

Coaching volgens Werken Aan Wat Werkt

Oplossingsgericht coachen en begeleiden.

Auteur: Thijs Ligthart

Studentnummer: 2002140

Titel: Coaching volgens Werken aan Wat Werkt

Ondertitel: Oplossingsgericht coachen en begeleiden

Master Special Educational Needs (M SEN)

Fontys opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg

Leerroute: FGSD0202210

Begeleid door: Drs. W.M. Th. Linders

Maand en jaar: juni 2011

Hoofdstuk	Pagina
Samenvatting	3
Inleiding	4
Hoofdstuk 1 Aanleiding en probleemstelling	7
1.1 Aanleiding vanuit de praktijk	7
1.2 Aanleiding vanuit mezelf	7
1.3 Doelstelling en verwachting	8
1.4 Onderzoeksvraag en deelvragen	9
1.5 Van huidige naar gewenste situatie	9
1.6 1.6 Wat is er al bekend of al eerder onderzocht over dit onderwerp	10
1.7 Probleemverkenning	10
Hoofdstuk 2 Theoretische onderbouwing	12
2.1 De WAWW benadering	12
2.2 Oplossingsgericht coachen	13
2.3 Koppeling oplossingsgericht coachen en de WAWW-methode	15
Hoofdstuk 3 Methodologie	17
3.1 De onderzoeksvorm	17
3.2 De onderzoeksgroep	17
3.3 Wijze van dataverzameling	18
3.4 Triangulatie	20
3.5 Ethiek	20
3.6 Data-analyse	21
3.7 Tijdspad	22

Hoofdstuk 4 Data-analyse en resultaten	23
4.1 Het interview, <i>voorafgaand aan het coachingstraject</i>	23
4.2 De observaties	25
4.3 Coachingsgesprekken	29
4.4 Het interview, <i>na het coachingstraject</i>	33
Hoofdstuk 5 Conclusies en aanbevelingen	35
5.1 Deelvragen	35
5.2 In discussie met de literatuur	38
5.3 De hoofdvraag	40
Hoofdstuk 6 Evaluatie	41
6.1 Het proces	41
6.2 Persoonlijke ontwikkeling	43
Nawoord	46
Literatuurlijst	47
Bijlagen	
Bijlage 1: Matrix antwoorden vragenlijst ter reflectie op ieder coachingsmoment	48
Bijlage 2: Uitwerkingen observaties	51

Samenvatting

Coaching volgens Werken Aan Wat Werkt. Het is de titel van dit onderzoek en geeft al aan dat het bovenliggende thema van dit onderzoek coaching en begeleiding is. In dit stuk is de coaching gericht op leerkrachten die handelingsverlegenheid ervaren in hun omgang met kinderen met gedragsproblemen.

Middels de Werken Aan Wat Werkt-methode (WAWW-methode) wordt bij het observeren van de leerkracht alleen gelet op datgene wat de leerkracht goed doet. De minder goede dingen worden óf genegeerd óf zijdelings benoemd. Zelfs in dat laatste geval wordt gekeken naar wat er, soms ondanks alle minder goede dingen, tóch goed is gegaan. Er wordt niet stilgestaan bij het probleem, er wordt gekeken naar de oplossing ervan. Interessanter dan je af te vragen waarom de dingen fout gaan, is je af te vragen waarom de dingen goed gaan. Wat maakt iets tot een succesvolle situatie en hoe is dat in te zetten op andere momenten. Samen met de gecoachte leerkracht wordt gelet op juist die situaties en wordt stilgestaan bij het handelen van de leerkracht op dat moment. Wat in het handelen van de leerkracht draagt er toe bij dat het goed gaat.

Het doel van dit onderzoek is het ontwikkelen van coachende vaardigheden door de onderzoeker geweest. Om de mate van succes en ontwikkeling te meten is gebruik gemaakt van verschillende onderzoeksinstrumenten. Zo wordt gebruik gemaakt van een voor- en na-interview waarmee de ontwikkeling over het hele traject kan worden bepaald. Een evaluatieformulier dat zowel door coach als gecoachte na ieder coachingsgesprek wordt ingevuld brengt ieder gesprek an sich in beeld. Op basis van alle uitkomsten tezamen wordt de conclusie getrokken óf en in welke mate de coachingstrajecten als succesvol betiteld kunnen worden en in hoeverre de coachende vaardigheden van de onderzoeker zijn ontwikkeld en verbeterd.

Het onderzoek is zowel theoretisch als praktisch van aard. De theoretische onderbouwing zorgt voor de diepgang en benodigde argumentatie van het stuk. Het praktische gedeelte wordt gevormd door de daadwerkelijke uitvoer van het geheel en de conclusies die daaraan worden verbonden.

Inleiding

Voor het zevende jaar sta ik in groep 8 van basisschool De Overlaet, te Rosmalen. Ik durf mezelf inmiddels soms ervaren en geroutineerd te noemen. Ervaren in de dingen die als beginnend leerkracht in groep 8 nog zo nieuw en onduidelijk zijn. Zoals het bepalen van schooladviezen voor het voortgezet onderwijs, het begeleiden en organiseren van het schoolkamp, het in goede banen leiden van de eindmusical en zeker ook het gedifferentieerd aanbieden van de lesstof, daar in groep 8 de verschillen tussen kinderen groot zijn. Het zijn met name deze zaken geweest die bij mijn start als leraar soms voor handelingsverlegenheid hebben gezorgd. Gelukkig kon ik destijds terugvallen op ervaren duocollega's en de intern begeleider. De ervaring die ik nu zelf heb is natuurlijk nog geen garantie voor succes; bovengenoemde punten blijven lastig, al is het alleen al omdat ze ieder jaar toch weer anders zijn. De ervaring zorgt er wel voor dat ik, door meer zelfvertrouwen en doordat ik beter weet wat wel en wat niet werkt, me competentier voel in genoemde zaken.

In tegenstelling tot bovenstaande, heb ik tot dusverre nooit echte handelingsverlegenheid ervaren in mijn omgang met (het gedrag van) kinderen. Dat betekent vanzelfsprekend niet dat ik nooit kinderen met gedragsproblemen in de klas heb gehad of dat ik nooit met moeilijk of lastig gedrag te maken heb gehad. Het betekent wel dat ik in elke situatie, soms ondanks alles, heb geprobeerd te kijken naar de dingen die wel goed gingen, ik heb geprobeerd uit te blijven gaan van de onderwijsbehoefte van het kind en altijd ben blijven kijken naar de goede eigenschappen van het kind. Sinds dat ik ben begonnen met de studie tot gedragsspecialist heeft dat een naam gekregen: *oplossingsgericht handelen* (OGH). Het uitgaan van het positieve, het benutten van kansen en het zoeken naar oplossingen in plaats van stil te blijven staan bij problemen past bij mij. Te vaak gaat het naar mijn mening in vergaderingen, besprekingen, of terloopse gesprekjes in de teamkamer over de dingen die niet goed gaan. Of over kinderen die *met hun gedrag* problemen veroorzaken of nog erger; kinderen die problemen veroorzaken. Dat heb ik altijd al gevonden, maar eerder had ik vaak geen tegenwicht voor dergelijke gesprekken. Steeds vaker probeer ik nu, vaak onopvallend, de focus te leggen op de

mogelijke oplossing. Het voert veel te ver om te beweren dat ik vanaf het begin van mijn loopbaan altijd onbewust oplossingsgericht bezig ben geweest.

Het is echter wel zo dat veel van de dingen die ik vaak op intuïtie deed, perfect aansluiten bij oplossingsgericht handelen. Dat besef en de wetenschap dat oplossingsgericht handelen nog veel meer te bieden heeft dan ik tot dusverre al deed, is één van de uitgangspunten geweest aan het begin van mijn meesterstuk. Al vrij vroeg in het eerste jaar van de opleiding heb ik een studie tweedaagse bijgewoond over oplossingsgericht werken. Deze werd verzorgd door Dick van Dijk: o.a. een van de schrijvers van *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs* (Cauffman & Van Dijk, 2009). Het geen me het meest is bijgebleven van deze tweedaagse was een fragment van Insoo Kim Berg: o.a. een van de schrijvers van *Oplossingen in de klas: de WAWW-methode* (Berg & Shilts, 2006). Zij bezoekt in dat fragment een klas op een basisschool en vertelt de kinderen te gaan letten op alles wat ze goed doen. Tijdens de observatie zijn er tal van dingen die niet goed gaan en die ze had kunnen benoemen, maar ondanks alles benoemt ze in haar bespreking juist alleen dat wat wél goed is gegaan. In Nederland is de methode die hier wordt gebruikt Werken Aan Wat Werkt (WAWW) gaan heten. Deze methode heeft op mij veel indruk gemaakt. Steeds als ik aan het fragment terugdenk bekruipt mij het gevoel: 'dat wil ik ook!'. Het feit dat ik vaardiger en bekwaamer wil worden in deze methode is de volgende stap geweest in het bepalen van een onderwerp voor mijn meesterstuk.

Mijn reden om met de opleiding tot gedragsspecialist te starten is tweeledig geweest. Enerzijds om zelf meer kennis op te doen over de omgang met gedragsproblemen en anderzijds om uiteindelijk als gedragsspecialist een functie op school(-bestuurlijk) niveau te bekleden met coachende en begeleidende taken. Dat laatste, de coachende en begeleidende werkzaamheden van leerkrachten in hun omgang met gedragsproblemen, is een onderwerp dat weliswaar een belangrijke rol speelt binnen de opleiding, maar waar relatief minder aandacht aan wordt besteed dan aan de omgang met kinderen met gedragsproblemen op zich. Omdat ik in die vaardigheid van coachen en begeleiden van leerkrachten graag competentier wil worden, vormt dat een belangrijk onderdeel van mijn meesterstuk. Ik voel mij daarin nu nog niet vaardig genoeg en omdat het meesterstuk voort dient te komen uit een eigen

hulpvraag is daar een duidelijke koppeling te maken.

Het geen ik met mijn onderzoek hoop te bereiken is dat door me te verdiepen in de WAWW-methode en ermee aan de slag te gaan, ik een instrument in handen hoop te krijgen waar ik in de toekomst voordeel van zal hebben in mijn mogelijk toekomstige functie als gedragsspecialist. Middels mijn coaching hoop ik bij te dragen tot verdere ontwikkeling van het pedagogisch handelen van collega's. Bovenal hoop ik uiteindelijk dat deze methode ertoe bijdraagt dat de betreffende kinderen met gedragsproblemen beter tot hun recht komen op onze school, omdat de gecoachte leerkracht beter of meer dan voorheen weet aan te sluiten bij de specifieke onderwijsbehoefte van het kind.

Het onderzoek wordt uitgevoerd op mijn basisschool. Belangrijk is dat de collega's die gecoacht gaan worden enerzijds een zekere handelingsverlegenheid ervaren in hun omgang met gedragsproblemen en anderzijds open staan voor coaching en begeleiding.

Hoofdstuk 1 Aanleiding en probleemstelling

1.1 Aanleiding vanuit de praktijk

In de omgang met gedragsproblemen wordt op onze school moeilijkheden ervaren. Dat blijkt uit een sterkte-zwakteanalyse die op onze school is afgenomen. In de uitwerking van de analyse staat als een van de interne, zwakke kanten dat we niet genoeg grip hebben op de gedragsproblemen die zich in groep 6,7 en 8 openbaren. Het niet genoeg grip hebben op gedragsproblemen mag hier vertaald worden als het ervaren van handelingsverlegenheid, ofwel het ervaren van een probleem waar niet genoeg handvatten voor zijn om adequaat op te kunnen lossen. De oplossingsgerichte methodiek *Werken Aan Wat Werkt* (WAWW) zou een manier van werken kunnen worden waardoor men meer vat krijgt op de omgang met gedragsproblemen, door in eerste instantie te kijken naar de dingen die al wel goed gaan. In diezelfde sterkte-zwakteanalyse wordt gesproken over een invoelend team, dat respectvol met leerlingen en ouders omgaat. Daarmee wordt een laagdrempeligheid en een prettige sfeer in school gerealiseerd. Het team heeft veel zorg voor leerlingen die extra uitgedaagd moeten worden. Genoemde interne, sterke kanten lijken voldoende aanknopingspunten om uit te gaan van dingen die al goed gaan en om van daaruit te kunnen gaan werken aan het gebrek aan grip zoals dat wordt ervaren in de omgang met gedragsproblemen. Het zijn positieve punten die ingezet kunnen worden, *waar aan gewerkt kan worden*.

1.2 Aanleiding vanuit mezelf

Bij het bepalen van het onderwerp van mijn meesterstuk heb ik me afgevraagd wat de aanleiding is geweest om te starten met de opleiding tot gedragsspecialist en wat ik zeker geleerd wilde hebben na het afronden van de opleiding. De eerdergenoemde tweeledige aanleiding voor het starten van deze opleiding tot gedragsspecialist is belangrijk geweest in het bepalen van het uiteindelijke onderwerp van mijn meesterstuk. Met name het feit dat ik in de toekomst graag als gedragsspecialist een coachende en begeleidende functie wil bekleden is een belangrijk feit geweest in het bepalen van het onderwerp van dit meesterstuk.

1.3 Doelstelling en verwachting

Met dit onderzoek heb ik als doel mezelf te bekwamen in het oplossingsgerichte coachen, gericht op gedragsproblemen, middels de WAWW-methode. De doelstelling is om enerzijds meer theoretische achtergrond op te doen over coachen en begeleiden van leerkrachten in hun omgang met gedragsproblemen en anderzijds praktisch te ondervinden in hoeverre de WAWW-methode een manier van werken is die bij mij past. De vraag hoe ik deze methodiek in de toekomst kan inzetten in mijn mogelijke functie als gedragsspecialist is belangrijk geweest bij het bepalen van de doelstelling.

Graag wil ik mijn coachende vaardigheden ontwikkelen, gebruikmakend van de WAWW-methode.

De verwachting van dit onderzoek is dat het me zicht zal geven op het feit of, en in hoeverre, oplossingsgericht coachen mij hulp kan bieden in de begeleiding van leerkrachten die moeilijkheden ervaren in hun omgang met gedragsproblemen. Ik verwacht dat collega's, nog meer dan voorheen, in gaan zien dat zij een positieve invloed hebben op kinderen in het algemeen en kinderen met gedragsproblemen in het bijzonder. Juist doordat zij te horen zullen krijgen waarin ze goed zijn en benoemd zal worden wat in hun handelen een positieve werking op kinderen heeft zal dit besef tot hen komen zo is mijn verwachting.

'Gedragsproblemen' lijkt wellicht een teveel omvattend begrip om me mee bezig te houden in dit onderzoek. Mijn verwachting is echter dat de gekozen oplossingsgerichte benadering een manier van werken biedt die, ongeacht welk gedragsprobleem, hulp kan bieden. Ik wil me daarom bewust niet beperken tot één, specifiek gedragsprobleem. Het gaat immers om de coachende vaardigheden die ontwikkeld dienen te worden, ongeacht welke hulpvraag of welk gedragsprobleem.

1.4 Onderzoeksvraag en deelvragen

Mijn onderzoeksvraag luidt: ***‘Hoe kan ik, middels de WAWW-methode, leerkrachten coachen en begeleiden in hun omgang met kinderen met gedragsproblemen, om zodoende mijn coachende vaardigheden als gedragsspecialist te verbeteren?’***

De deelvragen waar ik me gedurende het onderzoek mee bezig houd zijn:

- Wat houdt de WAWW-methode in?
- Biedt de WAWW-methode genoeg handvatten om begeleiding te bieden?
- Waardoor ontstaat handelingsverlegenheid van collega's en wat is hun hulpvraag?

1.5 Van huidige naar gewenste situatie

Kort geschetst is de huidige situatie er een waarin ik vrijwel geen ervaring heb in coachen en begeleiden in het algemeen, laat staan op het gebied van gedragsproblemen op een oplossingsgerichte manier, middels de WAWW-methode. In de huidige situatie zijn er collega's die een gebrek aan grip op gedragsproblemen ervaren.

De uiteindelijk gewenste situatie is er een waarin ik ervaring heb kunnen opdoen in het begeleiden en coachen van collega's. Ik kijk dan met tevredenheid terug op het begeleidingsproces, zijn mijn collega's daar tevreden over en hebben zij bovenal meer grip gekregen op hun omgang met gedragsproblemen. Het uiteindelijk achterliggende doel en de gewenste situatie blijft uiteraard ook een vermindering van gedragsproblemen op onze school. Weliswaar is dat niet de insteek van het onderzoek an sich, het is wel een belangrijke bijkomstigheid.

De oplossingsgerichte WAWW-methode is in die gewenste situatie succesvol gebleken wanneer het een manier blijkt te zijn die inzetbaar is ongeacht welk gedragsprobleem.

1.6 Wat is er al bekend of al eerder onderzocht over dit onderwerp

Oplossingsgericht werken in het onderwijs lijkt een opkomend begrip in Nederland.

“Oplossingen in de klas: WAWW (Werken aan Wat Werkt) is een vernieuwend programma dat ontworpen is om de kwaliteit van het onderwijs in de lespraktijk te verbeteren.” (Berg & Shilts, 2009 pag.13)

Dat de benadering nieuw is in Nederland blijkt ook uit het feit dat veel oplossingsgerichte boeken pas na 2000 zijn vertaald en uitgegeven. Zo ook het boek Oplossingsgericht Coachen (Berg & Szabó) dat pas in 2006 in het Nederlands is verschenen.

Over Werken Aan Wat Werkt in de klas is al menig artikel en boek verschenen. Het gaat daarbij vooral over de methode op zich en het nut ervan in de klas en niet over de methode, gebruikt als coachingsmiddel zoals dat in dit onderzoek vorm gaat krijgen.

