

Doe de 360...!

**Maakt kennis van eigen kernkwaliteiten de mentor een
betere coach?**

Onderzoek in het kader van de Master SEN
'Inspirerend Leiding geven aan innovatie'
Fontys OSO Begeleider: Marjan Plazier
Jochem Luijckx, juli 2012
Nr. 2119669

Inhoud

Inleiding

samenvatting

Hoofdstuk 1: Aanleiding

Hoofdstuk 2: Theoretisch kader/verkenning

Hoofdstuk 3: Onderzoeksopzet

- 3.1. De methode
- 3.2 De instrumenten
 - 3.2.1 Het kernkwadrantenspel
 - 3.2.2 De enquête
 - 3.2.3 De plannen van aanpak
 - 3.2.4 Het interview
 - 3.2.5 De focusgroep
- 3.3 De respondenten en betrouwbaarheid
- 3.4 Ethische aspecten

Hoofdstuk 4: Dataverzameling en procesbeschrijving

- 4.1 Keuze respondenten
- 4.2 Onderzoeksgroepbijeenkomst voor het spelen van het kernkwadrantenspel
 - 4.2.1 Resultaten van het kernkwadrantenspel
- 4.3 De enquête
 - 4.3.1 De resultaten van de enquête
- 4.4 De 360°-feedbackgesprekken en plannen van aanpak
 - 4.4.1 Analyse plan van aanpak respondent A
 - 4.4.2 Analyse plan van aanpak respondent G
 - 4.4.3 Analyse plan van aanpak respondent M
- 4.5. De interviews en observaties
 - 4.5.1 Interview met respondent A
 - 4.5.2 Interview met respondent G
 - 4.5.3 Interview met respondent M
- 4.6 Focusgroep-gesprek

Hoofdstuk 5: Conclusies

Hoofdstuk 6: Reflectie

Literatuur

Bijlagen 1 t/m 15

Inleiding

Hoe help je een traditionele leerkracht de stap te maken naar een meer coachende rol in de begeleiding van leerlingen? En hoe helpt dat vervolgens weer bij het beter voor de toekomst toerusten van deze leerlingen? Die vragen leefden bij me sinds ik in 2004 de overstap maakte naar Heliomare en leiding ging geven aan diverse teams van leerkrachten.

Lang daarvoor was ik zelf een min of meer traditionele leerkracht. Na een eerste onderwijsbaan, midden jaren tachtig, als leerkracht aan een zwarte basisschool in de Bijlmer, maakte ik de overstap naar het speciaal onderwijs. De specifieke, extra onderwijsbehoeften van deze leerlingen had mijn interesse. Ik werk vervolgens op diverse scholen met moeilijk lerende kinderen, langdurig zieke kinderen, zeer moeilijk opvoedbare kinderen en kinderen met leer en- opvoedingsmoeilijkheden. Eén van die scholen, de Van Detschool in Amsterdam, was destijds een observatieschool voor leerlingen met een niet eenduidige of moeilijk te stellen diagnose. Daar heb ik echt leren kijken naar kinderen: wat zijn hun onderwijs en ondersteuningbehoeften?

Gaandeweg maakte ik gedurende die jaren de overstap van leerkracht naar interne begeleider. Ik raakte zodoende betrokken bij het formuleren van beleid en het coachen, begeleiden van de leerkrachten. Maar achter die taak, bleef mijn centrale motivatie om in het onderwijs te werken het verbeteren van het onderwijs aan leerlingen met allerlei mogelijke beperkingen.

De stap van begeleider naar leider maakte ik met de overstap naar grote speciaal onderwijs school voor cluster 3 en 4 kinderen in 2004. Als coördinator van de basisberoepsgerichte leerweg, als teamleider op de afdeling Leerweg 3 en nu al sinds enige tijd als teamleider van de afdeling VMBO/HAVO.

De VMBO/HAVO afdeling is een afdeling met 150 leerlingen. Ongeveer 90 leerlingen hebben een enkelvoudige lichamelijke beperking (cluster 3), de andere 60 leerlingen hebben gedragsproblemen in het autistisch spectrum (cluster 4). Mijn taak was vergelijkbaar met die bij de Leerweg 3, ook daar werd ik geacht de afdeling na een moeilijke periode weer op de rails zetten. Verschil was echter dat er hier een

onderwijskundige vernieuwing was ingezet die, op het moment dat ik erin stapte, vast zat. Er waren onvoldoende collega's die het onderwijskundige proces wilde dragen. Er leek een basaal wantrouwen in het management. Tegelijkertijd werd er wel een noodzaak beleefd tot verandering.

De gewenste onderwijskundige vernieuwing bestond en bestaat uit het organiseren van Prestatie- en Onderzoeksvragen (POV) door leerlingen, naast het traditioneel onderwijsaanbod. POV is een concrete uitwerking van de visie om leerlingen toe te rusten voor hun toekomst: we willen niet alleen dat onze leerlingen met een diploma onze school verlaten maar dat zij ook voldoende competenties hebben om succesvoller te zijn in het vervolgonderwijs. En dat vraagt nogal wat. De vervolgopleidingen in het MBO zijn namelijk niet altijd in staat "onze" leerlingen adequaat te begeleiden. In het veeleisende HBO is het nog moeilijker om te slagen, te meer omdat een systeem van ambulante begeleiding ontbreekt. De noodzaak voor onze afdeling om deze leerlingen op eigen benen te zetten was en is dus urgent.

De paradox tussen een breed gevoelde urgentie om te vernieuwen versus een gebrek aan draagvlak voor het vernieuwingsproces zette voor mij de aloude vraag weer op scherp: hoe ontwikkel je leerkrachten in de richting van een meer coachende rol in de begeleiding van leerlingen en hun ouders? En hoe vul je dat als leidinggevende in praktijk in als je dat bij alle 30 leerkrachten wil bewerkstelligen? Dat was toch veel te tijdsintensief om in mijn eentje voor elkaar te krijgen?

