 'dialoog en respect' in de samenwerking met leerkrachten? Introductie van de golflengtekaart

september	oktober	November	december	januari	februari	Maart	april	mei
Verwonderen				verbeelden	verankeren		verwezenlijken	

Uit filmfragmenten en verhalen wordt duidelijk dat er geen sprake is van een bepaald 'type ouders', 'type leerkrachten', 'type gesprekken'. Er is ook geen sprake van een 'type (werk)relatie'. Werkrelaties zijn dynamische vormen van communicatie tussen verschillende actoren die per moment anders zijn. In al deze dynamiek is het prettig om een ordening aan te brengen.

Omdat we denken dat op deze manier kijken naar gesprekken behulpzaam kan zijn, willen we de flowchart introduceren. Sommige leerkrachten hebben hier al eerder over gehoord. De vraag die zij vooral hebben onthouden is: 'Heb je een klager of heb je een klant?'. Wij willen graag laten zien dat de variatie groter is, dat je meer kunt differentiëren in interventies als je daar kennis over hebt en wat je concreet kunt doen om zelf invloed uit te oefenen op het gedrag van de ander. Dat 'doen' bestaat uit het toepassen van de zeven stappendans en uitgangspunten, vaardigheden en kwaliteiten die zij zelf genoemd hebben. De flowchart geeft aanwijzingen voor welke interventie op welk moment het meest effectief zou kunnen zijn.

Bij de flowchart zoals beschreven in het 'handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs' (zie ook hoofdstuk 6) is de startvraag: Hebben we te maken met een probleem of een beperking? Deze vraag hebben wij weggelaten. Het begrip 'beperking' staat voor 'de gegevenheid' waar je het mee moet doen. De relatie tussen de leerkracht en de ouder is zo'n 'gegeven'. Wat de vraag ook is, je hebt in samenwerking met elkaar een oplossing voor de vraag of het probleem met de beperking te vinden.

We geven de flowchart anders vorm, zodat niet de vraag 'probleem of beperking' centraal staat, maar de vraag: wie heeft welke verantwoordelijkheid in de werkrelatie. We gaan er hierbij vanuit dat ouders en leerkracht beiden vragen kunnen hebben, dat beiden hulpbronnen kunnen hebben om deze vraag te benaderen en dat beide sturend kunnen zijn in het gesprek, dat beide expert zijn op hun eigen gebied.

We maken in de flowchart zichtbaar dat de ouder een andere positie heeft dan de leerkracht, omdat deze 'te gast' is in de school en de leerkracht als 'gastheer' of 'gastvrouw' optreedt. De leerkracht in de school heeft een eigen cultuur, eigen werkwijze, eigen visie op onderwijs en de leerling. Daar komt de ouder binnen met zijn ervaring en visie op onderwijs en zijn of haar kind. Tijdens de keren dat een leerkracht op huisbezoek gaat, is dat andersom ook het geval. Er is aandacht nodig voor deze verschillen om je 'thuis' te kunnen voelen in het op bezoek zijn of je thuis te kunnen voelen in het 'gastheer' of 'gastvrouw' zijn.

Van de bijeenkomst op 5 januari met de twee teams hebben we geleerd dat we een relatiedefinitie kunnen toevoegen. We noemen het 'beleefdheidsniveau.' Het zijn de contacten waarbij geen (latente) vraag aan de orde is omdat de situatie daar niet naar is of omdat alles 'op rolletjes' loopt.

We willen de flowchart vullen met mogelijke interventies, zodat meteen zichtbaar is wat je zou kunnen doen. Deze interventies willen we centraal zetten.

Op enig moment ontstaat onze hypothese: als je vanuit dezelfde werkrelatie met elkaar in gesprek bent, is er sprake van dialoog. Dan zit je op dezelfde golflengte. Daarbij kun je je afvragen of dat in relatie tot de situatie en de kwestie ook de gewenste golflengte is. Zo niet, dan kunnen zowel ouder als leerkracht initiatief nemen om die te veranderen.

Daarmee hebben we een naam voor onze variatie op de flowchart: golflengtekaart (afbeelding 14). Tegelijkertijd voegen we aan de waarderende onderzoeksbenadering hiermee een ontwerpgerichte onderzoeksbenadering toe: we maken een instrument op basis van theorie en verhalen uit de praktijk.

ouder als gast	dialogoog = is de lijn horizontaal en gewenst voor de situatie en de kwestie?	leerkracht als gastheer
op bezoek, al dan niet omdat het 'hoort' of 'moet'	beleefdheid <i>boodschap:</i> we komen elkaar even tegen <i>wat werkt:</i> maak contact, keuvel en babbel <i>wat werkt niet:</i> ongevraagd advies geven	aanwezig, al dan niet omdat het 'hoort' of 'moet'
op bezoek met (nog onduidelijke) vraag of doel, suggestie, opmerking of kritiek	betrokken en vrijblijvend <i>boodschap:</i> (indirecte) feedback, doe er mee wat je wilt <i>wat werkt:</i> ontvang, vraag door, bedank, complimenteer <i>wat werkt niet:</i> suggesties geven, doel stellen voor de ander	aanwezig met (nog onduidelijke) vraag of doel, suggestie, opmerking of kritiek
op bezoek met een vraag waar ik mij ook verantwoordelijk voor voel	onderzoekend <i>boodschap:</i> ik heb een vraag/taak voor jou, zou jij ...? <i>wat werkt:</i> onderzoek wie van beide wat kan doen, complimenteer met wat goed gaat, welke oplossing heeft eerder gewerkt, stel doel op basis van vraag <i>wat werkt niet:</i> ander overtuigen dat hij eigen aandeel heeft	aanwezig met een vraag waar ik mij ook verantwoordelijk voor voel
op bezoek met een doel of vraag waar ik mogelijkheden voor beschikbaar heb, maar nog niet gebruik	consulerend <i>boodschap:</i> ik heb een vraag/taak, kan ik ...? <i>wat werkt:</i> onderzoek welke mogelijkheden hebben resultaat, complimenteer, nodig uit tot meer doen van wat werkt <i>wat werkt niet:</i> advies geven als er niet om wordt gevraagd	aanwezig met een doel of vraag waar ik mogelijkheden voor beschikbaar heb, maar nog niet gebruik
op bezoek als (co) expert, ik kom om samen naar oplossingen te zoeken	co-expert/meedenkend <i>boodschap:</i> ik doe ..., doe ik het goede? Wat doe jij? <i>wat werkt:</i> denk mee vanuit eigen kennis en ervaring, complimenteer, toon enthousiasme en vertrouwen, geef feedback, benoem kracht, vraag 'hoe verder hiermee'? <i>wat werkt niet:</i> vinger aan de pols willen houden, controle	aanwezig als (co) expert, ik kom om samen naar oplossingen te zoeken

Afbeelding 14 Golfengtekaart

In de linker en in de rechter kolom zie je vanuit welke motivatie de ouder en de leerkracht het gesprek insteken. In de middelste kolom staat **vet** een typering voor de samenwerkingsrelatie genoemd: beleefdheid, betrokken en vrijblijvend, onderzoekend, consulerend of co-expert/meedenkend. Hierbij is de vraag of de gekozen insteek passend is voor de kwestie of situatie. Daaronder staat welke boodschap impliciet gegeven wordt. Binnen de gekozen samenwerkingsrelatie zijn er interventies die werken en ook die niet werken.

We zouden graag de leerlingen een plaats geven op de golfengtekaart. Op het Amadeus Lyceum vinden gesprekken over het leerproces en leerresultaten plaats tussen leerling, mentor en ouder. Er is dus sprake

van minimaal drie deelnemers aan het gesprek. Al voelt het onbevredigend, we laten de leerling buiten het beeld van dit instrument. Hij staat wel centraal, want het is bedoeld ten bate van de leerling.

Tijdens de klankbordavond van leerjaar 1 introduceren we de golflengtekaart. We delen een A4 uit met aan de ene kant de kern van 'dialoog en respect' tussen leerkrachten en ouders (afbeelding 13) en aan de andere kant de golflengtekaart (afbeelding 14) zoals je die hierboven ziet. De klankbordavond krijgt de titel 'Wat ons bindt is het kind'. Een van de ouders heeft deze avond helpen voorbereiden en ook <Expert mens en maatschappij team 1> wil participeren in de klankbordavond. Aan het eind van de avond vertelt deze ouder: 'Het was best lastig om het niet over de kinderen te hebben, naar over ons zelf, wat wij voor behoeften en verwachtingen hebben'.

<Communicator team 1> begint de avond anders dan anders: met een vertrouwensoefening want, zo zegt het a-team: vertrouwen is de basis voor dialoog. Een deel uit het verslag van deze avond, gemaakt door <Communicator team 1>:

Verslag klankbordavond dinsdag 26 januari.

Dinsdag 26 januari was de derde klankbordavond van dit schooljaar. Het programma voor deze avond was;

(...)

We begonnen in de binnentuin met een oefening. Een oefening om vertrouwen en samenwerken te ervaren. Er werden 3-tallen gemaakt. De ouder in het midden had de ogen dicht. De opdracht was om die ouder door aanwijzingen te geven naar het domein te begeleiden. Toen iedereen veilig boven was gekomen is de oefening nabesproken door <Communicator / expert sport en bewegen team 1>. Een van de ouders zei bijvoorbeeld: als er duidelijk wordt verteld wat er gebeurt, is het niet eng.

Marion ging hier op verder. Het helpt kennelijk als er een duidelijk doel is met een duidelijke werkwijze om te vertrouwen. Het viel haar op dat ouders en leerkrachten niet vanzelfsprekend samen werkten in deze oefening.

(...)

Er werden 3 groepen gemaakt. Bij elke groep was een expert ingedeeld. Het onderwerp was 'dialoog en respect'. Wat vinden ouders prettig in de samenwerking met de mentor of expert. En zijn er wensen. Elke groep had een flap mee. Er werd een mindmap gemaakt. In het midden van de flap stond 'dialoog en respect'. Ouders konden op de flap reageren. Na het gesprek vertelde een ouder per groep wat besproken was.

Punten die veel genoemd werden:

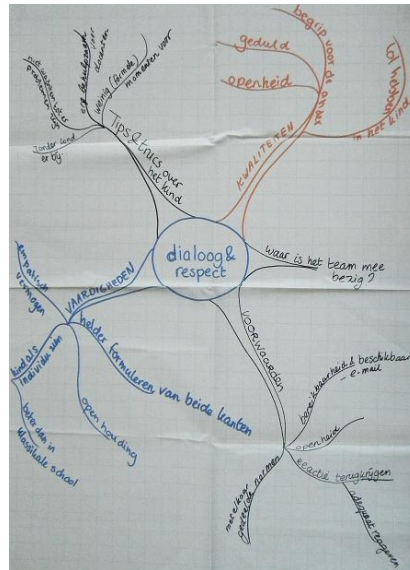
- Luisteren naar elkaar, begrip hebben voor elkaar.
- Geduld hebben.
- Tips/trucks over het kind uitwisselen.
- Elkaar vaardigheden aanleren.
- Ouders kunnen actiever zijn in het zoeken van contact met mentor of expert.
- Niet afwachten tot er problemen zijn.
- Lol hebben in het kind.
- Kind leert eigen oplossingen vinden door de manier waarop de vraag gesteld word.
- Open houding/blik op het kind.
- Kind is aan het woord over eigen werk, is zelf verantwoordelijk.

(...)

Uit een groep kwam het idee om een forum en een FAQ op te starten voor ouders van leerjaar 1. (Dit idee is inmiddels met de schoolleiding besproken. De mogelijkheden worden onderzocht en er wordt gekeken wie het forum gaat begeleiden.)

Ouders maken tijdens een klankbordavond drie 'mindmaps' (zoals op afbeelding 15) over wat zij belangrijk vinden in de relatie met leerkrachten in het licht van 'dialoog en respect'. Ouders vinden dat leerkrachten het kind als individu zien, een open positieve blik op het kind hebben, lol hebben in het kind, warmte bieden en kind zelf aan het woord over het eigen werk. Zij vinden waardevol dat kinderen eigen oplossingen vinden door de manier waarop het onderwijs is ingericht. Kinderen leren leren, kunnen elkaar vaardigheden aanleren.

Ouders verstaan onder 'dialoog en respect' tussen ouders en leerkrachten: *geduld met en begrip voor de ander hebben, vanuit een open houding naar elkaar luisteren en helder formuleren. Ze verwachten van leerkrachten structuur ("lijnen zetten"). Over informatie-uitwisseling zeggen ouders: zorg dat informatie bij de ander terecht komt, in plaats van deze alleen te 'zenden', dat geldt wederzijds. Ouders vinden dat zijzelf als ouders actiever kunnen zijn in het zoeken van contact. Voor ouder en leerkrachten geldt: niet wachten tot er problemen zijn.*



Afbeelding 15 Een mindmap van ouders

In leerjaar twee is het onderwerp ‘Help mij mijn kind helpen’. Een thema dat door ouders is aangedragen. In de voorbereiding met het a-team zijn de begrippen over de verschillende werkrelaties besproken. Tijdens de avond wordt in subgroepen gewerkt, wat verschillende stijlen van begeleiden laat zien. In de ene subgroep wordt een instructie gegeven over werkwijzen op school en de inhoud van de elektronische leeromgeving. In een andere subgroep ontstaat een gesprek over vertrouwen en controle. Wat laat je over aan de school? Waar ga je als ouder wel mee aan het werk? Hoe kun je nieuwsgierigheid tonen naar je kind zonder dat het als wantrouwen overkomt?

7.7.1 Opbrengst en reflectie

Opbrengst voor de werkvoet

In leerjaar 1 is op een nieuwe manier contact gelegd met ouders en voor het eerst is de communicatie tussen ouders en leerkrachten expliciet onderwerp van gesprek geweest. Ouders hebben geformuleerd wat zij van belang vinden bij ‘dialogo en respect tussen ouders en leerkrachten’ en gemerkt dat over henzelf praten, in plaats van over het kind, niet vanzelfsprekend is.

In leerjaar 2 heeft een gesprek plaats gevonden over het terrein van de ouder: het begeleiden van het leren thuis. Het gaat hier niet om een vraag van de ouder waarvoor de leerkracht een oplossing moet vinden, maar om een vraag van ouders waar op zoekende, consulterende wijze en vanuit eigen expertise wordt samengewerkt.

Opbrengst voor het onderzoek

Tijdens de klankbordavond van leerjaar 1 is de golflengtekaart geïntroduceerd. Er is niet direct op basis van dit instrument gesproken. Daar was meer voorkennis voor nodig. De pagina met de driehoek werkte inspirerend in de gesprekken tussen ouders en leerkrachten. Ouders zijn zich bewuster van hun mogelijkheden tot samenwerking met de leerkrachten en andersom. Ouders zijn er uitdrukkelijk op gewezen dat meewerken op prijs wordt gesteld, dat leerkrachten informatie kunnen gebruiken om beter aan te sluiten bij de leerbehoeften van de leerling.

In leerjaar 2 was het mogelijk een gesprek te voeren over de manier waarop ouderbetrokkenheid thuis vorm kan krijgen. Hier hebben ouders kunnen ervaren dat zij informatie van leerkrachten zouden kunnen inzetten voor de begeleiding van hun kind thuis.

Reflecties op het onderzoeksproces

Instrumenten als de schaalvraag en een golflengtekaart vinden impliciet hun weg. Er wordt terloops geleerd met voor leerkrachten grote stappen. Op de uitnodiging aan leerkrachten om een persoonlijke leervraag te mailen aan de hand van een schaalvraag, krijgen we geen reactie.

We hebben een golflengtekaart ontwikkeld.

Wanneer we naar de golflengtekaart kijken, zien we dat de zoekende en consulterende relatie niet vanzelf ontstaan. Deze relatievormen ontstaan wel zodra leerkrachten (op klankbordavonden) bewust interventies doen die hiertoe uitnodigen.

Ideaal gezien ontwikkelt de leerling communicatieve en reflectieve competenties waarmee hij of zij het gesprek steeds meer zelf gaat sturen. Het uiteindelijke doel van betere samenwerking tussen ouders en leerkracht zou rendement voor de leerling moeten opleveren. We laten het buiten beschouwing van ons onderzoek omdat het vergroten van vaardigheden op de voorgrond staat.

7.8 Leerkrachten aan de slag met begeleidingsvaardigheden

september	oktober	november	december	januari	februari	maart	April	mei
verwonderen			verbeelden		verankeren		verwezenlijken	

De namen van twee externe coaches komen geregeld op ons pad. In overleg met <Rector> en <Teamcoach team 2> nemen we contact op met een van hen om af te stemmen. Een mail aan <Externe coach coachen op kracht> leidt tot een beschrijving van ons werk tot nog toe. Omdat we de externe coach nog niet eerder hebben ontmoet, is de toon anders dan in de e-mails die we aan medewerkers van het Amadeus Lyceum schrijven.

Verzonden: zondag 24 januari 2010 11:53

Aan: <Externe coach coachen op kracht>

CC: <Teamcoach team 2>; <Onderwijsarchitect team 1>

Onderwerp: RE: afspraak

Beste <Externe coach coachen op kracht>,

Inmiddels hebben Maarten en ik samen met een aantal leerkrachten van het Amadeus Lyceum veel informatie verworven. De kunst is in deze fase om deze informatie (onder meer filmmateriaal en reflecties daarop en theoretische kennis uit de opleiding 'oplossingsgericht werken') zo te selecteren en bewerken dat ieder er zijn voordeel mee kan doen: van informatie naar kennis.

(...)

Toelichting aan de hand van de bijlagen:

1. De cirkel van waarderend onderzoek: we hebben ouder-leerkracht gesprekken en klankbordavonden gefilmd. We hebben met een aantal leerkrachten succesvolle fragmenten teruggekeken met behulp van deze cirkel.
2. Teambijeenkomst 5 jan 2010 resultaten: we hebben in team 1 en team 2 besproken welke vaardigheden en kwaliteiten zij in (willen) zetten in samenwerking met ouders.
3. Email aan team 1 en 2: Na de teambijeenkomst van 5 januari hebben zij per e-mail een uitnodiging ontvangen om voor 18 januari per mail een leervraag te sturen op basis van een 'schaalvraag', een oplossingsgerichte techniek. Hier is vooralsnog niemand op in gegaan.
4. Golfengtekaart: een concept instrument op basis van 'het brugse model' van oplossingsgericht werken. Dit instrument hebben we nog niet geïntroduceerd. Onze onderzoeksvraag hierbij is: helpt dit instrument in de samenwerking met ouders en leerkrachten, helpt het aan te sluiten bij elkaars behoeften, zijn ouders en leerkrachten in staat de vaardigheden die hierin nodig zijn (en tijdens de teambijeenkomst genoemd zijn) in te zetten.

In overleg met de teams en in gesprek met <Onderwijsarchitect team 1> en <Teamcoach team 2> heeft team 1 zich voorgenomen om zich te richten op het versterken van de samenwerking met ouders tijdens de klankbordvonden team 2 zich voorgenomen zich te richten op het verbeteren van de kwaliteit van oudergesprekken

Dinsdag:

Om 12.00 uur maken wij kennis met elkaar.

Om 13.00 uur spreek jij de a-teams, <Teamcoach team 2> vertelde mij van jullie afspraak en heeft mij daarbij uitgenodigd. Ik kreeg de indruk dat met jou afgestemd was dat ik daar bij aanwezig zou zijn. Laten we dinsdag kijken wat voor ieder prettig en zinvol is.

Om 19.30 uur ben ik bij de klankbordavond van team 1 met het thema 'samenwerking tussen ouders en leerkrachten'.

Ik zie er naar uit je te ontmoeten!

(...)

<Externe coach coachen op kracht> is gevraagd omdat team 2 de begeleidingsvaardigheden wil vergroten. Team 1 wil daar graag aan mee doen.

Op 26 januari richten we opnieuw een projectgroep op. Het bestaat uit de teamcoaches van leerjaar 1 en 2, <Externe coach coachen op kracht>, Marion en Maarten. Met elkaar gaan we al doende een leertraject maken: 'Vergroten van begeleidingsvaardigheden van leerkrachten voor de persoonlijke ontwikkeling van de leerlingen'. Hierin zullen een aantal bijeenkomsten voor alle leerkrachten van team 1 en 2 worden georganiseerd en daarbij kunnen kleine leergroepjes met elkaar aan individuele aspecten werken, begeleid door leden van de projectgroep.

In februari organiseren de a-teams twee bijeenkomsten. <Externe coach coachen op kracht> en Marion maken een programma voor een startbijeenkomst, waarin leerkrachten hun eigen ontwikkelvraag verkennen. In een tweede bijeenkomst tonen we voorbeelden van coachen op kracht en oplossingsgericht werken geïllustreerd met filmfragmenten. Leerkrachten leren elkaar coachen op de wijze van 'coachen op

kracht'. We zien dat sommige leerkrachten gemakkelijk oplossingsgerichte vragen toevoegen tijdens de aangeboden werkvorm. De bijeenkomst eindigt met het vormen van kleine leergroepjes. De coaches laten zien wat zij te bieden hebben en de leerkrachten kiezen met wie en in welke samenstelling zij aan het werk willen. Twee leerkrachten en de remedial teacher willen met Maarten aan het werk: via oplossingsgericht werken in dialoog met ouders tijdens ouder-leerling-mentorgesprekken. Vier leerkrachten willen met Marion aan de slag: via oplossingsgericht werken in dialoog met ouders tijdens klankbordavonden.

7.8.1 Opbrengst en reflectie

Opbrengst voor de werkvloer

Leerkrachten van team 1 en team 2 hebben een eigen ontwikkelrichting voor het verbeteren van begeleidingsvaardigheden geformuleerd en groepjes gemaakt waarin ze aan het werk gaan. Beide teams leren op deze manier vanuit een gezamenlijk idioom.

Opbrengst voor het onderzoek

Onze inzet krijgt bedding doordat er een breder 'draagvlak' ontstaat vanuit de teamcoaches en doordat een externe coach met een duidelijk mandaat de teams binnenkomt. Er is nu ook een duidelijke verbinding met het teamontwikkelingsplan. We zien bevestigd dat urgentie een krachtige leerfunctie is. Wanneer er een klankbordavond in aantocht is of er zijn op korte termijn afspraken met ouder en leerlingen is duidelijk waar het over moet gaan. Op dat moment ontstaan afspraken gemakkelijk, wordt er minder met de afspraken geschoven en zijn samenkomsten leerzaam.

Reflectie op het onderzoeksproces

Geleidelijk aan zijn we in de fase van verankeren beland. We hebben instrumenten ontwikkeld en aangereikt. Er zijn leerkrachten bekend met wat wij in de aanbieding hebben. Marion gaat door met klankbordavonden begeleiden. Maarten gaat door met het werk met leerkrachten. De samenwerking met de projectgroep zal tot het eind van het schooljaar doorlopen meer te werken aan 'verwezenlijken'. Al terugkijkend vragen we ons af hoe het komt dat we het fenomeen 'urgentie' niet beter hebben benut. We hebben er niet bij stil gestaan tot we ontdekken dat het een werkzaam bestanddeel is, met het gevoel van 'o ja, natuurlijk'. Urgentie kun je creëren, dat aspect staat zelfs in hoofdstuk 4 van dit meesterstuk genoemd. Wij hadden dit bijvoorbeeld kunnen doen door alle leerkrachten te vragen na een ouder gesprek de ouders te vragen om na afloop een paar korte vragen te beantwoorden over de kwaliteit van het gesprek. Bijvoorbeeld een schaalvraag: hoe nuttig was dit gesprek voor op een schaal van 0 – 5 en wat zou nodig zijn om er 0,5 meer van te maken? Hoe nuttig was dit voor uw zoon of dochter?