1.7 Probleemverkenning

Om tot een goede onderzoeksvraag te komen ben ik me gaan afvragen wat ik aan het eind van de opleiding in ieder geval geleerd wil hebben en dus wat het doel is geweest van het beginnen aan deze opleiding. Het antwoord daarop is al eerder in dit meesterstuk aan de orde gekomen: *het kunnen begeleiding van leerkrachten die moeilijkheden ervaren in hun omgang met kinderen met gedragsproblemen*.

Vervolgens ben ik me gaan verdiepen in het oplossingsgericht coachen. Het coachen op zich was voor mij nog teveel omvattend en daardoor te vaag. Graag had ik een concrete methode die voor mij goed toepasbaar leek te zijn. Bovendien moest deze methode een duidelijke koppeling hebben met het onderwijs, daar veel oplossingsgerichte coachingstechnieken bedoeld en geschreven zijn voor het bedrijfsleven. De WAWW-methode, waar ik vorig jaar al eens over gelezen had, leek perfect aan deze eisen te voldoen. Een belangrijke reden om uiteindelijk voor deze methode te kiezen heeft 'm ook gezeten in het feit dat het een methode is die

pretendeert het gedrag van kinderen te verbeteren (Locht, 2009).

Als laatste ben ik me gaan afvragen of ik me wilde richten op een specifiek gedragsprobleem of gedragsproblemen in het algemeen. Om eerder genoemde reden heb ik gekozen voor gedragsproblemen in het algemeen, me terdege bewust van het feit dat het gevaar zit in een breed te interpreteren begrip als 'gedragsproblemen'.

Hoofdstuk 2 Theoretische onderbouwing

In dit hoofdstuk wordt het theoretisch kader gegeven dat nodig is om de onderzoeksvragen te beantwoorden. De WAWW benadering zal beschreven worden en het oplossingsgericht coachen behandeld. Tevens wordt een koppeling tussen beiden gemaakt. Daarin zal de vraag beantwoord worden in hoeverre de WAWW benadering geschikt is als coachingsinstrument.

2.1 De WAWW benadering

“Als het niet kapot is, repareer het dan niet”

(Berg & Shilts, 2009 pag 20)

De Amerikanen Berg & Shilts (2009) ontwikkelden een programma met als belangrijkste principe: ‘Werken Aan Wat Werkt’. De nadruk ligt daarbij op de momenten waarop een probleemsituatie *wél* goed gaat. Het belangrijkste uitgangspunt van de WAWW-methode is dan ook het zoeken naar de uitzondering; het zoeken naar het moment waarop probleemgedrag zich niet voordoet. Zelfs bij gedrag dat als problematisch wordt ervaren is het belangrijk te beseffen dat geen enkel probleem(gedrag) altijd en constant plaatsvindt.

Die uitzonderingsmomenten moet je *koesteren*, *uitvergroten* en *meer van datzelfde doen*. Koesteren omdat die momenten belangrijke krachtbronnen bezitten in het vinden van de oplossing van het probleem. Uitvergroten omdat de finesse vaak in kleine veranderingen zit en op kleine veranderingen kun je voortbouwen. Meer van datzelfde doen verwijst naar belangrijke uitgangspunten van het oplossingsgericht denken: ‘*Als iets wel of beter werkt, doe er meer van*’ (Cauffman & van Dijk, 2009) en ‘*Als het werkt, laat het dan zo*’ (Berg & Szabó, 2005).

Kienhuis (2008-2009) schrijft in zijn artikel over de WAWW benadering dat de leraar de successen, sterke kanten, mogelijkheden en talenten van leerlingen dient te benadrukken. Een goede manier om dat te doen is door gebruik te maken van *coping*; vragen naar de manier waarop iemand het voor elkaar krijgt de situatie vol te houden. De stem van de leerling is daarbij van groot belang. Leerlingen zijn immers prima in staat om aan te geven wat er al goed gaat in de klas en wat de doelen zijn

die gehaald moeten worden. De leerling wordt in dit proces ‘*change agent*’ genoemd. Ze zijn de initiatiefnemers van een gewenste verandering en daarmee ook drager van verantwoordelijkheid.

Uit een onderzoek dat in de Verenigde Staten is gedaan (Kelly&Bluestone Miller, 2009) blijkt in hoeverre de WAWW benadering een effectieve aanpak kan zijn voor klassenmanagement en klassenklimaat.

The findings are summarized as follows:

** WOWW helped to increase the teachers' views of students as better behaved and their sense that students would also report better behavior*

** WOWW resulted in an increase in teachers' perceptions of their classes as better behaved*

**WOWW resulted in an increase in teachers' positive perceptions of themselves as effective classroom managers”. (pag. 37)*

Dat de WAWW benadering een effectieve methode blijkt te zijn in de verbetering van het klassenklimaat blijkt ook uit een artikel van Houben (2008-2009). Zij beschrijft daarin het proces dat is doorgemaakt met een klas die al lange tijd werd ervaren als probleemklas. Door met die klas te werken volgens de WAWW-methode is het pedagogisch klimaat sterk verbeterd. Complimenten geven en positief blijven, bleken de ingrediënten tot succes.

2.2 Oplossingsgericht coachen

Als oplossingsgerichte coach creëer je een context waarbinnen je voor een ander de mogelijkheden schept het beste uit zichzelf naar voren te halen. Het is je taak om de gecoachte het werk goed of beter, vlot of vlotter, zo efficiënt en effectief als mogelijk en met (meer) plezier te laten doen. (Cauffman & van Dijk, 2009)

Je doet dat volgens Durrant (2007) niet door je te presenteren als ‘de expert die de dingen weer op orde kan krijgen’. Je zult moeten samenwerken met de gecoachte. In veel situaties is het de leerkracht die ‘cliënt’ is, hij of zij is immers tot de conclusie gekomen dat er dingen anders moeten. Tegelijk is de leerkracht echter een collega, die naar alle waarschijnlijkheid niet zit te wachten op een therapeutische sessie. De

oplossingen moeten praktisch van aard zijn. Durrant (2007) geeft als praktische voorbeelden om tot oplossingen te komen: herkaderen, vragen stellen over uitzonderingen en de opdracht geven om 'iets anders dan anders te doen'. Van belang daarbij is dat de oplossing door de leerkracht zelf bedacht dient te worden. Een strategie die zomaar wordt aangedragen heeft beduidend minder kans van slagen. De indruk kan dan gewekt worden dat de leerkracht zelf niet professioneel genoeg, niet slim genoeg of niet voldoende capabel zou zijn om het probleem op te lossen. Zoals eerder benoemd beschrijft Durrant (2007) dat het stellen van de goede vragen kan leiden tot de oplossing. Goede vragen leveren informatie op over manieren waarop in het verleden en heden met succes problemen werden aangepakt. De gecoachte dient zich ervan bewust te worden dat het geen eerder ooit werkte, ook nu weer een grote kans van slagen heeft.

Ophuis (2008-2009) noemt 'not knowing' de belangrijkste vaardigheid van het oplossingsgericht coachen. Het 'leeg zijn' ofwel 'niet-weten' houdt in dat je als coach nieuwsgierig moet zijn, even de vakkennis die je bezit vergeet en luistert met een open oor.

Berg en Szabó (2006) beschrijven al het bovenstaande ook in hun boek over oplossingsgericht coachen en voegen daar het belang van het geven van complimenten aan toe. Het bekrachtigen van wat al goed gaat en het erkennen van hoe moeilijk het probleem is, geeft blijk van betrokkenheid van de coach en zal bovendien aanzetten tot verandering.

Ook het stellen van een duidelijk geformuleerd, haalbaar doel is volgens Berg en Szabó (2006) belangrijk om de coaching met succes te laten verlopen. Het doel dient, evenals de eerder besproken oplossingen van het probleem, vanuit de gecoachte zelf te komen. Een vraag als: *'Wat moet er tijdens dit gesprek gebeuren, zodat u na afloop kunt concluderen dat het zinnig was mij in te schakelen'* wordt als voorbeeld gegeven om dat te bereiken. Cauffman en Van Dijk (2009) noemen dit de doelstellingsvraag en verwoorden die vergelijkbaar als: *'Wat moeten we vandaag bespreken, zodat dit gesprek voor jou nuttig zal zijn?'*

Berg en Szabó (2006) besteden eveneens aandacht aan de mogelijkheid dat er geen vooruitgang in de coaching wordt geboekt, een zogeheten *impasse*. In dat geval dient er achtereenvolgens gecontroleerd te worden of het eerder gemaakte doel nog

nagestreefd wordt en haalbaar is, kunnen schaalvragen ingezet worden om de mate van vooruitgang te meten en kan gekeken worden of er toch sprake is van *kleine* veranderingen. Uiteindelijk beschrijven Berg en Szabó (2006) de min of meer ethische plicht om als coach tijdig aan te geven wanneer niet aan verwachtingen kan worden voldaan en in dat geval te stoppen met de coaching.

2.3 Koppeling oplossingsgericht coachen en de WAWW-methode

Een koppeling van oplossingsgericht coachen met de WAWW-methode is eenvoudig te maken. Het is immers een *op coaching gebaseerd interventieprogramma*, zo schrijft Kienhuis (2008-2009). Dat betekent dat de coach een consultatieve rol heeft in het werken met de leraar en zijn klas. De coach observeert de klas en houdt eventueel groeps gesprekken, maar zal nimmer een interventie uitvoeren in de betreffende klas. In gesprekken met de leraar en/of de groep bespreekt de begeleider welke sterke punten hem zijn opgevallen op verschillende momenten. Bijvoorbeeld tijdens de instructie of het zelfstandig werken. Dit gebeurt altijd door succesmomenten te benoemen en complimenten te geven.

Een voorbeeld van een dergelijke aanpak is te zien op de DVD: Classroom Solutions (Berg&Huibers, 2007). Daar bezoekt Berg (2007) een klas en voert daar een observatie uit, nadat ze tegen de kinderen heeft gezegd te gaan letten op alles dat goed gaat. Tijdens haar observatie gaan er veel dingen goed, maar zeker niet alles. In het nagesprek benoemt Berg (2007) alle situaties waarin kinderen goed gedrag lieten zien. Ze laat daarbij de situaties waarin het minder goed ging weliswaar niet onbenoemd, maar benadrukt ook dan het positieve in het geheel. Zo beschrijft ze in situatie waarin ze zag dat één van de kinderen met een boek wilde gaan slaan. Ze benoemt het feit, maar geeft bovenal een compliment voor het feit dat de jongen toch zijn zelfbeheersing wist te vinden. Het gegenereerde effect dat dit nagesprek teweegbracht was enerzijds dat de kinderen zich bewust werden van hetgeen zij al goed deden en anderzijds de gecoachte leerkracht handreikingen aangeboden heeft gekregen om met dergelijke situaties om te kunnen gaan.

Houben (2009) beschrijft in haar artikel de invoering van de WAWW methode in Nederland na het succes dat het reeds had behaald in de Verenigde Staten. Het verschil zit echter in het feit dat men in de VS veelal werkt met een coach in de klas. De coach wordt gezien als gast in de klas die let op alles dat goed gaat. Dit wordt d.m.v. complimenten aan de klas verteld. In Nederland wordt ervoor gekozen de leerkracht buiten de klas te coachen. De coach gaat in dat geval met de leerkracht na wat er goed ging, wat er beter ging en wat de reden van deze verbetering was.

Hoofdstuk 3 Methodologie

In dit hoofdstuk wordt de aanpak van dit praktijkonderzoek beschreven. Aangegeven zal worden welke werkvormen en instrumenten gebruikt worden en vooral de onderbouwing van die keuzes staat daarbij centraal. Ook wordt aandacht geschonken aan de ethische aspecten evenals de tijdsplanning waarbinnen dit onderzoek gaat plaatsvinden.

3.1 De onderzoeksvorm

Daar de onderzoeksvraag van dit praktijkonderzoek is voortgekomen uit een persoonlijke handelingsverlegenheid is het evident dat de onderzoeksvorm een actieonderzoek zal zijn. De definitie die zowel Harinck (2009) als Kallenberg (2007) voor een dergelijk onderzoek hebben geeft immers aan dat een actieonderzoek geschikt is voor professionals, in de praktijk werkend, die aspecten van hun eigen werk willen verbeteren. Het doel van een dergelijk onderzoek is het verhogen van de kwaliteit van eigen handelen.

Binnen dit praktijkonderzoek ligt de handelingsverlegenheid op het gebied van coaching. Het is dan ook het coachen dat door middel van dit onderzoek tot een verhoogd niveau van handelen zou moeten gaan leiden. Dit type onderzoek wordt dan ook betiteld als kwalitatief; de kwaliteit van mijn handelen wordt immers verhoogd. Dit in tegenstelling tot een kwantitatief onderzoek, dat uitgaat van het verzamelen en ordenen van gegevens die in getallen weer te geven zijn. (Kallenberg, 2007)

3.2 De onderzoeksgroep

Binnen dit onderzoek is sprake van meerdere participanten. Op de eerste plaats zijn dat de gecoachte leerkrachten. Zij zijn de onderzoeksgroep waaraan het effect van de coaching afgemeten wordt. Voor een belangrijk deel bepalen zij in hoeverre de coaching succesvol is gebleken. Door de maten van tevredenheid van de gecoachte te meten kan nagegaan worden of de gekozen methodiek doeltreffend is gebleken in

de omgang met kinderen met gedragsproblemen.

Omdat het doel van dit onderzoek het vergroten van mijn coachende vaardigheden als gedragsspecialist is, ben ik ook zelf deel van de onderzoeksgroep. Het moet blijken of de gekozen methodiek in mijn praktijk toepasbaar en werkbaar is. Een regelmatige reflectie hierop is om die reden noodzakelijk.

Een derde groep is slechts zijdelings met dit praktijkonderzoek verbonden; de kinderen waar de gecoachte leerkracht handelingsverlegenheid mee ervaart. Zij zijn geen rechtstreekse betrokkenen omdat het primaire doel in dit onderzoek de coaching van de leerkracht is, niet de begeleiding van het betreffende kind. De gecoachte leerkracht kan de mate van succes van de coaching echter wel bepalen door te reflecteren op de interactie tussen hem en het kind. Voor de gecoachte leerkracht zal dat namelijk bepalen in hoeverre de coaching succesvol is geweest.

3.3 Wijze van dataverzameling

Om antwoord te krijgen op de onderzoeksvraag is het belangrijk de situatie zoals die aan het begin is te vergelijken met de situatie na het onderzoek. Het effect van mijn coaching bepaalt in hoeverre de gekozen methodiek doeltreffend blijkt te zijn in het verbeteren van mijn coachende vaardigheden als gedragsspecialist.

Om het effect van de coaching te meten wordt in dit onderzoek gebruik gemaakt van interviews, observaties en vragenlijsten.

3.3.1 Interview

Volgens Kallenberg (2007) is het interview een meetinstrument om te achterhalen wat bij een bepaald persoon leeft aan ideeën, opinies, meningen en dergelijke. Voor dit onderzoek is dat goed te gebruiken. Het is van belang om te weten hoe de gecoachte collega naar de situatie waarbinnen hij gecoacht wil worden kijkt. Diens mening daarover is vooraf belangrijk maar nog belangrijker is in hoeverre die mening na het coachingstraject is veranderd.

Om dat in kaart te brengen heb ik een semigestructureerd vragenlijst samengesteld waarmee de begin- en eindsituatie bevroegd wordt. (bijlage 1)

Het semigestructureerde interview leent zich uitstekend om meer zicht te krijgen op achtergronden, persoonlijke belevingen en motieven van handelen. Bij een dergelijk

interview wordt voornamelijk gebruik gemaakt van gesloten vragen met een vaste formulering. Naast de gesloten vragen bevat het interview ook enkele open vragen, waarbij de nadruk ligt op het doorvragen. (Harinck, 2009)

Door zowel aan het begin van het coachingstraject als aan het eind hetzelfde interview af te nemen is het mogelijk de mate van succes te meten. Het mag dan ook beschouwd worden als een effectmeting.

3.3.2 Observatie

Een andere belangrijke onderzoeksmethode is observeren. Door te observeren krijg je informatie over het gedrag van de leraar en de reactie van het kind daarop. Omdat de Werken Aan Wat Werkt methode (WAWW-methode) die in dit onderzoek wordt toegepast uitgaat van de momenten waarop 'het' goed gaat, is het van belang dergelijke momenten vast te leggen, te registreren. Ook hier lijkt een semigestructureerde vorm het best toepasbaar.

In een dergelijke observatiemethode wordt van te voren besproken waar op gelet gaat worden. Een uitgangspunt dat perfect aansluit bij de WAWW-methode, omdat ook daar van te voren wordt besproken alleen te letten op de goede momenten.

Indien de gecoachte leerkracht daar geen bezwaren tegen heeft, kan gekozen worden voor het opnemen van het observatiemoment. Het voordeel daarvan is tweeledig. Enerzijds geeft het de onderzoeker de mogelijkheid het fragment vaker te zien om zodoende het moment beter te kunnen analyseren, anderzijds kan het de gecoachte sterken in de overtuiging dat er vooral, hoe lastig de situatie soms ook was, veel goed gaat; één van de belangrijkste uitgangspunten van de WAWW-methode.

3.3.3 Vragenlijst

Om op een objectieve manier te kunnen bepalen of de coachingsgesprekken als nuttig worden ervaren is het laten invullen van een vragenlijst (bijlage 2) na ieder gesprek van belang. De nadruk in deze vragenlijst ligt op mijn rol als coach en in hoeverre die rol als waardevol wordt beschouwd. Dit in tegenstelling tot eerdergenoemd interview waar de begin- en eindsituatie bevraagd wordt en waarin het hele coachingstraject op zich wordt meegenomen.