Een begin van een antwoord diende zich aan toen bij op deze school een sollicitatieronde werd georganiseerd om leerkrachten in een hogere salarisschaal in te schalen. De sollicitatieprocedure bestond, naast brief en gesprek, uit het verzoek aan de sollicitanten om "360°-feedbackgesprekken"¹ te voeren.

Als teamleiders was ik betrokken bij de selectieprocedure. De sollicitanten bleken de gesprekken opmerkelijk te waarderen. De positieve focus op wat er al goed gaat en wat je kunt verbeteren werd als zeer heilzaam ervaren. Zonder uitzondering gaven

¹ "360°-feedbackgesprekken zijn gericht op evalueren van het functioneren van een individu. Ik kom daar in hoofdstuk 1 uitgebreider op terug.

de sollicitanten uit mijn eigen afdeling aan dat ze zich versterkt voelden in hun kwaliteiten door het voeren van deze gesprekken. Er was ook één sollicitant die de vragen (Wat gaat er goed? Wat kan er beter? Wat kan daar aan gedaan worden?) ook aan een leerling had gesteld. De verrassing was groot bij de sollicitant over de bruikbaarheid en duidelijkheid van de feedback die de betreffende leerling gaf...

Dat resultaat was een eye-opener voor me. Het ontwikkelen van de coachende vaardigheden van leerkrachten was niet de eenzame taak van mij als leidinggevende alleen. De leerkracht zelf speelt daar een centrale rol in. Door in de 360 graden om hem heen feedback te vragen, aan mede-leerkrachten, andere collega's en – niet in de laatste plaats – de leerlingen. Als dat zou gaan werken kwam niet alleen de coachende functie van de leerkrachten op stoom, het zou bovendien een positief effect hebben op het professionele welbevinden van de leerkrachten zelf en – niet in de laatste plaats – helpen het vastgelopen onderwijsvernieuwingsproces binnen de afdeling weer vlot te trekken. *Als* het zou gaan werken. Dat moest dan wel nog onderzocht worden....

Samenvatting:

Dit onderzoek is uitgevoerd in kader van de Master SEN opleiding “inspirerend en innovatief leiding geven”. Als leidinggevende ben ik mijn hele loopbaan opzoek naar hoe onderwijs verbeterd kan worden en meer specifiek hoe kan ik leerkrachten versterken ten einde leerlingen beter toe te rusten voor hun toekomst..

Het onderzoek vindt plaats op een VMBO/HAVO afdeling van het speciaal onderwijs. De vervolg opleidingen vragen meer competenties dan traditionele kennis. Deze vraag, samen met het veranderende idee op professionaliteit, meer in dialoog met de omgeving, betekent dat leerkrachten leerlingen meer zullen moeten coachen dan het traditionele overdragen van kennis.

Binnen het voortgezet onderwijs speelt de mentor een belangrijke rol bij deze begeleiding. Aan het onderzoek doen drie mentoren met hun klassen mee.

In hfd 2 onderzoek ik de beschikbare literatuur om onderwijs c.q leerkrachtgedrag te verbeteren en welke instrumenten zijn er om ontwikkeling op gang te brengen. Het is snel duidelijk dat reflectie op kernkwaliteiten een goede manier kan zijn om te onderzoeken of daar ontwikkeling bij mentoren op gang komt. De onderzoeksvraag wordt dan ook:

Draagt zelfreflectie op kernkwaliteiten van mentoren en feedback daarop van collega's en leerlingen bij aan de persoonlijke ontwikkeling van de mentor op gebied van coaching?

Het is een actie onderzoek om met de betrokkenen om zoveel mogelijk *samen*, een resultaat voor de dagelijkse werk te hebben. Het organiseren van reflectie, middels een spel, een enquête, 360 graden feedback, schrijven van een plan van aanpak en een focus groep van leerlingen lijkt een goede greep te zijn.

Er is door de verschillende instrumenten een dialoog tussen leerlingen en leerkrachten tot stand gekomen. De beantwoording van de hoofdvraag is helder: reflectie op kernkwaliteiten draagt bij aan de persoonlijke ontwikkeling of leerkrachten ook beter gaan coachen lijkt een vervolg onderzoek waard.

Hoofdstuk 1: De onderzoeksvraag

Dit onderzoek gaat dus over de vraag of het systematisch reflecteren op het eigen functioneren leerkrachten helpt in hun persoonlijke ontwikkeling. Alvorens te kunnen beginnen met de beantwoording van die vraag, is nadere afbakening noodzakelijk. Hebben we het hier over alle leerkrachten? Op wie richten zij zich met hun vraag om feedback? Hoe werkt die 360°-feedback-methode eigenlijk? En wat verstaan we onder “functioneren”; over welke kwaliteiten of competenties hebben we het dan?

In principe geldt mijn ambitie om zelfreflectie tot stand te brengen voor alle leerkrachten in mijn team. Voor het toetsen of deze methodiek werkelijk meerwaarde heeft, volstaat echter ook een beperktere onderzoeksgroep. De keus om juist de mentoren binnen mijn team daarvoor te selecteren is voor de hand liggend: bij hun ligt de zwaartepunt van alle leerling- en ouderbegeleiding. Zij zijn gedurende één of meerder schooljaren verantwoordelijk voor de begeleidingsgesprekken, voor de gesprekken met de ouders en voor het schrijven de individuele transitieplannen voor elke leerling.