7.9 Experimenteren met een oplossingsgerichte dialoog in oudergesprekken

september	oktober	november	december	januari	februari	maart	April	mei
verwonderen			verbeelden		verankeren		Verwezenlijken	

In deze paragraaf doen we verslag van het coachingstraject met twee leerkrachten van het Amadeus Lyceum. We komen daarmee in de fase van verwezenlijken van veranderingen. In deze paragraaf houden we de stappen van de zeven stappendans aan. Niet omdat het coachingstraject zuiver volgens deze stappen is verlopen, maar als ordening voor deze paragraaf.

Contact maken

De twee leerkrachten, <Mentor leerjaar 1> en <Mentor leerjaar 2>, worden uitgenodigd voor een eerste coachingsbijeenkomst. De <Remedial teacher> wacht vooralsnog met haar participatie in het coachingstraject. Zij wordt niet bij het verdere onderzoek betrokken.

Verzonden: woensdag 17 februari 2010 13:17
Aan: <Mentor leerjaar 1>; <Mentor leerjaar 2>
Onderwerp: coachingsafspraken voor na voorjaarsvakantie

Dag <Mentor leerjaar 1> en <Mentor leerjaar 2>,

Wat leuk dat ik jullie leergroepje mag begeleiden! Ik heb daar ook veel zin in.

Van Marion heb ik gisteren begrepen dat het jullie helemaal niet uitkomt om morgen af te spreken. Ik begrijp héél goed dat je niet meerdere dingen tegelijk kunt doen, dus het is verstandig om dan ook niet af te spreken. Ik had de optie echter neergelegd omdat ik het leuk vind in het kader van mijn opleiding jullie ervaringen te betrekken en daar dan zo snel mogelijk met jullie over af te stemmen. Het gaat namelijk maar een beetje over mij, en vooral om jullie. Ik 'lift' daar dan graag op mee!

Om goed met elkaar af te stemmen, wil ik in de week na de voorjaarsvakantie bij elkaar komen. Graag als groep. Mijn mogelijkheden zijn:
 Maandag 1 maart: de hele dag (tot 19 uur)
 Dinsdag 2 maart: na 15 uur (tot in de avond)
 Woensdag 3 maart: de gehele dag (tot 18 uur)
 Donderdag 4 maart: de gehele dag, maar liever niet na 14 uur (als het moet verzet ik mijn afspraak...), wel weer na 18 uur

Willen jullie vandaag of morgen met elkaar kortsluiten en mij een afspraakdag en – tijd mailen voor een bijeenkomst van ongeveer een uur, of mij jullie mogelijkheden mailen zodat ik jullie uiterlijk morgen een afspraak mail?

Bedankt alvast,
 (...)

In de communicatie over het maken van een afspraak uiten beide coaches de wens om eerst individueel af te spreken.

Context verhelderen

<Mentor leerjaar 1> volgt een opleiding op de pedagogische academie. Hij wil graag het coachingstraject gebruiken om materiaal te verzamelen waarmee hij in zijn portfolio bewijs levert voor de zesde competentie 'competent in samenwerking met de omgeving van de school'. <Mentor leerjaar 2> wil het coachingstraject gebruiken om minder werk naar zichzelf toe te trekken in gesprekken met ouders en leerlingen.

Doelen stellen

Om te kunnen participeren in dit waarderend onderzoek zullen we met elkaar streven naar resultaten voor begin mei 2010. Zowel <Mentor leerjaar 1> als <Mentor leerjaar 2> gaan in april oudergesprekken met de leerling en hun ouders voeren. <Mentor leerjaar 1> wil daarin het theoretisch kader van oplossingsgericht werken toepassen, de stappen uit de stappendans en de flowchart. <Mentor leerjaar 2> wil op zoek naar wat voor haar zelf werkt om minder werk naar zichzelf toe te trekken. Om de oudergesprekken voor te bereiden plannen beiden twee coachingsgesprekken. De oudergesprekken registreren we op film en bespreken we na.

Krachtbronnen aanboren

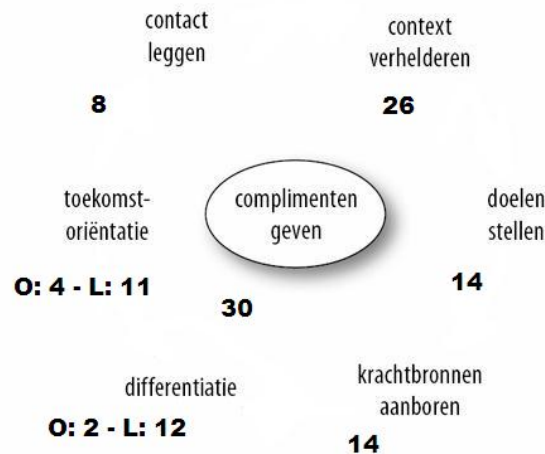
<Mentor leerjaar 2> kijkt ter voorbereiding een eerder opgenomen filmfragment van de laatste klankbordavond terug, waarin zij een gesprek met ouders faciliteert. Zij formuleert daarbij haar krachtbronnen als 'hardop denken', 'belangstelling vanuit betrokkenheid' en 'bewust van de interne tenniswedstrijd van eigen gedachten'. Op een schaal van 0 (mezelf een taak geven en afspraak niet nakomen) tot 10 (de verantwoordelijkheid bij de ander laten), scoort zij zichzelf met haar krachtbronnen nu op een 6. <Mentor leerjaar 2> wil wel een experiment aangaan, waarbij zij in het gesprek met de ouders en de leerling 'alles terug bij hen legt'. In een volgende bijeenkomst verzamelt zij een lijst van vragen die zij kan gebruiken tijdens het oudergesprek, nadat zij bij een vaardige collega heeft doorgevraagd op hoe hij dat aanpakt. Het oudergesprek staat in het teken van de determinatievraag: gaat de leerling in leerjaar drie naar niveau TL (theoretische leerweg vmbo) of naar niveau HV (een gezamenlijk derde brugjaar van havo en vwo)? <Mentor leerjaar 2> ontwerpt hiervoor haar eigen gespreksformat:

Naam leerling:	Welke vragen kan ik stellen?
Wat wil de leerling? Afweging voor en tegen:	• Contact maken • Leerling bespreekt de determinatiekenmerken met ouder • Wat zou leerling of ouder zelf kunnen doen? • En wat nog meer? • Wie van de leerkrachten kan advies geven? • Wat was zinvol tot nu? • Hardop denken • Tenniswedstrijd als hypothese voorleggen
Wat wil de ouder? Afweging voor en tegen:	
Hoe komt er duidelijkheid over de determinatie?	

<Mentor leerjaar 1> pakt het anders aan. Hij begint op basis van de 'golflengtekaart' met het bestuderen van de theorie van het oplossingsgericht werken in de literatuur. Hij wil graag aan de slag met het aanboren van krachtbronnen. Op een schaal van 0 (geen krachtbronnen benoemen) tot 10 (benoem alle mogelijke krachtbronnen) scoort hij zijn eigen vaardigheid op een 9. Hij ziet eigenlijk altijd wel krachtbronnen, een niveau hoger betekent dat hij checkt wat hij ziet. <Mentor leerjaar 1> bespreekt tijdens eens coachingsbijeenkomst filmfragmenten van tijdens dit onderzoek in november opgenomen oudergesprekken van collega's. Ook bekijkt hij de instructievideo oplossingsgericht werken 'Right side or the other side' van Shazer, Kim Berg & Miller (2008). Het verheldert voor <Mentor leerjaar 1> de theorie en hoe het benoemen van krachtbronnen kan bijdragen aan de eigen doelen van de ouder of de leerling. Hij neemt zich voor om tijdens de oudergesprekken vooral differentiatie- en toekomstoriëntatievragen te stellen, nadat hij met ouders en leerling heeft geïnventariseerd welke onderwerpen zij willen bespreken. <Mentor leerjaar 1> bereidt zijn gesprekken voor door in de tekening van de zeven stappendans zijn focus in het oudergesprek te formuleren (bijvoorbeeld een cirkel om complimenteren).

Differentiëren en Complimenteren

<Mentor leerjaar 1> en <Mentor leerjaar 2> registreren respectievelijk 4 en 3 oudergesprekken op film. Evenals in november laten de interventies van <Mentor leerjaar 1> en <Mentor leerjaar 2> zich scoren in de figuur van de zeven stappendans (afbeeldingen 16 en 17). Omdat de ontwikkelvragen van de leerkrachten nu niet alleen gaan over vaardigheden die zij naar ouders toepassen maar ook naar leerlingen, zijn alle gespreksinterventies van de mentor in onderstaande schema's geturfd. Waar relevant voor de eigen leervraag van de leerkracht zijn de interventies geordend naar ouder (O) of Leerling (L).



Filmfragmenten Amadeus Lyceum 'mentor leerjaar 1' - april 2010

Abbeelding 16 De zeven stappendans met waargenomen interventies van mentor leerjaar 1

<Mentor leerjaar 1> heeft zijn doel behaald. Hij is in de gesprekken creatief in het stellen van schaalvragen als: 'hoe zou een perfecte schooldag eruit zien, wat betreft tijdverdeling tussen de onderwerpen?' of 'wat is een ideale balans in de besteding van je tijd buiten school en de plaats van huiswerk daarin?' Vervolgens geeft de leerling op een schaal aan hoe hij vindt dat het nu ten opzichte van het ideaal gaat. Het biedt <Mentor leerjaar 1> de mogelijkheid om via circulair bevragen de ouder ook te betrekken in het antwoord op deze vragen en door te vragen op verschillen. Ouder, leerling en leerkracht komen daarmee met elkaar in gesprek en werken samen aan een gedeeld perspectief op het functioneren van de leerling op school. Bij het nabespreken van de filmfragmenten, formuleert <Mentor leerjaar 1> in vier 'cirkels voor waarderend onderzoek' de volgende voor hem relevante aspecten:

Wat doe ik dat werkt?

1. Vraag naar de ideale situatie, thuis en op school, schalen; vat het antwoord samen; hou strategie vast (schat het niveau op de golf lengtekaart in); vraag door bij de leerling; bevraag circulair (beurtelings ouder en leerling); geef een compliment voor de krachtbron 'thuis'.
2. Schalen van een ideale en de huidige situatie van de leerling; uitnodigen, ook non-verbaal; eigen indruk benoemen.
3. Doel formuleren (hard werken, niet af laten leiden); krachtig compliment: goed gedrag is krachtbron.
4. Ik neem ruimte voor mijzelf; maak vanuit contact een gezamenlijke vraag; reageer waardenvrij en toch enthousiast; onderzoek vanuit een suggestie.

Ideale situatie: Hoe doe ik meer van wat werkt? Wat nog meer?

1. Nadrukkelijker krachtbron van compliment maken; herhaling, met schalen doorgaan in volgende mentorgesprekken met de leerling.
2. Doorvragen op antwoorden, verduidelijking vragen; meer eigen indruk benoemen, ruimte voor mijzelf nemen.
3. Concreter formuleren van krachtbron.
4. Het is al ideaal, de manier waarop in onderzoek door mijn suggestie te noemen zorgt voor 'dialoog en respect'.

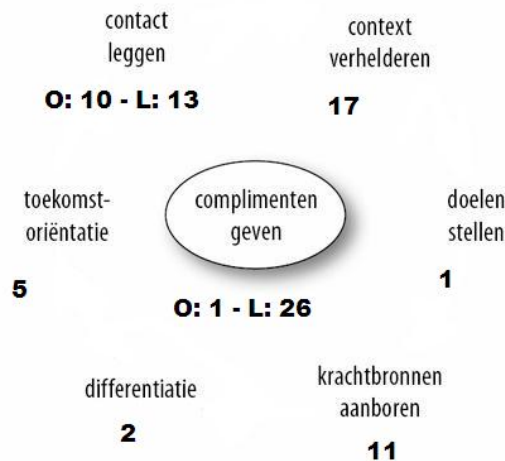
Welke hulpbronnen heb ik (nodig) om het ideaal te realiseren?

1. Aantekeningen maken in een format.
2. Rust, om regie los te laten; terugvallen op mijn voorbereiding.
3. Doorvragen, wellicht de wondertechniek gebruiken.

Wie, wat, waar, wanneer en hoe in concrete vervolgsituatie?

1. In het mentorgesprek op terug komen.
2. Knop om: naast ruimte voor de ander ook ruimte voor mijzelf; gemeenschappelijk doel formuleren.
3. Meer de diepte in.

Ook <Mentor leerjaar 2> behaalt haar doel. Op de eerder geformuleerde schaal van 'de verantwoordelijkheid bij een ander laten', scoort zij zichzelf na deze ronde oudergesprekken met een cijfer 8. Zij vindt zichzelf gegroeid in de manier waarop zij tijdens het gesprek niet de verantwoordelijkheid over neemt en bij de ouder of leerling laat. Verschillende malen heeft <Mentor leerjaar 2> steun gehad aan haar lijst met vragen. Tijdens het nabespreken van de filmfragmenten blijkt zelfs in het gesprek waarvan zij het minst een tevreden gevoel had, toch haar 'experiment' geslaagd. <Mentor leerjaar 2> maakt ook daar contact met de leerling en de ouder en stelt verhelderende vragen.



Filmfragmenten Amadeus Lyceum 'mentor leerjaar 2' - april 2010

Afbeelding 17 De zeven stappendans met waargenomen interventies van mentor leerjaar 2

Wat doe ik dat werkt?

1. Vertrouwen uitspreken; via citeren andere leerkracht een boodschap geven.
2. Hardop uiten van mijn gedachten; vanuit nieuwsgierigheid doorvragen: 'wat hadden jullie afgesproken'.
3. Ik corrigeer mezelf: in plaats van 'ik leg uit' vraag ik 'leg uit?'

Ideale situatie: Hoe doe ik meer van wat werkt? Wat nog meer?

1. Ik weet hoe ik al mijn gedachten kan uiten.
2. Al bij het invullen van het determinatieformulier vragen naar verschillen tussen de ouder en de leerling.

Welke hulpbronnen heb ik (nodig) om het ideaal te realiseren?

1. Bijvoorbeeld: 'zou het kunnen dat dit een vertekend beeld nog is'.
2. Wie, wat, waar, wanneer en hoe in concrete vervolgsituatie?

Het scoren van alle interventies van de ouders, leerlingen en mentoren in de golflengtekaart biedt de mogelijkheid om te inventariseren of de ouder, het kind en de mentor 'op dezelfde golflengte zaten' in het gesprek. In onderstaande tabel zijn alle interventies geturfd (totaal) van de ouder, leerling of mentor in alle gesprekken. Om te beoordelen of beide mentoren van elkaar verschillen, zijn de interventies per mentor (M1 en M2) gespecificeerd. De volgende conclusies zijn uit deze tabel af te leiden:

- De gemiddelde voorkeurspositie van ouders in het gesprek met de mentor is *onderzoekend*: ze stellen vragen zonder direct een antwoord bij zichzelf te zoeken. Mentoren gaan daar bij voorkeur op een *betrokken en vrijblijvende* wijze op in en geven antwoord op vragen.
- De gemiddelde voorkeurspositie van de leerlingen in het gesprek is *betrokken en vrijblijvend*: zelf hebben ze weinig vragen, maar gaan coöperatief op vragen van de mentor in. Mentoren benaderen leerlingen bij voorkeur vanuit een *onderzoekende* positie.
- De verdeling in interventies geeft aan dat mentoren, ouders en leerlingen naast een *verschil in golflengte* óók op momenten op *dezelfde golflengte* met elkaar in gesprek zijn.
- Van ouders zijn in het gesprek meer interventies geregistreerd dan leerlingen. De mentor richt zich echter tweemaal zo vaak tot de leerling dan tot de ouder.

Interventies van ouder naar mentor	Interventies van leerling naar mentor	Golflengte	Interventies van mentor naar leerling	Interventies van mentor naar ouder
Totaal (M1+M2)	Totaal (M1+M2)		Totaal (M1+M2)	Totaal (M1+M2)
11 (6+5)	2 (1+1)	Beleefdheid	14 (6+8)	16 (8+8)
15 (13+2)	28 (22+6)	Betrokken en vrijblijvend	38 (17+21)	19 (10+9)
34 (29+5)	13 (7+6)	Onderzoekend	46 (36+10)	15 (12+3)
10 (6+4)	8 (5+3)	Consulerend	14 (7+7)	1 (1+0)
	1 (0+1)	Co-expert en meedenkend	5 (4+1)	
70 (54+16)	52 (35+17)	(Totaal)	117 (70+47)	51 (31+20)

Toekomstoriëntatie

<Mentor leerjaar 2> komt nog niet toe aan het nabespreken van alle filmfragmenten. Dat krijgt na het afsluiten van dit onderzoek een vervolg. Haar perspectief wil zij al wel vast formuleren. Nu zij zichzelf kan behoeden om de verantwoordelijkheid over te nemen, zou 8 op haar schaal betekenen dat zij doorvraagt bij de ouder of de leerling naar 'wat zou u/jij kunnen doen?'.

<Mentor leerjaar 1> heeft ervaren hoe de theorie van oplossingsgericht werken hem 'tools' kan aanreiken om aan te sluiten bij de ouder en de leerling. Het uitgangspunt dat iemand de oplossing in zich heeft ervaart hij als een krachtige motivatie dat als leerkracht er ook uit te halen en dus bescheiden te zijn met zijn eigen oplossingen. Met zijn schaalvragen sluit hij in het gesprek aan bij de zingeving en het nut voor de ouder en de leerling. Hij formuleert voornemens voor een vervolg: bij doorvragen op het toekomstperspectief in relatie tot de schaal nadrukkelijker doorvragen op 'hoe ga je dat concreet doen?'. Hij wil in de toekomst de flowchart dynamischer gebruiken door op meerdere momenten in het gesprek zichzelf af te vragen in hoeverre hij aansluit bij de ouder en de leerling.

7.9.1 Opbrengst en reflectie

Opbrengst voor de werkvloer

De leerkrachten hebben het coachingstraject kunnen benutten om zichzelf te ontwikkelen in aspecten van samenwerking met ouders tijdens de periodieke oudergesprekken. <Mentor leerjaar 1> heeft materiaal verzameld hoe hij met de kaders van oplossingsgericht werken methodisch kan werken aan de zesde opleidingscompetentie 'competent in samenwerking met de omgeving van de school'. <Mentor leerjaar 2> heeft ervaren welke krachtbronnen zij zelf kan inzetten om minder werk naar zichzelf toe te trekken in gesprekken met ouders en leerlingen en de verantwoordelijkheid bij de ander te laten. Beiden ontwikkelen instrumenten die hen zelf passen: een gespreksformat met individuele aandachtspunten, een voorbereidingsformat en schaalvragen die passen in het oudergesprek. De opbrengst is wellicht nog groter, als meegenomen wordt dat dit coachingstraject deel uit maakt van het teamontwikkeltraject. Beide leerkrachten hebben een eigen invulling gevonden van het teamthema: coachen op kracht.

Opbrengst voor het onderzoek

Hoewel dit onderdeel van het onderzoek niet alleen gaat over de samenwerking tussen ouders en leerkrachten, passen leerkrachten hier delen van de theorie van het oplossingsgericht werken bewust toe in de praktijk van het oudergesprek. <Mentor leerjaar 2> maakt in haar 'experiment' gebruik van de oplossingsgerichte 'niet weten' houding, en bereikt hiermee haar persoonlijke doel. Tegelijkertijd bevordert ze daarmee ook de samenwerking met de ouder. Behalve een co-expertrelatie, kunnen leerkracht en ouder in het gesprek op eenzelfde 'golflengte' communiceren en aansluiten bij de wisselingen daarin. <Mentor leerjaar 1> weet een techniek als de 'schaalvraag' te benutten om uitzonderingen te identificeren en als krachtbron te benoemen. In elk gesprek leidt dat tot een toekomstoriëntatie bij zowel de leerling als de ouder, oftewel samenwerking. Ondanks dat de gegevens niet één op één te vergelijken zijn, lijkt in de huidige verhouding tussen de stappen van de stappendans ten opzichte van de score van december méér aandacht besteed aan het stellen van doelen, krachtbronnen, differentiatie en toekomstoriëntatie. Dat zouden wij kunnen beschouwen als een maat voor een toegenomen kwaliteit in samenwerking.

Reflectie op het onderzoeksproces

Het coachingstraject sluit aan bij de behoefte van leerkrachten. Het biedt hun een mogelijkheid om zich te verbinden met het teamontwikkelthema 'coachen op kracht'. De onderzoeker is hier coach geworden. Het begeleidingsmandaat staat daarin centraal. Dat betekent dat de wijze waarop de coaching wordt ingericht, bepaald wordt door de individuele behoefte van de leerkracht. Een eerste stap is daarbij om de coachingsafspraken te verzetten van februari naar maart, en van een groep naar een individueel traject. Het betekent ook dat de ontwikkelde instrumenten (de theorie van het oplossingsgericht werken, de golflengtekaart) niet op de voorgrond staat, maar op de achtergrond een rol speelt. De coachingsgesprekken vinden volgens het model van oplossingsgericht werken plaats en de coach staat daarmee model voor de mogelijkheden die de theorie biedt. De planning van de oudergesprekken biedt steun in de planning van de coachingsafspraken. De onderzoeker ondervindt steun aan dit managementmandaat in de voortgang van het onderzoek.

7.10 Experimenteren met een oplossingsgerichte dialoog tijdens klankbordavonden

september	oktober	november	december	Januari	februari	maart	april	mei
verwonderen				Verbeelden		verankeren		verwezenlijken

Op 29 maart wordt door het a-team van leerjaar 1 en <Expert mens en maatschappij team 1> een vierde klankbordavond voor leerjaar 1 georganiseerd. Het programma bestaat uit vijf onderdelen:

1. Inleiding door <Communicator team 1>.
2. Resultaten van het tevredenheidsonderzoek over rapportage door Marion.
3. Informatie over visie en werkwijze bij rapportage en doorstroming <Onderwijsarchitect team 1>.
4. In twee subgroepen vragen en antwoorden over dit thema maken.
5. Plenair 'top 10' met de belangrijkste vragen en antwoorden samenstellen voor op de website.

Voorafgaand aan de bijeenkomst zijn we twee keer kort met de leerkrachten bij elkaar geweest. De eerste keer om de agenda en de werkvormen te maken, de tweede keer om 'oplossingsgerichte vragen' te oefenen. Aan de hand van de zeven stappendans en de uitgangspunten van oplossingsgericht werken, formuleren de leerkrachten de volgende voornemens:

- <Communicator team 1> wil in de inleiding duidelijk zijn over agenda, doel en werkwijze. In de subgroep wil hij dat het gesprek over het onderwerp blijft gaan en de tijd bewaken.
- <Onderwijsarchitect 1> geeft plenair kort de visie van het Amadeus Lyceum op rapportage, daarna in de subgroep heeft hij het voornemen te zorgen dat onderwerpen en vragen vanuit een wens in plaats van uit een klacht worden besproken.
- Van de zeven stappendans willen alle vier de leerkrachten in elk geval complimenten geven en context verhelderen (doorvragen, open vragen stellen).
Voorbeelden van vragen: Welke vragen heeft u t.a.v. rapportage binnen de gegeven visie en werkwijze? Over welk moment heeft u het precies? Wanneer speelt dat? In welke situatie zou u dat helpen? Welke verschil zou dat maken in die situatie? Hoe zou dat zijn voor uw zoon of dochter?
- <Teamcoach team 1> stelt voor in de subgroepen een kennismakingronde te doen door de ouders te vragen naar een kwaliteit van hun eigen kind om zo de toon te zetten naar 'wat werkt'.