Tot nu toe zijn de onderzoeksinstrumenten: het interview, de observatie en de vragenlijst gericht geweest op de gecoachte leerkracht. Eerder in dit hoofdstuk is echter gesproken over een tweede betrokkene, te weten ikzelf. Om te kunnen reflecteren op de coachingsgesprekken leg ik ook mezelf na ieder gesprek eerdergenoemde vragenlijst voor. Zodoende wordt in kaart gebracht in welke mate ikzelf vooruitgang ervaar in mijn coachende rol als gedragsspecialist.

3.4 Triangulatie

Een valide, kwalitatief praktijkonderzoek voldoet aan het criterium van triangulatie. Het gebruik van meerdere onderzoeksinstrumenten en betrokken personen (informanten) is daarbij belangrijk, om zodoende een betrouwbaar onderzoek te voeren. (Kallenberg, 2007)

In dit onderzoek wordt gebruikgemaakt van verschillende onderzoeksinstrumenten die samen zorgdragen voor een zo breed mogelijke kijk op de situatie. Het interview zorgt voor een compleet, overkoepelend zicht dat het effect van het totale coachingstraject meet. De observaties geven een kijk op het handelen van de gecoachte leerkracht en zijn het instrument waar vanuit de coaching wordt gevoerd. De vragenlijsten zijn ten slotte bedoeld om te reflecteren op de coachingsgesprekken, zowel door de gecoachte als door de onderzoeker; ikzelf. Daarmee zijn ook de belangrijkste betrokken personen benoemd die er voor zorgen dat wordt voldaan aan de eis van het gebruik maken van meerdere informaten.

3.5 Ethiek

In dit praktijkonderzoek is uitgegaan van transparantie en controleerbaarheid. Zowel de directie als de gecoachte leerkrachten hebben hun toestemming gegeven om dit onderzoek uit te kunnen en mogen voeren.

Er is gebruik gemaakt van andere namen zodat persoonsgegevens niet direct identificeerbaar zijn en betrokkenen hebben toestemming gegeven om gekregen informatie te publiceren.

De etische principes die ten grondslag liggen aan dit onderzoek zijn gebaseerd op

een artikel van Boerman (2008). Zowel aan de plichtdimensie als aan de aspiratiedimensie is in dit onderzoek aandacht besteed.

3.6 Data-analyse

De voortgang van het coachingstraject wordt in dit onderzoek gemeten aan de hand van een interview. Het interview dient als voor- en nameting. Door middel van vragenlijsten die reflecteren op ieder coachingsgesprek wordt eveneens de voortgang van het traject gemeten. Uit beide onderzoeksinstrumenten komen zowel kwantitatieve als kwalitatieve gegevens. De kwantitatieve gegevens zijn middels een grafiek te ordenen om zodoende de lijn die het coachingstraject doormaakt te kunnen volgen. De kwalitatieve gegevens, eveneens verkregen uit de interviews en vragenlijsten maar ook uit observaties worden weergegeven in een matrix.

3.7 Tijdspad

Wat	Wie	Hoe	Wanneer
Interview	Onderzoeker met gecoachte	Semigestructureerd interview	Maart 2011
Coachingsmoment 1			
Observatiemoment	Onderzoeker bij gecoachte	Video observatie	Maart 2011
Coachingsgesprek	Onderzoeker met gecoachte	Gesprek met focus op WAWW	Maart 2011
Reflectie	Onderzoeker en gecoachte	Vragenlijst	Maart 2011
Coachingsmoment 2			
Observatiemoment	Onderzoeker bij gecoachte	Video observatie	Maart 2011
Coachingsgesprek	Onderzoeker met gecoachte	Gesprek met focus op WAWW	Maart 2011
Reflectie	Onderzoeker en gecoachte	Vragenlijst	Maart 2011
Coachingsmoment 3			
Observatiemoment	Onderzoeker bij gecoachte	Video observatie	April 2011
Coachingsgesprek	Onderzoeker met gecoachte	Gesprek met focus op WAWW	April 2011
Reflectie	Onderzoeker en gecoachte	Vragenlijst	April 2011
Coachingsmoment 4			
Observatiemoment	Onderzoeker bij gecoachte	Video observatie	April 2011
Coachingsgesprek	Onderzoeker met gecoachte	Gesprek met focus op WAWW	April 2011
Reflectie	Onderzoeker en gecoachte	Vragenlijst	April 2011
Interview	Onderzoeker met gecoachte	Semigestructureerd interview	Mei 2011

Hoofdstuk 4 Data-analyse en resultaten

In dit hoofdstuk wordt de verzamelde data van de verschillende onderzoeksmethoden weergegeven. Achtereenvolgens komen het semigestructureerde interview, de observaties, de coachingsgesprekken en opnieuw het semigestructureerde interview aan bod. Er is gebruik gemaakt van kwantitatieve en kwalitatieve gegevens. De kwantitatieve gegevens zijn verwerkt in tabellen, de kwalitatieve zijn woordelijk, in een samenvatting weergegeven.

4.1 Het interview, voorafgaand aan het coachingstraject

Met de drie leerkrachten die gecoacht zullen worden is voorafgaand aan de coachingsperiode een semigestructureerd interview gehouden. Het interview is bedoeld om de beginsituatie in kaart te brengen. Een kort verslag van ieder interview volgt hieronder.

Interview Dorien

Dorien is leerkracht van groep 6 en werkt parttime in deze groep. Dorien is een ervaren leerkracht en heeft in vrijwel alle jaargroepen al eens lesgegeven. Dit jaar ervaart zij, meer dan ooit, soms een gevoel van onmacht in haar handelen en omgang met de groep. De kinderen reageren sterk op elkaar, zijn soms moeilijk te motiveren en door de grote diversiteit aan gedragsproblemen in de klas heeft Dorien het gevoel niet alle kinderen de aandacht te kunnen geven die ze nodig hebben. Haar spreekwoordelijke ‘trucendoos’ om kinderen te motiveren en groepssfeer bevorderend bezig te zijn begint voor haar gevoel op te raken.

Dorien ervaart de groep als een groep die veel energie van haar vraagt. Meer energie dan dat ze er voor terug krijgt.

Omdat ze het moment dat ze het werken met deze groep niet meer ziet zitten ver voor wil blijven staat ze open voor elke vorm van hulp die haar geboden wordt. Zo ook voor dit coachingstraject. Haar verwachting is dat het haar meer inzicht zal geven in haar eigen handelen en ze zodoende punten zal vinden die goed gaan en ingezet kunnen worden op de momenten dat het minder goed gaat.

Bij het beantwoorden van de schaalvraag waarbij 0 een situatie is waar ze de controle over de groep totaal kwijt zou zijn en 10 een situatie waarbij ze de groep helemaal in haar vingers heeft en kan *'doen en laten'* met de groep wat ze wil schaalt Dorien de situatie zoals die nu is, voorafgaand aan het coachingstraject, in als een 6.

Interview Marleen

Marleen is leerkracht van groep 5 en werkt fulltime, ter langdurige vervanging, in deze groep. Marleen is twee jaar geleden afgestudeerd en dit is haar eerste fulltime klas. Eerder heeft ze invalwerk gedaan op verschillende scholen, in verschillende klassen.

Marleen ervaart op verscheidene momenten een zekere handelingsverlegenheid in haar omgang met één specifieke leerling. Deze leerling, Koen, heeft geclassificeerd PDD NOS. Koen vraagt veel aandacht van Marleen die zij hem graag wil geven maar ze ervaart het als lastig om haar aandacht te verdelen over enerzijds Koen en anderzijds de andere 25 leerlingen. Met name het blokkeren van Koen, het boos reageren en het nadrukkelijk vragen om aandacht vindt Marleen lastig. Verder is Koen ook erg wisselvallig in zijn emoties. Het ene moment kan hij heel uitbundig en vrolijk zijn, het andere momenten juist verdrietig, boos en neerslachtig.

Marleen verwacht van het coachingstraject praktische handelingsadviezen te krijgen die ze kan inzetten in haar omgang met Koen. Door de positieve insteek van de coachingsmethode verwacht ze dat de gesprekken in eenzelfde positieve sfeer zullen plaatsvinden.

Bij het beantwoorden van de schaalvraag is 0 een omschreven situatie waarbij ze volledig handelingsverlegen is in haar omgang met Koen en 10 het tegenovergestelde daarvan: een situatie waarin ze precies weet hoe te handelen in haar omgang met Koen. Marleen schaalt de huidige situatie, voorafgaand aan het coachingstraject, in als 6.

Interview Loes

Loes is vier dagen in de week leerkracht van groep 2 en één dag in de week van groep 5. Ze is drie jaar geleden afgestudeerd en sindsdien steeds tijdelijk werkzaam geweest in verschillende groepen. In groep 2 werkt ze dit jaar voor het eerst.

In haar groep 2 zit een leerling, genaamd Tim, waarmee ze een zekere mate van handelingsverlegenheid ervaart. Tim heeft geen geclassificeerde gedragsstoornis. Hij is op een dergelijke stoornis nog niet getest, in overleg met ouders is besloten dit wel te gaan doen.

Loes ervaart Tim als een jongen die soms voor haar onverklaarbaar gedrag vertoont in de vorm van het beledigen of pijn doen van klasgenootjes. Hij lijkt dit gedrag bewust te doen en volgens Loes geen spijt te hebben van zijn gedrag. Het reflecteren op zijn eigen gedrag of excuus aanbieden ervaart Loes als een moeizaam proces.

Voor Loes is het coachingstraject succesvol gebleken wanneer ze meer inzicht zou hebben in haar eigen handelen en het effect daarop bij Tim. Door de positieve insteek van het coachingstraject hoopt Loes te ervaren welke gedragingen van haar een goede en positieve invloed hebben op Tim.

Bij het beantwoorden van de schaalvraag is 0 een beschreven situatie waarin Loes volledig handelingsverlegen is in haar omgang met Tim en 10 een situatie waarin zij volledige handelingsbekwaam is in haar omgang met Tim. Loes schaaft de huidige situatie, voorafgaand aan het coachingstraject, in als 6,5.

4.2 De observaties

De betreffende leerkrachten zijn ieder drie keer gedurende 45 minuten geobserveerd. Tijdens deze semigestructureerde observaties heeft de focus volledig gelegen op hetgeen dat goed is gegaan. Door te letten op de interactie tussen leerkracht en leerling(en) is gekeken naar wat de situatie tot een succesvolle situatie maakt.

Per coachingsmoment zijn de ogenschijnlijk drie belangrijkste punten geselecteerd. Het zijn de meest waardevolle momenten die geschikt lijken om in volgende situaties in te zetten en vaker toepasbaar zijn.

De volledige uitwerking van deze observaties zijn toegevoegd als bijlage.

Observaties Dorien

Observatiemoment 1: 18-4-2011

- Het feit dat veel leerlingen graag willen dat de les mondeling wordt afgenomen zou ingezet kunnen worden in volgende situaties. Dorien maakt daar nu afspraken over die een volgende keer nog verder uitgebreid zouden kunnen worden. Het maken van een dergelijke 'voorwaardelijke' afspraak zorgt ervoor dat later in de les daar op teruggekomen kan worden en kan zodoende gewenst gedrag bevorderen.
- De duidelijkheid die de leerkracht weet te bieden tijdens de lesovergang lijkt erg belangrijk ter voorkoming van onrust. Doordat alle kinderen precies weten wat van hen verwacht wordt, lijkt onrust voorkomen te worden.
- Doordat Dorien tijdens het zelfstandig werken rondloopt, rust uitstraalt, veel complimentjes uitdeelt en kinderen individueel helpt ontstaat een goede werksfeer. Dit lijkt een werkwijze waar de klas baat bij heeft en dus geschikt om vaker in te zetten.

Observatiemoment 2: 19-4-2011

- Het stilteteken werkt een aantal keer effectief. Volgens het principe 'door meer van wat werkt' kan dit zeker vaker ingezet worden.
- Het uitspelen van een situatie door overdreven nadruk te leggen op de gemaakte afspraak werkt. Andere kinderen genieten van dit spel en ook voor de betreffende leerling lijkt dit een leuke manier van aangesproken worden te vinden.
- Zelf rust uitstralen met stem en houding lijkt een goede werking te hebben op de klas. Door het stemvolume te laten dalen en het tempo wat te laten zakken wordt rust gecreëerd waar veel kinderen bij gebaad lijken.

Observatiemoment 3: 26-4-2011

- Doordat de leerkracht rust uitstraalt, ontspannen is en in rustig tempo de les bespreekt lijkt dit een positieve werking op de kinderen te hebben. Er heerst een goede en prettige werksfeer.
- Vooral wanneer Dorien voor de klas staat lijkt het rustig te zijn. Het overzicht over alle leerlingen lijkt bij de meeste kinderen positief te werken. Het feit dat juist dan de kinderen het meest rustig lijken te zijn zou ingezet kunnen worden in volgende situaties.
- Tijdens de lesovergang laat de leerkracht de kinderen even 'stoom afblazen'. Ze mogen even hardop kletsen, hun benen strekken en kunnen zodoende hun energie kwijt. Dit lijken veel kinderen hard nodig te hebben en het lijkt dus ook essentieel om een volgende les goed te laten verlopen. Dergelijke momenten lijken ook prima geschikt om een 'energizer' te doen met de klas.

Observaties Marleen

Observatiemoment 1: 18-4-2011

- Marleen is positief ingesteld naar alle leerlingen en naar Koen in het speciaal. Ze benoemt, soms ondanks allerlei dingen die niet goed gaan, toch vaak het goede en positieve. Koen lijkt zich hier prettig bij te voelen. Ze lijkt door de complimenten die ze Koen geeft te voorkomen dat hij gefrustreerd raakt.
- Het contact tussen Marleen en Koen is goed. Koen lijkt graag aandacht van Marleen te willen. Marleen zou dit kunnen inzetten om veranderingen in zijn werkhouding teweeg te brengen. Het lijkt goed te werken wanneer Marleen afspraken met Koen maakt waar hij aan moet voldoen alvorens hij de aandacht krijgt die hij graag wil.
- Marleen is consequent naar Koen. Hij lijkt dit nodig te hebben. De duidelijkheid zorgt voor een zekere voorspelbaarheid en structuur.

Observatiemoment 2: 19-4-2011

- Op de momenten waarop Koen met zijn rug naar de klas zit, lijkt hij minder afgeleid dan wanneer hij naar de klas toe aan de instructietafel zit.
- Marleen werkt met beloningskaartjes voor Koen. Bij een bepaald aantal complimentjes mag hij een kaartje pakken dat hij uiteindelijk tegen bijvoorbeeld computertijd mag inleveren. Koen is erg gefocust op de complimentjes en hij lijkt hierdoor gestimuleerd te worden gewenst gedrag te vertonen.
- Koen wil opdrachten graag samen maken met Marleen. Hij vraagt dit voortdurend waaruit blijkt hoe graag hij dit wil. Een dergelijke behoefte lijkt ingezet te kunnen worden in volgende situaties om veranderingen in gedrag of taakwerkhouding teweeg te brengen. De keren dat Marleen hier afspraken met Koen over maakt lijkt het immers goed te werken.

Observatiemoment 3: 26-4-2011

- Door negatief gedrag te negeren lijkt Koen te beseffen dat deze vorm van aandacht trekken niet het gewenste resultaat heeft. Regelmatig stopt hij negatief gedrag, bijvoorbeeld door de klas roepen, wanneer hij merkt dat Marleen hier niet op in gaat.
- Regelmatig geeft leerkracht, naast het benoemen van het ongewenste gedrag, ook het gewenste gedrag aan. Koen lijkt hier baad bij te hebben omdat hij zo leert wat er dan wél van hem verwacht wordt.
- Marleen bespreekt samen met Koen welke opdrachten hij zelf maakt en welke samen met haar. Dit werkt positief omdat Marleen hier later in de les op terug kan komen wanneer Koen zich niet aan de afspraken houdt. Het maken van afspraken lijkt goed inzetbaar, wellicht zelfs al voorafgaand aan de les, voordat Koen 'gefrustreerd' is over de te maken opdrachten.

Observaties Loes

Observatiemoment 1: 18-4-2011

- Het beloningssysteem dat voor Tim is gemaakt en zichtbaar in de klas hangt, lijkt voor Tim goed te werken als een soort reminder. Regelmatig als hij er langs loopt, kijkt hij er even naar.
- Tim lijkt het prettig te vinden wanneer Loes even bij hem komt zitten om iets samen te doen. Deze persoonlijke aandacht lijkt belangrijk voor Tim en het lijkt dan ook belangrijk deze momenten vaak terug te laten komen om het contact tussen Loes en Tim positief te beïnvloeden.
- Leerkracht weet Tim regelmatig een uitdaging te bieden door hem stimulerende en moeilijke vragen te stellen waar hij even mee bezig is. Dergelijke vragen lijkt Tim erg interessant te vinden omdat hij er steeds op in gaat en over nadenkt.

Observatiemoment 2: 19-4-2011

- Tim lijkt het erg belangrijk te vinden wat de juf van zijn gedrag vindt. Hij houdt Loes constant in de gaten, vooral op momenten waarvan hij weet dat hij iets doet dat eigenlijk niet mag. Ook op de momenten dat hij complimenten krijgt voor hetgeen hij goed doet lijkt hij hier van te genieten. Het feit dat hij dit zo belangrijk vindt kan in volgende situaties worden ingezet.
- Het contact tussen leerkracht en leerling lijkt erg belangrijk voor Tim. Hij zoekt Loes regelmatig op om iets te vragen of iets te vertellen. De aandacht die hij graag wil zou ingezet kunnen worden voor zolang hij deze aandacht krijgt iets in zijn gedrag of taakwerkhouding teweeg te brengen.
- Het lijkt belangrijk voor Tim dat leerkracht consequent is. Loes is dat door te doen wat ze met hem afspreekt (het komen kijken naar een poppenkastvoorstelling). Tim heeft uitgekeken naar dit moment en lijkt opgelucht dat het moment ook plaatsvindt.