Dan, de term is al gevallen, de “360°-feedback”. Wat is dit, waar komt het vandaan en in hoeverre is het principe hier toepasbaar? Het 360°-feedback principe heeft zijn functie bewezen in het *human resource management*, als basis voor een personeelsbeoordelingssysteem. Daarnaast wordt het ingezet voor coaching en functioneringsgesprekken. Personen uit de werkomgeving van de betrokkene beoordelen het functioneren van die persoon en leveren zo de input voor beoordelings- of functioneringsgesprekken. Het is een methode om het functioneren van een individu te evalueren, waarbij gebruik wordt gemaakt van meerdere beoordelaars. Die beoordelaars zijn personen rondom de beoordeelde, die een goed zicht hebben op het dagelijks functioneren van de betreffende persoon. Dat kunnen collega's van gelijk niveau zijn, maar ook ondergeschikten, de directe leidinggevende of (interne) klanten. Door de verschillende percepties van deze personen te combineren, wordt een compleet beeld verkregen van de beoordeelde persoon.

Voordeel van de methode is dat de observatiemogelijkheden toenemen met het aantal beoordelende personen. Een leidinggevende is bovendien niet altijd in staat om zijn medewerkers op alle aspecten van hun functie te observeren. Bekend voorbeeld

daarvan is de buitendienstmedewerker, maar binnen de onderwijscontext kan ook gedacht worden aan het werk in de klas of gesprekken met ouders. Door de percepties van meerdere personen met een ander perspectief te combineren, wordt een minder eenzijdig, en dus completer beeld verkregen van de beoordeelde persoon. (Ijzendoorn, E. van, Weert, L van en Müller, B 2009)

Het geven en ontvangen van feedback is geen gewoonte binnen mijn afdeling. De 360°-methodiek lijkt mij een handzame en aansprekende wijze om hier mee te beginnen. Als collega's onderling, maar vooral ook – zo bleek uit het eerder beschreven voorval tijdens de sollicitatieprocedure – het ontvangen van feedback van leerlingen. Dat werd als spannend en verfrissend ervaren, maar past daarnaast ook goed in de visie van instelling en afdeling. Immers, als school hebben we de ambitie om “de klant centraal” te zetten. En als afdeling willen we graag “leerlingen toerusten voor de toekomst”. Voor mij evident dus dat leerlingen bij de feedbackronden betrokken moesten zijn.

Tot slot dient ook de nader stil gestaan te worden bij de afbakening van het begrip “functioneren”. De 360°-methodiek dient weliswaar als instrument om het iemands functioneren te beoordelen, maar waar kijken we dan eigenlijk naar? Naar competenties? Naar kernkwaliteiten? In het hierna volgende hoofdstuk ga ik in op wat de literatuur zegt over waar de focus zou moeten liggen. Voor dit moment – om de stap te kunnen zetten naar een precisering van mijn onderzoeksvraag – volstaat het te verwijzen naar Ofman (1992), die in dit kader een onderscheid maakt tussen competenties en kernkwaliteiten. Competenties zijn opdeelbaar, zijn aan te leren en gaan over wat je kan. Om in gesprek te gaan over persoonlijke ontwikkeling zijn ze daarom minder geschikt. Kernkwaliteiten zijn ondeelbaar; ‘je hebt ze je al’. Ze hebben een grote transferwaarde, zijn in verschillende situaties bruikbaar, en beschrijven wie je bent. Hoe duidelijker je eigen beeld op kernkwaliteiten, hoe bewuster je ze kan inzetten in je professionele -en ook persoonlijke leven. Kernkwaliteiten staan daarom centraal in de feedback.

Dit alles leidt tot een striktere afbakening van mijn onderzoeksvraag. Samengevat is die te formuleren als: draagt zelfreflectie op kernkwaliteiten van mentoren en

feedback daarop van collega's en leerlingen bij aan de persoonlijke ontwikkeling van de mentor op het gebied van coaching?

Daaraan gekoppeld zijn de volgende deelvragen:

1. Welke kwaliteiten van mentoren vinden leerlingen en mentoren van belang tijdens de coachingsgesprekken?
2. Welke kernkwaliteiten schrijft de mentor zichzelf toe met betrekking tot coaching?
3. Hoe beoordelen leerlingen en collega's deze kernkwaliteiten? Worden ze gezien en als belangrijk ervaren?
4. Welke bijdrage levert de 360°-feedback aan de persoonlijke ontwikkeling van de mentor met betrekking tot coaching?
5. Hoe waarderen mentoren de aanpak van 360°-feedback.? Heeft het iets bijgedragen aan hun persoonlijke plan van aanpak?

Om te komen tot beantwoording van die vragen ga ik eerst na wat de literatuur zegt over theorieën rond onderwijsvernieuwing en de rol van de mentor. (hoofdstuk 2)

Mede op basis van aanknopingspunten in de vakliteratuur zet ik vervolgens de gekozen onderzoeksmethodiek uiteen (hoofdstuk 3). Hoofdstuk 4 beschrijft de dataverzameling, waarna ik in hoofdstuk 5 antwoord zal proberen te geven op de onderzoeksvragen. Tot slot kijk in hoofdstuk 6 naar wat het onderzoek voor mijzelf heeft betekend en wat het met me gedaan heeft.

Hoofdstuk 2: Theoretisch kader

Hoe tegenstrijdig dat ook moge klinken, de theorie in dit hoofdstuk is voor alles praktijkgericht. Het is mijn uitdrukkelijke ambitie om met het onderzoek niet zozeer wetenschappelijk-theoretische doelen te dienen, maar dienend te zijn aan wat in de praktijk nodig is, gewenst is en wat werkt. Uiteindelijk draait het er immers om dat mentoren – en via hen later ook andere leerkrachten - instrumenten krijgen aangereikt waarmee ze leerlingen beter onderwijs kunnen geven, beter kunnen begeleiden en ondersteunen en beter toerusten op een goede toekomst in het vervolgonderwijs.