Uitgangspunt is dat ouders met elkaar tot hun eigen vragen en antwoorden komen op basis van de ervaringen die ze in dit schooljaar hebben opgedaan. Het betekent ook dat de leerkracht zicht krijgt op hulpbronnen die zij als leerkracht mogelijk zelf kan benutten.

We maken drie filmopnames. Een opname van het plenaire deel met negentien ouders en de vier leerkrachten in het domein. Een film van subgroep 1 met ouders, <Onderwijsarchitect team 1> en <Expert mens en maatschappij team 1> in een serre en een film van subgroep 2 met ouders, <Teamcoach team 1> en <Communicator team 1> in een andere serre (geluiddichte werkruimte met glazen wanden).

Wat zien we als we achter onze eigen computer de beelden bekijken? In het plenaire deel aan het begin van de bijeenkomst wordt informatie gegeven, zoals ook het voornemen was. Zoals te verwachten bij een presentatie, is het aantal interventies van leerkrachten groter dan het aantal interventies (vragen ter verduidelijking) door ouders. <Communicator team 1> maakt contact met de ouders en steekt in op een 'betrokken en vrijblijvende' golflengte: ouders zullen vragen hebben waarop zij antwoorden willen vinden. Hij geeft kort en bondig de doelstelling en het programma weer. Het stokje overdragen aan zijn collega doet hij met een compliment: '<Onderwijsarchitect team 1> kan dat veel beter!'. De presentatie van <Onderwijsarchitect team 1> start met contact leggen vanuit humor. In een diapresentatie geeft hij de doorstromingsmogelijkheden voor leerlingen weer en vertelt over de manier waarop hierover met mentoren, leerlingen en ouders wordt gesproken in de aanstaande rapportagegesprekken.

Tijdens de plenaire afsluiting in het domein is de verhouding van het aantal interventies niet anders, terwijl dat wel de bedoeling was van het programma. Doordat in de subgroepen langer is doorgepraat dan gepland, bestaat het plenaire deel uit een hele korte terugkoppeling van <Teamcoach team1> en de toezegging van <Communicator team 1> om een verslag van de bijeenkomst op de website te plaatsen.

In subgroep 1 en subgroep 2 is verschillend gewerkt. In subgroep 1 is in de start een samenspel tussen <Onderwijsarchitect team 1> en <Expert mens en maatschappij team 1> te zien, ze helpen elkaar met humor op weg. In deze groep wordt op vrijblijvende manier met elkaar gesproken. Ouders stellen vragen en de leerkrachten zijn zeer bereid antwoord te geven. Hierdoor ontstaan nog meer vragen en worden de vragen 'kindgericht' in plaats van gericht op wat de ouder nodig heeft. De leerkrachten zijn gul in het geven van complimenten over de vragen die worden gesteld, ook dat draagt bij aan het 'vraag-en-antwoordspel'. Bijvoorbeeld: 'interessante vraag!' Een ander voorbeeld: een ouder legt een probleem voor, zij wil precies weten wanneer welke toets wordt afgenomen. Er wordt heen en weer gepraat over waar die informatie te vinden is en de leerkracht kiest als oplossing het maken van een regel: 'de toets kan nooit naar voren'. Niet duidelijk is welk probleem hiermee wordt opgelost en de ouder heeft tijdens het gesprek eigenlijk al een hulpbron aan haar eigen vraag gekoppeld: "Misschien moet <Zoon> daar flexibeler in worden." Het is een opmerking die aan de aandacht voorbij gaat.

Op enkele momenten ontstaat een gesprek over een dilemma waar wel gedachten worden besproken vanuit een 'onderzoekende' samenwerkingsrelatie. Bijvoorbeeld een ouder die 'gemaakte toetsen' wil inzien. Het lijkt een vraag naar controle, maar met doorvragen blijkt dat het hem gaat om het in gesprek willen raken met zijn zoon. Doorvoor zijn wellicht ook andere middelen denkbaar. Een ander voorbeeld gaat over welke informatie wel of niet wordt uitgewisseld tussen school en thuis. Een van de ouders zou graag een mailtje willen ontvangen wanneer de leerling een 'gele kaart' heeft gekregen. Een gele kaart is een waarschuwing voor gedrag dat niet geaccepteerd wordt. De leerkrachten kijken elkaar bedenkelijk aan. Een van de leerkrachten benoemt die blikken en vraagt: "Ik weet niet of die wens gedeeld wordt door iedereen?" Een mooie opstap om de context te verhelderen. De leerkracht zet dit hier niet door. De leerkrachten ontkrachten de vraag door te vertellen dat het veel tijd zou vergen. Een ouder besluit het onderwerp na enige tijd met "We hoeven toch ook niet alles te weten?" De leerkrachten zijn zeer uitnodigend naar ouders in het geven van feedback en het stellen van vragen. Ze eindigen met: "bel of mail als u vragen heeft, dat vinden we alleen maar leuk!"

Tijdens het reflectiegesprek in mei kijken we met leerkrachten enkele fragmenten van subgroep 1 terug. De sfeer is positief, zien ze, het is gelukt om het gesprek te richten op wat er nodig is in plaats van uitzoeken wat er mis is. Een leerkracht merkt op dat hij zijn 'mening niet voor zich kan houden', vanuit zijn betrokkenheid geeft hij graag zijn visie. Tijdens het reflectiegesprek vertelt een van de leerkrachten dat de 'regel' over de toets, al eerder samen met de leerlingen was geformuleerd. Deze informatie had misschien de kleur van het gesprek veranderd.

In subgroep 2 is duidelijk gesteld dat het om vragen en antwoorden van ouders gaat. In de kennismakingsronde luisteren de leerkrachten actief, kijken uitnodigend, knikken en glimlachen. Zij vragen geregeld door om de context te verhelderen en laten zich over het algemeen niet verleiden tot het geven van informatie. Zodra een leerkracht dit wel doet, wordt meteen het soort vragen anders: ouders stellen meer vragen naar feiten en verwachten oplossingen van de leerkracht in plaats van met elkaar een zoektocht aan te gaan. De leerkrachten geven complimenten waardoor de betrokkenheid van de ouders vergroot wordt. Door het stellen van oplossingsgerichte vragen wordt de relatie van een 'vrijblijvende', nu een 'onderzoekende' relatie. Vragen die 'werkten' waren:

- Heeft u dat al eens aan uw kind gevraagd?
- Van wie heeft u dat gehoord?
- Ik weet niet zo goed wat u bedoeld.
- Mooie vraag, wie schrijft hem op?
- Als uw kind dat zegt, wat zegt u dan?
- En wat doet u dan?
- Wat heeft u hem toen geadviseerd?
- Is het toen gelukt?
- Hoe kan dat? Deed hij toen zelf iets anders dan anders?
- Heeft u dat teruggezien? Hoe doet u dat dan?

Ouders noemen zelf (soms met trots) geregeld hulpbronnen of uitzonderingen waarvan gebruik gemaakt zou kunnen worden. Bijvoorbeeld:

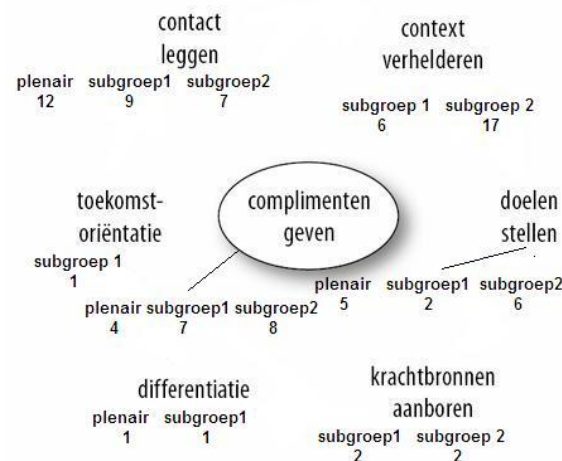
- Ik vraag er elke dag even naar.

- Ik neem me dat voor, maar het komt er niet van, als het lukt dan
- Het zal niet bij ieder kind hetzelfde werken.

Deze laatste wordt door een leerkracht wel bevestigd: “Ja, er zijn natuurlijk verschillende leerstijlen”. De ouder voelt zich meteen uitgenodigd verschillen tussen haar kinderen toe te lichten. Ouders gaan in het gesprek soms ook doorvragen en samenvatten.

Tijdens het reflectiegesprek in mei, waarin we ook fragmenten van subgroep 2 terug bekijken, zegt een leerkracht: “het was echt een avond met opbrengst”. Het onderwerp is centraal blijven staan. Wat in het bijzonder opvalt, is de afstemming tussen de twee leerkrachten. Tegelijkertijd geven zij erkenning, knikken of wijzen. Het was ‘echt als een team elkaars sterke kanten gebruiken’.

Wanneer we van beide subgroepen en het plenaire deel bekijken terwijl we positieve en oplossingsgerichte interventies aanstrepen, ontstaat het volgende beeld (afbeelding 18):



Filmfragmenten Amadeus Lyceum 'Klankbordavond 29 maart 2010'

Afbeelding 18 Interventies klankbordavond 29 maart

In subgroep 2 worden meer contextverhelderende vragen gesteld en doelen geformuleerd dan in subgroep 1. In beide groepen worden complimenten gegeven, het soort complimenten is echter verschillend. In subgroep 2 worden vaker complimenten over hulpbronnen en oplossingen gegeven, in subgroep 1 worden voornamelijk complimenten over de gestelde vraag gegeven. De basishouding van waaruit complimenten worden gegeven en vragen worden gesteld is in de groepen verschillend. Bij het complimenteren over vragen ('interessante vraag, mooie vraag') loop je de kans afhankelijkheid in plaats van zelfredzaamheid te bekrachtigen. "Van 'positief' naar 'oplossingsgericht' is maar een kleine stap (...) de kaart bevat aanzienlijk korte routes naar effectieve oplossingen" (Cauffman & van Dijk, 2009). Hier wordt bedoeld dat oplossingsgerichte vragen eerder over de kern van de zaak gaan en sneller tot mogelijkheden en afspraken zullen leiden. Dat kan veel tijd en energie schelen én een ouder-leerling-mentorgesprek in 15 minuten haalbaar maken. Je kunt vragen stellen om zelf goed geïnformeerd te raken en 'het juiste antwoord' te geven, je kunt ook vragen stellen om de ander te helpen zoeken of om samen met de ander op zoek te gaan. De houding van 'niet weten'.

Wanneer we het 'turven' ook doen voor de samenwerkingsrelaties zoals die op de golflengtekaart staan, ontstaat deze tabel:

Interventies van ouders			Golflengte	Interventies van leerkrachten		
Plenair	Subgroep 1	Subgroep 2		Subgroep 2	Subgroep 1	Plenair
	16	18	Beleefdheid	19	16	5
3	33	33	Betrokken en vrijblijvend	46	38	7
2	13	15	Onderzoekend	33	9	
	6	5	Consulterend	5	1	
	4	7	Co-expert en meedenkend	1	1	
5	72	78	(Totaal)	104	65	12

Ouders en leerkrachten vinden elkaar in beleefdheid en betrokkenheid. Men vindt elkaar ook in onderwerpen waarvoor men zich verantwoordelijk voelt voor het onderwerp, maar (nog) niet voor een aanpak of oplossing. In subgroep 1 vragen we aan het eind van de bijeenkomst hoe de klankbordavond wordt gewaardeerd op een schaal van 0-10. Ouders noemen gemiddeld een 7,5. Er is informatie uitgewisseld en sommigen hebben verteld hoe de aanpak thuis is. We vragen wat er nodig is om van 7,5 naar 8 te gaan. Een van de ouders zegt “dat er ook iets gedaan wordt met wat we besproken hebben”. Het kenmerkt de betrokken en vrijblijvende werkrelatie. Een andere ouder zegt: “we kunnen zelf ook actiever zijn in het nemen van initiatief in het leggen van contact”.

7.10.1 Opbrengst en reflectie

Opbrengst voor de werkvloer

Terugkijkend zien we dat <Communicator team 1> zijn voornemen heeft uitgevoerd. De inleiding was duidelijk over de agenda, het doel en de werkwijze. <Onderwijsarchitect team 1> heeft plenair kort de visie van het Amadeus Lyceum op rapportage en doorstroming gegeven. In de subgroepen zijn leerkrachten en ouders met elkaar in gesprek geweest op vooral het niveau van ‘betrokken en vrijblijvend’. Wie (welke leerkracht of welke ouder) zich nu precies waar verantwoordelijk voor voelt en wie welke zichtbare actie er op neemt is niet aan de orde geweest. Er is wel een top 10 van vragen en antwoorden gemaakt die op de website is geplaatst. In subgroep 1 is vooral informatie verstrekt. In subgroep 2 zijn vragen vaker onderzocht. In beide subgroepen is men begonnen met het benoemen van kwaliteiten van de leerlingen als vorm voor expliciet contact leggen.

Het voornemen om met name complimenten geven en context verhelderen in de aandacht te hebben is terug te zien in de afbeelding 16 van de zeven stappendans. We zien gerichte voorbereiding terug in de praktijk. We zien dat een voornemen tot dialoog te komen tot een andere sfeer op de klankbordavonden leidt. Stonden de leerkrachten tijdens de avond in oktober in een groepje bij elkaar, nu zijn ze levendig in gesprek met ouders.

Opbrengst voor het onderzoek

We zien dat de ‘trend’ zoals die zich in het tevredenheidsonderzoek openbaart (zie hoofdstuk 8) om op een ‘vrijblijvende en betrokken’ wijze de relatie vorm te geven hier ook zichtbaar is. Tegelijkertijd zien we dat met relatief kleine interventies van ons als coach (leerkrachten uitnodigen tot het formuleren van een voornemen op procesniveau) zichtbaar wordt in het gedrag van ouders en leerkrachten. Het is helpend dat iemand van buitenaf (wij als onderzoekers) die vraag naar het voornemen stellen. Zo wordt op drie niveaus een gesprek voorbereid: inhoud, werkvorm en het eigen leerproces. Bovendien hebben we letterlijk het verschil in beeld gekregen van ‘positief’ en ‘oplossingsgericht’ complimenteren. Een leerkracht kan vaardig zijn in complimenteren, terwijl de competentie oplossingsgericht complimenteren te ontwikkelen valt. Cauffman en van Dijk (2009) schrijven daarover: $C \text{ (compliment)} = D \text{ (doel van de geadresseerde)} \times R \text{ (resources)}$.

Reflectie op het onderzoeksproces

Vier van de vijf klankbordavonden zijn in het kader van dit onderzoek gefilmd en geanalyseerd. Wij als onderzoekers hebben veel geleerd over het effect van interventies en het uitblijven van interventies van leerkrachten doordat we hiervoor veel tijd hebben genomen. In de afgelopen twee maanden hebben we maximaal een uur doorgebracht met de leerkrachten ter voorbereiding en nog geen gelegenheid gevonden voor reflectie met hen op het materiaal. In de aanloop naar oudercontacten ontmoeten we leerkrachten in een consulterende relatie, na afloop wordt deze ‘vrijblijvend.’ Er valt ook voor leerkrachten veel te leren van het materiaal. Wanneer de laatste klankbordavond in beeld komt, zal de urgentie voor de leerkrachten stijgen om hiervoor tijd te maken. Deze avond valt buiten de periode van dit onderzoek. Op voorhand passen we enkele teksten op de golflengtekaart aan. We formuleren met grotere precisie welke interventies bij welke golflengte zinvol zijn. Als dank voor de bijdrage van de leerkrachten en ouders willen wij de golflengtekaart uitdelen bij de laatste klankbordavond (zie bijlage 2: golflengtekaart).

7.11 Samenvatting: Waarderend onderzoek

Na zesendertig pagina's beschrijving van het waarderend onderzoeksproces, zijn we aangeland bij de samenvatting. Of de lezer is al eerder naar deze paragraaf gekomen, waar in kort bestek de onderzoeksvragen worden beantwoord.

We eindigden de inleiding op dit hoofdstuk met de uitspraak: 'een reis van duizend mijl begint met één stap' uit het boekje Tao van Poeh (Hoff, 1982). In hetzelfde boekje staat: '(...) het fundamentele Taoïsme, (...) is eenvoudig een bepaalde manier van werken met alles wat er gebeurt in het dagelijks leven, het te waarderen en ervan te leren'. Die bepaalde manier is voor ons

- het maken en analyseren van filmopnames
- het bespreken van fragmenten met leerkrachten
- ouders en leerkrachten met elkaar in gesprek laten zijn over samenwerken in 'dialoog en respect'
- het helpen van de leerkracht bij de voorbereiding van gesprekken met ouders.

Deze werkwijze levert nieuwe betekenissen en handelingssuggesties op. Dat we uitgaan van 'waarderen' leidt tot bereidheid, vertrouwen en nieuwsgierigheid van ouders en leerkrachten. Bovendien zijn wij levend voorbeeld: ouders als onderzoekers in de school.

Alle eenentwintig teamleden van leerjaar 1 en 2 hebben bijdragen geleverd in de teambijeenkomsten waar we hebben gesproken over 'dialoog en respect' en hebben geoefend met 'coachen op kracht'. Twaalf leerkrachten van leerjaar 1 en 2 hebben 'samenwerken in dialoog en respect' helpen expliciteren door met ons filmopnames te bekijken en op basis daarvan te onderzoeken 'wat werkt' en 'waar meer van kan'. Ouders die de klankbordavond in januari bezochten hebben met leerkrachten 'mindmaps' gemaakt over het thema 'samenwerken in dialoog en respect'. Ouders en enkele leerlingen hebben bijgedragen doordat wij hen mochten filmen. We hebben op klankbordavonden en bij leerling-ouder-mentor gesprekken gefilmd.

Analyses hebben we gemaakt vanuit basisprincipes en technieken van de oplossingsgerichte benadering. Voorbereidingsgesprekken en reflectiegesprekken hebben we gevoerd vanuit de waarderende benadering. Beide benaderingen sluiten goed op elkaar aan in hebben geleid tot een **golflengtekaart** en een **cirkel van waarderend onderzoek**. De golflengtekaart is een instrument om in de relatie tussen ouders en leerkrachten te bepalen welke interventie op welk moment effectief is. De cirkel van waarderend onderzoek is een instrument om de eigen ontwikkeling hierin op een oplossingsgerichte wijze vorm te geven. Het zijn twee instrumenten die concreet maken hoe de samenwerking in 'dialoog en respect' verloopt en zich kan ontwikkelen. Hierna beantwoorden we de vragen zoals aan het begin van het hoofdstuk geformuleerd.

1. Verwonderen en verbeelden: Een omschrijving van de gewenste samenwerking tussen ouders en leerkrachten
Wat vinden leerkrachten van de huidige en gewenste samenwerking?
Welke voorbeelden of ervaringen hebben leerkrachten van de huidige en gewenste samenwerking?
Welke rollen nemen ouders, leerkrachten en leerlingen in de schoolomgeving?
2. Verbeelden: Concretisering van de kernwaarde 'dialoog en respect' in de relatie tussen ouders en leerkrachten
Wat vinden leerkrachten voorbeelden van 'dialoog en respect'?
Hoe ervaren ouders, leerlingen en leerkrachten 'dialoog en respect' binnen de samenwerking?
3. Verankeren: Gewenste werkwijzen op basis van 'dialoog en respect'
Welke vaardigheden zijn voor de leerkracht van belang om de kernwaarde 'dialoog en respect' tot uitdrukking te brengen?
Welke werkwijzen dragen bij aan 'dialoog en respect' binnen de verschillende samenwerkingsvormen tussen ouders en leerkrachten?
4. Verankeren en verwezenlijken: Hulpbronnen vanuit de oplossingsgerichte benadering
Welke oplossingsgerichte uitgangspunten kunnen een hulpbron voor de leerkracht zijn binnen de samenwerking met ouders?
Welke oplossingsgerichte technieken kunnen voor de leerkracht een hulpbron zijn binnen de samenwerking met ouders?
Wat biedt de oplossingsgerichte benadering aan hulpbronnen voor ouders in het vormgeven van de samenwerking met de leerkracht?

Een omschrijving van de gewenste samenwerking tussen ouders en leerkrachten

We hebben in een teambijeenkomst gevraagd naar ‘samenwerken in dialoog en respect met ouders’. De door leerkrachten genoemde uitgangspunten en kwaliteiten zijn als volgt samen te vatten:

Vertrouwen is de basis. De ander heeft het beste met de situatie voor. Je wilt er samen uitkomen, samen een lijn vinden. Ouders zijn bondgenoten. Het is belangrijk dat iedereen gehoord wordt. In de samenwerking zijn beleefdheid, eerlijkheid (openheid), nieuwsgierigheid en zorgvuldigheid belangrijk.

In de vraag zoals we die aan het begin van ons onderzoek in hoofdstuk 4 hebben geformuleerd gaan we in op verschillen tussen een huidige en gewenste situatie. We hebben de vraag niet op deze wijze gesteld waardoor er geen verschil aan te geven is. Een leerkracht merkt wel op: ‘Dit is hoe we het graag willen, dat betekent niet dat het altijd zo gaat’.

Ervaringen waar leerkrachten over vertellen tijdens ons onderzoek zijn bijvoorbeeld: ‘Doordat mijn collega’s er niet waren heb ik mijn vraag aan de ouder voorgelegd. De ouder heeft dat zeer gewaardeerd.’, ‘Het helpt om een houding van *niet weten* aan te nemen en om *hardop te denken*.’, ‘Het helpt om mij te realiseren dat ouders bij hun vragen met elkaar hun eigen antwoorden kunnen vinden’. Een van de onderzoeksvragen is welke rollen ouders, leerkrachten en leerlingen in de schoolomgeving innemen. Ouders hebben de rol van gast in de school, ze zijn er op bezoek. Leerkrachten hebben een rol als ‘gastheer’ en zijn daarmee verantwoordelijk voor het bieden van structuur. Verschillende leerkrachten, ouders en leerlingen zijn bereid om onderwerp van onderzoek te zijn, we mogen hen filmen. Zij zijn de figuren in de documentaire. De leerlingen zijn degenen voor wie we het willen: goed samenwerken. Ouders en leerkrachten willen dat de ander meer van zijn of haar expertise gebruik maakt en zijn op zoek naar een manier om daar zelf meer initiatief in te nemen. Zo wel de ouder als de leerkracht kan een vraag hebben gericht op het eigen handelen in de begeleiding van het kind, de leerling. Als een leerkracht daadwerkelijk een ouder om hulp vraagt, zijn beide zeer tevreden over de samenwerking.

Concretisering van de kernwaarde ‘dialoog en respect’ in de relatie tussen ouders en leerkrachten

Wat vinden leerkrachten voorbeelden van ‘dialoog en respect’?