Observatiemoment 3: 26-4-2011

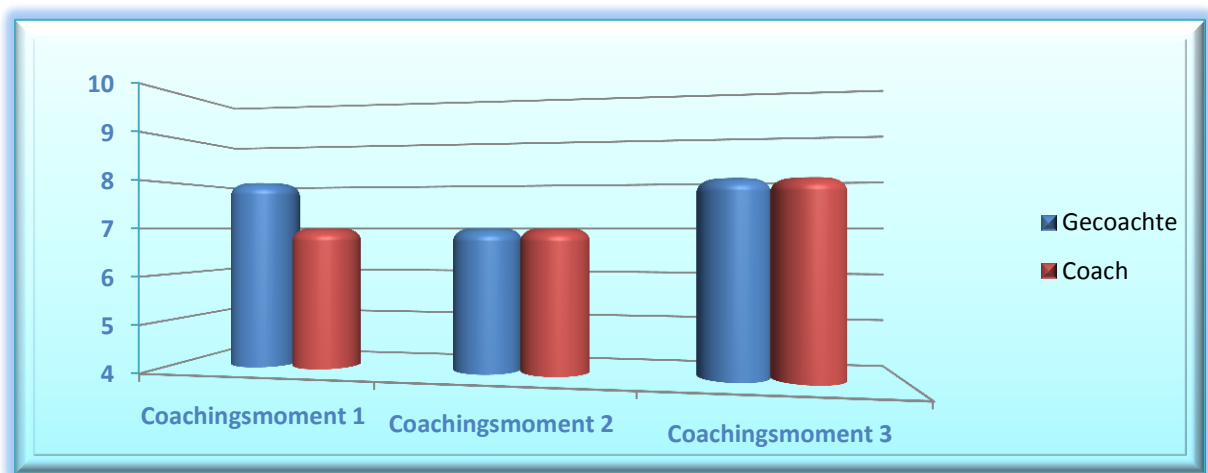
- Tim lijkt, soms als enige van de klas, opmerkingen, aanwijzingen en licht cynische grapjes van de leerkracht te begrijpen. Aan zijn reactie hierop is te merken dat hij begrijpt wat Loes bedoelt en hij lijkt hier zelf ook van te genieten door rond te kijken en te beseffen dat anderen het niet precies begrijpen. Het onderonsje in de positieve zin van het woord dat leerkracht met leerling heeft lijkt ingezet te kunnen worden om het contact tussen leerkracht en leerling te bevorderen.
- Wanneer Loes Tim corrigeert en naast het vertellen wat ze niet wil, ook vertelt wat ze wél wil lijkt dit positief te werken voor Tim. Hij lijkt er bij gebaat te horen welk gewenst gedrag van hem verwacht wordt.
- Wanneer Tim zijn excuses voor iets moet aanbieden aan een ander kind is dit een moeizaam proces. Loes krijgt Tim toch zover en dat lijkt erg belangrijk. Met name de ik-boodschappen die de leerkracht daarbij geeft lijken positief te werken. Tim lijkt zich op dat moment te beseffen dat hij door zijn excuses aan te bieden investeert in de relatie met leerkracht.

4.3 Coachingsgesprekken

Nadat de observaties zijn gedaan, is ieder observatiemoment besproken middels een coachingsgesprek. Elk coachingsgesprek is afzonderlijk beoordeeld door zowel coach als gecoachte. Resultaten daarvan zijn hieronder weergegeven. De gegeven scores variëren tussen 1 en 10. Daar er niet lager dan een 7 is gescoord, begint de schaal, zoals die in de grafieken te zien is, pas bij 4. Onder de weergegeven scores staat een woordelijke toelichting. Dit is een samenvatting van de ingevulde vragenlijsten ter reflectie op het coachingsgesprek, volgend op ieder gesprek. De volledig ingevulde vragenlijsten zijn terug te vinden in de bijlagen.

Coachingsgesprekken Dorien

De drie coachingsmomenten zijn als volgt beoordeeld:



Toelichting scores Gecoachte.

Dorien geeft aan dat de focus tijdens alle drie de gesprekken volledig gelegen heeft op '*dat wat goed ging*'. Ook heeft ze een aantal tips gekregen waar ze wat mee kan. Haar gedrag en de reactie daarop van kinderen is goed beschreven en er is nagedacht hoe dit in te zetten is op andere momenten. Dorien heeft het als fijn ervaren dat ze te horen heeft gekregen wat goed gaat omdat je dit zelf vaak niet ziet of merkt. Prettig was ook dat het een gelijkwaardig gesprek was, en het feit dat ze dingen uit haar groep heeft kunnen delen. Als belangrijke tip geeft ze mee dat soms de oplossingen meer uit de gecoachte hadden kunnen komen en wat langer gewacht had mogen worden met het geven van eigen tips.

Toelichting scores Coach.

Tijdens alle gesprekken is geprobeerd de nadruk te leggen op hetgeen er goed ging. Dat is ook naar tevredenheid gelukt. Eventuele punten die minder goed gingen zijn in sommige gevallen genegeerd of vaker vertaald naar momenten waarop het dan wél goed ging. Er is met name gelet op de reactie van de groep op het handelen van de gecoachte. *Wat in het handelen van Dorien lijkt positief te werken op de klas in zijn geheel.* Daar zijn een aantal bruikbare momenten uit gekomen die goed toepasbaar lijken om vaker in te zetten. Dat laatste had soms meer uit de gecoachte kunnen komen, nu werden dergelijke momenten soms te snel benoemd en werd er meteen bij verteld wanneer ze vaker ingezet zouden kunnen worden.

Coachingsgesprekken Marleen

De drie coachingsmomenten zijn als volgt beoordeeld:



Toelichting scores gecoachte.

Marleen geeft aan dat de focus tijdens vooral het eerste en het laatste gesprek continu heeft gelegen op hetgeen er goed was gegaan. Tijdens het tweede coachingsgesprek veelal wel maar in wat mindere maten. Marleen geeft hier zelf de verklaring voor dat het geobserveerde moment ook wat minder goed ging voor haar gevoel.

Verder komt nadrukkelijk naar voren dat er is nagedacht over hoe de goede momenten te gebruiken zijn in het vervolg en zijn er praktisch goed uitvoerbare handelingsadviezen gegeven.

Marleen heeft het als prettig ervaren dat de gesprekken in een positieve, complimenteuzen sfeer zijn gevoerd.

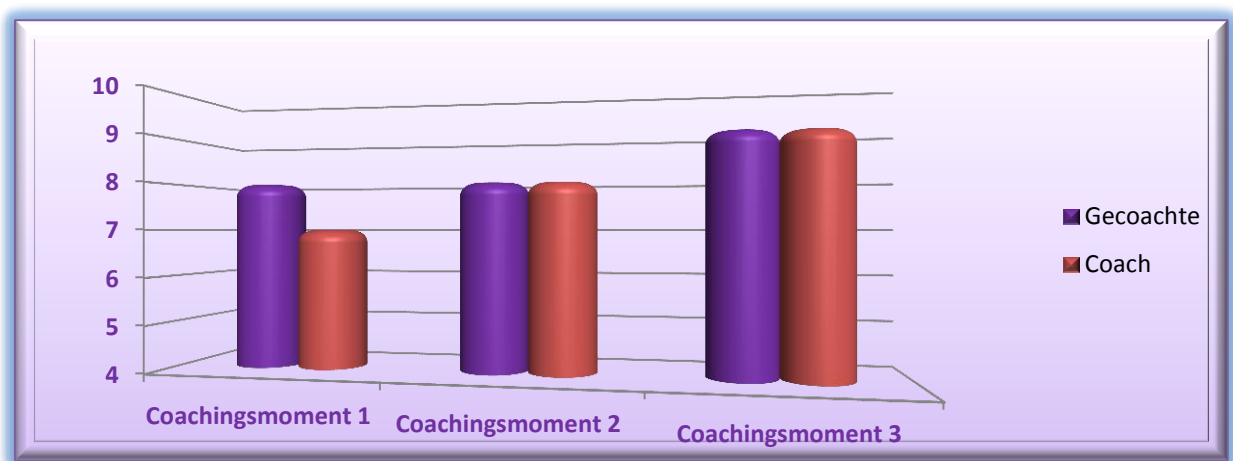
Toelichting scores coach.

De drie gevoerde coachingsgesprekken zijn allen in een positieve sfeer gevoerd. Er is nadrukkelijk geprobeerd alleen het goede te benoemen. Vooral aan de waarschijnlijke redenen die juist dergelijke momenten tot succesvolle momenten maakt is aandacht besteed. *Welke kwaliteiten die Marleen bezit zijn in te zetten in het handelen en omgaan met Koen.*

In ieder gesprek zijn meerdere van dergelijke kwaliteiten en momenten aangewezen.

Coachingsgesprekken Loes

De drie coachingsmomenten zijn als volgt beoordeeld:



Toelichting scores gecoachte.

Loes geeft aan dat in alle drie de gesprekken de nadruk heeft gelegen op het handelen dat positief heeft gewerkt. Ook op de momenten dat het minder goed ging heeft de focus daarop gelegen. Dergelijke momenten werden gebruikt om te bespreken wat er toch goed ging.

Loes heeft het als leerzaam ervaren dat haar handelen is besproken en heeft het als prettig ervaren om vanuit het positieve verder te komen.

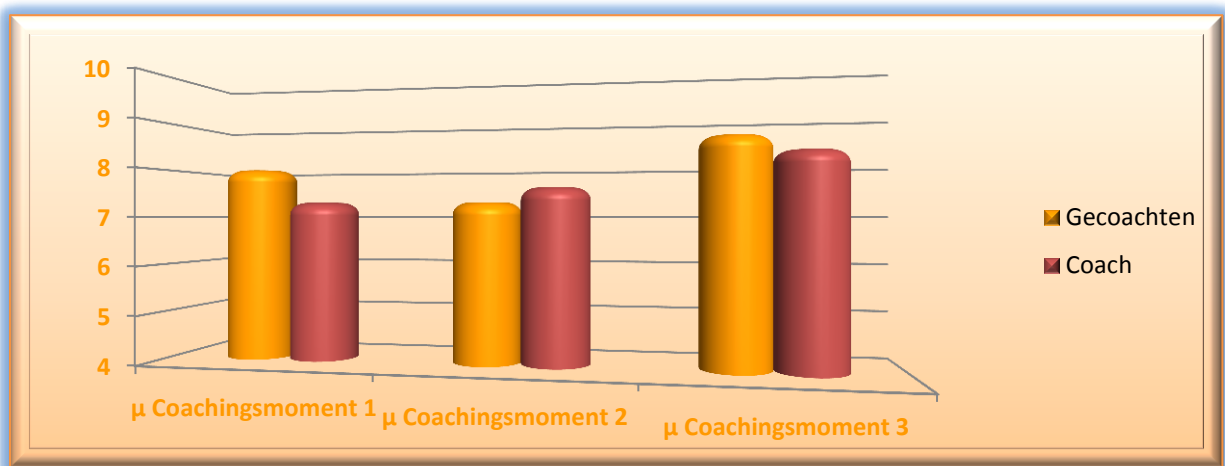
Toelichting scores coach.

In alle drie de gesprekken is gepraat vanuit de belangrijkste uitgangspunten van de WAWW-methode. Er is gekeken naar datgene wat goed ging en besproken in hoeverre dergelijke succesvolle momenten toepasbaar zijn in andere situaties. Zodoende is geprobeerd handelingsadvies uit te brengen, soms in de vorm van praktisch uitvoerbare tips.

Dit is tijdens de drie coachingsmomenten in een positieve, opbouwende sfeer gebeurd waardoor de gesprekken als prettig zijn ervaren.

Gemiddelde score coachingsgesprekken

De gemiddelde scores van ieder coachingsmoment afzonderlijk zijn hieronder aangegeven.



In zowel de scores van de gecoachten als van de coach is een opbouwende lijn te ontdekken. Daar waar de scores van de coach van coachingsmoment één tot en met drie stijgend zijn, is de score van coachingsmoment drie van de gecoachten weliswaar hoger dan het eerste coachingsmoment, maar is er qua score een kleine daling zichtbaar tijdens het tweede coachingsmoment.

4.4 Het interview, na het coachingstraject

Om het effect te kunnen meten van het coachingstraject is ook ter afsluiting een semigestructureerd interview gehouden met iedere gecoachte leerkracht. Doel van dit interview is geweest om inzicht te krijgen in de situatie na het coachingstraject, in vergelijking met de situatie voor het coachingstraject.

Interview Dorien

Vergeleken met de situatie zoals die was voor het coachingstraject is de situatie na het coachingstraject enigszins veranderd. Het zijn geen grote opzienbarende veranderingen maar dat was ook niet verwacht. Het is met name het besef dat er vooral veel goed gaat, zelfs op momenten die voor haar gevoel niet naar tevredenheid verliepen, waardoor Dorien anders naar haar klassensituatie is gaan kijken. De handelingsadviezen zoals die zijn voortgekomen uit de gesprekken waren soms niet nieuw voor haar maar wel een goede reminder.

Bij het beantwoorden van de schaalvraag waarbij 0 een situatie is waar ze de controle over de groep totaal kwijt zou zijn en 10 een situatie waarbij ze de groep helemaal in haar vingers heeft en kan *‘doen en laten’* met de groep wat ze wil schaalt Dorien de situatie zoals die nu is, na het coachingstraject, in als een 7.

Interview Marleen

Vergeleken met de situatie zoals die was voor het coachingstraject is de situatie na het coachingstraject naar tevredenheid veranderd. Marleen geeft aan vaak al in staat te zijn geweest de positieve aspecten van het contact tussen haar en Koen te zien maar zich nu nog bewuster te zijn van degelijke momenten. Ze heeft de positieve insteek van de coachingsgesprekken als prettig ervaren. Mede dankzij de tips die ingezet kunnen worden in volgende situaties ziet ze die toekomstige momenten met vertrouwen tegemoet.

Bij het beantwoorden van de schaalvraag is 0 een omschreven situatie waarbij ze volledig handelingsverlegen is in haar omgang met Koen en 10 het tegenovergestelde daarvan: een situatie waarin ze precies weet hoe te handelen in haar omgang met Koen. Marleen schaalt situatie, na het coachingstraject, in als 7,5.

Interview Loes

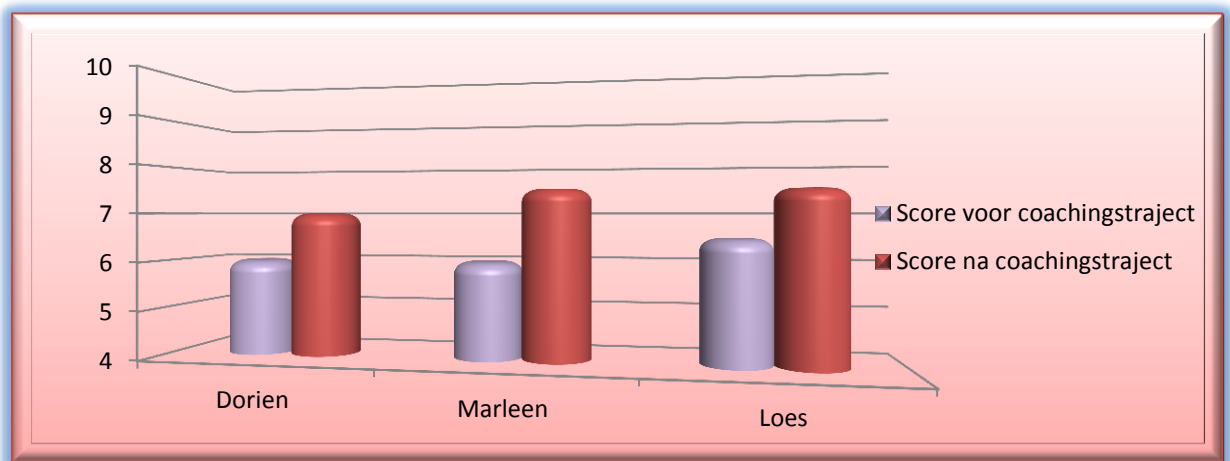
Vergeleken met de situatie zoals die was voor het coachingstraject is de situatie na het coachingstraject positief veranderd. Deze positieve verandering wijdt Loes aan de coachingsgesprekken waarin ze te horen heeft gekregen wat de reactie van Tim is geweest op haar handelen. Nog niet eerder heeft ze daar zo bewust bij stilgestaan en meer dan voorheen beseft ze welke positieve invloed ze heeft op Tim. Door te kijken naar de oorzaak waarom dingen goed gaan en het benoemen daarvan heeft Loes een heel aantal punten te horen gekregen die ze vaker kan inzetten.

Bij het beantwoorden van de schaalvraag is 0 een beschreven situatie waarin Loes volledig handelingsverlegen is in haar omgang met Tim en 10 een situatie waarin zij volledige handelingsbekwaam is in haar omgang met Tim. Loes schaaft de situatie, na het coachingstraject, in als 7,5.

Schaalscores vergeleken

Door de schaalscores van de beginsituatie te vergelijken met die van de eindsituatie wordt een beeld geschetst in hoeverre het coachingstraject effect heeft gehad.

Schematisch weergegeven ziet dat er als volgt uit:



Hoofdstuk 5 Conclusies en aanbevelingen

In dit hoofdstuk zullen de onderzoeksvraag en deelvragen beantwoord worden. Ook wordt er in discussie gegaan met de literatuur. Uit de antwoorden en bevindingen hieruit zullen conclusies worden getrokken en aanbevelingen worden gedaan.

5.1 Deelvragen

Wat houdt de WAWW-methode in?