In dat licht spitst mijn behoefte aan theoretische uitdieping zich eigenlijk toe op drie basale vragen:

- 1 – Hoe past mijn onderzoeksvraag (zie hoofdstuk 1) in de beschikbare theoretische kennis over onderwijsvernieuwing?
- 2 – Wat zegt de vakliteratuur over wat een professional - en in het bijzonder een onderwijsprofessional – nodig heeft om zich te (blijven) verbeteren?
- 3 – Welke theorieën bieden aanknopingspunten voor het inzetten van reflectie-instrumenten bij dit verbeterproces?

De behoefte het onderwijs te veranderen en te verbeteren is al zo oud als het onderwijs zelf. Zonder dat het overigens ooit heeft geleid tot het vinden van de heilige graal: de ideale manier van onderwijzen. Het mislukken van menige onderwijsinnovatie komt volgens Schön (1987) door “technisch realisme”. Op grond van onderzoek is genoegzaam bekend wat er nodig is voor effectief onderwijs, zo stelt hij. Leerkrachten zouden de daarbij behorende aanwijzingen en aanbevelingen dus gewoon moeten aanleren en uitvoeren, om een onderwijsvernieuwing te laten slagen. Dat die benadering vaak blijkt te falen, bewijst dat het geven van goed onderwijs geen instrumentele handeling is, concludeert Schön(1987). Een dergelijke benadering van het opleggen van gedrag en vaardigheden aan leerkrachten negeert de verworvenheden en de eigenheid van de leerkracht.

Ook Tickle (1999) vindt dat er veel te technisch en analytisch naar mensen wordt gekeken. In plaats van die instructieve benadering zou er – in de psychologie, maar

ook in het onderwijs – veel meer gekeken moeten worden naar de kernkwaliteiten van mensen. Theoretici als Tickle (1999) en Schön(1987) zien de sleutel tot geslaagde onderwijsvernieuwing dus niet zozeer liggen in het aanreiken van instructies, werkwijzen of vaardigheden, maar veeleer in het prikkelen van de kernkwaliteiten van professionals.

Alvorens dieper in te gaan op de vraag wat de literatuur zegt over hoe die kernkwaliteiten aan te spreken, is het zaak eerst de behoefte van de professional zelf onder de loep te nemen. De positie van de professionele leerkracht is namelijk in de loop der tijd sterk veranderd, zo concluderen theoretici. De toenemende globalisering (Hermans & Dimaggio, 2007) en egalisering (Tonkens, 2008) zorgt ervoor dat het gezag van professionals niet meer vanzelfsprekend is. Niet langer maken de waarden en normen de professional, maar wordt diens positie bepaald door de interactie en dialoog die er bestaat tussen hem en betrokkenen.

Deze manier van naar professionaliteit kijken noemt men democratische professionaliteit. De professionaliteit van een medewerker wordt dan gezien als een lerende of zich ontwikkelende kwaliteit in dialoog met belanghebbenden. Centraal staat het morele doel van de professionele praktijk. De vragen waar onderwijs zich gesteld voor ziet, zijn niet alleen vragen voor het onderwijs, maar dienen een hoger maatschappelijke doel. Verbinding en dialoog met de omgeving in de ruimste zin is dus van cruciaal belang voor het onderwijs. Dat maakt het ook essentieel in mijn onderzoeksopzet om die onderlinge dialoog – tussen collega's en tussen leerkracht en leerling – een plek te geven.

Vanuit het omgekeerde perspectief, namelijk dat van de direct betrokkene bij die dialoog met de leerkracht, biedt de participatie ladder van Hart (1992) extra inzicht. Hart (1992) stelt dat de betrokkenheid en verantwoordelijkheid van mensen groeit naarmate zij meer kunnen participeren in een situatie (figuur 1). Het “discretionaire oordeel” van de leerkracht – het bevoegd oordelen binnen het eigen deskundigheidsterrein – wordt minder belangrijk. Waarmee er tevens een veel groter appèl gedaan wordt op een open en zelfkritische houding van de professional. Een oordeel wordt een interactief proces tussen alle betrokkenen, met ook voor de anderen dan de betreffende professional positieve effecten. Ook hier vind ik



Figuur 1: De participatieladder van Hart

bevestiging in van mijn voornemen om de verschillende belanghebbenden bij het onderzoek te betrekken.

Pool & Schumacher (2005) spreken in dat kader van normatieve professionaliteit: “Normatieve professionaliteit kan worden opgevat als een resultaat van permanent leren op basis van zelfreflectie. In dat proces stelt de professional steeds zijn eigen professioneel handelen en zijn eigen normen kritisch ter discussie. Bij normatieve professionaliteit gaat de relatie vooraf aan de methode.”

Dat permanente leren en verbeteren vindt dus plaats op basis van zelfreflectie, zo impliceren ook **Pool & Schumacher(2005). Omgekeerd** – en stelliger – geformuleerd is er in de literatuur voldoende theoretische onderbouwing te vinden voor de stelling dat een leerkracht die beter of vaardiger wil worden het vermogen tot reflecteren nodig heeft. Zo toont Van Woerkom (2003) aan dat goede professionals zich onderscheiden van minder sterke professionals, doordat ze regelmatig op hun ervaringen reflecteren. Ook Calderhead(1989) en Schön(1987) noemen het essentieel voor een professionele leraar om op systematische wijze te reflecteren; juist om ook bewust te kunnen leren van ervaringen.

Om beter zicht te krijgen op de gelaagdheid in het gedrag van de leerkracht is het “ui-model” van Korthagen en Vasalos (2007) behulpzaam: het functioneren van de leerkracht is een ui met zes rokken (figuur 2). Van buiten naar binnen onderscheiden ze de volgende lagen: omgeving, gedrag, vaardigheden, overtuigingen, identiteit en betrokkenheid.



Figuur 2: Het ui-model

Vanuit het zichtbare gedrag van de leerkracht (de eerste twee lagen van de ui), zullen de onderliggende actoren bespreekbaar moeten worden gesteld om te komen tot het bespreken van de diepste laag, de betrokkenheid. Het bespreken van de betrokkenheid is nodig om zicht te krijgen op de kernkwaliteiten van de leerkracht.