Vertrouwen is de basis voor dialoog. Dialoog is als je vanuit kwetsbaarheid allebei tot je recht komt. Het is ook eerlijkheid in de zin van openheid. Die openheid is begrensd door integriteit. Je kunt bijvoorbeeld niet een collega bekritisieren die niet in de ruimte is.

De relatie tussen ouders en school is een kwetsbare relatie. Wat maakt de relatie kwetsbaar? Antwoorden ontstaan in gesprekken met ouders en leerkrachten. Voor de ouder gaat het om het meest dierbare dat hij heeft: zijn kind. Voor de leerkracht gaat het om zijn vakmanschap dat hij met ziel en zaligheid vervult. Beiden hebben met het kind een unieke en intensieve relatie in een verschillende context. Beiden hebben met het kind het beste voor vanuit hun eigen beelden. Beiden hebben ieder hun eigen achtergrond en schoolervaringen. Met elkaar hebben zij een incidentele tijdelijke relatie.

Ouders maken tijdens een klankbordavond drie ‘mindmaps’ over wat zij belangrijk vinden in de relatie met leerkrachten in het licht van ‘dialoog en respect’. Ouders verstaan onder ‘dialoog en respect’ tussen ouders en leerkrachten:

Geduld met en begrip voor de ander hebben, vanuit een open houding naar elkaar luisteren en helder formuleren. Ze verwachten van leerkrachten structuur. Over informatie-uitwisseling zeggen ouders: zorg dat informatie bij de ander terecht komt, in plaats van deze alleen te ‘zenden’, dat geldt wederzijds. Ouders vinden dat zijzelf als ouders actiever kunnen zijn in het zoeken van contact. Voor ouder en leerkrachten geldt: niet wachten tot er problemen zijn.

Hoe leerlingen dit ervaren wordt in het waarderend onderzoek niet zichtbaar, daarvoor verwijzen we naar het tevredenheidsonderzoek.

Gewenste werkwijzen op basis van 'dialoog en respect'

Welke vaardigheden zijn voor de leerkracht van belang om de kernwaarde 'dialoog en respect' tot uitdrukking te brengen?

Leerkrachten zeggen hier over op het niveau van *proces en relatie*: 'meekijken met de ander', het perspectief van de ouder onderzoeken, doorvragen op de behoefte en de beleving van de ouder. Zij noemen het belang van je bewust zijn van je 'eigen bril' en je 'eigen agenda' opzij kunnen zetten. Echt belangstelling hebben voor en nieuwsgierig zijn naar de ander. Leerkrachten noemen luistervaardigheden: actief luisteren, open vragen stellen, doorvragen, sfeer en emoties benoemen en het gespreksproces daarop afstemmen. Naast het perspectief van de ander is ook het eigen perspectief belangrijk om in te brengen: op gelijkwaardige wijze een eigen mening naast de mening van een ander zetten of de visie van het Amadeus Lyceum naast de visie van de ouder zetten geeft duidelijkheid en doet recht aan alle gesprekspartners.

Leerkrachten zeggen op het niveau van *procedure en structuur* dat zij gericht willen zijn op het begeleiden van een proces in plaats van het beantwoorden van vragen. Hiervoor is het nodig: rust nemen en bieden, afstemmen, op het gemak stellen, duidelijkheid en structuur bieden, het doel scherp stellen, samenvatten, checken of je op de goede weg zit, meeveren, hoofdlijn bewaken, afspraken nakomen, verantwoordelijkheid nemen en geven en zorgen dat iedereen aan het woord komt.

Werkwijzen die bijdragen aan 'dialoog en respect' binnen de verschillende samenwerkingsvormen tussen ouders en leerkrachten zijn voornamelijk gericht op duidelijkheid en structuur. Voor ouder-leerling-mentorgesprekken kan de samenwerking tijdens het gesprek verbeteren door een uitnodigende brief met een concreet doel, een duidelijke agenda en een voorbereidingopdracht. Leerling en ouder zouden samen het gesprek kunnen voorbereiden zodat de ouder helder heeft welke functie het gesprek voor hem kan hebben. Het gesprek op school zou dan kunnen beginnen met een vraag aan de leerling: wat zou jouw vader of moeder willen weten? Vervolgens kan gezamenlijk een doel en een agenda worden opgesteld. Als de leerkracht naast de (oplossingsgerichte) inhoud ook structuur biedt tijdens het gesprek, kan in korte tijd veel worden besproken.

Tijdens klankbordavonden geeft een werkwijze waarin leerkrachten met kleine groepen ouders in gesprek gaan gemakkelijker mogelijkheden tot dialoog. Ook hierbij geldt dat het de leerkracht is waarvan verwacht wordt dat hij het proces begeleid waardoor de inhoud tot zijn recht kan komen. Een werkwijze die ook werkt is met elkaar iets maken. Een mindmap, een top tien. Werkvormen om kennis te delen geven structuur en een concreet resultaat.

Bij alle leerkrachten zien we dat voorbereiding tot verbetering leidt. Verbetering leidt tot effectievere samenwerking: men kan naar de kern van de zaak en benut krachtbronnen van leerkrachten en ouders.

Hulpbronnen vanuit de oplossingsgerichte benadering

Welke oplossingsgerichte uitgangspunten kunnen een hulpbron voor de leerkracht zijn binnen de samenwerking met ouders? Drie uitgangspunten hebben we van leerkrachten expliciet terug gehoord:

- Ouders hebben hulpbronnen in zich.
- De houding van 'niet weten'.
- Ik mag als expert of mentor samen met een ouder tot oplossingen komen.

Welke oplossingsgerichte technieken kunnen voor de leerkracht een hulpbron zijn binnen de samenwerking met ouders? We reiken de zeven stappendans, golflengtekaart en schaalvragen aan. De zeven stappendans helpt om bewust te worden welke stappen wel en niet gezet worden. Voor een aantal leerkrachten helpt het om in de voorbereiding op het gesprek een focus te kiezen (bij welke stap wil ik wat aan de orde stellen), voor anderen geeft het inzicht in welke vaardigheden zij (meer) kunnen toepassen.

Een andere leerkracht gebruikt de golflengtekaart en schaalvragen. Het helpt hem om krachtbronnen te benoemen, uitzonderingen te identificeren en een toekomstoriëntatie te maken met ouder en leerling. Hij past ook een techniek van 'hardop denken' toe waardoor hij transparant is in de communicatie naar de ouder. Voor een collega van hem werkt dit ook. Wat hij toevoegt is dat naast het perspectief en de behoefte van de ouder verhelderen, hij ook zijn eigen kijk op de zaak aan de orde wil kunnen stellen. Een leerkracht maakt voor zichzelf een gespreksformat met oplossingsgerichte vragen. De vragen helpen haar zich te richten op krachtbronnen van de ouder en de leerling.

Van de techniek 'complimenteren' is zichtbaar geworden dat 'positieve' en 'oplossingsgerichte' complimenten een groot verschil in zich hebben terwijl de stap van het een naar het ander een kleine is. Het complimenteren op oplossingen werkt effectiever dan het geven van complimenten over problemen of vragen.

We zien dat vragen van ouders gemakkelijk als 'vrijblijvend' worden opgepakt, waardoor de leerkracht zich alleen in plaats van samen met de ouder verantwoordelijk voelt voor een antwoord of oplossing. In de voorbeelden waarbij de leerkracht doorvraagt en naar de hulpbronnen van de ouder vraagt, zien we een zoekende relatie ontstaan. Wanneer de leerkracht zelf een vraag voorlegt aan een ouder is een zoekende – consulterende relatie te zien. De golflengte kaart geeft hier zicht op en zou als instrument gebruikt kunnen worden.

Wat biedt de oplossingsgerichte benadering aan hulpbronnen voor ouders in het vormgeven van de samenwerking met de leerkracht? Deze vraag is met ons onderzoek niet beantwoord. We zien dat ouders er baat bij hebben als de leerkracht een oplossingsgerichte benadering kiest: zijn vraag wordt gehoord en zijn eigen krachtbronnen worden gezien. Soms kunnen die benut worden door de ouder zelf, soms bieden ze een hulpbron voor de leerling of de leerkracht. Ouders laten na een vertrouwensoefening weten dat een duidelijk doel met een duidelijke werkwijze helpt om te vertrouwen, om controle los te laten. Op verschillende momenten is dit thema in klankbordgroepen van beide leerjaren aan de orde geweest. Daarmee is de cirkel rond: vertrouwen is de basis voor dialoog.

8 Tevredenheidsonderzoek

In december 2009 en januari 2010 houdt het Amadeus Lyceum haar tweejaarlijkse tevredenheidsonderzoek onder alle leerlingen, hun ouders en het eigen personeel. Het biedt een uitgelezen kans om ook vragen op te nemen ten aanzien van de samenwerking tussen ouders en leerkrachten. Om aan te sluiten bij een benchmark van het uitvoerend bureau (www.vanbeekveldenterpstra.nl) worden door het Amadeus Lyceum de standaard vragenlijsten gebruikt. Er zijn enkele vragen toegevoegd (maximaal 24) voor onderwerpen die specifieke aspecten van het eigen Amadeus Lyceum-onderwijsaanbod betreffen, aangezien in de standaardlijst niet gevraagd wordt naar concepten in het vernieuwde onderwijs. Zo wordt bijvoorbeeld een vraag toegevoegd over het werken in domeinen, met een portfolio, het lezen van een weekbrief. Enkele vragen zijn wat terminologie betreft aangepast aan de eigen terminologie, zo wordt de term 'leerkracht' in alle vragen vervangen door 'expert'. De ruimte om daarbij nog extra onderzoeksvragen op te nemen ten aanzien van de samenwerking tussen leerkrachten en ouders wordt beperkt door de omvang van de lijsten. Om de vragenlijst evenwichtig van opbouw te houden zijn niet meer dan 14 vragen opgenomen over de samenwerking tussen ouders en leerkrachten. Leerlingen krijgen uiteindelijk een webbased vragenlijst voorgelegd van 138 vragen, ouders van 161 vragen en leerkrachten 242 vragen. Het management en onderwijs ondersteunend personeel is in ons onderzoek niet apart meegenomen. Zij krijgen respectievelijk een lijst met 248 en 125 vragen voorgelegd. In de periode dat de vragenlijst ingevuld kan worden, van 12 december tot 10 januari, hebben 30% (183) van alle ouders, 73% (463) van alle leerlingen en 93% (38) van de leerkrachten de vragenlijst ingevuld. De respons is voldoende groot om uitspraken te doen die de gehele respondentgroep vertegenwoordigen.

8.1 Inhoud van het onderzoek

Met een enquête binnen het tevredenheidsonderzoek willen wij drie onderzoeksvragen beantwoorden:

1. Een omschrijving van de gewenste samenwerking tussen ouders en leerkrachten
Wat vinden leerkrachten van de huidige en gewenste samenwerking?
Wat vinden ouders en leerlingen van de huidige en gewenste samenwerking?
2. Concretisering van de kernwaarde 'dialoog en respect' in de relatie tussen ouders en leerkrachten
Hoe ervaren ouders, leerlingen en leerkrachten 'dialoog en respect' binnen de samenwerking?

Deze onderzoeksvragen zijn geoperationaliseerd in een 14-tal vragen voor ouders en leerkrachten, en een beperktere set vragen voor leerlingen, aan de hand van het model van de flowchart (Cauffman & Van Dijk, 2009). De flowchart beschrijft de werkrelatie tussen jou en de ander. Die werkrelatie is geen statisch gegeven, maar wisselt voortdurend op basis van het gedrag dat – in dit onderzoek – de ouder en leerkracht naar elkaar vertonen. Het model kent vier basisvragen waarop de werkrelatie kan worden gedefinieerd. In onze vragenlijst vragen wij naar gedrag dat van de vier basisvragen kan worden afgeleid. Die vragenlijst-vragen zijn voor de ouder, de leerkracht en de leerling vanuit het eigen perspectief geoperationaliseerd (zie voor de formulering van de vragen de tabel resultaten vragenlijst Amadeus Lyceum tevredenheidsonderzoek, bijlage 1). Op elke vraag kan geantwoord worden op een vierpuntsschaal: 1 (oneens) tot 4 (eens). Met een ? (vraagteken) kan worden aangegeven dat deze vraag niet beantwoord kan worden.

1. **Hebben we te maken met een beperking of een probleem?** Ervaren ouders, leerkrachten en leerlingen dat de ander rekening houdt met de mogelijkheden en beperkingen van de leerling?

Oftewel: wordt de ander binnen de samenwerking gezien in de eigen kijk, worden de beperkingen geaccepteerd?

2. **Is er een hulpvraag?** In de samenwerkingsrelatie tussen ouder en leerkracht, is het zowel de ouder als de leerkracht die een vraag kan hebben. Bij afwezigheid van een hulpvraag past het uitwisselen van informatie. Met die informatie hoeft niet direct iets 'gedaan' te worden, er is geen probleem dat opgelost hoeft te worden, geen vraag hoeft beantwoord. Echter: informatie over het functioneren van de leerling thuis of op school kan leiden tot een vraag waarmee wel iets 'gedaan' dient te worden. Zijn ouders, leerkrachten en leerlingen dan tevreden over de wijze waarop die informatie wordt uitgewisseld? Er is hier volgens het model van de flowchart sprake van een **vrijblijvende werkrelatie**.
3. **Is die hulpvraag werkbaar?** Binnen het model van oplossingsgericht werken is een hulpvraag werkbaar indien de vrager zichzelf verantwoordelijk acht voor het vinden van een antwoord op zijn vraag. Legt de ouder of de leerkracht de verantwoordelijkheid tot oplossing van een eigen vraag bij de ander neer, dan is sprake van een **zoekende werkrelatie**. De ouder kan antwoorden zoeken op opvoedingsvragen thuis of vragen bij het leren op school. Ook de leerkracht kan de ouder vragen om oplossingen rondom opvoedingsvragen op school of het leren van de leerling.
4. **Is de ander in staat zijn eigen krachtbronnen te gebruiken?** De ouder of de leerkracht zoekt een antwoord op de eigen vraag wel bij zichzelf, maar weet nog niet hoe dat het beste aan te pakken. Dan past een onderzoek naar wat die leerkracht of ouder zou kunnen helpen. Een krachtig en kenmerkende interventie is dan dat de ouder of de leerkracht helpt benoemen wat waardevol en effectief is aan het handelen van de vrager ten aanzien van de begeleiding van schoolwerk of opvoedend handelen. Er is dan sprake van een **consulerende werkrelatie**. Ouder en leerkracht ontwikkelen een **co-expert werkrelatie** als de vrager de eigen hulpbronnen wel beschikbaar heeft. Dan past dat de eigen expertise wordt gedeeld en gelijkwaardig wordt ingezet om de vrager te wijzen op effectief handelen. Ervaren leerkracht en ouder dat hun kennis over en weer gelijkwaardig wordt gebruikt? Geven zij elkaar complimenten voor de wijze waarop zij de leerling begeleiden?

Voorafgaand aan de vragen vanuit de flowchart stellen wij algemene vragen. Zonder het begrip 'samenwerking' of 'dialoog' te operationaliseren, vragen wij of ouders en leerkrachten met elkaar in dialoog zijn en of zij tevreden zijn over de samenwerking.

8.2 Interpretatie van de resultaten

Samenwerking in dialoog en respect

Eén van de vier kernwaarden van het Amadeus Lyceum is 'dialoog en respect'. Hoewel het begrip 'dialoog' in dit deel van het onderzoek niet verder is uitgewerkt, geven zowel ouders, als leerkrachten en leerlingen aan dat zij met elkaar 'in dialoog' zijn (vraag 1). Over alle leerjaren vinden leerkrachten dat zelfs nog iets meer dan ouders en leerlingen. Dat geldt ook voor 'samenwerken' (vraag 2). Ouders, leerkrachten en leerlingen zijn tevreden over de samenwerking tussen de ouder en de leerkracht. De leerkrachten scoren zelfs hoger dan de ouders en leerlingen. Overigens scoren leerlingen van de 2^e fase op beide gebieden het laagst. Daar is slechts een kleine meerderheid het met de stellingen eens. Uit een hoge score op de vraag (vraag 3) '*De ouder/expert houdt rekening met de mogelijkheden en beperkingen van de leerling/mijn kind*', blijkt dat allen vinden dat er voldoende rekening wordt gehouden met de eigenheid van iedere leerling en dat zij dat zelf ook ervaren. De conclusie ten aanzien van dit onderdeel is dan ook dat in de onderlinge samenwerking tussen ouder en leerkracht samengewerkt wordt op een wijze die recht doet aan ieders perspectief op de mogelijkheden van de leerling. Hoe krijgt die samenwerking tussen ouder en leerkracht dan vorm?

Samenwerken in een vrijblijvende werkrelatie

Ouders en leerkrachten vinden informatie-uitwisseling tussen school en thuis van groot belang (vraag 4, score ouder 3,9 en leerkracht 4,0). De leerlingen (score 3,3) zijn het daarmee eens, maar zien dat belang kleiner naarmate ze in een hoger leerjaar zitten. Allen zijn tevreden over die informatie-uitwisseling

(vraag 5 en 6), zowel waar het gewoonten als het functioneren van de leerling betreft thuis en op school. De mate van tevredenheid wordt echter lager gescoord dan het belang dat ouders en leerkrachten in informatie-uitwisseling zien (gemiddelde score 3,3). Er is een verschil (van 0,7) tussen de score op vraag 4 en de vragen 5 en 6. Een hypothese kan zijn dat hier bij zowel ouders als leerkrachten een (kleine) verwachting ligt naar nog betere informatie-uitwisseling. Wat opvalt is dat de score van ouders in de bovenbouwgroepen TL ¾ en 2^e fase fors lager is dan van de leerkrachten in die leerjaren. Het omgekeerde is het geval bij leerjaar 1: daar geven leerkrachten een lage score. In deze leerjaren lopen verwachtingen ten aanzien van informatie-uitwisseling dus uiteen. Al met al vinden ouders en leerkrachten elkaar in een werkrelatie op vrijblijvend niveau. In deze werkrelatie verwachten zij niet dat zij een rol spelen in het oplossen van een vraag van de ander. Met hun score bevestigen leerlingen dit beeld.

Samenwerken in een zoekende werkrelatie

Uit de scores op de vraag (7) *'Ik vraag oplossingen van de mentor voor de opvoeding thuis'*, blijkt ook duidelijk dat het merendeel (78%) van de ouders niet van de leerkracht oplossingen vraagt voor situaties die spelen in de opvoeding thuis. Bijna de helft van de ouders (47%) vraagt de leerkracht niet om begeleiding van het schoolwerk van de leerling (vraag 8). Er is of geen reden toe, of men vraagt het niet als die reden er wel is. De ouder houdt de verantwoordelijkheid bij zichzelf. Een uitzondering vormen de ouders van TL ¾, die vragen wel in meerdere mate (60%) aan de leerkrachten hun kind bij schoolwerk te begeleiden. Deze ouders leggen daarvoor de verantwoordelijkheid bij school. Wat opvalt is dat een meerderheid (78%) van de leerkrachten van alle leerjaren ook aan ouders vraagt daarin een taak op zich te nemen (vraag 8). De conclusie is dat ouders en leerkrachten binnen de samenwerking minder snel op zoek gaan naar hoe zij zelf een antwoord kunnen vinden op vragen die men ervaart in de begeleiding van de leerling.

Samenwerken in een consulterende werkrelatie

Ouders ervaren in grote mate (respectievelijk 45% en 55%) dat de leerkracht geen complimenten geeft over de wijze waarop de ouder de leerling begeleidt bij schoolwerk of de opvoeding thuis (vraag 9). De hoge score bij het vraagteken (van 34% en 26%) geeft wellicht aan dat ouders ook niet goed weten wat hierbij te mogen verwachten en of zij complimenten van de leerkracht wel willen. De leerkrachten ervaren van ouders echter wel waardering in de begeleiding en opvoeding van de leerling (respectievelijk 71% en 89%). De ouder maakt daarmee (al dan niet met opzet) de leerkracht bewust van de effectiviteit van zijn handelen. De score van ouders en leerkrachten op deze vraag (9) loopt gemiddeld 1,3 punten uiteen. De leraar maakt binnen de samenwerking geen gebruik van zijn positie om de ouder bewust te maken van de effectiviteit van het opvoedend handelen. Overigens geldt voor zowel ouders als leraren dat vanaf leerjaar 2 de waardes dalen naarmate leerlingen in een hoger leerjaar zitten. Een uitzondering vormt leerjaar 1. Daar is het verschil tussen ouders en leraren het kleinst en lijkt voor beiden respondentgroepen te gelden dat zij elkaar niet bekrachtigen in effectief opvoedend en didactisch handelen. We kunnen stellen dat de consulterende werkrelatie weinig wordt gehanteerd door de leerkrachten, maar wel door de ouders: leerkrachten benoemen niet naar ouders welke adequate begeleiding en opvoeding zij zien, ouders bekrachtigen wel adequaat didactisch en pedagogisch handelen van de leerkracht.

Samenwerken in een co-expert werkrelatie

Leerkrachten en ouders willen echter wel aandacht hebben voor elkaars krachten en kennis ten aanzien van de leerling, zo leert de score (gemiddeld 3,8) op de vraag (11) *Ik vind het van belang dat ouders en school elkaars kennis benutten over hun mijn kind/de leerling*. Beiden vinden het van belang elkaars kennis te benutten. De score is overtuigend van gelijk niveau door alle leerjaren heen. Echter, ouders vinden dat de leerkracht hun kennis niet ten volle benut (vraag 12, score 2,9). Door een tikfout in de vragenlijst is niet goed te beoordelen of leerkrachten hetzelfde ervaren. Het merendeel van ouders en leerkrachten vinden dat zij een gelijkwaardige relatie hebben (vraag 13, gemiddelde score 3,1). De score op deze vraag is echter lager bij leerkrachten en ouders dan hoe zij bij vraag 11 belang hechten aan het gebruiken van elkaars kennis. Zowel leerkrachten als ouders zijn van mening dat zij de ander complimenteren over de begeleiding van de leerling. De scores van ouders op vraag 9 en 10 hebben echter al duidelijk gemaakt dat met name ouders dat niet zo van de leerkracht ervaren. De samenwerking

in een werkrelatie op expertniveau lijkt hiermee duidelijker vorm te krijgen dan werkrelaties op zoekend- en consulterend niveau.

8.3 Samenvatting: Tevredenheidsonderzoek

1. Een omschrijving van de gewenste samenwerking tussen ouders en leerkrachten
Wat vinden leerkrachten van de huidige en gewenste samenwerking?
Wat vinden ouders en leerlingen van de huidige en gewenste samenwerking?
2. Concretisering van de kernwaarde 'dialoog en respect' in de relatie tussen ouders en leerkrachten
Hoe ervaren ouders, leerlingen en leerkrachten 'dialoog en respect' binnen de samenwerking?

Deze onderzoeksvragen kunnen met de enquête binnen het tevredenheidsonderzoek op de volgende wijze beantwoord worden:

Ouders en leerkrachten ervaren met elkaar samen te werken in dialoog en respect. Binnen de samenwerking wordt informatie over het functioneren van leerlingen op school en thuis gemakkelijk uitgewisseld. Daarbij vinden leerkrachten en ouders het ook van belang om samen te werken en elkaars deskundigheid te benutten. Die kennis wordt nog in mindere mate ingezet bij het vinden van oplossingen bij elkaars vragen. Leerkrachten ervaren van ouders waardering voor de wijze waarop zij de leerlingen begeleiden, maar omgekeerd ervaren ouders die waardering in mindere mate van leerkrachten. Buiten het onderzoek blijft hier of ouders dat ook willen. De samenwerking in een vrijblijvende werkrelatie en in een co-expertrelatie krijgt sterker vorm dan in een zoekende- of consulterende werkrelatie.