De Werken Aan Wat Werkt methode is een in Amerika ontwikkelde werkwijze waarbij wordt gekeken naar de momenten waarop iets goed gaat en zeker zo belangrijk: naar de reden *waarom* het goed gaat. Wat maakt iets tot een succesvol moment? Wat in het handelen van iemand zorgt ervoor dat de situatie zo goed gaat zoals die gaat?

Het uitzonderingsmoment, het kijken naar het moment waarop het in een probleemsituatie wél goed gaat, is daarbij een belangrijk uitgangspunt. Het uitzonderingsmoment geeft volgens de WAWW-methode immers belangrijke aanknopingspunten die ingezet kunnen worden op de momenten waarop het niet of minder goed gaat. Het uitzonderingsmoment is het moment waarop het probleem zich niet voordoet, terwijl het zich wel had kunnen voor doen. De vraag waarom een probleem het ene moment sterk aanwezig is en het andere moment niet of nauwelijks is daarbij van groot belang.

De WAWW-methode laat je met een andere bril naar situaties kijken. De nadruk wordt niet gelegd op de probleemmomenten, de methode staat niet stil bij eventuele fouten maar probeert voort te borduren op reeds behaalde successen. Die succesmomenten worden geanalyseerd en de oorzaak van het succes wordt achterhaald. Het is immers belangrijk niet alleen te benoemen dát iets goed gaat maar ook waarom het goed gaat.

Aan de hand van deze succesmomenten wordt een te behalen doel bepaald. Het is in deze methode niet de therapeut, de coach of de leerkracht die het te behalen doel bepaald. Het is de 'patiënt', de gecoachte of de leerling zelf waar het te behalen doel aan wordt gevraagd.

Biedt de WAWW-methode genoeg handvatten om begeleiding te bieden?

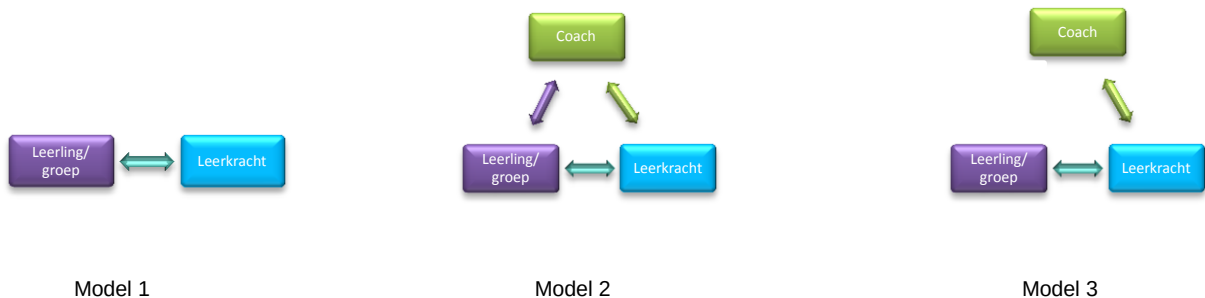
In eerste instantie is de WAWW-methode ontstaan uit ongenoegen over de bestaande behandelingswijzen in de psychotherapie. De probleemgerichtheid van bestaande methodes bood vaak niet de uitkomst die men hoopte en was niet de manier waarop sommige artsen en onderzoekers graag werkten. Min of meer per experiment is de WAWW-methode ontstaan die voor zowel arts, onderzoeker als patiënt velen malen bevredigender was. Het werd een methode die uitging van het positieve en de oplossing in plaats van alleen het probleem.

Inmiddels heeft de methode naast de psychotherapie zijn intreden gedaan in het maatschappelijk werk en het onderwijs.

De methode zoals die ontwikkeld is, is niet bedoeld ter coaching of begeleiding op de manier zoals dat in dit onderzoek is gebeurd. De methode is in eerste instantie bedoeld en ontwikkeld om de relatie tussen leerkracht en leerling of groep te verbeteren. Het is de leerkracht die aan de hand van de WAWW-methode doelen stelt en opzoek gaat naar de momenten waarop het goed gaat. (model 1)

In het voorbeeld zoals dat te zien is op de dvd Classroom Solutions is wel een coach aanwezig. Deze heeft echter contact met de leerkracht én met de leerlingen en benoemt het geen dat goed gaat naar leerlingen en leerkracht. (model 2)

In de methode zoals die vorm heeft gekregen in dit onderzoek vindt het contact tussen coach en leerling of groep niet plaats. De coaching is alleen gericht geweest op de leerkracht. (model 3). Dit model is niet nieuw, al eerder in dit onderzoek is aandacht besteed aan een dergelijk model. Houben (2009) schrijft over het verschil tussen de Verenigde Staten en Nederland. In Nederland lijkt men de voorkeur te geven aan model 3 waar de leerkracht buiten de klas wordt gecoacht, in de VS wordt veelal de voorkeur aan model 2 gegeven.



Uit de resultaten zoals die naar voren zijn gekomen na de coachingsmomenten mag de conclusie worden getrokken dat het traject en dus het gekozen model succesvol is gebleken.

In de praktijk is dat ook zo ervaren. Het is voor zowel coach als gecoachten een setting geweest waar men zich prettig bij heeft gevoeld, blijkt ook de evaluatieformulieren die na ieder coachingmoment zijn ingevuld. Gecoachten geven afzonderlijk van elkaar aan het doorlopen traject als succesvol te bestempelen, waaruit de conclusie getrokken mag worden dat de WAWW-methode voldoende handvatten bevat om begeleiding te bieden. Het zijn immers de coach en gecoachten samen die bepalen in welke maten het coachingstraject succesvol is gebleken.

Waardoor ontstaat handelingsverlegenheid van collega's en wat is hun hulpvraag?

De hulpvraag die collega's hebben is in dit onderzoek duidelijk naar voren gekomen. Op de vraag waar de handelingsverlegenheid door ontstaat, is echter geen eenduidig antwoord te geven daar iedere gecoachte leerkracht een eigen, unieke hulpvraag geformuleerd heeft. Er zijn over de verschillende hulpvragen echter wel overeenkomsten te formuleren.

Zo blijkt de behoefte aan meer grip op de situatie bij alle hulpvragen naar voren te komen. Men ervaart de momenten waarop de grip dreigt te verdwijnen als onprettig daar men dan het gevoel heeft de situatie niet meer meester te zijn. Men heeft het initiatief niet meer in handen waardoor een onrustig en ongemakkelijk gevoel ontstaat.

Naast het willen hebben van meer grip, schemert in alle hulpvragen een behoefte aan praktisch uitvoerbare handelingsadviezen door. Op momenten dat het minder of niet goed gaat lijken de gecoachte leerkrachten de beschikking te willen hebben over meer in te zetten mogelijkheden die de situatie ten goede komen.

Het geen dat minder goed gaat is reeds bekend. Dat hoeft niet meer onderzocht of benoemd te worden. Men wil graag weten en te horen krijgen wat er in die situaties dan wél gedaan moet worden.

5.2.1 De kracht van de uitzondering

In de literatuur wordt het zoeken naar het uitzonderingsmoment als waardevol beschouwd. Berg en Schilts (2009) beschrijven het uitzonderingsmoment als het belangrijkste uitgangspunt van de WAWW-methode. Het uitzonderingsmoment biedt belangrijke aanknopingspunten die in te zetten zijn op de momenten dat het niet of minder goed gaat. Geen enkel probleemgedrag doet zich constant voor en juist de momenten waarop het niet voorkomt zijn belangrijk binnen de WAWW-methode. De kracht van de uitzondering is ook in dit onderzoek duidelijk gebleken waarmee de stelling dat dergelijke momenten als waardevol mogen worden beschouwd volledig wordt onderschreven. Meerdere keren heeft het uitzonderingsmoment geleid tot inzicht op het geen dat werkt.

5.2.2 Praktisch van aard

Oplossingsgerichte coaching dient praktisch van aard te zijn zo schrijft Durrant (2007). De oplossingen dienen bovendien door de leerkracht zelf bedacht te worden, een strategie die wordt aangedragen zou beduidend minder succesvol zijn.

Dat de coaching bij voorkeur praktisch van aard dient te zijn is ook in dit onderzoek duidelijk gebleken. Vanuit de gecoachten bleek de behoefte aan praktisch uitvoerbare handelingsadviezen groot te zijn.

Over de stellingname dat oplossingen altijd vanuit de gecoachte leerkracht zelf dienen te komen verschilt de bevinding van dit onderzoek met die van de literatuur. Durrant (2007) schrijft dat wanneer de oplossing niet uit de gecoachte leerkracht zelf komt, de indruk gewekt kan worden dat de leerkracht zelf niet professioneel genoeg, niet slim genoeg of niet voldoende capabel zou zijn om het probleem op te lossen. Uit de evaluatieformulieren die na ieder coachingsgesprek zijn ingevuld bleken vaak de momenten waarop handelingsadviezen vanuit de coach werden gegeven juist als waardevol te worden beschouwd. Zo prijst een van de gecoachte leerkrachten juist de tips die worden gegeven en de toepasbaarheid ervan. Een ander beschrijft de praktisch goed uitvoerbare handelingsadviezen als positief punt na het coachingsgesprek.

Door als coach de momenten waarop het juist goed ging te benadrukken en vooral ook te verwoorden waarom de situatie toen goed ging wordt indirect een handelingsadvies gegeven. Juist de momenten waarop het goed gaat zijn immers de momenten die meer ingezet kunnen worden. De gecoachte leerkrachten hebben aangegeven vaak niet bewust stil te staan bij de goede momenten maar eerder geneigd te zijn bij de minder goede momenten stil te staan. Het is dan prettig dat er iemand observeert die juist de goede momenten benoemt, zo wordt in de evaluatieformulieren aangegeven.

5.2.3 'Change agents' en 'Not Knowing'

'Change agents' (Kienhuis 2008-2009) en 'Not Knowing' (Ophuis 2008-2009) worden in de literatuur beschreven als zijnde belangrijke aspecten binnen het oplossingsgericht coachen. Het gebruik maken van Change agents houdt in dat je de gecoachte zelf verantwoordelijk maakt voor het te halen doel. Ze zijn de initiatiefnemers van de gewenste verandering en daarmee ook verantwoordelijk. Not Knowing impliceert dat je luistert met een open oor; even de vakkennis die je bezit vergeet en nieuwsgierig bent.

Beide aspecten van het oplossingsgericht coachen zijn in dit onderzoek niet letterlijk terug te zien. Toch hebben ze een plaats binnen het onderzoek, zij het summier. De gecoachten hebben niet letterlijk de rol van change agent toebedeeld gekregen maar zijn vanuit hun professionaliteit al verantwoordelijk voor de situatie en dus betrokken en responsabel.

Het gebruik maken van 'not knowing' is als gekunsteld ervaren. Het even vergeten van vakkennis lijkt een mooi streven maar praktisch makkelijker gezegd dan gedaan. Het is mijns inziens ook de vraag of het 'vergeten' van de vakkennis wel daadwerkelijk aan te raden is. Tijdens de nabespreken van het geobserveerde ben ik een aantal keer teruggevallen op parate kennis vanuit de literatuur, juist om het genoemde meer kracht bij te zetten wat door de gecoachten juist als prettig is ervaren. Het geeft uitspraken die gedaan worden meer gewicht.

5.3 De hoofdvraag

‘Hoe kan ik, middels de WAWW-methode, leerkrachten coachen en begeleiden in hun omgang met kinderen met gedragsproblemen, om zodoende mijn coachende vaardigheden als gedragsspecialist te verbeteren?’

Het gehele coachingstraject doorloopt hebbende, is deze vraag te beantwoorden. De doelstelling was om mijn coachende vaardigheden als gedragsspecialist te verbeteren. De methodiek die daarbij ingezet werd is de WAWW-methode. In de vorige paragraaf is uitvoerig beschreven in hoeverre deze systematiek geschikt is om coaching te bieden. De conclusie was dat de methode genoeg handvatten biedt om coaching en begeleiding te bieden. De vraag die over blijft is dus of mijn coachende vaardigheden verbeterd zijn.

Het woord *verbetering* impliceert dat er al reeds bestaande kennis en ervaring aanwezig zou zijn die door dit traject op een hoger niveau zouden zijn gekomen. Daar deze kennis en ervaring tot voor het traject nog vrijwel nihil was, valt al snel te spreken over een verbetering. Kortweg zou de vraag of de coachende vaardigheden zijn verbeterd dus met een ‘ja’ beantwoord kunnen worden. De kwestie is echter of de vaardigheid naar tevredenheid is ontwikkeld. Een lastige vraag omdat de maten van tevredenheid moeilijk uit te drukken is. Baserend op de feiten: de beoordelingen die na ieder coachingsgesprek zijn gegeven, mag geconcludeerd worden dat ieder coachingsmoment als meer dan voldoende is beoordeeld. Zowel door coach als gecoachten.

De conclusie is dan ook dat door gebruik te maken van de WAWW-methode, er gekozen is voor een manier die op een duidelijk positieve en gestructureerde manier coaching biedt, wat er toe heeft bijgedragen dat de coachende vaardigheden als gedragsspecialist zijn verbeterd. Het is de gekozen methodiek die ertoe heeft bijgedragen dat de coachingsgesprekken als succesvol worden betiteld. Daar de hulpvragen van de gecoachten verschillend waren mag de conclusie getrokken worden dat de methode zich leent voor diverse doeleinden. Zowel hulpvragen op individueel als op groepsniveau zijn werkbaar met de methode. Juist ook doordat met beide type vragen ervaring is opgedaan in dit coachingstraject kan, eens te meer, de conclusie getrokken worden dat de coachende vaardigheden zijn verbeterd.

Hoofdstuk 6 Evaluatie

In dit hoofdstuk zal zowel het proces als mijn persoonlijke ontwikkeling geëvalueerd worden. Is de juiste onderzoeksmethode gekozen? Is er gebruik gemaakt van de juiste technieken? Wat betekent dit onderzoek voor mij persoonlijk? Het zijn voorbeelden van vragen die in dit hoofdstuk beantwoord zullen worden. De nadruk zal in dit hoofdstuk liggen op de dingen die goed gingen. Geheel in de sfeer van de WAWW-benadering. Niet het geen een volgende keer anders zou moeten is daarin belangrijk, juist datgene wat goed is geweest en een volgende keer opnieuw of meer gebruikt kan worden krijgt de meeste aandacht.

6.1 Het proces

Een proces is begonnen met het bepalen van een onderwerp. Niet de lastigste opgave omdat het bieden van coaching en begeleiding mijn interesse had en ik van mening was dat er in de opleiding nog te weinig aandacht aan besteed was. Door mijn meesterstuk op coaching en begeleiding te richten schepte ik de mogelijkheid me hierin te verdiepen, te bekwamen en te ontwikkelen en dat op mijn eigen manier, met een zelf gekozen methodiek.

Dat de methodiek oplossingsgericht zou worden was voor mij een voldongen feit. In het jaar voorafgaand aan het bepalen van het onderwerp heb ik in de opleiding kennis gemaakt met het oplossingsgericht werken. Een werk- en denkwijze die mij erg aansprak en aansloot bij de manier waarop ik daarvoor vaak al werkte. De positieve insteek en het zoeken naar de oplossing in plaats van stil te staan bij het probleem past bij mij. Denkende over een methodiek die zowel oplossingsgericht als toepasbaar op coaching en begeleiding was, kwam ik op de WAWW-benadering. Het formuleren van de onderzoeksvragen is een kwestie van schaven en veilen geweest totdat de formulering naar tevredenheid klopte. Het heeft 'm in de finesse van het soms veranderen van een enkel woord gezeten, die ervoor heeft gezorgd dat zowel hoofd- als deelvragen uiteindelijk naar tevredenheid zijn opgesteld.

Omdat na het bepalen van het onderwerp en onderzoeksvragen duidelijk werd dat ik voor mijn onderzoek collega's nodig had die open stonden voor coaching en begeleiding heb ik destijds al een eerste uitleg over mijn onderzoek gegeven in het

team. Enthousiaste reacties van collega's zorgden ervoor dat ik met vertrouwen de volgende fase van mijn onderzoek in kon gaan; het verdiepen in de literatuur. Oplossingsgerichte coaching en de WAWW-benadering zijn veel beschreven onderwerpen gebleken. Het was een kwestie van de ter zaken doende literatuur te selecteren. Literatuur die relevant was voor mijn onderzoek is uitvoerig bestudeerd wat ertoe heeft bijgedragen dat het onderzoek een gedegen, stevige fundering heeft gekregen. Het theoretisch gedeelte heeft het onderzoek inhoudelijke verdieping gegeven en de gemaakte keuzes verantwoordbaar gemaakt.

Het vervolgens zoeken naar de juiste onderzoeksinstrumenten heb ik als meest lastig ervaren. Daar waar het maken van deze keuzes het onderzoek praktisch van aard had moeten maken, heb ik lang getwijfeld over welke instrumenten een bijdrage zouden kunnen leveren aan het onderzoek. Het onderzoek zoals dat uiting zou moeten krijgen zat al uitgedacht in mijn hoofd en daar moesten de juiste onderzoeksinstrumenten bij gezocht worden. Andersom, het zoeken naar instrumenten om zodoende het onderzoek vorm te geven lijkt een logischere en praktischere volgorde.

Na het uiteindelijk bepalen van de juiste onderzoeksinstrumenten is de concrete vraag naar collega's gegaan wie (een zekere mate van) handelingsverlegenheid ervoer in de omgang met kinderen met gedragsproblemen. Daar zijn uiteindelijk drie concrete reacties van collega's op gekomen met wie de afspraak is gemaakt het coachingstraject in gang te zetten.

Het coachingstraject zelf: het praktische gedeelte van het onderzoek is wellicht vanzelfsprekend de meest interessante en leukste fase van het onderzoek gebleken. Opgestelde onderzoeksvragen, bestudeerde literatuur en gekozen onderzoeksinstrumenten zijn in deze fase op hun plaats gevallen. De onderlinge samenhang is tot uiting gekomen en is werkbaar gebleken.