Korthagen & Vasalos (2007) stellen dat reflecteren moet gaan over “aanboren van kwaliteit van binnenuit”, waar de kernkwaliteiten zitten. Die gedachte sluit naadloos aan bij de eerder aangehaalde pleidooien van Schön (1987) en Tickle (1999) om leerkrachten vooral niet te technisch en analytisch te benaderen. Het gaat er vooral om voort te bouwen op wat al reeds aanwezig is bij professionals. De vraag wat professionals nodig hebben om zich te verbeteren lijkt daarmee – op dit moment in ieder geval in theorie – beantwoord: een reflectie-instrument dat hun met behulp van hun omgeving zicht geeft op verdere ontwikkeling van hun kernkwaliteiten. Het wordt tijd die conclusie in praktijk te gaan toetsen.

Hoofdstuk 3: Onderzoeksopzet

3.1 De methode

De onderzoeksmethode waarmee ik mijn onderzoeksvragen beantwoord probeer te krijgen valt te typeren als actieonderzoek. Het is een interactieve manier van onderzoeken: al handelend probeert de onderzoeker na te gaan of zijn handelen het gewenste effect oplevert. Dit in tegenstelling tot de meeste andere vormen van onderzoek, waarbij de onderzoeker zelf zich terughoudend opstelt bij het verzamelen van onderzoeksinformatie. Bij actieonderzoek plaatst de onderzoeker zich niet buiten het te onderzoeken systeem, maar maakt daar juist bewust onderdeel van uit. (Zee van der F, 2006)

Mijn verwachting van de actieonderzoek-methode is dat ik er mee in staat ben voort te bouwen op de sterke kanten van de betreffende mentoren, in plaats van ze afstandelijk en wetenschappelijk-objectief op hun competenties te gaan beoordelen. De methodiek heeft bovendien ook andere voordelen. Als een actieonderzoek goed wordt uitgevoerd, zo stellen De Lange, Schuman & Montesano Montessori (2010) dan gaan leren en veranderen hand in hand. Er komt er ruimte voor processen als solidariteit en empowerment.

3.2 De instrumenten

Het instrumentarium moet aansluiten bij de gekozen onderzoeksmethode, dus in dit geval bedoeld zijn om de praktijk te onderzoeken. De gekozen instrumenten moeten zoveel mogelijk het handelen versterken van de participanten. Daarbij moeten ze een zo groot mogelijke invloed hebben op het proces. Dat leidt tot de keuze van de volgende instrumenten, die ik elk hieronder nader toelicht: het kernkwadrantenspel (3.2.1), een enquête (3.2.2), een plan van aanpak (3.2.3) een interview (3.2.4) en een focusgroep (3.2.5).

3.2.1 Het kernkwadrantenspel

Het kernkwadrantenspel (Kern Konsult B.V. Ontwerp: D.Offman & Greetje de Goede) kent vier soorten kaartjes, met daarop diverse kernkwaliteiten, maar ook uitdagingen, valkuilen en allergieën. De spelers pakken zelf kaartjes, maar geven die ook aan een medespeler. Elke speler bepaalt voor zichzelf welke kaartje hij of zij passend vindt. Doel van het spel is om de mentoren kennis te laten maken met en bewust te laten

worden van (een aantal van) hun kernkwaliteiten.

3.2.2 De enquête

De enquête richt zich op zowel leerlingen als de mentoren zelf. Vertrekpunt is een reeks geformuleerde kernkwaliteiten, gedestilleerd uit de interpersoonlijke en pedagogische competentiebeschrijvingen uit het competentieprofiel van Heliomare onderwijs Leraar Speciaal Onderwijs LW1 te nemen (zie bijlage 1).

De leerlingen wordt gevraagd in welke mate zij deze kernkwaliteiten herkennen in het gedrag van de mentor en hoe belangrijk zij die kwaliteiten vinden. De mentoren wordt gevraagd in welke mate zij zich herkennen in de diverse kernkwaliteiten. Leerlingen en mentoren geven daarmee waardeoordelen over het professioneel gedrag. De oordelen worden vervolgens gemiddeld, om de betrouwbaarheid te vergroten, doordat positieve en negatieve uitschieters een beperkte invloed hebben op de uitkomsten. De scores van de leerlingen worden vergeleken met die van de mentoren.

3.2.3 Feedbackgesprekken en plannen van aanpak

Het format van de 360°-feedbackgesprekken zijn passend bij de oplossingsgerichte werkwijze op de afdeling. We constateren dat er zaken niet goed gaan en starten bij: Wat er goed gaat, wat kan beter en wat we kunnen doen? Deze structuur wordt vaak toegepast bij evaluaties in de afdeling. De feedbackgesprekken worden gevoerd met de onderstaande structuur.

- Wat gaat goed?
- Wat kan beter?
- Wat ga ik doen?

Het is de bedoeling de dialoog met de omgeving op gang te brengen. Op een wijze die aansluit bij het principe van de democratische professionaliteit (zie hoofdstuk 2). De feedbackgesprekken spelen zich af tussen de respondenten, diens collega's en minstens één leerling. De mogelijkheid om met een ouder of een andere betrokkene een feedbackgesprek te voeren is open gehouden. De data uit deze feedbackgesprekken zijn buiten het onderzoek gelaten, omdat de respondent dan zelf kan bepalen welke informatie voor hem belangrijk is. Bij deze aanpak heeft de respondent regie over de eigen ontwikkeling, in lijn met Hart (zie de participatie-

ladder, figuur 1).

De feedbackgesprekken moeten vervolgens leiden tot een plan van aanpak. De standaardstructuur daarvan is: Wat is je doel? Hoe ga je dat bereiken? Met welk resultaat? Wanneer is dat bereikt? En wie of wat heb je daarbij nodig? (zie bijlage 2).