9 Bevindingen en suggesties op basis van het bronnenonderzoek, waarderend onderzoek en tevredenheidsonderzoek

Samenwerking tussen ouders en leerkrachten is een actueel thema. Het is noodzakelijk dat ouders en leerkrachten goed (leren) samenwerken om recht op onderwijs, leerplicht en zorgplicht te kunnen waarmaken. Om daar aan bij te dragen hebben wij ons bij de start van het onderzoek tot doel gesteld:

In samenwerking met leerkrachten, ouders en leerlingen van het Amadeus Lyceum gaan we het komende half jaar werkwijzen ontwikkelen voor het realiseren van samenwerking gebaseerd op 'dialogoog en respect' tussen ouders en leerkrachten van leerjaar 1 en 2 met behulp van de oplossingsgerichte benadering.

Op bijna elke pagina van ons meesterstuk betogen wij dat er verbinding nodig is en dat ongevraagde adviezen geen zin hebben. Ons beoog is eenrichtingsverkeer naar de lezer. Het liefst zouden we nu met de lezer in dialoog gaan om conclusies te formuleren en tot aanbevelingen te komen. Toch besluiten we dit meesterstuk vanaf onze werktafel met bevindingen en suggesties vanuit de vier thema's waar we ons onderzoek mee zijn begonnen en een vijfde thema dat wij onderweg hebben ontdekt.

1.	Een omschrijving van de gewenste samenwerking tussen ouders en leerkrachten
2.	Concretisering van de kernwaarde 'dialogoog en respect' in de relatie tussen ouders en leerkrachten
3.	Gewenste werkwijzen op basis van dialogoog en respect
4.	Hulpbronnen vanuit de oplossingsgerichte benadering

Het vijfde thema dat wij toevoegen noemen we 'afstemmen op dialogoog'. Hierin kijken we vanuit verschillende niveaus naar het onderwerp 'dialogoog': in de persoon, tussen personen, tussen lagen in een organisatie, tussen organisatie en samenleving.

In ieder thema zijn opbrengsten uit het bronnenonderzoek, het waarderend onderzoek en het tevredenheidsonderzoek samengebracht.

9.1 Een omschrijving van de gewenste samenwerking tussen ouders en leerkrachten

Bevinding 1 Samenwerking is gewenst

Vanuit de resultaten van de enquête zien we dat ouders, leerkrachten en leerlingen samenwerking tussen ouders en leerkrachten belangrijk vinden én dat zij er tevreden over zijn. Voor leerlingen neemt – logisch in onze ogen – het belang af naarmate zij ouder worden. Vanuit de flowchart ontwikkelen wij de 'golflengtekaart' (afbeelding 14) waarin we vijf werkrelatiedefinities, golflengtes, beschrijven: beleefdheid – betrokken en vrijblijvend – onderzoekend – consulterend – co-expert/meedenkend. Bij elke golflengte staat genoemd welke interventies bruikbaar zijn. Ouders en leerkrachten vinden elkaar vooral in een 'vrijblijvende relatie' en een 'co-expertrelatie'. In een vrijblijvende relatie verwachten zij geen rol te spelen in de oplossing van een vraagstuk van de ander. Een hypothese vanuit het tevredenheidsonderzoek is dat ouders en leerkrachten de samenwerking opzoeken als zij van *de ander* een antwoord verwachten. Deze hypothese zien we bevestigd in filmfragmenten van klankbordavonden en ouder-leerling-mentorgesprekken. In een 'onderzoekende' of 'consulterende' werkrelatie, waarbij de ouder of leerkracht zelf een oplossing wil vinden met behulp van de ander, ontstaat de vraag eerder *vanuit ouders* dan vanuit

leerkrachten. Wanneer ouders en leerkrachten zich beide competent voelen, ontstaat de co-expertrelatie. Tijdens het combineren van kennis over werkrelatiedefinities – de flowchart – binnen oplossingsgericht werken en de opbrengsten uit waarderend onderzoek hebben we een vijfde niveau toegevoegd: het ‘beleefdheid’-niveau. Het zijn de gesprekken tussen ouders en leerkrachten zonder dat er een concrete behoefte in het geding is, dan wel dat die uitgesteld kan worden tot aan een ander moment. Uit de enquête blijkt dat ouders en leerkrachten het van belang vinden om hun deskundigheden uit te wisselen, tegelijkertijd zien we dat in het waarderend onderzoek en in het handelen weinig terug. Samenwerken is gewenst, maar wat is gewenste samenwerking?

Bevinding 2 Gewenste samenwerking vraagt voortdurend afstemmen op elkaar en de kwestie

Het is voor ouders noodzakelijk om tot een taakverdeling te komen in de opvoeding. De taak ‘onderwijs’ delegeren ouders aan leerkrachten. Om de taakverdeling zinvol vorm te geven, is er samenwerking nodig tussen ouders en leerkrachten. Leerkrachten hebben belang bij samenwerking vanuit verschillende motieven: vanuit een pragmatisch motief biedt betrokkenheid en participatie hen taakverlichting, een pedagogisch motief om opvoeding af te stemmen, een onderwijskundig motief omdat samenwerking mogelijkheden biedt tot verbetering van de leersituatie van een specifieke leerling. Kinderen hebben het grootste belang omdat goede samenwerking tussen ouders en leerkrachten tot betere leerresultaten leidt. Vanuit deze verschillende motieven doen zich verschillende kwesties voor die om afstemming vragen.

Doordat het kind zich ontwikkelt, ontwikkelen ouder en leerkracht zich ook. Vanuit het ontwikkelende kind veranderen de kwesties en de perspectieven op het kind waardoor voortdurende afstemming van belang is. Ouders en leerkrachten hebben immers een gezamenlijk belang om hun behoeften en verwachtingen af te stemmen: zorg voor de ontwikkeling van het kind.

Ouders en leerkrachten kunnen wisselend verschillende rollen hebben: iemand zijn met een vraag en iemand zijn die kan helpen antwoorden te vinden. In filmfragmenten is te zien dat de rollen en soorten werkrelaties per moment kunnen verschillen. Leerkrachten concluderen tijdens reflecties dat met een duidelijke structuur in het gesprek, de tijd beter wordt benut. Afstemming op de kwestie vanuit de juiste golfengte verbetert de kwaliteit van de samenwerking.

Op het niveau van organisatie en beleid biedt samenwerking met ouders mogelijkheden tot onderwijs dat aansluit op maatschappelijke behoeften. Ouders hebben meer deskundigheid dan ‘eigen-kind-deskundigheid’. Samen met ouders onderwijsinnovaties ontwikkelen helpt de blik te verruimen naar ‘buiten de muren’ en helpt de blik te focussen op de gedelegeerde taak van ouders aan leerkrachten. Voor ouders moet hierbij wel vooraf duidelijk zijn dat op dat moment niet het eigen kind en de persoonlijke behoeften centraal staan in het gesprek, maar dat het gaat om een rijke leeromgeving waarin hun persoonlijke ervaringen kennisbronnen zijn.

Bevinding 3 De leerkracht als professional stemt de samenwerking af

Op het Amadeus Lyceum zijn vele momenten waarop ouders en leerkrachten elkaar kunnen ontmoeten in de school. In teamgesprekken en klankbordavonden over samenwerking vertellen ouders en leerkrachten dat zij kwetsbaarheid ervaren in deze ontmoetingen. In literatuur zien we daar vanuit verschillende vakgebieden een beschrijving van wat speelt en nodig is in zo’n vertrouwensrelatie: er speelt onzekerheid en verlegenheid als een van beiden een vraag heeft, als van een van beiden een oplossing wordt verwacht en als we ons op elkaars terrein begeven. De ouder is op bezoek in de school en verwacht dat de relatie wordt vorm gegeven door de leerkracht, dat geeft vertrouwen. Wij vinden het de verantwoordelijkheid van de leerkracht om als professional de samenwerking actief op te zoeken en vorm te geven. Hiertoe heeft de leerkracht samenwerkingsvaardigheden nodig waarin hij constructief en flexibel met verschillende rollen en werkrelaties om kan gaan. Kennis van werkvormen passend bij doel en situatie helpen om de relatie effectief vorm te geven. Hierbij is nodig dat (vooraf) duidelijk is of in de dialoog het kind, de werkvloer (thuis en/of op school) of de organisatie onderwerp van gesprek is. We zien dat wanneer leerkrachten bewust werkvormen en vaardigheden inzetten, ouders en leerkrachten meer op eenzelfde golfengte zijn en men het eerder heeft over ‘de kern van de zaak’.

In filmfragmenten van twee subgroepen waarin hetzelfde onderwerp besproken wordt (inhoud) en dezelfde werkvorm is gekozen, zien we twee verschillende soorten gesprekken. In de ene subgroep wordt de werkvorm in relatie tot het doel uitgevoerd: kwaliteiten en competenties van ouders gebruiken bij het vinden van antwoorden op hun eigen vragen. In de andere subgroep wordt de werkvorm gebruikt, maar

het doel losgelaten: leerkrachten geven antwoorden op vragen van ouders. In de ene subgroep worden complimenten gegeven over de vraag, in de andere over gevonden oplossingen. Met een helder doel en uitgangspunt, de juiste werkvormen en communicatieve vaardigheden ben je er nog niet: je moet ze ook in de situatie in combinatie met elkaar kunnen toepassen.

Overigens kan de leerkracht het faciliteren van een dergelijke bijeenkomst ook uitbesteden aan een ouder die zich daar bereid en competent toe voelt. We weten uit onze eigen ervaring dat het delen van de verantwoordelijkheid voor het faciliteren van de bijeenkomst een bijzondere samenwerking is. Voor leerkrachten leidt het tot taakverlichting. Voor ouders vergroot het de betrokkenheid en zicht op de schoolwereld van het kind. We ervaren daarin begrip voor elkaar, gebruik van elkaars kwaliteiten en competenties en gedeeld eigenaarschap.

Suggesties bij bevinding 1, 2 en 3 over samenwerken

Ouders en leerkrachten wisselen informatie en kennis makkelijker uit als er geen sprake is van een specifieke vraag bij een van beide. Juist op momenten dat wel sprake is van een specifieke vraag of zorg, worden expertise en ervaringen van de ander minder benut. Door vaardig te handelen binnen een zoekende en consulterende werkrelatie, zullen ouders en leerkrachten meer van elkaar kunnen leren in het opvoedend handelen. Hiertoe dienen leerkrachten onzekerheden, vragen, kwaliteiten en doelen bij zichzelf en de ander te leren herkennen, passende werkvormen bij samenwerking te kiezen en deze ontmoetingen met vertrouwen te faciliteren. Dit vraagt om voortdurend met elkaar *verwoorden wat aandacht verdient, leren en experimenteren met gebruik van de golflengtekaart*, want als je weet wat je wilt betekent het niet dat je het vanzelf ook zo doet. Bijvoorbeeld het duidelijk hanteren van een uitgangspunt: bij mentorgesprekken staat de leerling centraal, tijdens klankbordavonden de leeromgeving.

9.2 Concretisering van de kernwaarde ‘dialoog en respect’ in de relatie tussen ouders en leerkrachten

Bevinding 4 Dialoog is uitwisselen van verschillende perspectieven

Dialoog betekent dat verschillende perspectieven van gesprekspartners gelijkwaardig naast elkaar staan. Vanuit twee werelden – thuis en school – geven ouders en leerkrachten hun perspectief. De verschillende perspectieven verrijken elkaar. Het kind is expert in het verbinden van deze twee werelden. Op het Amadeus Lyceum zijn veel soorten ontmoetingen mogelijk (klankbordavonden, ouder-leerling-mentorgesprekken, projectpresentaties) waarin de verschillende perspectieven niet alleen bespreekbaar, maar ook zichtbaar zijn.

Bevinding 5 Respect is vertrouwen hebben in het perspectief van de ander

Het blijkt zowel uit de enquête als uit gesprekken tijdens het waarderend onderzoek: ouders en leerkrachten van het Amadeus Lyceum ervaren dialoog en respect. Leerkrachten ervaren waardering van ouders, ouders minder van leerkrachten als het gaat om opvoedend handelen. Ouders en leerkrachten hebben behoefte tot het uitwisselen van ‘wat werkt’. In filmfragmenten zien we dat er kansen liggen om deze uitwisseling te realiseren. Ouders ervaren dialoog en respect, tegelijkertijd hebben zij ook behoefte aan controle. Tijdens bijna alle klankbordavonden vragen verschillende ouders naar regels en afspraken over de voortgang. Door vertrouwen te hebben in de intentie van de vraag van deze ouders en samen met ouders en leerkrachten de situatie te analyseren en de verschillen perspectieven nauwkeurig te onderzoeken, kunnen oplossingen ontstaan die verder reiken dan regels en afspraken. In een filmfragment is te zien dat een ouder die om de gemaakte toetsen vraagt, eigenlijk de behoefte heeft met zijn zoon in gesprek te kunnen raken. En dat niet alleen over schoolzaken. Op het moment dat deze vader zijn behoefte uitspreekt, delen ouders en leerkrachten hierover ervaringen.

Bevinding 6 De kernwaarde ‘dialoog en respect’ wordt concreet in een respectvolle dialoog

De kernwaarde ‘dialoog en respect’ is door de school uitgewerkt in relatie tot leerlingen en medewerkers. Hierin staan de ontwikkeling van de leerling en respect hebben voor verschillen centraal. Met dit onderzoek is de kernwaarde geoperationaliseerd in relatie tot ouders. Door verhalen uit te wisselen met

ouders en leerkrachten zijn denkbeelden verwoord en uitgangspunten, kwaliteiten en vaardigheden benoemd. Leerkrachten zeggen: *dialogoog en respect is vanuit kwetsbaarheid allebei tot je recht komen*. Het is openheid en oprechte aandacht binnen de grenzen van integriteit. Het staat ook voor respect hebben voor competenties van anderen en van jezelf. Ouders vullen de uitgangspunten en vaardigheden aan met *'lol hebben in mijn kind'*, *'begripvol luisteren'* en *'leren van elkaar'*. Een ouder zei: de kunst is hierbij om niet met elkaar te praten over het kind, maar juist met elkaar verwachtingen, wensen en successen van elkaar te delen.

Bevinding 7 Ouders en leerkrachten ervaren 'dialogoog en respect' als zij op dezelfde golflengte zijn

Op dezelfde golflengte in gesprek is prettig. De juiste golflengte is wenselijk. Op filmfragmenten is een aantal malen terug te zien dat ouders op uitnodiging van leerkrachten concluderen dat zij eerder en vaker contact mogen zoeken met de school als zij daar behoefte aan hebben. Tegelijkertijd zien we dat leerkrachten in die contacten graag oplossingen aanreiken, in plaats van eigen oplossingen helpen vinden. Enerzijds halen zij hiermee meer werk naar zich toe dan nodig en zinvol is, anderzijds beperken ze daarmee het aantal oplossingsmogelijkheden dat voorhanden zou kunnen zijn. Door oplossingen aan te reiken, leren zij niet de hulpbronnen (kennis, vaardigheden, ervaringen) van ouders kennen. Hiermee worden oplossingen voor vraagstukken vertraagd. Een uitgangspunt als *'de ander heeft zijn eigen hulpbronnen in zich'* en een houding van *'niet weten'* zijn hierbij behulpzaam.

Suggesties bij bevindingen 4, 5, 6, 7: 'dialogoog en respect'

Een dialoog is tweerichtingsverkeer. De leerkracht zou zich moeten bekwamen in bewust richting geven aan dit verkeer zodat perspectieven worden verhelderd en in de uitwisseling elkaars deskundigheden worden benoemd en benut. Met elkaar onderwijsbehoeften van leerlingen, begeleidingsbehoeften van ouders en leerkrachten (op school en thuis) onderzoeken en analyseren *'wat werkt'*, is samenwerken in dialoog en respect.

9.3 Gewenste werkwijzen op basis van 'dialogoog en respect'

Bevinding 8 Het samenwerkingsmodel doet recht aan 'dialogoog en respect'

Samenwerken vanuit het samenwerkingsmodel doet meer recht aan *'dialogoog en respect'*, dan samenwerken vanuit een diagnose-receptmodel. In het samenwerkingsmodel gaan ouders en leerkrachten actief op zoek naar het perspectief en de hulpbronnen van de ander in een tijdelijk werkbaar relatie binnen een al dan niet expliciet gemaakte tijdelijk werkbaar overeenkomst.

Bevinding 9 Een dialoog heeft een werkwijze en een doel nodig

Klankbordavonden en ouder-leerling-mentorgesprekken zijn bedoeld om vanuit verbindingen nieuwe betekenissen te creëren. Hierbij is een doel nodig om richting te geven aan de bijeenkomst. Op filmfragmenten is te zien dat de kwaliteit van de dialoog verbetert als de structuur duidelijk is. Werkvormen waarbij ouders en leerkrachten samen aan een product werken, zorgen voor een zichtbaar resultaat van een bijeenkomst. Voorbereidende opdrachten voor ouders en leerlingen maken tastbaar waarvoor de dialoog bedoeld is. Een leerkracht die zich voorbereid door een eigen product (gespreksformat met persoonlijke aandachtspunten) te maken waarmee meer sturing wordt gegeven aan het gespreksproces, weet persoonlijke gespreksdoelen te realiseren én tegelijk vaardigheden te ontwikkelen. De leerkracht dient zich dus niet zozeer op de inhoud voor te bereiden, maar juist op de structuur en het proces. We hebben een filmfragment met leerkrachten bekeken waarin we zagen dat het afstemmen van de verschillende verwachtingen in een gesprek tijd kost als er geen gezamenlijk doel is geformuleerd. De leerkracht gaf zichzelf een suggestie: ik kan ook ouders en leerlingen helpen zich voor te bereiden op een gesprek door voor hen een voorbereidingopdracht te formuleren in de uitnodigingsbrief, zo ontstaat voor ons alle drie een gezamenlijk vertrekpunt.

Bevinding 10 Samenwerken vraagt congruent handelen vanuit kernwaarden

In de loop van het voorgaande zijn allerlei vaardigheden aan de orde geweest die bij samenwerken belangrijk zijn, zoals: leiding geven aan het gespreksproces, oplossingsgerichte gespreksvoering,

verhelderen van het perspectief van jezelf, de school en de ander, verschillende perspectieven samenvatten en het gebruik maken van de golflengtekaart. We zien op filmfragmenten dat leerkrachten die vooraf vaardigheden hebben geoefend of concrete voornemens hebben geformuleerd een effectiever gesprek voeren. Bovendien wordt de reflectie op het eigen handelen hierdoor makkelijker, het invullen van een cirkel van waarderend onderzoek is hierbij een hulpmiddel.

Op filmfragmenten zien we dat leerkrachten vaardigheden in huis hebben die zij vaker kunnen inzetten. Bovendien zien we dat, wanneer vaardigheden vanuit de kernwaarde of een doel zijn ingezet, het de congruentie van handelen en de kwaliteit van de dialoog vergroot.

Bevinding 11 *Leren is op drie niveaus voorbereiden van het werk*

Uit de voorgaande bevindingen blijkt dat bewust en vaardig samenwerken met ouders verbetert als de ontmoetingen zorgvuldig zijn voorbereid. Het werkt als leerkrachten, net als zij van leerlingen vragen, zelf aan het stuur gaan staan van hun (professionele) ontwikkeling. Leren is activiteiten op drie niveaus voorbereiden: de inhoud, de werkvorm en het eigen leerproces. Om vaardiger te worden in de samenwerking met anderen, waaronder ouders, hebben we leermiddelen aangereikt:

- Cirkel van waarderend leren (afbeelding 10): formuleer wat werkt, hoe daar méér van kan, welke hulpbronnen je hiervoor hebt en wanneer je dat concreet gaat uitvoeren. Het kan de voorbereiding zijn op een gesprek.
- Oogsten en waarden: maak met filmfragmenten voor elkaar zichtbaar wat werkt. Tijdens teambijeenkomsten kunnen leerkrachten op basis van een concrete situatie kennis delen. Hierdoor leren zij ook elkaars vragen en kwaliteiten kennen waardoor elkaar coachen op de werkvloer is te realiseren.
- Schaalvragen: persoonlijke ontwikkeldoelen of de bedoeling van bijeenkomsten uitzetten op een schaal geeft zicht wat er al is bereikt, op vorderingen en op volgende stappen in een leer- of ontwikkelproces.
- Kennisproductieve werkvormen: ontwikkel kennis met elkaar, geef dat vorm in een product (mindmap, FAQ lijst, etc.).
- Eigen instrumenten ontwikkelen ter voorbereiding: maatwerk voor jezelf.
- Samen voorbereiden met collega's of ouders is leren met elkaar... in dialoog en respect: leren van verschillen en successen. Vijf klankbordavonden levert zo al tien leersituaties per jaar op (voorbereiding en de avond zelf).

In de aanloop naar een oudergesprek of klankbordavond wordt de urgentie groter om met de eigen ontwikkeling aan de slag te gaan. Deze noodzaak geeft energie tot voorbereiden. Leerkrachten kunnen een ouder of coach vragen om dat samen met hen te doen. Zo ontstaat tijdens een klankbordavond een workshop onder de titel 'help mij mijn kind helpen', over hoe ouders thuis met ouderbetrokkenheid om kunnen gaan die past bij de manier van leren op het Amadeus Lyceum.

Suggesties bij bevindingen 8, 9 10 en 11: werkwijzen en vaardigheden

We raden leerkrachten aan, waar mogelijk samen met ouders, bijeenkomsten (klankbordavonden, ouder-leerling-mentorgesprekken, etc.) voor te bereiden op drie niveaus: de inhoud, de werkvorm en het eigen leerproces in relatie tot het doel van de dialoog. Er zijn door leerkrachten individueel vele werkvormen ontwikkeld. In het kader van 'oogsten en opruimen' kunnen die werkvormen worden gedeeld en vastgelegd, zodat ze beschikbaar zijn voor gezamenlijk gebruik door de leerkrachten.

9.4 Hulpbronnen vanuit de oplossingsgerichte benadering

Bevinding 12 *De oplossingsgerichte benadering maakt begeleidingsvaardigheden concreet*

De oplossingsgerichte benadering biedt uitgangspunten en gereedschappen die leerkrachten kunnen inzetten bij de begeleiding van leerlingen, in gesprek met ouders én in gesprek met elkaar. Het werken met de zeven stappendans (contact leggen, doelen stellen, context verhelderen, hulpbronnen opsporen en benutten, uitzonderingen zoeken en differentiëren met schaalvragen, krachtbrongericht

complimenteren en oriëntatie op de toekomst) en de op de flowchart gebaseerde golflengte kaart geven handvatten.