Het observeren op zich, het nabespreken van het geziene, het benoemen van alleen de goede dingen die verder uitgebouwd kunnen worden en het ervaren van wederzijdse waardering en respect tussen coach en gecoachte. Het zijn slechts enkele voorbeelden die ervoor zorgen dat er met een tevreden, voldaan, positief en enthousiast gevoel op dit onderzoek terug wordt gekeken.

6.2 Persoonlijke ontwikkeling

Om tot een goede, meer gelaagde reflectie te komen maak ik gebruik van het ui-model zoals dat onder andere staat beschreven in een artikel van Korthagen en Vasalos (2007)

Omgeving

Het doen van onderzoek in de vorm zoals die in dit meesterstuk heeft plaatsgevonden was nieuw voor mij. Wat ik er precies van kon verwachten en wat ik tegen zou komen was dus onbekend, wat in eerste instantie heeft geleid tot een misverstand. Mijn verwachting was dat ik met dit onderzoek iets moest ontwikkelen, iets nieuws moest onderzoeken, iets dat nog niet eerder was gedaan of onderzocht. Iets voor het algemeen belang, waar anderen profijt uit zouden halen en er hun voordeel mee zouden kunnen doen.

Al snel werd dit idee bijgesteld toen duidelijk werd dat het onderzoek moest voortkomen uit een eigen handelingsverlegenheid. Het moest iets zijn waar ik zelf tegenaan liep, wat ik wilde onderzoeken en waar ik in wilde ontwikkelen. Dus niet iets voor het algemeen nut, maar iets dat alleen mijn eigen handelingsverlegenheid zou doen wegnemen of verminderen.

Gedrag

Die eerste gedachte ben ik gedurende het onderzoek nooit kwijtgeraakt. Weliswaar is het onderzoek geheel uit eigen handelingsverlegenheid tot stand gekomen, toch heb ik me bij het schrijven van het stuk altijd de gedachte voorgehouden dat het goede bijkomstigheid zou zijn als ook anderen er hun voordeel mee zouden kunnen doen na het lezen ervan. Hierdoor ben ik, meer dan ooit, gaan reflecteren op mijn eigen schrijfstijl. Het moest een stijl zijn die enerzijds prettig en makkelijk leest maar tegelijk inhoudelijk van goede kwaliteit.

Wat betreft het bepalen van de geschikte literatuur en onderzoeksinstrumenten ben ik vooral veel informatie gaan verzamelen om daar vervolgens de selectie uit te kunnen maken die voor mijn onderzoek relevant zou zijn. Goede, ter zaken doende informatie verzamelen is een kwestie van filteren gebleken.

Door een gedegen vooronderzoek en planning bleek het praktische, uitvoerende

gedeelte van het onderzoek vrijwel moeiteloos te verlopen.

Ik heb me tijdens de coachingsmomenten zo proberen te gedragen dat de gesprekken op gelijkwaardige basis hebben kunnen plaatsvinden. De positieve, complimenteuze insteek van de gesprekken heeft daartoe bijgedragen omdat een eventuele beoordelende, bekritiserende sfeer hierdoor vermeden is.

Bekwaamheden

De kunst van het selecteren en filteren van juist die bronnen die relevantie hebben voor het onderzoek is een bekwaamheid die ik me tijdens dit onderzoek eigen heb weten te maken. De kunst van het weglaten is daarin belangrijk gebleken.

Eerder genoemde schrijfstijl behoort mijns inziens ook tot één van de competenties die ik tijdens dit onderzoek heb weten te ontwikkelen tot een van mijn bekwaamheden, baserend ook op de positieve feedback die ik hierover van mijn 'critical friends' heb ontvangen.

Het observeren en het daarbij focussen op alleen het geen dat goed gaat is me goed afgegaan. Het feit dat ik overtuigd ben geraakt van de kracht van deze manier van observeren heeft daartoe bijgedragen. Naar mate de techniek vaker wordt toegepast, wordt het makkelijker en kost het steeds minder moeite de minder goede dingen te negeren of er toch het positieve uit te halen.

Mijn coachende vaardigheden zijn door dit onderzoek ontwikkeld en verbeterd. De vaardigheden benoemen tot bekwaamheid zou betekenen dat ik het reken tot één van mijn sterkere punten. Liever zou ik de vaardigheid betitelen als in ontwikkeling, wellicht een sterk punt in wording.

Overtuiging

Na dit onderzoek ben ik tot de stellige overtuiging gekomen dat de WAWW-methode werkt! Uit eigen ervaring heb ik gemerkt wat het met mensen doet wanneer zij juist datgene te horen krijgen wat ze goed doen, waar ze goed in zijn. Het geeft mensen een goed gevoel en energie om meer van datzelfde te gaan doen. Als coach voelt het prettig en natuurlijk om de positieve dingen te benoemen.

De kracht om tot concrete situaties te komen zit 'm in het goed observeren en analyseren van de momenten. Alleen het constateren dát het werkt is binnen Werken Aan Wat Werkt niet toereikend. Het moment benoemen en samen met de

gecoachten kijken naar de reden waarom het werkt is cruciaal.

Dat het zoeken naar het uitzonderingsmoment daarbij helpt, daar ben ik ook van overtuigd. Het uitzonderingsmoment is zo waardevol omdat juist op dat moment het probleem(gedrag) zich niet voordoet. De vraag wat uitgerekend die situatie tot een moment maakt dat het probleem zich niet voordoet draagt bij tot de oplossing ervan.

Identiteit

De manier zoals ik mezelf zie binnen mijn werk, mijn professionele rol, is door dit onderzoek deels veranderd. Al voor dit onderzoek ben ik tot het besef gekomen dat een rol in de coachende en begeleidende sfeer tot mijn interesse behoorde. Daar ik daar echter nooit eerder ervaring in had opgedaan is dat lange tijd bij interesse gebleven. Nu ik na dit onderzoek wel ervaring in coaching en begeleiding heb opgedaan is de interesse overgegaan in overtuiging. De overtuiging dat ik in een eventuele toekomstige functie graag een coachende rol zou willen bekleden, gericht op collega's in hun omgang met kinderen met gedragsproblemen.

Betrokkenheid

Ieder kind zo goed mogelijk tot zijn recht laten komen en voldoen aan de onderwijsbehoefte van alle kinderen is het streven dat zeer waarschijnlijk achter mijn manier van handelen zit. Het is ook de diepere, achterliggende gedachte van dit onderzoek geweest. Met de geboden coaching en begeleiding hoop ik de betreffende leerkrachten voldoende handreikingen te bieden in de situatie waar hij zich eerder nog handelingsverlegen in voelde. Die handreikingen zullen ertoe bijdragen dat de leerkracht meer, beter of weer opnieuw kan aansluiten bij de onderwijsbehoefte van het kind. Dat naast het kind ook de gecoachte leerkracht zich daardoor competent, beter en positiever zal voelen is eveneens van groot belang als antwoord op de vraag *waar ik het allemaal voor doe*.

Het onderzoek zit erop.

Daar waar in het begin het eind nog ver uit zicht was, lijkt het begin nu ver terug. Met tevredenheid en een overwegend positief gevoel kijk ik terug op het proces dat tot dit meesterstuk heeft geleid. Overwegend impliceert dat het niet altijd als vanzelfsprekend is gegaan. Juist op die momenten waren er mensen die er voor zorgden dat ik weer de energie kreeg om aan de gang te gaan. Die mensen wil ik graag bedanken.

In de eerste plaats Wilma Linders, mijn begeleidster gedurende dit praktijkonderzoek. Bedankt dat je voorstelde de hoofdstukken steeds één voor één met strakke tijdsplanning in te leveren. Zonder dat voorstel was mijn stuk nooit op tijd af gekomen. Bedankt vooral ook voor je feedback die je op mijn hoofdstukken hebt gegeven en je altijd positieve instelling die er voor zorgde dat ik er weer zin in kreeg met mijn stuk aan de slag te gaan.

‘Critical friends’ Anja, Ilse en Ingrid bedankt! Jullie hebben op een kritische, positief opbouwende en prettige manier steeds mijn hoofdstukken gelezen en van commentaar voorzien. Ik heb daar veel aan gehad, veel van geleerd en ik heb genoten van de lol-bijeenkomsten die naast belangrijk en leerzaam ook heel gezellig waren!

Last but not least in dit rijtje wil ik mijn vriendin bedanken. Bedankt dat je de bende die ik twee jaar lang in de studeerkamer heb gemaakt nooit hebt opgeruimd. Bedankt dat je nooit hebt geklaagd over de avonden en weekenden die ik achter de laptop heb besteed aan dit onderzoek. Bedankt dat je het nooit vervelend hebt gevonden wanneer ik vloekte en tierde als er weer eens iets niet lukte, maar vooral bedankt voor je steun en vertrouwen dat je me hebt gegeven.

Dit onderzoek had niet tot stand kunnen komen zonder mijn collega’s die bereid waren het coachingstraject in te stappen. Bedankt voor jullie openheid en vertrouwen. Bedankt dat jullie je kwetsbaar hebben durven opstellen en bedankt ook voor de goede en fijne coachingsgesprekken die ik met jullie heb kunnen voeren.

Literatuurlijst

Boeken:

Berg, I. K., & Shilts, L. (2005). *Oplossingen in de klas*. Utrecht: Solutions Centre.

Berg, I. K., & Szabo, P. (2005). *Oplossingsgericht coachen*. Zaltbommel: Uitgeverij Thema.

Cauffman, L., & van Dijk, D. (2009). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Amsterdam: Boom onderwijs.

Durrant, M. (2007). *Creatieve oplossingen bij gedragsproblemen op school*. Apeldoorn: Garant.

Artikelen:

Houben, E. (2009, Mei). Micro-analyse van de communicatie: Werken aan wat werkt! *Zorgbreed*, 6(23), pp. 14-18.

Kelly, M. S., & Bluestone Miller, R. (2009). Working on What Works (WOWW): Coaching Teachers to Do More of What's Working. *Children & Schools*, 31(1), pp. 35-38.

Kienhuis, J. (2009, Mei). Oplossingsgericht werken in uw klas: WOWW aanpak 'Working On What Works'. *Zorgbreed*, 6(23), pp. 2-6.

Korthagen, F., & Vasalos, A. (2007). Kwaliteit van binnenuit als sleutel voor professionele ontwikkeling. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, pp. 17-23.

Internet:

Boerman, R (2008); *Ethische uitgangspunten bij praktijkonderzoek*.
Geraadpleegd maart 2011

http://www.fontysmediatheek.nl/w/images/8/8d/Boerman%2C_R-1-.%282008%29_Ethische_uitgangspunten_bij_praktijkonderzoek_Fontys_OSO.pdf

Bijlage 1

Matrix antwoorden vragenlijst ter reflectie op ieder coachingsmoment

Vraag 1: In hoeverre heeft de focus in het bespreken van het geobserveerde gelegen op 'dat wat goed gaat'?

Coachingsgesprek 1		
Dorien: <i>Eigenlijk alleen maar!</i>	Marleen: <i>De focus heeft daar bijna continu op gelegen</i>	Loes: <i>Over het algemeen het hele gesprek.</i>
Coach: <i>Steeds gesproken vanuit het positieve.</i>	Coach: <i>Volledig.</i>	Coach: <i>Ik had graag meer punten gehad waarvan ik had kunnen aangeven waarom ze goed zijn gegaan.</i>
Coachingsgesprek 2		
Dorien: <i>Ik heb constant gehoord wat goed ging.</i>	Marleen: <i>Iets minder dan de vorige keer, komt denk ik doordat deze situatie ook iets minder goed ging dan de vorige</i>	Loes: <i>Het hele gesprek</i>
Coach: <i>In iets mindere mate. Wat minder opgevallen aan goede momenten dan gewild.</i>	Coach: <i>Ondanks soms dingen niet of minder goed gingen heb ik benadrukt wat toch goed is gegaan.</i>	Coach: <i>Al veel meer dan de vorige keer. Vooral in de interactie tussen Loes en Tim.</i>
Coachingsmoment 3		
Dorien: <i>De hele tijd, daarnaast heb ik ook tips gekregen waar ik wat mee kan</i>	Marleen: <i>Heel sterk. Vooral de nadruk op hoe die momenten ingezet kunnen worden op andere momenten</i>	Loes: <i>Bijna het hele gesprek. Dit keer ging het wat mis en ook dat is besproken en later weer bekeken vanuit het positieve.</i>
Coach: <i>Voor 100%, alles is vanuit hetgeen goed is gegaan besproken.</i>	Coach: <i>Het hele coachingsgesprek is het gegaan over de momenten waarop het goed ging.</i>	Coach: <i>het hele gesprek is vanuit het positieve gevoerd. Ook van mindere momenten is benoemd wat daar toch goed is geweest.</i>

Vraag 2: Wat was de rol van de coach in het gesprek?

Coachingsgesprek 1		
Dorien: <i>Je hebt verteld wat je hebt gezien en mijn gedrag beschreven. Daarbij de link gelegd naar volgende nieuwe situaties</i>	Marleen: <i>Aangegeven wat er gezien is, wat het gedrag van mij en wat het kind was op de momenten dat het goed ging en aangegeven hoe je dat gedrag verder in kunt zetten.</i>	Loes: <i>Het geobserveerde over te brengen en vertellen wat er goed ging om vervolgens aan te geven hoe dit verder ingezet kan worden.</i>
Coach: <i>Het benoemen van hetgeen goed is gegaan, de waarschijnlijke oorzaak daarvan achterhalen en aangeven in hoeverre dit in verdere situaties toepasbaar kan zijn.</i>	Coach: <i>Het benoemen van hetgeen goed is gegaan, de waarschijnlijke oorzaak daarvan achterhalen en aangeven in hoeverre dit in verdere situaties toepasbaar kan zijn.</i>	Coach: <i>Het benoemen van hetgeen goed is gegaan, de waarschijnlijke oorzaak daarvan achterhalen en aangeven in hoeverre dit in verdere situaties toepasbaar kan zijn.</i>
Coachingsgesprek 2		
Dorien: <i>Je hebt tips gegeven, mee nagedacht hoe sommige situatie beter zouden kunnen en mijn handelen beschreven</i>	Marleen: <i>Aangegeven op welke manier de 'goede momenten' ingezet kunnen worden op momenten dat het minder gaat. M.a.w. tips gegeven</i>	Loes: <i>Aangeven wat er goed gaat in de situatie en hoe hierop in te spelen</i>
Coach: <i>Het benoemen van hetgeen goed is gegaan, de waarschijnlijke oorzaak daarvan achterhalen en aangeven in hoeverre dit in verdere situaties toepasbaar kan zijn.</i>	Coach: <i>Het benoemen van hetgeen goed is gegaan, de waarschijnlijke oorzaak daarvan achterhalen en aangeven in hoeverre dit in verdere situaties toepasbaar kan zijn.</i>	Coach: <i>Het benoemen van hetgeen goed is gegaan, de waarschijnlijke oorzaak daarvan achterhalen en aangeven in hoeverre dit in verdere situaties toepasbaar kan zijn.</i>

Coachingsmoment 3		
Dorien: Door de dingen te noemen die goed zijn aan mijn gedrag en handelen heb je situaties beschreven waarop ik vaker datzelfde kan doen.	Marleen: Gedragingen van mij gekoppeld aan gedragingen van het kind. Hierdoor wordt voor mij duidelijk waar bepaalde reacties vandaag komen en hoe die anders/beter in te zetten zijn.	Loes: Overbrengen wat opgevallen is en wat goed gaat.
Coach: Het benoemen van hetgeen goed is gegaan, de waarschijnlijke oorzaak daarvan achterhalen en aangeven in hoeverre dit in verdere situaties toepasbaar kan zijn.	Coach: Het benoemen van hetgeen goed is gegaan, de waarschijnlijke oorzaak daarvan achterhalen en aangeven in hoeverre dit in verdere situaties toepasbaar kan zijn.	Coach: Het benoemen van hetgeen goed is gegaan, de waarschijnlijke oorzaak daarvan achterhalen en aangeven in hoeverre dit in verdere situaties toepasbaar kan zijn.

Vraag 3: Wat was de rol van de gecoachte in het gesprek?

Coachingsgesprek 1		
Dorien: Horen wat er gebeurde, wat goed was aan mijn handelen	Marleen: Bepaalde gedragingen/afspraken verder uitleggen en meedenken hoe de momenten dat het goed gaat op andere momenten ingezet kunnen worden.	Loes: Mijn rol is die van leerkracht geweest van de geobserveerde situatie met leerling die om coaching heeft gevraagd.
Coach: Het aanhoren van de momenten waarop het goed ging en de oorzaak daarvan alsmede nadenken over hoe deze situaties vaker ingezet zouden kunnen worden.	Coach: Het aanhoren van de momenten waarop het goed ging en de oorzaak daarvan alsmede nadenken over hoe deze situaties vaker ingezet zouden kunnen worden.	Coach: Het aanhoren van de momenten waarop het goed ging en de oorzaak daarvan alsmede nadenken over hoe deze situaties vaker ingezet zouden kunnen worden.
Coachingsgesprek 2		
Dorien: Aanhoren wat de reactie van de groep op mijn handelen was. Aanhoren van bruikbare tips	Marleen: Aanvullend/uitleg geven. Verduidelijken.	Loes: Ik als leerkracht van leerling in geobserveerde situatie.
Coach: Het aanhoren van de momenten waarop het goed ging en de oorzaak daarvan alsmede nadenken over hoe deze situaties vaker ingezet zouden kunnen worden.	Coach: Het aanhoren van de momenten waarop het goed ging en de oorzaak daarvan alsmede nadenken over hoe deze situaties vaker ingezet zouden kunnen worden.	Coach: Het aanhoren van de momenten waarop het goed ging en de oorzaak daarvan alsmede nadenken over hoe deze situaties vaker ingezet zouden kunnen worden.
Coachingsmoment 3		
Dorien: Aanhoren en meedenken hoe goede momenten in mijn handelen ingezet kunnen worden op andere momenten.	Marleen: Situaties verduidelijken, uitleg geven, meedenken.	Loes: Ik als leerkracht van leerling in geobserveerde situatie.
Coach: Het aanhoren van de momenten waarop het goed ging en de oorzaak daarvan alsmede nadenken over hoe deze situaties vaker ingezet zouden kunnen worden.	Coach: Het aanhoren van de momenten waarop het goed ging en de oorzaak daarvan alsmede nadenken over hoe deze situaties vaker ingezet zouden kunnen worden.	Coach: Het aanhoren van de momenten waarop het goed ging en de oorzaak daarvan alsmede nadenken over hoe deze situaties vaker ingezet zouden kunnen worden.