3.2.4 Het interview

De resultaten van de 360°-feedbackgesprekken worden gedeeld met de onderzoeker. Doel is de dialoog verder te verdiepen en de persoonlijke ontwikkeling van de mentoren te stimuleren.

3.2.5 De focusgroep

De betrokkenen bij het onderzoek moeten, zo vind ik, zoveel mogelijk kunnen participeren. Niet in de laatste plaats geldt dat voor de leerlingen die ik, om eerder genoemde redenen (zie hoofdstuk 1), een stem wil geven in het onderzoek. Het doel is om leerlingen te bevragen welke kernkwaliteiten zij belangrijk vinden bij mentoren. Een bruikbaar instrument daartoe is de focusgroep.

3.3 De respondenten en triangulatie

De voor dit onderzoek te kiezen respondenten zijn drie mentoren van verschillende klassen in de VMBO/HAVO-afdeling. In totaal bestaat de onderzochte groep uit 27 leerlingen, variërend qua leeftijd van 14 tot 18 jaar. De leerlingen waarmee de mentor een feedbackgesprek heeft gevoerd vormen de focusgroep.

De aard van vragen in dit onderzoek vereisen in hoge mate een gevoel van vertrouwen en veiligheid bij deelnemende mentoren en leerlingen. Om die waarborg te versterken is voorafgaand aan het onderzoek de anonimiteit van alle betrokkenen contractueel gegarandeerd (zie bijlage 3).

In het onderzoek is de triangulatie gewaarborgd door de verschillende onderzoeks-instrumenten, het spel, de enquête voor leerlingen en mentoren, interviews na aanleiding van de plannen van aanpak en de focusgroep.

3.4 Ethische aspecten

Ik besef mij terdege dat ik leidinggevende ben van de respondenten van dit onderzoek. Die verstandhouding heeft zowel invloed op het onderzoek als op mijn reguliere werkrelatie met deze mensen. Toch heb ik er bewust voor gekozen dit onderzoek te verrichten in het team waar ik leidinggevende van ben. De gesprekken in het kader van dit actieonderzoek zullen mogelijk effect hebben op mijn oordelen en overtuigingen (zie in hoofdstuk 6) en wellicht ook een zeker positief effect hebben op het team. Volgens Boerman (2008) is ethiek het goede bevorderen en het kwaad vermijden. In essentie is dat wat ik zal naleven in dit onderzoek en nastreven in mijn dagelijkse contact met collega's en leerlingen.

3.5 De planning van onderzoek

Het uitrollen van het onderzoek is als volgt gefaseerd in de tijd:

1. Vragenlijst ten behoeve van feedback op kernkwaliteiten voor leerlingen en mentoren: mei 2012
2. Groepsbijeenkomst mentoren met kernkwaliteiten spel en als uitkomst lijst van sterke kwaliteiten inzetbaar tijdens coaching van leerlingen: mei 2012
3. Onderzoeker koppelt de resultaten van de beginmeting terug aan de mentoren en presenteert een format voor het persoonlijke plan: mei 2012
4. De mentoren maken op basis van hun 360 graden feedback en de resultaten van de vragenlijst een persoonlijk plan van aanpak: juni 2012
5. Mentoren presenteren dit plan tijdens een interview met onderzoeker: juni 2012
6. Focusgroep leerlingen: presenteren van resultaten van het onderzoek: juni 2012

Hoofdstuk 4: Dataverzameling en procesbeschrijving.

Het in het vorige hoofdstuk beschreven instrumentarium heb ik gebruikt om bij de respondenten de 'diepste laag', de kernkwaliteiten, bespreekbaar te maken. De diverse werkvormen heb ik vervolgens afgewisseld, om daarna de gegevens die ze opleverden, te combineren en samen tot één beeld komen. Dat proces staat centraal in dit hoofdstuk.

Het onderzoek bestond uit de volgende fasen:

- keuze van respondenten (4.1)
- onderzoeksgroepbijeenkomst (4.2)
- de enquête (4.3)
- de interviews en observaties (4.4)
- plannen van aanpak (4.5)
- focusgroep-gesprek (4.6)

4.1 Keuze van respondenten

Het onderzoek is gestart met de vraag in elke kernteam van de VMBO/HAVO te vragen wie er mee wil doen aan dit onderzoek. Uit elk kernteam heeft een mentor zich vrijwillig aangemeld. De klas van respondent A is een derdeklas TL/HAVO, die van respondent G een vijfde klas VMBO-TL en de klas van respondent M is een eindexamenklas VMBO-Basisberoepsonderwijs.

Vrijwillige deelname is belangrijk gezien de formele werkrelatie tussen de respondenten en onderzoeker als leidinggevende. Tevens veronderstelt vrijwillige deelname dat de respondenten willen reflecteren op hun kernkwaliteiten en daar toe in staat zijn. De vrijwillige deelname versterkt het idee dat de respondenten samen met de onderzoeker willen onderzoeken en leren.