Bevinding 13 Kernwaarden en uitgangspunten zijn een concrete basis voor vaardigheden

Zoals we eerder formuleren in de toelichting bij 'congruent handelen vanuit kernwaarden', zo geldt dat hier ook voor de uitgangspunten van oplossingsgericht werken. Bijvoorbeeld 'actief luisteren' of 'complimenteren' kan vanuit een probleem georiënteerde benadering en vanuit een oplossingsgerichte benadering. Bruikbare uitgangspunten bij de oplossingsgerichte benadering zijn:

- Als iets niet werkt, stop ermee en doe iets anders.
- Als iets (beter) werkt, doe er meer van.
- Als iets werkt, deel het met anderen.
- Kleine stapjes kunnen tot grote veranderingen leiden.
- De taal van oplossingen is positief, hoopvol en toekomstgericht.
- Elk probleem kent uitzonderingen.
- Mensen hebben invloed op de toekomst.

Het zijn punten die herkend en begrepen worden door leerkrachten. Samen met de kernwaarden van het Amadeus Lyceum *persoonlijke ontwikkeling, zelfsturing, 'dialoog en respect' en creativiteit* ontstaat een kompas met concrete handelingsmogelijkheden voor gesprekken met leerlingen, collega's en ouders.

Bevinding 14 De golflengtekaart is een hulpmiddel om af te stemmen op dialoog

Rollen en relaties in kaart leren brengen helpt om aan te sluiten bij de insteek van gesprekspartners. Iemand coachen die niet geholpen wil worden of iemand ongevraagd advies geven terwijl hij zijn eigen hulpbronnen heeft, kost energie van beide partijen die beter benut kan worden. De golflengtekaart is behulpzaam bij het leren inschatten van vragen en werkrelaties en het daarbij kiezen van de juiste interventies.

Suggesties bij bevindingen 12, 13 en 14: oplossingsgericht werken

Enkele leerkrachten hebben kennis van de oplossingsgerichte benadering. Sommige hebben we technieken zien toepassen en een aantal leerkrachten is zich hierin aan het bekwamen. Voor alle leerkrachten kan oplossingsgericht werken handen en voeten geven aan de kernwaarden en de visie op leren en begeleiden van het Amadeus Lyceum. Als iets (beter) werkt: doe er meer van. Wanneer leerkrachten in de voorbereiding en in de reflectie zien wat hun krachtbronnen zijn vanuit oplossingsgericht werken, dan kunnen zij dat als volgende stap leren inzetten 'op het moment zelf'. Dan kunnen agenda's samen met ouders worden gemaakt bij aanvang van de ontmoeting om zo te komen tot een tijdelijk werkbaar overeenkomst voor die klankbordavond of dat gesprek.

9.5 Afstemmen op dialoog

We hebben heel precies gekeken naar de dialoog tussen ouders en leerkrachten en vaardigheden die leerkrachten daarbij nodig hebben. In deze paragraaf zoomen we uit, van de leerkracht naar een steeds bredere context.

Bevinding 15 Afstemmen op de dialoog in jezelf is gebruik maken van hulpbronnen in jezelf

Wanneer betrokkenheid, identiteit, overtuigingen, bekwaamheden en gedrag 'in lijn' zijn met elkaar, doe je wat je van belang vindt op een competente manier. Wanneer je daarmee werkzaamheden verricht die inspirerend voor je zijn (niet te makkelijk en niet te moeilijk) kun je flow ervaren. Met 'oplossingsgericht werken' krijgen leerkrachten uitgangspunten, instrumenten en vaardigheden tot hun beschikking om hun bekwaamheden te herkennen of vergroten.

Bevinding 16 Afstemmen in relatie tot anderen vraagt dialoog in jezelf en met de ander

Wanneer je in staat bent een ander te begeleiden bij het 'in lijn' krijgen van zijn willen, voelen, denken en doen, heb je begeleidingsvaardigheden in huis. Wanneer je tegelijkertijd jezelf bewust bent van je eigen 'denken, willen en voelen' én op de ander kunt afstemmen, ben je in staat tot het voeren van een dialoog.

Wanneer je dit ook doet vanuit de kernwaarden van de organisatie waarin je werkt, voer je een dialoog als professional.

Bevinding 17 Verbetering vraagt afstemming binnen de organisatie

Wanneer je kunt waarnemen hoe het tussen leerlingen, leerkrachten, a-teams, directie, MR, OR, bestuur en overheid gaat, kun je helpen afstemmen op dialoog tussen deze groepen. Een beperking of belemmering in deze dialoog vertraagt vernieuwingen, het vinden van oplossingen voor deze afstemming versnelt innovaties. Tijdens het waarderend onderzoek stelde een ouder in een klankbordavond voor om een 'forum' op internet aan te maken om ervaringen en informatie uit te wisselen. De leerkracht nam op zich dat 'mee te nemen'. Een van ons (onderzoekers) heeft een forum op het internet aangemaakt en de leerkracht gevraagd wat hij ervan vond. Daar is het bij gebleven... voor zover wij weten. De vraag blijft 'waar is afstemming nodig' en 'wat maakt dat ouders niet zelf een initiatief nemen, los van de school': waar wordt beleid gemaakt?

Bevinding 18 Innovatie vraagt afstemming tussen de school en zijn omgeving

Er is dialoog tussen de organisatie en zijn omgeving. Primair zijn dat de ouders. Zij zijn klanten en vertegenwoordigen op een directe wijze de buitenwereld. Wanneer leerkrachten en ouders met elkaar samenwerken kan co-creatie ontstaan: innovaties die gedragen worden door de werkvloer en de samenleving. Het voorbeeld in de voorgaande alinea over het ouderforum illustreert dat dit zo makkelijk nog niet is. Het werk dat wij als onderzoekers samen met de coördinator bedrijfsvoering hebben gedaan in het kader van de enquête voor het tevredenheidsonderzoek heeft wel voor alle partijen resultaten opgeleverd.

Suggesties bij de bevindingen 15, 16, 17 en 18: afstemmen op dialoog

Er werkt veel. Bruisende studiedagen en leertrajecten. Een team van coaches en onderzoekers bezoeken de school. Een leider met visie, gericht op oogsten en opruimen. Groei van de school vraagt om meer doen van wat werkt. Het vraagt om het telkens leggen van verbanden tussen onderwijsinhoud, onderwijsvisie en onderwijsdidactiek vanuit de kernwaarden. Dat geeft het team basis en focus zodat tijdens de groei van de school de essentie niet verwatert en er juist méér werkzaam wordt. Kritisch mee kijken met elkaar naar wat werkt. Elkaar helpen om daar meer van te doen. Kritisch kijken naar wat niet werkt en elkaar helpen om daar mee te stoppen. En als iets werkt: deel het met ouders!

10 Evaluatie van het onderzoek

In dit hoofdstuk evalueren wij 'wat heeft gewerkt' en 'wat niet heeft gewerkt en moet anders' in de wijze waarop wij het onderzoek hebben vormgegeven en uitgevoerd. Ook belichten wij vanuit datzelfde perspectief de wijze waarop wij als onderzoekers hebben samen gewerkt.

10.1 Het onderzoek

10.1.1 Onderzoeksopzet

Door de processtappen na te lopen, kunnen we evaluatieve opmerkingen plaatsen bij de opzet van het onderzoek.

Verkenning en doelstelling

Vanuit onze eigen ouderschapservaringen en de passies in ons werk, was het thema voor ons onderzoek snel bepaald. Eerst nog algemeen, in een brede vraag: *Hoe kunnen leerkrachten en ouders samenwerken ten behoeve van een rijke leeromgeving van leerlingen?* Deze vraag bevat echter al alle onderwerpen voor een verdere uitwerking in ons onderzoek: *samenwerking* (het onderwerp van ons onderzoek) omdat we iets willen weten over *hoe* (de vraag) *ouders en leerkrachten* (de onderzoeksgroep) *samen kunnen bijdragen* (het doel) aan een rijke leeromgeving. In een eerste verkenning van mogelijke bronnen en een gesprek met hebben we de vraag ingeperkt, resulterend in het formuleren van de doelstelling van ons onderzoek:

In samenwerking met leerkrachten, ouders en leerlingen van het Amadeus Lyceum gaan we het komende half jaar werkwijzen ontwikkelen voor het realiseren van samenwerking gebaseerd op 'dialoog en respect' tussen ouders en leerkrachten van leerjaar 1 en 2 met behulp van de oplossingsgerichte benadering.

De aard van de onderzoeksdoelstelling is adviserend en voorschrijvend. We beantwoorden de vragen echter op een beschrijvende manier: wat is dialoog en respect en hoe kan het op een oplossingsgerichte wijze worden vorm gegeven in de samenwerking tussen ouders en leerkrachten? Tevens hebben we ons onderzoeksdoel afgebakend naar werkwijzen en vaardigheden. Bij de start was een verdere inperking voor ons nog niet wenselijk: ons streven was om dat in gezamenlijkheid met de onderzoeksgroep te doen.

Onderzoeksvragen

Onze doelstelling heeft de deelvragen al in zich. Wij hebben die deelvragen als toereikend ervaren om richting te geven aan het onderzoeksproces en een uitspraak te doen over het doel. We kozen in overleg met de rector en de voorzitters van team 1 en 2 tot twee vormen van onderzoek:

- Een waarderend onderzoek: voorbeelden van goede samenwerking.
- Een enquête in het tevredenheidsonderzoek: hoe krijgt samenwerking tussen ouders en leerkrachten vorm in de praktijk.

Om het thema te plaatsen in een maatschappelijk perspectief en daarbij onze eigen kennis te expliciteren en verrijken, voegden wij daar aan toe:

- Een bronnenonderzoek naar samenwerking in 'dialoog en respect', in twee delen: bronnen binnen het Amadeus Lyceum en erbuiten.

Onderzoeksgroep

De vraagstelling impliceert een ambitieuze onderzoeksgroep: hét Amadeus Lyceum, dé ouders, alle leerlingen en leerkrachten van de leerjaren 1 en 2. Per deelonderzoek kozen wij een specifieke onderzoeksgroep.

In de opzet van het onderzoek doen we wat werkt. Het onderzoeksontwerp komt in gezamenlijkheid tot stand.

10.1.2 Bronnenonderzoek

De bronnen zijn gekozen op basis van onze eigen ervaring en opvatting. De centrale thema's van onze eigen professionele achtergrond hebben wij onderzocht op toepasbaarheid binnen het thema 'samenwerken in dialoog en respect'. Bewust hebben wij dit onderzoek breed opgezet. Want het thema 'ouders en school' bleek al vele jaren onderwerp van onderzoek, maar nauwelijks toegespitst op werkwijzen en vaardigheden. De combinatie van bronnen, zowel buiten de gebruikelijke onderwijsliteratuur (onze eigen achtergrond) en het vele onderzoek binnen het beleid en de praktijk van het onderwijs, levert nieuwe invalshoeken. Deze bronnen leiden tot vergelijkbare hypothesen en daarmee ontstaat een consistent betoog. Opdat de lezer eenzelfde exercitie zelf zou kunnen herhalen, hebben wij rijkelijk bronvermeldingen toegepast. Wij hebben ervan genoten ons eigen materiaal te herwaarderen en nieuwe bronnen te analyseren. Het helpt de eigen kennis expliciteren. Een kanttekening daarbij: voor de lezer is het wellicht een soms al te veelzijdig perspectief.

Het bronnenonderzoek heeft parallel plaatsgevonden aan de andere onderzoeken. Voor de enquête in het tevredenheidsonderzoek is dat richtinggevend geweest bij het ontwerpen van de vragen. In het waarderend onderzoek zijn bronnen direct een element van reflectie en bijsturing.

Binnen het Amadeus Lyceum zijn nog wel bronnen onbenut gelaten. Als de onderzoekspopulaties 'hét Amadeus Lyceum' en 'dé ouders' zijn, dan liggen daar nog meer mogelijkheden om te benutten. Intern zou een ouderraad en medezeggenschapsraad tot de onderzoeksgroep hebben kunnen behoren. Extern bijvoorbeeld het overkoepelende bestuur van de Willibrordstichting. Ook dit zijn vormen van samenwerking tussen ouders, school en haar leerkrachten. In onze focus op vaardigheden in de interactie tussen ouder en leerkracht hebben wij vooral aangesloten bij het 'primaire proces' van de leerkracht. Hier laten we echter wel de mogelijkheid liggen voor een duidelijker inbedding van het onderzoek.

In onze ogen geven de aanvullende en vergelijkbare zienswijzen uit de verschillende bronnen dit deel van het onderzoek een hoge mate van betrouwbaarheid. Hoewel de keuze van onderwerpen buiten de traditionele onderwijs-kaders ligt, lijkt ons ook dat we daarmee juist een grote mate van validiteit bereiken: het thema 'samenwerking tussen ouders en school' heeft vele dimensies. Voor het beantwoorden van de geformuleerde deelvragen, paste het bronnenonderzoek als betrouwbare methode.

De verdieping is wat voor ons werkt. We krijgen door het bronnenonderzoek meer zicht op wat er speelt in de samenwerking tussen ouder en leerkracht en handvaten om het onderzoek verder vorm te geven. Het is iets wat wij zelfstandig doen, los van de onderzoeksgroep. Wat van deze verdieping delen wij met de onderzoekspopulatie?

10.1.3 Waarderend onderzoek

Volgens Kallenberg (2007) is waarderend onderzoek gericht op het ontdekken, begrijpen en bevorderen van innovaties. En wel van factoren die leven geven aan de organisatie, door met iedereen te spreken die in het proces is betrokken en daarmee verhalen te delen. De focus is: veranderen van de manier waarop mensen denken in plaats van gericht op veranderen van handelen. Er zijn verhalen gedeeld over een thema dat leeft: 'samenwerken met ouders in dialoog en respect'. Het delen van die verhalen was gericht op het ontdekken van wat werkt en begrijpen van wat het is, 'dialoog en respect'. Er zit echter een addertje onder het gras bij 'met iedereen'. Jazeker is de gehele onderzoeksgroep erbij betrokken, maar de wisseling van de leden uit de groep waarmee wij contact hebben vraagt van ons om telkens opnieuw contact te leggen.

In hoofdstuk 4 benoemen we principes die ten grondslag liggen aan waarderend onderzoek:

- Goed en slecht zijn twee andere planeten: je komt een oplossing niet op het spoor door in het kader van het 'ongewenste' te denken.

- Hoe we praten, bepaalt wat is en wat wordt: formuleren naar waar het echt om draait en de zorgvuldig verwoorde veranderwens.
- Vertrouwen op vermogen: iedereen draagt oplossingen in zich en heeft het vermogen tot leren.
- De kracht van interactionele praktijken: de actie zit in de interactie, samen onderzoeken stimuleert relaties van hoge kwaliteit.
- De kracht van experimenteren: bouw aan de weg terwijl je er op wandelt.
- Er zijn meerdere wegen naar Rome: van welk pad krijgen mensen energie, welk pad werkt verbindend?
- Proces van onderzoeken en vragen stellen: iedere context verdient eigen antwoorden.
- De kracht van urgentie en alertheid: er staat iets op het spel, het is van belang.

Is het ons gelukt om die te blijven hanteren?

De actie zit in de interactie! Dat werkt, daar vond de verbinding plaats. We ontdekken dat wanneer we met individuele leden (tijdens het bespreken van opnamen of voorbereiding van klankbordavonden) of de hele onderzoeksgroep (bij het teamoverleg) samen zijn, er sprake is van actie. Ook door aanwezig zijn in het Amadeus Lyceum vonden mooie ontmoetingen plaats. De email is een prettige wijze om verslag te doen van bijeenkomsten. Wat echter niet werkte aan email was het maken van afspraken of het uitnodigen tot voorbereiding of evaluatie van bijeenkomsten. Bij de verschillende fasen van ons onderzoek zijn andere leden van de onderzoeksgroep betrokken. Deels door de omstandigheden, er is iemand afwezig en er zijn drukke agenda's. Voor een ander deel ook vanwege de onduidelijkheid: met wie hebben wij een overeenkomst? Wij slagen er goed in om in de interactie telkens een duidelijke overeenkomst te sluiten. Echter, buiten de interactie blijft de overeenkomst niet bestaan. Wij hebben al beschreven dat wij ons langzamerhand bewust werden van de beperking in ons mandaat. Van de onderzoekers wordt enerzijds verwacht het proces te sturen, maar het bijbehorende managementmandaat wordt niet gegeven en door ons opgepakt. Hier hadden wij als onderzoekers aandacht kunnen hebben voor het expliciteren van de overeenkomst.

Dat heeft niet alleen consequenties voor het organiseren van het onderzoeksproces, maar ook ten aanzien van de inhoud. We zijn er binnen de interactie in geslaagd om principes toe te passen als vertrouwen op vermogen, aandacht geven aan wat werkt, flexibel een weg naar Rome te nemen en het proces van vragenstellen te blijven faciliteren. Maar we wilden wel naar Rome! En in Rome doen we toch wel iets met de achtergronden van 'oplossingsgericht werken'. Maar, onze vooronderstelling dat dit bij iedereen leeft bleek niet juist en werkte niet. De school groeit in de eerste jaren van haar bestaan snel en veel nieuwe leerkrachten hebben zich het gedachtegoed van 'oplossingsgericht werken' nog niet eigen gemaakt. De kennis van ons als onderzoekers nam snel toe, want wij hadden het overzicht tussen alle verschillende onderzoeksactiviteiten. In de interactie met de onderzoeksgroep vroeg dat echter telkens aansluiten bij waar de groepsleden waren.

Wat werkte was het hervinden van een gemeenschappelijke taal. En op dit moment was dat 'begeleidingsvaardigheden' bij 'coachen op kracht' (zie hoofdstuk 5). Daarmee kon weer worden geëxperimenteerd op momenten dat daar aanleiding voor was. Met uitbreiding van ons mandaat tot coach van een team dat de klankbordavond van leerjaar 1 invult en de twee individuele mentoren, konden wij aansluiten bij de eigen vragen van de onderzoeksgroep. De eigen vragen en het rooster van oudergesprekken en klankbordavonden verzorgden de urgentie voor het maken van afspraken en het vormgeven aan de eigen ontwikkeling. Daarbij was de context bepalend voor de werkwijzen die werden gehanteerd: voor oudergesprekken zijn andere instrumenten ontwikkeld dan voor klankbordavonden of teambijeenkomsten.

Terugkijkend hadden wij eerder aandacht kunnen hebben voor het mandateren van de onderzoeksopdracht. Een overeenkomst sluiten met niet alleen vertegenwoordigers van het team, maar met alle onderzoeksgroepsleden.

Hebben wij het proces doorlopen van een waarderend onderzoek? In de fase van verwonderen hebben wij opnamen gemaakt van gesprekken tussen ouders en leerkrachten en in de nabespreking met

individuele leerkrachten ontdekt 'wat werkt'. De fase van verbeelden was een gezamenlijke, zowel in bijeenkomsten met leerkrachten als met ouders. Het verankeren vond plaats in het hervinden van een gezamenlijke taal en aansluiting bij het teamleerplan. Met het coachen van individuele mentoren en een groep ter voorbereiding van een klankbordavond, hebben leerkrachten invulling kunnen geven aan de fase van verwezenlijken. De experimenten van de leerkrachten bij de laatste coachingsronde, geven aan dat de onderzoeksgroepsleden bereid en in staat bleken om hun ideeën te herijken. Daarmee was dit onderzoek niet alleen waarderend, maar ook actiegericht. Tijdens het onderzoek zijn instrumenten als een cirkel voor waarderend onderzoek en een golflengtekaart ontworpen. Het onderzoek is, ondanks de genoemde aandachtspunten, een goede uitwerking van een kwalitatieve onderzoeksmethode als waarderend onderzoek.

In de wijze waarop wij verslag doen van het waarderend onderzoek, door de beschrijving van het proces te larderen met voorbeelden van communicatie, vergroten wij de betrouwbaarheid van dit deel van ons onderzoek. Wat hierbij ook werkt: we zijn met twee onderzoekers en hebben telkens tot een gezamenlijke aanpak en analyse te komen. Zijn de uitspraken die wij doen ook geldig voor het onderwerp 'samenwerken met ouders'? Juist door ook in dit deel van het onderzoek resultaten van individuele leden en groepen (ouders en leerkrachten) van de onderzoeksgroep met elkaar te vergelijken, krijgt dit onderzoek meer betekenis. Er tekenen zich duidelijke parallellen af tussen het bronnenonderzoek en het hierna beschreven tevredenheidsonderzoek. Hoewel er alleen ouders zijn betrokken die al met belangstelling een klankbordavond bezochten, komt ook wat zij formuleren overeen met wat leerkrachten aangeven ten aanzien van samenwerking en informatie daarover uit bronnen.

10.1.4 Enquête in het tevredenheidsonderzoek

De vragenlijst is ontwikkeld op basis van het theoretisch kader van het 'Brugse model' (Le Fevere de Ten Hove, 2000), waarbij de werkrelatie tussen hulpvrager en hulpbieder op vier manieren wordt getypeerd in de flow-chart. Binnen de benadering van oplossingsgericht werken is de indeling in typen werkrelaties sindsdien meerdere malen beschreven, onder andere ook door Cauffman en van Dijk (2009). De relatie met een alom geaccepteerd theoretisch kader geeft de enquête een zekere mate van betrouwbaarheid.

In de uitvoering van de vragenlijst zijn er helaas storende fouten in de enquête terecht gekomen, waardoor niet op alle vragen even betrouwbare gegevens kunnen worden verkregen. Omdat voor elk werkrelatietype meerdere vragen zijn opgenomen, zijn de gestelde conclusies in onze ogen toch voldoende verantwoord. De grote respons in aantallen en percentages van de onderzoeksgroep draagt in elk geval bij. Het onderzoeksbureau stelt de norm dat een respons van tenminste 25% betrouwbare resultaten oplevert. De enquête heeft wellicht kunnen meeliften in de belangstelling voor deelname aan het tevredenheidsonderzoek. De ouders die niet hebben deelgenomen aan het tevredenheidsonderzoek, hebben daarmee ook de enquête niet ingevuld.

Strikt genomen zeggen de resultaten van dit tevredenheidsonderzoek alleen iets over de wijze waarop ouders, leerlingen en leerkrachten op het Amadeus Lyceum de onderlinge samenwerking ervaren. De resultaten van het tevredenheidsonderzoek worden echter ook bevestigd door diverse bronnen, zoals beschreven in het hoofdstuk 'samenwerken in dialoog en respect'. Er is daardoor een zekere mate van externe validiteit. Het onderzoek zou ook representatief kunnen zijn voor de samenwerking tussen ouders, leerlingen en leerkrachten buiten het Amadeus Lyceum. Enig voorbehoud is daarbij op z'n plaats. Enerzijds zijn er weinig scholen die zo nadrukkelijk de samenwerking tussen school en ouders beschrijven in de schoolgids. Anderzijds hebben de ouders uit de onderzoeksgroep niet voor niets gekozen om hun kinderen als leerling aan te melden bij het Amadeus Lyceum. De interne validiteit is hoog. De uitkomsten van het waarderend onderzoek liggen in het verlengde van de resultaten op de enquête. In onze beleving is deze enquête daardoor een kwantitatief onderzoek met een hoge kwaliteit.