Vraag 4: Wat was goed aan het gevoerde coachingsgesprek?

Coachingsgesprek 1		
Dorien: Het is goed en fijn om te horen wat goed gaat, dat zie/merk je zelf vaak niet.	Marleen: De focus op het positieve vind ik er prettig!	Loes: Vanuit het positieve proberen verder te komen!
Coach: Ik heb goed duidelijk kunnen maken welke gedragingen van Dorien een positief effect op de groep hebben.	Coach: Het inzicht geven in het handelen van de leerkracht en effect van de leerling hierop benoemen werkt verhelderend.	Coach: Het heel concreet aangeven welke reactie is gevolgd op gedragingen van de leerkracht..
Coachingsgesprek 2		
Dorien: Ik vond het een gelijkwaardig gesprek met een positieve insteek.	Marleen: De tips zijn erg handig en direct uitvoerbaar.	Loes: Ik word gewezen op goede en positieve dingen die anders soms onopgemerkt

	<i>Thijs is erg complimenteaus en dat is erg fijn!</i>	<i>blijven.</i>
<i>Coach: Het benoemen van hetgeen dat goed gaat zorgt voor een fijne positieve sfeer waardoor een goed gesprek ontstaat.</i>	<i>Coach: De focus blijven houden op hetgeen dat goed gaat, ondanks het feit dat er ook dingen gebeuren die minder goed gaan.</i>	<i>Coach: Door op details te letten in de reactie van het kind, bijvoorbeeld een glimlach of een binnenpretje welke de leerkracht vaak niet ziet, het effect van gedragingen kunnen benoemen</i>
Coachingsmoment 3		
<i>Dorien: Ik vond het fijn om dingen uit de groep te kunnen delen, om erover te praten. En dat in een positieve setting.</i>	<i>Marleen: Duidelijke actiepunten, praktisch uitvoerbare handelingsadviezen!</i>	<i>Loes: Heel veel handelingen die in mijn omgang met leerlingen als vanzelf gaan worden benoemd en deze uitwerkingen vanuit een ander gezien zijn erg leerzaam</i>
<i>Coach: Door concrete momenten te benoemen die inzetbaar zijn in volgende situaties zijn een aantal goed toepasbare handelingsadviezen geformuleerd.</i>	<i>Coach: Door de positieve insteek van het gesprek is het een goed, prettig en altijd opbouwend gesprek geweest.</i>	<i>Coach: Leerkracht er bewust van weten te maken in hoeverre haar (goede) gedragingen rechtstreeks invloed hebben op het gedrag van de leerling.</i>

Vraag 5: Wat kan een volgende keer beter aan het gevoerde coachingsgesprek?

Coachingsgesprek 1		
<i>Dorien: x</i>	<i>Marleen: Geen idee!</i>	<i>Loes: Ik heb op deze manier als erg positief ervaren, heb geen aandachtspunten</i>
<i>Coach: Meer interactie tussen coach en gecoachte. Het gesprek niet beperken tot een opsomming van geobserveerde punten.</i>	<i>Coach:</i>	<i>Coach:</i>
Coachingsgesprek 2		
<i>Dorien: Je zou kunnen proberen oplossingen wat meer uit de gecoachte zelf te laten komen. Niet te snel met jouw eigen tips komen.</i>	<i>Marleen: Ik vond het prima zo!</i>	<i>Loes: Als positief ervaren zoals het nu gaat!</i>
<i>Coach:</i>	<i>Coach: Handelingsadviezen en tips niet te snel benoemen. Meer uit gecoachte zelf laten komen.</i>	<i>Coach: Meer dialoog tussen coach en gecoachte. Gecoachte meer de kans geven zelf op punten te laten komen die vaker ingezet zouden kunnen worden.</i>
Coachingsmoment 3		
<i>Dorien: x</i>	<i>Marleen: Geen idee!</i>	<i>Loes: Nog steeds positief zo!</i>
<i>Coach:</i>	<i>Coach:</i>	<i>Coach:</i>

Vraag 6: Welke score van 0 t/m 10 past het best bij gevoerde coachingsgesprek? _____

Coachingsgesprek 1		
<i>Dorien: 8</i>	<i>Marleen: 8</i>	<i>Loes: 8</i>
<i>Coach: 7</i>	<i>Coach: 8</i>	<i>Coach: 7</i>
Coachingsgesprek 2		
<i>Dorien: 7</i>	<i>Marleen: 7</i>	<i>Loes: 8</i>
<i>Coach: 7</i>	<i>Coach: 8</i>	<i>Coach: 8</i>
Coachingsmoment 3		
<i>Dorien: 8</i>	<i>Marleen: 9</i>	<i>Loes: 9</i>
<i>Coach: 8</i>	<i>Coach: 8</i>	<i>Coach: 9</i>

Bijlage 2

Uitwerkingen observaties

Dorien 18-4 (45 min.)

1. Het bespreken van het proefwerk begint met het stilteteken. Leerkracht benoemt de kinderen die stil klaar zitten. Alle andere kinderen zijn vervolgens binnen mum van tijd stil. Het benoemen werkt effectief omdat een enkeling daardoor min of meer 'schrikt' en ook snel stil zijn.
2. Tijdens het rondlopen door de klas zorgt leerkracht ervoor dat het rustig blijft door enkel wat kleine opmerkingen te fluisteren naar een paar kinderen. Dit zachtjes fluisteren en het rustig rondlopen zorgt voor rust bij de kinderen.
3. Veel van de kinderen wil graag dat de les mondeling afgenomen wordt zodat ze niet hoeven te schrijven. Dit lijkt prima ingezet te kunnen worden om een goede werkhouding te bewerkstelligen. Tegenover een goede werkhouding staat dan de beloning niet te hoeven schrijven.
4. De lesovergang verloopt soepel doordat kinderen weten waar ze aan toe zijn. Ze weten wat er gaat komen en ze weten dat van hen verwacht wordt dat ze hun spullen alvast op tafel leggen. Deze duidelijkheid lijkt nodig voor de klas om onrust te voorkomen.
5. De klas geniet van een klein spelletje dat tussendoor wordt gedaan. Het even kunnen verzetten van hun aandacht en het kwijt kunnen van hun energie lijkt belangrijk. Dergelijke momenten lijken prima geschikt om vaker in te zetten. Ze zorgen enerzijds voor een positieve sfeer en anderzijds werkt het bevorderend voor de volgende les.

Wat zou in volgende situaties kunnen werken?

- Het feit dat veel leerlingen graag willen dat de les mondeling wordt afgenomen zou ingezet kunnen worden in volgende situaties. Dorien maakt daar nu afspraken over die een volgende keer nog verder uitgebreid zouden kunnen worden. Het maken van een dergelijke 'voorwaardelijke' afspraak zorgt ervoor dat later in de les daar op teruggekomen kan worden en kan zodoende gewenst gedrag bevorderen.
- De duidelijkheid die de leerkracht weet te bieden tijdens de lesovergang lijkt erg belangrijk ter voorkoming van onrust. Doordat alle kinderen precies weten wat van hen verwacht wordt, lijkt onrust voorkomen te worden.
- Doordat Dorien tijdens het zelfstandig werken rondloopt, rust uitstraalt, veel complimentjes uitdeelt en kinderen individueel helpt ontstaat een goede werksfeer. Dit lijkt een werkwijze waar de klas baat bij heeft en dus geschikt om vaker in te zetten.

1. Leerkracht herinnert de kinderen eraan dat ze 'een zonnetje van de dag' kunnen verdienen. Ze kunnen dit verdienen door het stilteteken snel van elkaar over te nemen en hun vinger op te steken als ze iets willen zeggen.
2. Leerkracht hanteert de regel van het bord vrij consequent.
De beste toepassing van de regel was een moment waarop een leerling toch iets door de klas riep. Leerkracht reageerde gespeeld verbaasd; zegt: 'Oeh, wat doe je nou,' en kijkt naar de regel op het bord. Leerling schrikt, steekt haar vinger op en krijgt dan alsnog de beurt.
Ook andere kinderen genieten zichtbaar van dit moment. Het lijkt dus een effectieve toepassing die ingezet kan worden op momenten dat een leerling niet aan de regel heeft gedacht.
Een dergelijke strategie lijkt dan ook effectiever dan het in de vingers knippen of 'sst' geluid.
3. Ook later in de les werkt het stilteteken en het benoemen van diegene die stil zit goed.
Ook nu is het binnen korte tijd helemaal stil in de klas.
4. De overgang naar de taalles roept wat weerstand op bij de kinderen. Blijkbaar is het echter al eerder gemeld dat ze op dit moment van de dag nog taal moesten doen. De verwijzing naar dit eerder genoemde werkt goed. Het lijkt voor deze klas dan ook essentieel dat ze het programma weten. De weerstand duurt dan ook relatief kort.
5. Aan het begin van de les lijkt leerkracht even 'gas terug te nemen'. Het stemvolume gaat wat omlaag, het tempo zakt en leerkracht zit op/bij haar kruk. Juist op dat moment zijn de kinderen opvallend veel rustiger. Ze lijken ook minder door de klas te roepen. Een dergelijk moment lijkt wellicht een goed aanknopingspunt om te gebruiken tijdens andere activiteiten. Met houding en stem rust uitstralen lijkt een rustgevende werking te hebben op deze klas.

Wat zou in volgende situaties kunnen Werken?

- Het stilteteken werkt een aantal keer effectief. Volgens het principe 'door meer van wat werkt' kan dit zeker vaker ingezet worden.
- Het uitspelen van een situatie door overdreven nadruk te leggen op de gemaakte afspraak werkt. Andere kinderen genieten van dit spel en ook voor de betreffende leerling lijkt dit een leuke manier van aangesproken worden.
- Zelf rust uitstralen met stem en houding lijkt een goede werking te hebben op de klas. Door het stemvolume te laten dalen en het tempo wat te laten zakken wordt rust gecreëerd waar veel kinderen bij gebaat lijken.

Dorien 26-4 (45 min)

1. Tijdens het begin van de spellingsles heerst er een volkomen rust in de groep, een goede en prettige werksfeer. Met name ook de leerkracht straalt een zekere mate van ontspannenheid en rust uit. Dit lijkt een positieve werking op de kinderen te hebben.
2. Kinderen genieten van momenten waarop leerkracht iets overdreven uitspeelt. Het overdreven reageren op iets of spelen alsof de leerkracht er zelf niets van snapt zorgt voor een goede, vrolijke sfeer. De kinderen reageren daar enthousiast op.
3. Sommige kinderen zijn al snel klaar met de zelf te verwerken opdracht. Je lost dat op door een klein opdrachtje te geven waar ze lang mee bezig kunnen zijn wanneer ze klaar zijn. Dit lijkt voor sommige kinderen essentieel om rustig te blijven. Op zich heel basaal om een opdracht te geven voor wanneer ze klaar zijn, maar het lijkt toch van groot belang dit te blijven doen.
4. Vooral wanneer de leerkracht voor de klas staat is het rustig. Het overzicht dat dan over de hele klas aanwezig is lijkt voor veel kinderen genoeg om rustig te blijven werken. Dit zou wellicht ingezet kunnen worden op momenten dat leerkracht graag kinderen individueel wil helpen. Op momenten dat leerkracht kinderen aan hun tafel gaat helpen wordt het immers meteen onrustiger.
5. Bovengenoemde; het individueel helpen van kinderen is voor sommige kinderen erg prettig en noodzakelijk. Ze lijken erg gebaad bij deze individuele benadering.
6. Op momenten dat leerkracht namen noemt van kinderen waarvan ze graag wil dat ze aan het werk gaan lijkt dit effectief te zijn. Effectiever dan enkel een 'ssst' geluid. Kinderen lijken niet te beseffen voor wie dit bedoeld is.
7. Nadat de spellingsles is afgelopen mogen de kinderen, voordat ze aan taal beginnen, even wat kletsen en anderszins geluid maken. Velen lijken dit even nodig te hebben. Goed dat leerkracht dit laat gebeuren. Het moment lijkt een geschikt moment voor een energizer o.i.d.
De kinderen lijken hier aan toe en zou er toe bij kunnen dragen dat de vervolg les rustig verloopt.

Wat zou in volgende situaties kunnen werken?

- Doordat de leerkracht rust uitstraalt, ontspannen is en in rustig tempo de les bespreekt lijkt dit een positieve werking op de kinderen te hebben. Er heerst een goede en prettige werksfeer.
- Vooral wanneer Dorien voor de klas staat lijkt het rustig te zijn. Het overzicht over alle leerlingen lijkt bij de meeste kinderen positief te werken. Het feit dat juist dan de kinderen het meest rustig lijken te zijn zou ingezet kunnen worden in volgende situaties.
- Tijdens de lesovergang laat de leerkracht de kinderen even 'stoom afblazen'. Ze mogen even hardop kletsen, hun benen strekken en kunnen zodoende hun energie kwijt. Dit lijken veel kinderen hard nodig te hebben en het lijkt dus ook essentieel om een volgende les goed te laten verlopen. Dergelijke momenten lijken ook prima geschikt om een 'energizer' te doen met de klas.

Marleen 18-4 (45 min.)

1. Leerkracht begint de dag positief met; 'Wauw, jij komt goed binnen'. Ze schrijft namen op het bord die goed binnenkomen
Het positieve ook nog benoemen zou voor sommige kinderen krachtig kunnen werken. Die hebben daar baat bij.
2. Gedurende het observatiemoment benoemt leerkracht vaak het positieve, ondanks het feit dat soms kinderen niet het goede doen. Toch de focus leggen op dat wat wel goed gaat werkt erg positief.
3. Koen zit naast de juf tijdens de kring. Regelmatig vraagt hij om aandacht. Leerkracht geeft hem die. Vaak een knikje of een klein woordje, maar haar aandacht is bij het kind dat iets vertelt. Voor Koen voldoende.
4. Koen heeft een vast moment tijdens de kring waarop hij iets mag vertellen. Die duidelijkheid helpt hem enorm! Heel goed. Wellicht kan een dergelijke structuur verder uitgebouwd worden.
5. Leerkracht is tijdens de kring consequent naar Koen iets dat hij nog graag wil toevoegen aan zijn verhaal moet hij even 'parkeren'. Voor Koen essentieel dat daar nog op terug gekomen wordt, en dat doe leerkracht ook; goed!
6. Tijdens de rekenles weet Koen vaak het goede antwoord. Hij wil dat ook graag laten merken. Het lijkt het beste te gaan op de momenten dat leerkracht even kort aandacht aan hem geeft. Negeren, wat soms ook heel effectief kan zijn, lijkt in het geval van Koen niet zo goed te werken. Hij gaat dan alleen maar harder roepen.
7. Koen is enthousiast dat hij een antwoord weet. 'Ik weet het' roept hij tot drie keer toe, springt van zijn plaats af, staat voor de neus van de leerkracht met zijn vinger omhoog. Erg goed dat leerkracht dan benadrukt dat ze het fijn vindt dat hij zijn vinger omhoog heeft. Knap om dan toch, ondanks alles, het positieve toch te benoemen.
8. Bij het klassikaal bespreken van de sommen mag Koen het antwoord soms in het oor van leerkracht fluisteren om te checken of hij het ook goed zou hebben gehad. Dat helpt hem. Soms mag hij dit niet, begrijpelijk, maar dat is wel het moment dat hij voor onrust gaat zorgen. Duidelijkheid lijkt hem hierbij te helpen. Hij lijkt er erg bij gebaad te weten waar hij aan toe is. De aandacht die hij krijgt vindt hij heel prettig. Dergelijke momenten zouden wellicht ingezet kunnen worden. Bijvoorbeeld: hij mag dat, mits hij dan ook blijft zitten, of het antwoord niet roept, of.. of... Hij wil dat immers graag, goed in te zetten dus om afspraken met hem te maken.
9. De leerkracht is constant in staat complimenten aan Koen te geven. Daardoor lijkt ze te voorkomen dat Koen gefrustreerd raakt!

Wat zou in volgende situaties kunnen Werken?

- Marleen is positief ingesteld naar alle leerlingen en naar Koen in het speciaal. Ze benoemt, soms ondanks allerlei dingen die niet goed gaan, toch vaak het goede en positieve. Koen lijkt zich hier prettig bij te voelen. Ze lijkt door de complimenten die ze Koen geeft te voorkomen dat hij gefrustreerd raakt.
- Het contact tussen Marleen en Koen is goed. Koen lijkt graag aandacht van Marleen te willen. Marleen zou dit kunnen inzetten om veranderingen in zijn werkhouding teweeg te brengen. Het lijkt goed te werken wanneer Marleen afspraken met Koen maakt waar hij aan moet voldoen alvorens hij de aandacht krijgt die hij graag wil.
- Marleen is consequent naar Koen. Hij lijkt dit nodig te hebben. De duidelijkheid zorgt voor een zekere voorspelbaarheid en structuur.