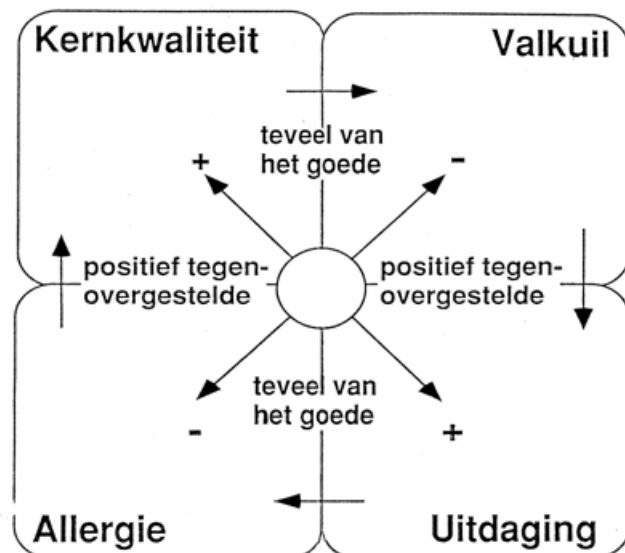
4.2 Onderzoeksgroepbijeenkomst voor het spelen van het kernkwadrantenspel

De uitkomsten van het spel en de enquête zijn de start voor de mentoren voor hun 360°-feedbackgesprekken met als resultaat hun plan van aanpak. Tijdens deze bijeenkomst kwamen de ethische aspecten van het onderzoek (zie hoofdstuk 3) ter sprake. Evenals – uiteraard - het doel van het onderzoek en uitleg over de diverse instrumenten. Onderliggend doel was het creëren van een veilige groep waarmee je samen onderzoek gaat doen. Een proces van leren - van en met elkaar – op gang

brengen.

4.2.1 Resultaten kernkwadrantenspel

Om het spel goed te kunnen spelen heb ik het spel eerst geoefenend met enkele



Figuur 3: het kernkwadrantenspel

vrijwilligers. Leuk om te vermelden is dat één van de deelnemers na de oefensessie aan de onderzoeker vertelde dat zij de feedback van het spel als waardevol had beschouwd en het leuk had gevonden om mee te doen. Blijkbaar levert alleen het spelen van het spel al iets waardevols op.

Tijdens het spelen voor het onderzoek waren de drie respondenten, de notulist en de

onderzoeker aanwezig. Om alle respondenten de mogelijkheid te geven om goed te kunnen participeren werd de tijd genomen om het spel door te nemen. Het contract, volgens richtlijnen van Bera, werd uitgedeeld. Uitdrukkelijk werd gesteld dat de informatie alleen voor het onderzoek is bestemd en niet als beoordeling van de respondent als werknemer.

Voor dit onderzoek heb ik het spel aangepast en niet de speelwijze uit de handleiding gevolgd (zie bijlage 8). Voor het onderzoek zijn alleen de kernkwaliteiten gebruikt omdat in de feedbackronden en de plannen van aanpak voldoende ruimte is om de valkuilen, allergieën en uitdagingen te formuleren. Kernkwaliteiten zijn positieve eigenschappen van de deelnemer. De nadruk leggen op de positieve lading die kernkwaliteiten inherent hebben versterkt het proces om van elkaar te leren.

Op tafel lagen alle kaartjes uitgespreid, duidelijk leesbaar voor iedereen.

Respondenten en onderzoeker speelden als gelijkwaardige spelers. Iedereen koos één kaartje met hierop een kernkwaliteit voor de respondent direct (rechts) naast hem. Het spel verliep in prettige sfeer. Drie van de vier respondenten kennen elkaar

al jaren en zitten wekelijks met elkaar in overleg. Een van de respondenten is dit schooljaar op deze afdeling komen werken. Tijdens het spelen bleek dat het pakken van eigen kernkwaliteiten moeilijk is voor de deelnemers. Er wordt soms wel één minuut de tijd genomen om een kaartje te kiezen. Het geven van een kaartje aan de collega's kostte minder tijd. Dat het inschatten van eigen kernkwaliteiten kennelijk kwetsbaarder en moeilijker is, lijken de uitslagen (c.q. de soms grote discrepanties tussen de leerling- en mentorgegevens) van de enquête te bevestigen (zie 4.3).

	Respondent A	Respondent G	Respondent M
Kernkwaliteit	Grenzen stellen Confronteren	Gulheid, Vrijgevigheid	Optimisme Openhartigheid
Aanvulling door de ander	Waakzaamheid Werkelijkheidszin Duidelijkheid Resoluutheid	Behulpzaamheid Dienstbaarheid Empathie Invoelend vermogen	Humor Opgewektheid Moed Toewijding
Valkuil	Bezetenheid Opgefoktheid	Sentimentaliteit Medelijden	Naïviteit Onbenulligheid
Aanvulling door de ander	Grilligheid	Betutteling Bemoedering	Jovialiteit
Uitdaging	Flexibiliteit Buigzaamheid	Loslaten Overlaten	Bedachtzaamheid Voorzichtigheid
Aanvulling door de ander	Loslaten Overlaten	Afstandelijkheid Koelheid	Zelfbewustheid
Allergie	Achteloosheid, Nalatigheid	Passiviteit Afwachtendheid	Warrigheid Rommeligheid
Aanvulling door de ander	Wantrouwen	Bedeedsheid Aarzeling	Ongeremdheid Overdrevenheid

Figuur 4: Resultaten Kernkwadrantenspel

De drie respondenten verschillen wat betreft hun kernkwaliteiten behoorlijk van elkaar. Hierbij moet aangetekend worden dat een kernkwaliteitkaartje maar één keer vergeven kan worden. Het zou kunnen zijn dat, doordat een kaartje al vergeven was, respondenten ervoor kozen om dan maar een ander kaartje te geven. Opvallend was

dat men elkaar goed leek in te schatten. Geen enkele keer is er een kaartje als niet passend ervaren. Het spel verliep in een prettige en veilige sfeer.

4.3 De enquête

Doel van de enquête was om feedback te organiseren op de kernkwaliteiten van de mentoren door de leerlingen uit de mentorgroep. Een mentorgroep bevat gemiddeld 9 leerlingen. De enquête is door de onderzoeker geïntroduceerd aan de mentor. De mentor heeft de vragenlijst over zichzelf ingevuld. De leerlingen uit zijn mentorgroep hebben de vragenlijst ook ingevuld. De leerlingen werden geïnformeerd over het doel en gewezen op de vertrouwelijkheid en anonimiteit van het onderzoek.