Wij zijn als onderzoekers betrokken geweest bij het herformuleren van de overige vragen in het tevredenheidsonderzoek. Vele vragen zijn opnieuw geformuleerd op basis van het onderwijsconcept van het Amadeus Lyceum. Dankzij die samenwerking is een consistente vragenlijst geformuleerd die recht doet aan de specifieke situatie van het Amadeus Lyceum. Ook in de interpretatie van alle uitkomsten van

het tevredenheidsonderzoek hebben wij samengewerkt met de coördinator bedrijfsvoering van het Amadeus Lyceum. Beide onderzoekers hebben een presentatie gegeven van de meest relevante uitkomsten tijdens klankbordavonden van leerjaar 1 en 2. Het is nu aan het Amadeus Lyceum de resultaten verder te verwerken in nieuwe teamplannen en te communiceren naar ouders, leerlingen en leerkrachten.

10.2 De onderzoekers

Taakverdeling

Als partners en ouders hebben wij natuurlijk ervaring met het verdelen van taken. Een goed lopend team blijft zich ontwikkelen dankzij nieuwe uitdagingen. En die hebben wij gevonden.

Wij delen een passie in de wijze waarop wij samenwerking met anderen vormgeven in onze eigen professionele werkomgeving. Onze inbreng in dit gezamenlijke onderzoek is daarop gebaseerd. Het bronnenonderzoek is hier wellicht het duidelijkste voorbeeld van, met onderdelen die door één schrijver zijn vormgegeven of door twee. Toch is er geen onderdeel dat één van ons ‘alleen’ heeft gedaan. Waar de één meer aandeel had in de uitvoering van een onderdeel, was de ander betrokken bij de voorbereiding, evaluatie van het resultaat en feedback op elkaars handelen. Het ligt meer in de lijn van Marion om vanuit een conceptuele en verbeeldende stijl de kar te trekken bij het waarderend onderzoek. De kracht van Maarten ligt in de precieze vertaling van de theorie naar de praktijk. Hij kon dat kwijt bij het vertalen van een flowchart naar enquêtevragen, of bij het coachen op handelen.

In het schrijven van dit meesterstuk tekent onze persoonlijke stijl zich ook af. Maarten zorgvuldig en precies, oog voor de kleine dingen die er toe doen. Marion (ver)beeldend, concepten tot uitdrukking brengend. We blijven echter overal kritische meelezers van elkaars stukken. De verdeling van alle werkzaamheden gebeurde impliciet, die taak oppakkend die het beste paste op het moment. Makkelijk was dat niet altijd, maar het werkte voor ons. Met dit meesterstuk leveren we echt een gezamenlijk product.

Petten

Naast onderzoeker en coach zijn wij ook ouders van een zoon in leerjaar 2. Dat betekent dat wij zelf oudergesprekken voeren met een mentor. Wij bezoeken met collega ouders klankbordavonden en de algemene ouderavond. Ook wij zeggen er iets van als de digitale toegang van de school hapert. Wij participeren in onderwijs gerelateerde activiteiten, fietsen met een groep leerlingen naar de film of maken foto's van een voorstelling. En natuurlijk staan wij vooraan als onze zoon of zijn vrienden iets te presenteren hebben. Wij helpen een tevredenheidsonderzoek vormgeven en uitvoeren, ook voor het deel dat buiten het bestek van dit onderzoek valt. We geven er een presentatie van, op schrift en 'live'. Maarten is lid van de medezeggenschapsraad. Kortom: wij hebben vele petten op, elk met andere mandaten. En de belangrijkste kwam nog wel van onze zoon. Regelmatig hebben wij hem de vraag gesteld of onze werkzaamheden hem ook nog pasten... Het gezinsleven zag er soms uit als een weerhuisje: onze zoon de school uit, wij erin.

Hebben wij profijt gehad van al onze petten? Ja. Zien en gezien worden geeft begrip voor elkaar. Wij hebben medewerking ervaren bij ons onderzoek, wij hebben onze agenda aangepast wanneer dat voor de ander van belang was. Hebben wij daar wel eens last van gehad? Ja. Naast de vanzelfsprekendheid om rekening met elkaar te houden, is dat ook soms lastig. Bijvoorbeeld in een eerste oudergesprek: zitten we daar nu als onderzoekers of als coach van de leerkracht, als ouder met een vraag of belangenbehartiger van ons kind? Wat staat er op onze agenda? Of als een afspraak wordt verschoven, hoe spreek ik de ander daarop aan? Duidelijk als ouder met een eigen agenda, of voorzichtig als onderzoeker met of zonder een eigen agenda, als coach zoekend naar de agenda van de ander, als signalerend MR-lid? Transparantie heeft in die situaties gewerkt, maar kostte aanvankelijk wel eens hoofdbrekens. Dat zal andersom ook wel zo zijn geweest...

Waar mogelijk hebben wij getracht om belangenverstrengeling te voorkomen. We hebben voornamelijk leerkrachten gefilmd en gesproken die geen leerkracht zijn van ons kind. Maar helemaal te vermijden was dat niet, want enkele van diezelfde leerkrachten participeren ook op de klankbordavond van leerjaar 2. Een taakverdeling en transparantie heeft erbij gewerkt: we coachen leerkrachten bij het vormgeven van een klankbordavond in leerjaar 1 (en dus niet in het leerjaar van onze zoon) en mentoren die ervoor kiezen door ons als coach begeleid te worden. De loop der dingen laat zich niet altijd beïnvloeden. Aanvankelijk meldden zich voor individuele coaching twee leerkrachten die geen werkrelatie tot onze zoon hebben en één die dat wel heeft. Met een onverwachte verschuiving in het programma start de coaching van één leerkracht later en krijgt een andere leerkracht ook een onderwijstaak in leerjaar 2. Zowel de leerkrachten als wij hebben echter zorgvuldig met alle verschillende petten kunnen omgaan.

Achteraf bezien is het heel bijzonder om te bemerken dat niet alleen wij ons als onderzoeker heel flexibel hebben kunnen opstellen in het hanteren van diverse petten. Ook op het Amadeus Lyceum kan men blijkbaar goed overweg met ouders met verschillende petten. Want, gelukkig, wij zijn zeker niet de enige betrokken en participerende ouders. Met elkaar zijn wij een voorbeeld van geslaagde samenwerking.

10.3 Samenvatting: Evaluatie van het onderzoek

We kijken terug op een intensief en bijzonder onderzoeksproces. Door alle petten die wij als onderzoekers op hadden, waren wij een levend voorbeeld van de samenwerking tussen ouders en leerkrachten. Dankzij die samenwerking tussen ons en alle betrokkenen van het Amadeus Lyceum heeft dit onderzoek de kwaliteit gekregen die het heeft. De resultaten hebben een toereikende mate van betrouwbaarheid en validiteit. In het waarderend onderzoeksdeel liepen wij en de onderzoeksgroep niet steeds in dezelfde pas. Echter: er werd door ieder met een eigen inspiratie, in een eigen tempo en via een eigen weg doorgelopen naar 'Rome'. Dat werkt: respect voor elkaars eigenheid.

11 Nawoord

Een meesterstuk maak je niet alleen. Wij werkten al met elkaar samen als onderzoekers, maar met ons nog vele mensen. Onze zoon had daar natuurlijk een belangrijke plaats in. Hij interviewde Marion zelfs op het thema ‘thuis voelen’, mede naar aanleiding van ons vele bezoek aan het Amadeus Lyceum.

Ergens in het begin van dit schooljaar zat onze Joost in het domein te werken terwijl hij ontdekte dat hij volgens zijn planning bij een van zijn ouders een interview had moeten afnemen over ‘thuis voelen’. Joost deed dat alsnog door met Marion te ‘chatten’ per e-mail. We besluiten met deze digitale dialoog.

Joost: Wat versta jij onder ‘thuis voelen’?
Marion: Daar waar het bekend en vertrouwd is. Dat heeft voor mij vooral te maken met hoe ik me voel en niet zo zeer waar ik ben. Ik voel me thuis als ik op een plek ben die past bij mijn stemming.
Joost: Voel je je thuis in deze buurt? (Wittevrouwen in Utrecht.)
Marion: Ja, ik vind het een fijne wijk om te wonen. De sfeer van oude huizen vind ik fijn.
Joost: Kan je omschrijven wat je voelt als je je thuis voelt?
Marion: Dan voel ik me prettig, veilig, helder, ontspannen.
Joost: Wat zijn dingen waardoor jij je thuis voelt?
Marion: Dingen? Spullen bedoel je? Ik weet het niet. (Zie antwoord op vraag 1) En als ik ziek ben kan ik me thuis voelen in mijn bed. Als ik zin heb om met planten bezig te zijn voel ik me thuis in de tuin. Als ik zin heb om te wandelen, voel ik me thuis in het bos. Als ik zin heb om te zeilen, voel ik me thuis op de Lutgerdina.
Joost: Is er een plek waar jij je het meest thuis voelt? Zo ja, waar/wat is dat dan? En waardoor voel jij je daar zo thuis?
Marion: Ik kan me op heel veel plekken thuis voelen. Het is er wel meestal lekker warm, daar waar ik me het meest thuis voel!
Joost: Hoe zorg jij er altijd voor om iemand ergens thuis te laten voelen?
Marion: Ik probeer aandacht te hebben voor wat voor iemand prettig is.
Joost: Kan jij je ook thuis voelen in een hele nieuwe wijk?
Marion: Ja, daar kan ik me ook prettig voelen. Toen ik verhuisde naar Zoetermeer, was dat een wijk in aanbouw. Dat had ook leuke kanten. Je ziet bijvoorbeeld hoe een vuilnisbelt een park wordt. En alle mensen wonen er dan nieuw, dat geeft een band.
Joost: Als jij je niet prettig, veilig, helder, ontspannen voelt, kan jij je dan toch thuis voelen?
Marion: Als ik mij niet veilig voel, voel ik me niet thuis.
Joost: Heb je kleren waar jij je het meest in thuis voelt?
Marion: Ja.
Joost: Waardoor dan?
Marion: Dat zijn de kleren die passen bij wat ik ga doen en die passen bij mijn stemming.
Joost: Als je op mijn school bent (het Amadeus) voel je je daar dan thuis?
Marion: Daar voel ik me op bezoek. En ik kan me wel thuis voelen in het op bezoek zijn. (Snap je me nog?)
Joost: Voel jij je thuis als ergens veel mensen zijn of juist als ergens minder mensen zijn.
Marion: Ik voel mij eerder thuis als er minder mensen zijn.
Joost: Hoe vind je het Amadeus Lyceum?
Marion: Ik vind het Amadeus Lyceum een school waar heel veel mogelijk is. Ik ben vooral blij dat jij het er naar je zin hebt.
Joost: Waarom vind je dat?
Marion: Als ik er ben, heb ik altijd leuke gesprekken met mensen (leerlingen, leerkrachten, conciërges, Jeanine)
Joost: Wat vond je van dit interview?
Marion: Een leuk interview. Ook leuk om met jou te mailen.
Joost: Bedankt hiervoor.

Het werk ten aanzien van het ontwikkelen van werkwijzen en vaardigheden op het gebied van samenwerking tussen ouders en leerkrachten is zeker niet af. Zowel ouders als leerkrachten kunnen zich daar nog verder in ontwikkelen. Binnen de eerste leerjaren van het Amadeus Lyceum is de samenwerking stevig op de kaart gezet. Het zal de komende tijd aandacht blijven krijgen, en het zal groeien. Dat betekent dat nog vele ouders en leerkrachten óók gaan bijdragen aan de ontwikkeling van werkwijzen en vaardigheden.

En er komt een tijd...

Brief vanuit de toekomst, seminar Linda Metcalf, 15 april 2010.

21 juni 2020

Lieve Marion,

Vandaag was een bijzondere dag: ons kind is afgestudeerd als ingenieur! Hij was natuurlijk al van alles... maar toch! Wat ik zo bijzonder vind is dat wij daar in de feestelijkheden zo'n mooie plaats in hadden. Al die gedachten die ik daarover heb, schrijf ik liever eerst op zodat ik niet vergeet de rijkdom ervan met je te delen.

Ik kan mij nog herinneren dat Joost ruim tien jaar geleden zei 'nou doe je zoveel om de school te verbeteren, en je weet niet eens wat ik in mijn werkmap stop?' er is veel veranderd in de tijd. Ik heb er zelf meer ontspannen mee leren omgaan, maar wat mij vooral zo treft is dat de werelden van school en thuis zich zoveel meer verbinden. Ook nu weer. Joost toont trots zijn portfolio en ontvangt zijn diploma, hij wordt in het zonnetje gezet terwijl wij er met de leerkrachten vol vertrouwen naast staan. Het voelt alsof de leerkrachten, Joost en wij zo aan eenzelfde doel hebben gewerkt... En het stopt maar niet. De wereld ziet er anders uit. Mensen gaan sowieso meer met respect met elkaar om. Ik kan mij nog herinneren hoe het was dat meningen van anderen, mij, niet op prijs werden gesteld en hoe ik mijn mening ondanks dat toch wilde geven!

Ik denk niet dat wij de enigen zijn, maar we hebben met ons onderzoek op het Amadeus Lyceum destijds, wel een kiem gelegd die is gaan groeien. Wat een prachtige school is dat geworden in de jaren daarna. Joost was zo'n mooi voorbeeld hoe hij in de domeinraad discussies opstartte over hoe in gesprek met het a-team de doelen die achter de regels lagen toch te realiseren. En regels in dienst van de doelen te laten zijn. Prachtig hoe dat op klankbordavonden open werd besproken en de dilemma's die leerkrachten daarbij voelen en ervaren. Hoe in oudergesprekken ook de mentor eens vroeg 'hoe blijf ik luisteren naar wat allemaal al wel goed gaat...'

Nou ja, teveel gedachten om op te noemen. Het mooie is, ik voel rust in plaats van die krachtige gedrevenheid. Geweldig hoe de wereld weer tot z'n essentie groeit: respect voor alle verschillen. Ik weet nog goed hoe ik zelf als dertienjarige dat kon voelen: onze gelijkheid schuilt in hoe wij anders zijn, van elkaar verschillen.

Nu is er een wereld waar al die verschillen worden gewaardeerd, en dat wij op elkaar betrokken zijn en genieten van elkaars 'anders' zijn. Tot zo, drinken we lekker een glas wijn!

Maarten.

Er zijn vele mensen te bedanken die hebben bijgedragen aan deze verdieping van de kennis over samenwerken tussen ouders en leerkrachten:

Alle leerlingen, medewerkers en ouders van het Amadeus Lyceum, Angele Verkaaik, Angela van der Veer, Alian Meijerink, Annelies van Zanten, Annemiek Broersen, Annemieke Rozemond, Arno Ploeg, Bernadet Keijsper, Cor Struik, David Kranenburg, Dick van Dijk, Ellen Nuyten, Elles Kombrink, Els Pronk, Els Plaisier, Erick Wuestman, Frans Faber, Fred Korthagen, Geert Berghuis, Hans van Aalst, Jannie van Zanten, Joost ter Burg, Kemp van Ginkel, Kim Severijnen, Liesbeth te Velde, Leontien Vreeburg, Linda Metcalf, Louis Cauffman, Machteld Lankhuijzen, Margriet Schut, Marleen Wolter, Martin Santman, Monica de Vente, Myriam Le Fevere de Ten Hove, onze ouders, Peter de Jong, Peter de Vries, Pieter Pieters, René Schrier, Robbert van Dijk, medestudenten masteropleiding oplossingsgericht werken, Tamir Herzberg, Ton Bruining, Yvonne Dolan.

Bedankt! Voor de mooie en leerzame gesprekken, het vertellen van verhalen, het luisteren naar onze verhalen, meedenken en delen van gedachten, feedback op teksten, sturen van boeken, onderzoeksverslagen, instrumenten en artikelen die ons van pas zijn gekomen, enthousiasme voor leren, gezelschap en maaltijden voor Joost. Dank voor de koffie, thee, wijn en jullie warme aandacht.

12 Bronnen

12.1 Literatuur

Allen, Roger E. & Stephen D. Allen, (1995). *Winnie-the-Pooh on Problem Solving*. New York, NY: Dutton, a division of Penguin Books USA

Amadeus Lyceum, *Schoolgids 09/10*.

Amse, Marloes, Wassink, Astrid & Wit, Cees de (2008). *Educatief partnerschap tussen ouders en school. Visie en praktijk in het voortgezet onderwijs. Deel 5 uit de serie Leren Anders Organiseren.* 's Hertogenbosch: KPC Groep.

Bakker, Nelleke, Noordman, Jan & Rietveld van Wingerden, Marjoke (2006). *Vijf eeuwen opvoeden in Nederland. Idee en praktijk 1500—2000*. Assen: Van Gorcum

Block, Peter (2001). *Feilloos adviseren. Een praktische gids voor adviesvaardigheden*. Schoonhoven: Academic Service.

Bogaard, S.T.M. van den (2009). *Mondige ouders, geobserveerde professionals. Professionaliteit in het basisonderwijs van 1946 tot heden*. Universiteit Utrecht: Utrechtse School voor Bestuurs- en Organisatiewetenschap. Scriptie Master Bestuur & Beleid.

Cauffman, Louis & Dijk, Dick J. van (2009). *Handboek Oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Amsterdam: Boom onderwijs.

Diekstra, René F.W., Wubs, Janneke M., Vreeburg, Leontien E., Sklad, Marcin J. & Ruiter, Melanie de (2008). *Naar een canon van opvoeding. Wat inwoners van Den Haag weten van ontwikkeling en opvoeding van kinderen en jongeren.* 's Gravenhage: Gemeente Den Haag, Dienst OCW en Lectoraat Jeugd en Opvoeding Haagse Hogeschool.

Ehlers, Sonja & Volkers, Alfred (2004). *Gespreksvaardigheden voor de hulpverlening*. Baarn: HB uitgevers.

Ehlers, Sonja & Kuipers, Meta (2009). *Oudergericht Pedagogisch adviseren (OPAd)*. Baarn: ThiemeMeulenhoff.

Hoff, Benjamin (1982). *The Tao of Pooh*. New York – USA: Penguin Books.

Hogenboom, Boudewijn (2009). *Scholen en ouders tussen opvoeden en socialisatie*. Amersfoort: CPS.

Kallenberg, Ton & Koster, B & Onstenk, J & Scheepsma, W. (2007). *Ontwikkeling door onderzoek. Een handreiking voor leraren*. Utrecht: Thiememeulenhoff.

Keizer, Bert (2000). Ludwig Wittgenstein. *Taal de dwalende gids*. Nijmegen: Uitgeverij SUN.

Kim Berg, Insoo (2000). *Ik wil mijn kind niet kwijt. Samenwerken met ouders onder dwang van de kindbescherming. Praktische richtlijn voor de hulpverlening*. Haarlem: Uitgeverij De Toorts.

Kim Berg, Insoo & Dolan, Yvonne (2002). *De praktijk van oplossingen. Gevalsbeschrijvingen uit de oplossingsgerichte gesprekstherapie*. Amsterdam: Harcourt Assessment BV.

Koenen, M.J. & Drewes, J.B. (1974). *Wolters' woordenboeken. Verklarend Handwoordenboek der Nederlandse taal*. Groningen: Uitgeverij H.D. Tjeenk Willink B.V.; 27^e druk.

Kolsteren, A (1955). *Prisma vreemdewoordenboek*. Utrecht/Antwerpen: Uitgeverij Het Spectrum.

Korthagen, Fred & Lagerwerf, Bram (2008). *Leren van binnenuit. Onderwijsontwikkeling in een nieuwe tijd*. Soest: Uitgeverij Nelissen.

Lawrence-Lightfoot, Sara (2003). *The essential conversation. What parents and teachers can learn from each other*. New York – USA: Ballantine Books.

Le Fevere de Ten Hove, Myriam (2000). *Korte therapie. Handleiding bij het 'Brugse model' voor psychotherapie met een toepassing op kinderen en jongeren*. Antwerpen – Apeldoorn: Garant Uitgevers.

Mosterd, Maria (2008). *Echte mannen eten geen kaas. Vier jaar in handen van een loverboy*. Amsterdam: Uitgeverij Van Gennep.

Onderwijsraad (2010). *Ouders als partners. Versterking van relaties met en tussen ouders op school*. Den Haag: Onderwijsraad.

Pameijer, Noëlle, Beukering, Tanja van & Lange, Sonja de (2009). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam. Samen met collega's, leerlingen en ouders aan de slag*. Leuven (België): Uitgeverij Acco.

Pas, Alice van der (1996). *Handboek methodische ouderbegeleiding deel 2. Naar een psychologie van ouderschap*. Rotterdam: Uitgeversmaatschappij Ad. Donker B.V.

Rechtbank Zwolle-Lelystad (6 januari 2010). *Vonnis LJN: BK7412 zaaknummer / rolnummer 152052 HA ZA 08-1480*.

Roman, Sanaya (1991). *Leven in vreugde. Sleutels tot persoonlijke kracht en spirituele transformatie*. Deventer: Uitgeverij Ankh-Hermes B.V.

Shazer, Steve de & Dolan, Yvonne (2009). *Oplossingsgerichte therapie in de praktijk, Wonderen die werken*. Amsterdam: Hogrefe Uitgevers.

Sol, Yvette & Stokking, Karel (2008). *Het handelen van docenten in scholen met een vernieuwend onderwijsconcept. Ontwikkeling, gebruik en opbrengsten van een instrument*. Utrecht: Universiteit Utrecht, samenwerking tussen IVLOS en de afdeling Onderwijskunde van de Faculteit Sociale Wetenschappen.

Sol, Y.B. & Stokking, K.M. (2010). *Gewenst docent handelen in het voortgezet onderwijs. Vernieuwingen, perspectieven, keuzes en gronden*. Utrecht: Universiteit Utrecht, samenwerking tussen IVLOS en de afdeling Onderwijskunde van de Faculteit Sociale Wetenschappen.

Tjepkema, Saskia & Verheijen, Luc (red.) (2009). *Van kiem tot kracht. Een waarderend perspectief voor persoonlijke ontwikkeling en organisatieverandering*. Houten: Springer Uitgeverij BV.

Verhoef, Thea & Ehlers, Sonja (2003). *Praktisch Pedagogische Gezinsbegeleiding. Methodiek voor opvoedingsondersteuning*. Baarn: HB uitgevers. Tweede druk.

Vries, Peter de (2004). *Mét ouders kom je verder... Ouders in het basisonderwijs*. Amersfoort: CPS.

Vries, Peter de (2004). *Handboek ouders in de school*. Amersfoort: CPS.

Wierdsma, André (1999). *Co-creatie van verandering*. Delft: Eburon.

Wit, C. N.M. de (2003). *Ouders en school – school en ouders.*'s-Hertogenbosch: KPC Groep.

WOSO (2004). *Bekwaam en Speciaal. Generiek competentieprofiel speciale onderwijszorg*. Antwerpen - Apeldoorn: Garant.

12.2 Tijdschriften en kranten

Broersen, Annemiek & Spreij, Lucie (2009). Parameters in de dynamiek van educatief partnerschap. *Garant: Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, november 2009.

Bruining, Ton (2009). *Leren op de werkplek* (11): Werken en leren in de frontlinie. *Opleiding & Ontwikkeling* 07/08, pagina 10-13.

Koppel, Menno van de, Slump, Katinka & Sperling, Joke (2010). Positie van ouders moet beter. *Volkscrant* 20 februari 2010. Katern 1 pagina 8.