1. Koen zit aan de instructietafel. Doordat het contact tussen de leerkracht en Koen daardoor makkelijk te maken is, geeft dat Koen rust. Op de momenten dat hij met zijn rug naar de klas zit lijkt hij aanzienlijk minder afgeleid dan wanneer hij met zijn zicht naar de klas zit. Een positie aan de instructietafel met zijn rug naar de klas lijkt dan ook het meest aan te raden.
2. Koen roept allerlei dingen door de klas. Met een klein knikje of gebaartje krijgt leerkracht hem vaak toch weer aan het lezen. Koen luistert goed naar deze kleine signalen.
3. Koen lijkt niet zo'n zin te hebben in de opdrachten. Hij heeft een wat ongemotiveerde werkhouding. Dat verandert op het moment dat hij complimenten krijgt en een beloningskaartje mag pakken. Dat is voor hem een stimulans om het goed te doen. Ook de opmerking van de leerkracht: 'Wauw, zo ga je er zeker 15 halen,' lijkt stimulerend te werken. Het vertrouwen dat met deze opmerking wordt uitgesproken werkt positief.
4. Op de momenten dat leerkracht naast Koen zit en de opdrachten samen met hem maakt is hij rustig en werkt hij goed. Hij lijkt het fijn te vinden dat leerkracht naast hem zit. Op de momenten dat hij het alleen moet doen roept hij veel door de klas. Het feit dat hij het zo graag samen wil doen is wellicht goed in te zetten ter voorkoming van het maken van geluidjes op de andere momenten.
5. Koen wil graag alles regelen omtrent de computer en beamer. Hij wordt daar redelijk vrij in gelaten en dat doet hem goed. Hij krijgt bepaalde 'privileges' zoals het feit dat hij als enige bij de computer mag staan om daar het filmpje te volgen en zodoende de computer kan bedienen.
Dergelijke momenten lijken geschikt om in te zetten. Door een mits aan deze privileges te koppelen zou een goede werkhouding gestimuleerd kunnen worden.
6. Koen houdt leerkracht constant in de gaten. Vooral ook op de momenten dat zij door de klas loopt is Koen constant gefocust op haar. Hij vraagt vaak om bevestiging en lijkt het belangrijk te vinden te weten wat leerkracht van zijn gedragingen vindt. Het contact lijkt ook tijdens deze les erg goed tussen de leerkracht en Koen.

Wat zou in volgende situaties kunnen Werken?

- Op de momenten waarop Koen met zijn rug naar de klas zit, lijkt hij minder afgeleid dan wanneer hij naar de klas toe aan de instructietafel zit.
- Marleen werkt met beloningskaartjes voor Koen. Bij een bepaald aantal complimentjes mag hij een kaartje pakken dat hij uiteindelijk tegen bijvoorbeeld computertijd mag inleveren. Koen is erg gefocust op de complimentjes en hij lijkt hierdoor gestimuleerd te worden gewenst gedrag te vertonen.
- Koen wil opdrachten graag samen maken met Marleen. Hij vraagt dit voortdurend waaruit blijkt hoe graag hij dit wil. Een dergelijke behoefte lijkt ingezet te kunnen worden in volgende situaties om veranderingen in gedrag of taakwerkhouding teweeg te brengen.

Marleen 26-4 (45 min.)

1. Koen zit aan de instructietafel, met zijn rug naar de andere kinderen toe. Het voordeel hiervan is dat hij wel de persoonlijke aandacht van de leerkracht krijgt maar niet afgeleid raakt door de andere kinderen. Prima.
2. Ondanks het feit dat Koen druk en energiek lijkt te zijn, leest hij goed mee. Een klein knikje of gebaartje van de leerkracht is voldoende om aan het lezen te gaan.
3. Leerkracht negeert bij tijden de opmerkingen die Koen door de klas roept. Regelmatig werkt dit positief. Hij lijkt zo te ervaren dat het trekken van aandacht op deze manier niet werkt. Het levert hem op deze manier niets op.
4. Samen met Koen maakt leerkracht afspraken over wat hij zelf moet schrijven en wat de leerkracht samen met hem doet. Dit lijkt nog uitgebreider ingezet te kunnen worden. Nu lijkt Koen al frustraties te krijgen bij het horen van het woord geschiedenis. Wanneer de opdrachten samen met hem voortijdig besproken zouden zijn en er afspraken gemaakt zijn over wat hij zelf moet maken en wat niet, zou deze duidelijkheid er toe kunnen bijdragen dat hij rustiger aan het werk gaat.
5. Wanneer Koen bozig reageert omdat hij iets niet begrijpt blijft leerkracht heel rustig. Ze legt hem de opdracht uit, praat rustig en kalm en voor Koen werkt dit prima. Hij wordt daar automatisch ook rustig van.
6. Op de momenten dat de leerkracht haar grenzen duidelijk aan geeft lijkt Koen hier baad bij te hebben. De duidelijkheid over wat hij wel en niet mag lijkt hij hard nodig te hebben. Dit zou vaker ingezet kunnen worden. Op momenten dat hij bijvoorbeeld zijn werkboek weggooit of anderszins boos wordt lijkt het hem te helpen wanneer grenzen worden aangegeven. Met name door zijn stoornis helpt het hem wanneer hij te horen krijgt wat wel en niet van hem verwacht wordt.
7. Leerkracht weet Koen snel uit zijn boosheid te krijgen. De boosheid richt zich met name op het moeten schrijven van antwoorden. Nu levert die boosheid hem iets op. Hij wordt geholpen, leerkracht schrijft soms dingen voor hem op of bespreekt opdrachten samen met hem. Deze acties van de leerkracht dragen er overigens terdege toe bij dat zijn boosheid snel over is.
8. Leerkracht blijft Koen, soms ontanks veel negatieve gedragingen positief benaderen. Ze blijft rustig, geeft complimenten waar nodig en blijft aardig tegen hem. Knap dat ze vooral de positieve kanten van Koen blijft zien!

Wat zou in volgende situaties kunnen Werken?

- Door negatief gedrag te negeren lijkt Koen te beseffen dat deze vorm van aandacht trekken niet het gewenste resultaat heeft. Regelmatig stopt hij negatief gedrag, bijvoorbeeld door de klas roepen, wanneer hij merkt dat Marleen hier niet op in gaat.
- Regelmatig geeft leerkracht, naast het benoemen van het ongewenste gedrag, ook het gewenste gedrag aan. Koen lijkt hier baad bij te hebben omdat hij zo leert wat er dan wél van hem verwacht wordt.
- Marleen bespreekt samen met Koen welke opdrachten hij zelf maakt en welke samen met haar. Dit werkt positief omdat Marleen hier later in de les op terug kan komen wanneer Koen zich niet aan de afspraken houdt. Het maken van afspraken lijkt goed inzetbaar, wellicht zelfs al voorafgaand aan de les, voordat Koen 'gefrustreerd' is over de te maken opdrachten.

1. Leerkracht heeft beloningsregistratiesysteem op een zichtbare plaats in de klas hangen. Dat helpt Tim er regelmatig aan herinneren wat als reminder zal werken.
2. Leerkracht bespreekt kort en bondig met Tim 'wat er goed' is gegaan tijdens de vorige activiteiten. Ze laat Tim reflecteren op zijn gedrag door zich af te laten vragen of andere kinderen klachten geuit zouden kunnen hebben naar leerkracht. Door het bespreken zo tussen de activiteiten door te doen, stoort het andere kinderen niet en ervaart hij duidelijk dat er op hem gelet wordt.
3. Tim houdt leerkracht constant in de gaten. Bij alles dat hij doet, wat niet direct met de activiteit te maken heeft (zandtafel) kijkt hij of leerkracht dit ziet. De conclusie zou getrokken kunnen worden dat hij zich schuldbewust is en de grens opzoekt.
4. Leerkracht heeft een goed contact met Tim. Hij vindt het leuk als leerkracht bij hem zit en met hem speelt dat ze het zand op eet. Hij lijkt van dergelijke momenten te genieten. De aandacht die hij krijgt lijkt hij nodig te hebben. Hij komt immers kort daarna opnieuw naar leerkracht, dit keer met iets 'niet-giftigs'.
5. Tim laat aan leerkracht zien dat hij een buigzame buis kan buigen tot een 6. Leerkracht stimuleert hem door te vragen wat hij er nog meer mee kan maken. Ook die uitdaging lijkt hij goed te kunnen gebruiken. Hij is daarna lange tijd bezig om er achtereenvolgens een 9, een 7, een 5, een nul en een krul van te buigen. Met het zand is hij al lang niet meer bezig.
6. Leerkracht lijkt meer dan voldoende overwicht te hebben op Tim. Met een kleine opmerking als 'ik wil dat je nu bij de tafel, aan je werkje blijft' accepteert hij dit meteen en doet dat dan ook.
7. Ook een volgende keer, op het moment dat hij iets komt laten zien, accepteert hij de uitgestelde aandacht. 'Ik kom zo' zegt leerkracht. Tim lijkt er bij een dergelijke opmerking bij gebaad dat dit dan ook gebeurt. Na een tijdje neemt hij daar namelijk zelf het initiatief toe.
8. Tim komt aan het eind van het observatiemoment op het idee met het Hengsel kinderen op hun schouders te 'slaan'. Relatief onschuldig, het gebeurt zachtjes, maar ook nu houdt hij leerkracht nauwlettend in de gaten. Hij realiseert zich goed dat dit eigenlijk niet mag. Hij kent dus leerkrachts grenzen.

Wat zou in volgende situaties kunnen Werken?

- Het beloningssysteem dat voor Tim is gemaakt en zichtbaar in de klas hangt, lijkt voor Tim goed te werken als een soort reminder. Regelmatig als hij er langs loopt, kijkt hij er even naar.
- Tim lijkt het prettig te vinden wanneer Loes even bij hem komt zitten om iets samen te doen. Deze persoonlijke aandacht lijkt belangrijk voor Tim en het lijkt dan ook belangrijk deze momenten vaak terug te laten komen om het contact tussen Loes en Tim positief te beïnvloeden.
- Leerkracht weet Tim regelmatig een uitdaging te bieden door hem stimulerende en moeilijke vragen te stellen waar hij even mee bezig is. Dergelijke vragen lijkt Tim erg interessant te vinden omdat hij er steeds op in gaat en over nadenkt.

1. Tim zit rustig op zijn gemak te eten en te drinken. Hij gooit een leeg pakje 4 keer opnieuw naar de prullenbak. Bij elke poging houdt hij leerkracht nauwlettend in de gaten. Hij lijkt het erg belangrijk te vinden wat leerkracht van zijn gedrag vindt.
2. Op het moment dat leerkracht Tim aanspreekt op bovengenoemd gedrag, accepteert hij dit en doet netjes wat leerkracht van hem vraagt.
3. Tijdens het spelen in de huiskamerhoek komt Tim regelmatig aan leerkracht vragen of bepaalde dingen zijn toegestaan of niet. Steeds als dit blijkt te mogen lijkt hij hier aangenaam verrast en blij mee te zijn. Ook hier wordt het idee bevestigd dat Tim het belangrijk lijkt te vinden wat leerkracht vindt.
4. Tim oppert het idee om poppenkast te gaan spelen. Ook dit komt hij eerst netjes vragen.
5. Tim houdt leerkracht constant in de gaten. Met name op momenten dat hij iets doet waarvan hij lijkt te beseffen dat dit niet mag, houdt hij leerkracht voortdurend in het oog.
6. Wanneer leerkracht een klacht over Tim ontvangt van een meisje op wiens voeten hij heeft gestaan, bespreekt leerkracht dit met hem. Hij lijkt redelijk schuldbewust en zich bewust van het foutje dat hij heeft begaan. Hij lijkt zelfs bijna onderdanig het verhaal van leerkracht aan te horen.
7. Leerkracht weet Tim goed te stimuleren door aan te geven dat ze na haar rondje naar de voorstelling komt kijken en ze dan een spetterende voorstelling verwacht. Tim reageert hier positief op, springt van zijn stoel en gaat aan de slag met ideeën voor de voorstelling.
8. Tim komt neggeld aan de juf laten zien. Hij lijkt het geld erg belangrijk te vinden. Leerkracht speelt hier op in door allerlei vragen over het geld te stellen. Tim lijkt genieten van dit moment dat hij samen met de juf heeft.
9. Leerkracht komt na haar rondje ook daadwerkelijk kijken naar de voorstelling. Voor Tim lijkt dit erg belangrijk. Leerkracht stimuleert Tim door positieve opmerkingen over zijn spel te maken. Ook hier lijkt hij wederom van te genieten.

Wat zou in een volgende situaties kunnen werken?

- Tim lijkt het erg belangrijk te vinden wat de juf van zijn gedrag vindt. Hij houdt Loes constant in de gaten, vooral op momenten waarvan hij weet dat hij iets doet dat eigenlijk niet mag. Ook op de momenten dat hij complimenten krijgt voor hetgeen hij goed doet lijkt hij hier van te genieten. Het feit dat hij dit zo belangrijk vindt kan in volgende situaties worden ingezet.
- Het contact tussen leerkracht en leerling lijkt erg belangrijk voor Tim. Hij zoekt Loes regelmatig op om iets te vragen of iets te vertellen. De aandacht die hij graag wil zou ingezet kunnen worden voor dat hij deze aandacht krijgt iets in zijn gedrag of taakwerkhouding teweeg te brengen.
- Het lijkt belangrijk voor Tim dat leerkracht consequent is. Loes is dat door te doen wat ze met hem afsprekt (het komen kijken naar een poppenkastvoorstelling). Tim heeft uitgekeken naar dit moment en lijkt opgelucht dat het moment ook plaatsvindt.

Loes 26-4 (45 min.)

1. Goed dat het beloningssysteem nog altijd zichtbaar in de klas hangt en is bijgewerkt. Dit structureel toepassen werpt in veel gevallen zijn vruchten af.
2. Na de uitleg van de opdracht gaat Tim als enige met de opdracht van start zoals die bedoeld is. De anderen kijken naar hem en gaan dan pas aan de slag. Hij lijkt dus, al is de indruk wellicht niet zo, goed geluisterd te hebben naar de opdracht.
3. Tim lijkt de humor van leerkracht goed aan te voelen, als een van de weinigen van het groepje waarin hij werkt. (Tim zegt: 'Hey, jullie apen mij allemaal na'. Leerkracht zegt cynisch: Ja, Tim ze maken allemaal precies hetzelfde als jij..'.) Aan het binnenpretje dat Tim hierna heeft lijkt opgemaakt te worden dat zijn gevoel voor humor al ver ontwikkeld is daar hij cynische opmerkingen in het juiste perspectief weet te plaatsen.
4. Als een van de weinigen volgt Tim de opdracht van de leerkracht precies uit. De tips die de leerkracht geeft benut hij ten volste. Tim lijkt dus goed te luisteren naar wat de leerkracht zegt en daar ook veel waarde aan te hechten.
5. Wanneer Tim met een pen op zijn schoenen dreigt te gaan tekenen blijft de leerkracht heel rustig en geeft aan dat ze dat niet goed vindt en dat het beter is wanneer hij aan het werkje gaat werken. Wat hier sterk aan is, is het feit dat de leerkracht niet alleen uit wat zij niet goed vindt maar ook haar verwachting uit van wat er dan wel gewenst is. Tim lijkt hier erg bij gebaad.
6. Nadat Tim tot twee keer toe onacceptabel taalgebruik heeft gebruikt naar een meisje uit zijn groepje vindt de leerkracht het genoeg en gaat met hem in gesprek. Een mooi moment waaruit blijkt dat Tim geen spijt heeft van wat hij heeft gezegd en de reactie van het meisje eigenlijk wel grappig heeft gevonden. Voor Tim lijkt het erg moeilijk zijn excuses aan te bieden. Leerkracht laat hem dit toch doen. Goed dat zij dit voor elkaar heeft gekregen want op deze manier lijkt Tim op zijn minst te ervaren dat dit gedrag door leerkracht wordt afgekeurd. Dat lijkt Tim. onplezierig te vinden, met name omdat hij de relatie met de leerkracht niet lijkt te willen verstoren. De leerkracht speelt hier goed op in door haar gevoel bij deze situatie te uiten en gebruik te maken van ik-boodschappen. Tim lijkt het excuses dat hij aanbiedt niet te menen, hij zegt zelf ook iets soortgelijks. Het is goed dat de leerkracht hem toch zover heeft gekregen omdat hij zo lijkt te ervaren dat het aanbieden van excuses na dergelijk gedrag zo hoort.

Wat zou in volgende situaties kunnen werken?

- Tim lijkt, soms als enige van de klas, opmerkingen, aanwijzingen en licht cynische grapjes van de leerkracht te begrijpen. Aan zijn reactie hierop is te merken dat hij begrijpt wat Loes bedoeld en hij lijkt hier zelf ook van te genieten door rond te kijken en te beseffen dat anderen het niet precies begrijpen. Het onderonsje in de positieve zin van het woord dat leerkracht met leerling heeft lijkt ingezet te kunnen worden om het contact tussen leerkracht en leerling te bevorderen.
- Wanneer Loes Tim corrigeert en naast het vertellen wat ze niet wil, ook vertelt wat ze wél wil lijkt dit positief te werken voor Tim. Hij lijkt er bij gebaad te horen welk gewenst gedrag van hem verwacht wordt.
- Wanneer Tim zijn excuses voor iets moet aanbieden aan een ander kind is dit een moeizaam proces. Loes krijgt Tim toch zover en dat lijkt erg belangrijk. Met name de ik-boodschappen die de leerkracht daarbij geeft lijken positief te werken. Tim lijkt zich op dat moment te beseffen dat hij door zijn excuses aan te bieden investeert in de relatie met leerkracht.