12.3 Internet

nl.thefreedictionary.com. Omschrijvingen van samenwerken, dialoog en respect. Op 4 april 2010 bezocht: <http://nl.thefreedictionary.com>

www.deonderwijsagenda.nl. Zes overkoepelende thema's van de onderwijsagenda. Op 1 mei 2010 bezocht: www.deonderwijsagenda.nl

www.durvindelendoen.nl. Beschrijving van een onderzoek met het Amadeus Lyceum naar cultuur gebaseerd onderwijs. Op 1 mei 2010 bezocht: http://www.durvindelendoen.nl/innovatie/ontwikkeling_van_cultuurgebaseerd_onderwijs_cgo

www.louiscauffman.com. Beschrijving van de 'solutioncube'. Website bezocht op 12 november 2009: <http://www.louiscauffman.com/site/index.php/solutioncube>

www.oplossingsgerichtwerkeninhetonderwijs.nl. Overzicht waar ouders in dit boek wordt genoemd. Op 24 september 2009 bezocht: <http://www.oplossingsgerichtwerkeninhetonderwijs.nl/figuren/doelgroepen>

www.rijksoverheid.nl. Leerlingen en ouders betrekken bij invulling onderwijstijd. Op 7 mei bezocht op <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/schooltijden-en-onderwijstijd/onderwijstijd-voortgezet-onderwijs-gewijzigd/leerlingen-en-ouders-betrekken-bij-invulling-onderwijstijd>

www.vanbeekveldenterpstra.nl. Website van het bureau dat het tevredenheidsonderzoek faciliteert. Bezocht op 27 februari 2010: www.vanbeekveldenterpstra.nl

www.vandale.nl. Omschrijvingen van samenwerken, samenwerking, dialoog en respect. Op 4 april 2010 bezocht: <http://www.vandale.nl>

www.wikipedia.org. Een omschrijving van het bergip co-creatie. Op 1 mei 2010 bezocht: <http://nl.wikipedia.org/wiki/Co-creatie> en <http://en.wikipedia.org/wiki/Co-creation>

www.wikipedia.org. Bureaucratie in publieke dienstverlening. Op 28 september 2009 bezocht: http://nl.wikipedia.org/wiki/Street-level_bureaucracy Op 1 mei 2010 bezocht: http://nl.wikipedia.org/wiki/Michael_Lipsky

www.willibrord-stichting.nl Omschrijving bestuur Amadeus Lyceum. Op 10 mei 2010 bezocht: <http://www.willibrord-stichting.nl/cgi-oic/pagedb.exe/show?no=1151>

www.woorden.org. Omschrijvingen van samenwerken, samenwerking, dialoog en respect. Op 4 april 2010 bezocht: <http://www.woorden.org>

www.youtube.com (geplaatst 25 september 2009). Interview met Yvonne Dolan midden 2009 in Nantes over Solution-focused Therapy. Yvonne over haar werk, de basis van oplossings gerichte korte therapie (SFBT), de grondleggers Insoo Kim Berg and Steve de Shazer en vergelijkingen met Ericksonian hypnosis. Op 29 oktober 2009 bezocht: www.youtube.com/watch?v=cXgaiucDF78

www.youtube.com (geplaatst 23 februari 2010). Street level bureaucrats are the teachers, police officers, social workers and other professionals who interact directly with citizens on behalf of the state. Michael Lipskys pioneering work Street Level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public Service brought the significance of these workers in the public policy-making process to the attention of governments around the world. Op 1 mei 2010 bezocht: <http://www.youtube.com/watch?v=ZX1livgPspA>

12.4Dvd

Shazer, Steve de, Kim Berg, Insoo & Miller, Gale (2008). *RightSide or the Other Side: Working with a Teenage Substance Misuser*. USA: Solution Focused Brief Therapy Association.

Bijlage 1: Resultaten van het tevredenheidsonderzoek

12.5 Toelichting op de tabel met resultaten van het onderzoek

In de tabel **resultaten vragenlijst Amadeus Lyceum tevredenheidsonderzoek** worden zowel de vragen als de resultaten weergegeven. De tabel bevat de volgende informatie:

1. De eerste kolom geeft de vraag een nummer. Achter het nummer van de vraag staat in kolom **Ouder** de wijze waarop de vraag geformuleerd is in de oudervragenlijst, in de kolom **Leerkracht** hoe de vraag vanuit het perspectief van de leerkracht in de leerkrachtvragenlijst is geformuleerd en in de kolom **Leerling** dito voor de leerlingvragenlijst. De leerlingvragenlijst bevatte een beperktere set vragen dan de lijsten voor ouders en leerkrachten.
2. Een rij benoemt het thema waarbinnen de daar onderstaande vragen geordend zijn. Dit thema is niet benoemd in de gepubliceerde vragenlijsten voor de respondenten.
3. De kolommen **Zeer oneens – Zeer eens** en **?** bevatten de percentages van de scores van de respondenten. De kolom **gemiddelde waarde** geeft de gemiddelde score van de gescoorde waarden zonder het percentage **?**, of in formule: $\text{gemiddelde waarde} = \frac{\text{som (zeer oneens - zeer eens)} \times \text{waarde}}{100\% - ?}$. Bij een gemiddelde waarde van 2,5 scoort een even groot percentage (zeer) eens als (zeer) oneens. Een hogere waarde geeft aan dat het merendeel het eens is met de stelling in de vraag, een lagere waarde dat het merendeel van de respondenten het oneens is met de stelling.
4. Achter de vraag staan in de kolommen **Zeer oneens – Zeer eens** en **?** de gemiddelde percentages van de score van alle respondenten onder elkaar: de ouder boven, de leerkracht daaronder en de leerling onderop. Ook de **gemiddelde waarde** wordt hier per respondentgroep weergegeven. Bijvoorbeeld: op vraag 1 scoren ouders gemiddeld een 3,3, leerkrachten een 3,7 en leerlingen een 3,2.
5. Onder rij met de vraag met nummer staan voor elke respondentgroep gedifferentieerd hoe de scores per leerjaar zijn. Voor leerjaar 1 staan de percentages en gemiddelde waarde bij elke waarde voor achtereenvolgens de **Ouder - O**, de **Leerkracht - Lk** en de **Leerling - Ll**, achter elkaar in het **oranje**. In de rijen daaronder in **blauw** de resultaten van de ouders, leerkrachten en leerlingen van leerjaar 2; dito in **paars** voor de leerjaren 3 en 4 van de richting vmbo theoretische leerweg; dito in **groen** voor leerjaar 3 van het Havo-VWO; en als laatste in **rood** voor de 2^e fase (de leerjaren Havo 4 en 5, VWO 4, 5 en 6). Hiermee wordt onder andere inzichtelijk dat leerlingen van de 2^e fase de vraag 6 'ik ben tevreden over de informatie-uitwisseling tussen mijn ouders en school over thuis' met waarde 2,6 gemiddeld bijna een punt lager scoren dan de leerlingen van leerjaar 1 met een 3,5.
6. Onder rij 1 staan in de kolommen **Ouder**, **Leerkracht** en **Leerling** in de kleur hoeveel respondenten per leerjaar de vragenlijst hebben ingevuld. Leerkrachten uit de leerjaren VMBO-TL ¼ en Havo 3 vormen met slechts 5 respondenten de kleinste respondentgroep, de leerlingen van leerjaar 1 met 167 respondenten de grootste groep. Hoewel de respondentgroepen in aantallen sterk verschillen, zijn de percentages respons vrijwel gelijk aan het gemiddelde. Om die reden zijn de percentages niet apart nog weergegeven.
7. De tekst van de vragen is niet bij alle vragen conform het ontwerp van de vragenlijst ook in de daadwerkelijke gepubliceerde vragenlijst terecht gekomen. Door het bij de dienstverlener gehanteerde systeem, diende elke vraag handmatig te worden overgetikt. Vanwege een storing in het systeem is dat ook nog eens meerdere malen herhaald. De fouten zijn dan ook menselijke 'tik'fouten. In het zwart de oorspronkelijke tekst en ~~doorgehaald~~ wat daarvan is geschrapt of in **rood** hoe de vraag in de gepubliceerde lijst is gewijzigd. **Vraag 7** in de vragenlijst van de leerkracht is zo gewijzigd dat de oorspronkelijke bedoeling teniet is gedaan en kan om die reden niet worden meegenomen in de resultaten van het onderzoek. Aardig om te zien dat leerkrachten deze vraag maar voor 13% met een **?** hebben gescoord.

12.6 Tabel met resultaten vragenlijst Amadeus Lyceum Tevredenheidsonderzoek 2009-2010

Vraagnr. ¹	Ouder – O ¹	Leerkracht – Lk ¹	Leerling – LI ¹	Zeer oneens ³	Oneens ³	Eens ³	Zeer eens ³	? ³	Gemiddelde ³
Respons: N =	183 = 30%	38 = 93%	463 = 73%	Waarde = 1 ⁴ %	= 2 ⁴ %	= 3 ⁴ %	= 4 ⁴ %	%	Waarde ⁴
Dialoog en respect²									
1⁴	Ik ben met de mentor/expert in dialoog	Ik ben met de ouders ⁷ in dialoog	Ik zie dat mijn ouders en de mentor/expert met elkaar in gesprek zijn over mijn ontwikkeling	9%	7%	26%	50%	8%	3,3
				0%	11%	5%	76%	8%	3,7
				5%	8%	34%	39%	13%	3,2
1 O-Lk-LI ⁵	N=57 ⁶	N=10	N=167	06-00-02	06-10-07	30-10-27	46-70-54	13-10-10	3,3-3,7-3,5
2 O-Lk-LI	N=30	N=6	N=72	11-00-06	04-17-09	25-17-38	50-67-42	11-00-06	3,3-3,5-3,2
TL 3/4	N=11	N=5	N=59	13-00-00	13-00-04	00-00-45	75-80-43	00-20-09	3,4-4,0-3,4
HV3	N=32	N=5	N=55	03-00-09	13-00-11	16-00-30	65-80-37	03-20-13	3,5-4,0-3,1
2 ^e fase	N=51	N=12	N=110	15-00-11	06-18-09	33-00-41	42-82-14	04-00-25	3,1-3,6-2,8
2	Ik ben tevreden over mijn samenwerking met de mentor/expert	Ik ben tevreden over mijn samenwerking met ouders	Ik ben tevreden over de samenwerking tussen mijn ouders en de mentor/expert	6%	9%	27%	53%	6%	3,3
				0%	8%	26%	61%	5%	3,6
				5%	9%	33%	43%	10%	3,3
1 O-Lk-LI				04-00-01	04-10-05	33-40-28	49-40-57	11-10-08	3,4-3,3-3,5
2 O-Lk-LI				00-00-06	07-17-08	23-17-40	63-67-43	07-00-04	3,6-3,5-3,3
TL 3/4				20-00-00	00-00-09	10-20-45	60-80-43	10-00-04	3,2-3,8-3,3
HV3				00-00-09	16-00-13	23-20-17	58-60-53	03-20-09	3,4-3,8-3,3
2 ^e fase				12-00-10	14-08-14	27-25-40	45-67-16	02-00-20	3,1-3,6-2,8

Vraagnr. ¹	Ouder – O ¹	Leerkracht – Lk ¹	Leerling –LI ¹	Zeer oneens ³	Oneens ³	Eens ³	Zeer eens ³	? ³	Gemiddelde ³
Respons: N =	183 = 30%	38 = 93%	463 = 73%	Waarde = 1 ⁴ %	= 2 ⁴ %	= 3 ⁴ %	= 4 ⁴ %	%	Waarde ⁴
Probleem of beperking²									
3	De mentor/expert houdt rekening met de mogelijkheden en beperkingen van mijn kind	De ouder houdt rekening met de mogelijkheden en beperkingen van de leerling	De mentor/expert houdt rekening met mijn mogelijkheden en beperkingen	4%	7%	29%	50%	9%	3,4
				0%	5%	55%	29%	11%	3,3
				4%	9%	31%	45%	10%	3,3
1 O-Lk-LI				05-00-05	02-20-06	28-40-26	49-20-54	16-20-09	3,4-3,0-3,4
2 O-Lk-LI				00-00-07	07-00-04	33-67-33	57-33-48	03-00-07	3,5-3,3-3,3
TL 3/4				10-00-00	10-00-04	20-40-47	60-40-45	03-20-04	3,3-3,5-3,4
HV3				03-00-02	16-00-21	23-80-21	58-00-45	00-20-11	3,4-3,0-3,2
2 ^e fase				06-00-06	06-00-13	35-58-37	39-42-29	14-00-16	3,3-3,4-3,1
Vrijblijvende werkrelatie (Er is geen expliciete vraag)²									
4	Informatie-uitwisseling tussen school en thuis is van belang	Informatie-uitwisseling tussen school en thuis is van belang	Informatie-uitwisseling tussen school en thuis is van belang	0%	1%	7%	92%	1%	3,9
				0%	0%	3%	95%	3%	4,0
				5%	7%	33%	42%	12%	3,3
1 O-Lk-LI				00-00-03	00-00-03	11-00-30	89-90-54	00-20-09	3,9-4,0-3,5
2 O-Lk-LI				00-00-07	00-00-11	10-17-37	87-83-37	03-00-07	3,9-3,8-3,1
TL 3/4				00-00-02	00-00-04	00-00-43	99-99-43	00-00-07	4,0-4,0-3,4
HV3				00-00-04	00-00-19	10-00-28	90-99-32	00-00-17	3,9-4,0-3,1
2 ^e fase				00-00-10	02-00-07	00-00-36	98-99-29	00-00-18	4,0-4,0-3,0
5	Ik ben tevreden over de wijze waarop de mentor mij informeert informatie van de	Ik ben tevreden over de wijze waarop de ouder		9%	9%	28%	52%	2%	3,3
				0%	11%	47%	32%	11%	3,2

Vraagnr. ¹	Ouder – O ¹	Leerkracht – Lk ¹	Leerling –LI ¹	Zeer oneens ³	Oneens ³	Eens ³	Zeer eens ³	? ³	Gemiddelde ³
Respons: N =	183 = 30%	38 = 93%	463 = 73%	Waarde = 1 ⁴ %	= 2 ⁴ %	= 3 ⁴ %	= 4 ⁴ %	%	Waarde ⁴
	mentor/expert over het functioneren van mijn kind op school ⁷	mij informeert over het functioneren van de leerling thuis	Ik ben tevreden over de informatie-uitwisseling tussen mijn ouders en school over mijn werk op school ⁷	8%	13%	30%	37%	11%	3,1
1 O-Lk-LI				05-00-04	07-30-08	25-30-24	58-20-54	04-20-09	3,4-2,9-3,4
2 O-Lk-LI				00-00-13	03-00-11	30-50-33	63-50-33	03-00-09	3,6-3,5-3,0
TL 3/4				10-00-02	10-00-06	30-40-45	50-60-43	00-00-04	3,2-3,6-3,3
HV3				03-00-07	16-00-20	25-20-33	56-40-28	00-40-13	3,3-3,3-3,0
2 ^e fase				22-00-16	10-08-23	31-67-31	35-25-13	02-00-18	2,8-3,3-2,5
6	Ik ben tevreden over de wijze waarop de mentor mij informeert informatie van de mentor/expert ⁷ over gewoonten op school	Ik ben tevreden over de manier waarop de ouder mij informeert over de gewoonten thuis	Ik ben tevreden over de informatie-uitwisseling tussen mijn ouders en school over thuis	8%	12%	27%	43%	11%	3,2
				0%	16%	32%	37%	16%	3,3
				8%	9%	31%	37%	15%	3,1
1 O-Lk-LI				07-00-03	07-40-05	30-20-25	48-20-51	07-20-16	3,3-2,8-3,5
2 O-Lk-LI				00-00-15	07-00-07	30-17-31	50-50-39	13-33-07	3,5-3,8-3,0
TL 3/4				10-00-00	30-00-13	20-20-35	40-80-41	00-00-11	2,9-3,8-3,0
HV3				03-00-06	13-20-13	28-20-32	53-20-30	03-40-19	3,4-3,0-3,1
2 ^e fase				16-00-17	16-08-14	22-58-38	25-33-13	22-00-19	2,7-3,3-2,6
Zoekende werkrelatie (Er is een expliciete vraag en zoekt het antwoord bij de ander) ²									
7	Ik vraag oplossingen van de mentor voor de opvoeding thuis	Ik vraag oplossingen van de ouder voor de opvoeding op school oplossing op school Formuleringsfout! ⁷	De volgende vragen niet voor de leerling ¹	68%	10%	3%	6%	13%	1,4
				0%	18%	37%	32%	13%	3,2

Vraagnr. ¹	Ouder – O ¹	Leerkracht – Lk ¹	Leerling – Ll ¹	Zeer oneens ³	Oneens ³	Eens ³	Zeer eens ³	? ³	Gemiddelde ³
Respons: N =	183 = 30%	38 = 93%	463 = 73%	Waarde = 1 ⁴ %	= 2 ⁴ %	= 3 ⁴ %	= 4 ⁴ %	%	Waarde ⁴
1 O-Lk				61-00	07-30	04-20	04-20	23-20	1,4-2,9
2 O-Lk				70-00	13-00	03-17	00-50	13-33	1,2-3,8
TL 3/4				60-00	10-40	10-20	20-40	00-00	1,9-3,0
HV3				66-00	19-00	03-60	09-20	03-20	1,5-3,3
2 ^e fase				75-00	08-17	02-50	06-33	10-00	1,3-3,2
8	Ik vraag aan de mentor mijn kind te (laten) ⁷ begeleiden bij schoolwerk	Ik vraag aan de ouder zijn kind te (laten) begeleiden bij het leren		39%	8%	15%	23%	14%	2,3
				5%	5%	39%	39%	11%	3,3
1 O-Lk				39-10	05-00	18-50	16-30	23-10	2,1-3,1
2 O-Lk				37-00	10-00	13-33	30-67	10-00	2,4-3,7
TL 3/4				20-20	10-00	00-20	60-60	10-00	3,1-3,2
HV3				31-00	16-00	16-20	25-40	13-40	2,4-3,7
2 ^e fase				50-00	06-17	16-50	18-25	10-08	2,0-3,1
Consulerende werkrelatie (Hulpbronnen zijn aanwezig en worden niet efficiënt gebruikt)²									
9	De mentor/expert geeft mij complimenten over laat mij zien hoe mijn werkwijze waardevol is in mijn begeleiding van mijn kind bij schoolwerk	De ouder wijst mij op wat waardevol is in mijn begeleiding van het schoolwerk van de leerling		35%	10%	10%	10%	34%	1,9
				3%	13%	34%	37%	13%	3,2
1 O-Lk				25-00	12-20	11-50	07-10	46-20	2,0-2,9
2 O-Lk				28-17	10-00	21-17	24-50	17-17	2,5-3,7
TL 3/4				40-00	10-00	10-00	20-99	20-00	2,1-4,0
HV3				38-00	09-00	13-40	06-40	34-20	1,8-3,5
2 ^e fase				49-00	10-25	02-42	08-25	31-08	1,5-3,0
10	De mentor/expert benoemt wat waardevol is in de opvoeding van	De ouder benoemt wat		39%	16%	9%	9%	26%	1,8
				3%	14%	43%	46%	14%	3,1

Vraagnr. ¹	Ouder – O ¹	Leerkracht – Lk ¹	Leerling –Ll ¹	Zeer oneens ³	Oneens ³	Eens ³	Zeer eens ³	? ³	Gemiddelde ³
Respons: N =	183 = 30%	38 = 93%	463 = 73%	Waarde = 1 ⁴ %	= 2 ⁴ %	= 3 ⁴ %	= 4 ⁴ %	%	Waarde ⁴
	mijn kind thuis	waardevol is in de opvoeding de leerling op school							
1 O-Lk				25-10	13-20	08-40	13-10	40-20	2,2-2,6
2 O-Lk				28-00	28-00	14-00	07-60	24-40	2,0-4,0
TL 3/4				50-00	00-00	10-40	30-60	10-00	2,2-3,6
HV3				39-00	26-00	10-75	00-00	26-25	1,6-3,0
2 ^e fase				60-00	09-27	09-55	09-18	15-00	1,6-2,9
Co-experts werkrelatie (Hulpbronnen worden gebruikt)²									
11	Ik vind het van belang dat ouders en school elkaars kennis van elkaar benutten ten bate van mijn over hun ⁷ kind/leerling	Ik vind het van belang dat ouders en school elkaars kennis benutten over hun kind/leerling		1%	0%	17%	78%	5%	3,8
				0%	3%	9%	83%	6%	3,8
1 O-Lk				00-00	00-00	18-20	78-70	04-10	3,8-3,8
2 O-Lk				00-00	00-20	17-00	76-80	07-00	3,8-3,6
TL 3/4				00-00	00-00	20-00	60-75	20-25	3,8-4,0
HV3				00-00	00-00	09-25	91-75	00-00	3,9-3,8
2 ^e fase				02-00	00-00	20-00	73-99	04-00	3,7-4,0
12	De mentor/expert benut mijn kennis en ervaring bij de begeleiding van mijn kind op school	De ouder benut mijn kennis en ervaring bij de begeleiding van de leerling op school thuis ⁷		14%	10%	22%	27%	28%	2,9
				0%	3%	34%	54%	9%	3,6
1 O-Lk				13-00	09-00	15-50	26-40	28-10	2,9-3,4
2 O-Lk				03-00	10-00	33-00	30-67	23-33	3,2-4,0
TL 3/4				30-00	00-00	20-50	50-50	00-00	2,9-3,5
HV3				13-00	06-00	28-20	31-80	22-00	3,0-3,8
2 ^e fase				20-00	15-10	20-40	17-50	28-00	2,5-3,4

Vraagnr. ¹	Ouder – O ¹	Leerkracht – Lk ¹	Leerling –Ll ¹	Zeer oneens ³	Oneens ³	Eens ³	Zeer eens ³	? ³	Gemiddelde ³
Respons: N =	183 = 30%	38 = 93%	463 = 73%	Waarde = 1 ⁴ %	= 2 ⁴ %	= 3 ⁴ %	= 4 ⁴ %	%	Waarde ⁴
13	De mentor/expert en ik hebben een gelijkwaardige relatie, onze beider kennis komt in even grote mate ter tafel	De ouder en ik hebben een gelijkwaardige relatie, onze beider kennis komt in even grote mate ter tafel		10% 6%	5% 19%	22% 25%	45% 34%	16% 16%	3,2 3,0
1 O-Lk				09-00	02-50	28-30	45-10	17-10	3,3-2,6
2 O-Lk				10-00	00-00	23-00	50-50	17-50	3,4-4,0
TL 3/4				10-33	20-00	20-00	50-67	00-00	3,1-3,0
HV3				03-00	06-20	28-20	53-40	09-20	3,4-3,3
2 ^e fase				18-10	09-00	13-40	36-40	24-00	2,9-3,2
14	Ik geef de mentor/expert complimenten over de begeleiding van mijn kind	Ik geef de ouder complimenten over de begeleiding van de leerling		12% 6%	16% 19%	26% 38%	34% 28%	12% 9%	2,9 3,0
1 O-Lk				09-10	13-10	20-40	37-30	22-10	3,1-3,0
2 O-Lk				07-25	21-25	28-00	34-50	10-00	3,0-2,8
TL 3/4				20-00	00-33	40-33	40-33	00-00	3,0-3,0
HV3				10-00	16-00	35-60	35-00	03-40	3,0-3,0
2 ^e fase				20-00	18-30	23-40	25-30	14-00	2,6-3,0

Bijlage 2: Golflengtekaart

Golflengtekaart niet aanwezig?
afstemmenopdialoog@leren-creeren.nl