Er werd bij de mentoren zelf nagevraagd hoe ze hun eigen professionele gedrag beoordelen. Door het eigen oordeel te relateren aan het 'gemiddeld oordeel van de groep' ontstond een vergelijking tussen de mentor en de klas waaruit conclusies te trekken zijn. Bijvoorbeeld: "Ik vind dat ik regelmatig gevoelig (1.1) overkom", de klas vindt dat gemiddeld ook. Conclusie lijkt te zijn dat "mijn eigen inschatting en de ervaring van de klas hetzelfde zijn". Een ander voorbeeld: "Ik vind mezelf altijd voorspelbaar (3.3) in mijn gedrag" en de klas vindt gemiddeld, dat de respondent regelmatig voorspelbaar is. Conclusie lijkt te zijn dat de eigen inschatting en de ervaring van de klas een discrepantie vertoont (er is een verschil tussen 'altijd' en 'regelmatig'). Dit leidt tot vragen: Hoe is dit verschil ontstaan? Hoe vaak is 'altijd' en 'regelmatig'? Wat vindt de klas voorspelbaar gedrag, hoe denkt de mentor hierover? Wanneer is de mentor voorspelbaar, hoe zien de leerlingen dat? Hoe kunnen de leerlingen meer voorspelbaar gedrag gaan ervaren? Etcetera.

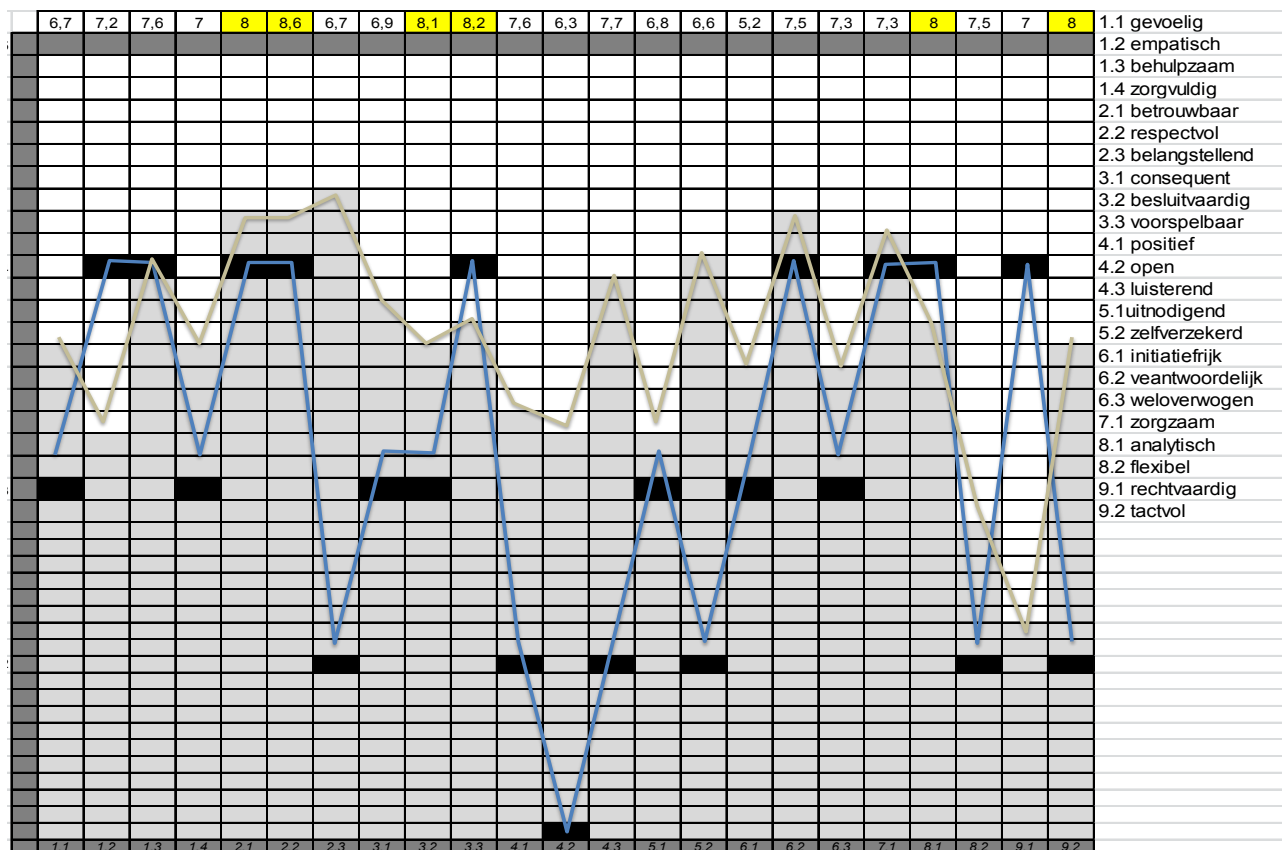
De uitslagen zijn in een overzicht van de klas verwerkt. De mentorgroep doet een uitspraak over hoe zij de mentor beleeft. De groepen van respondent A (11 leerlingen) en G (10 leerlingen) zijn op TL/ HAVO niveau. De groep van respondent M (6 leerlingen) op Basisberoepsgericht niveau.

De gemiddelde waarden die door de leerlingen uit de onderzoeksgroepen gegeven zijn aan de verschillende kernkwaliteiten (uitgedrukt in een cijfer tussen 1 en 10) zijn gebruikt om het belang te duiden die de groep lijkt te hechten aan specifiek professioneel gedrag. De combinatie van een hoge score op dit gebied (een hoog

cijfer) en een grote discrepantie (verschil in ervaring tussen groep en mentor) leidt tot een prioritering in keuze voor te ontwikkelen kernkwaliteiten.

4.3.1 De resultaten van de enquête

Resultaten van de enquête respondent A in grafiek:



Figuur 5: resultaten respondent A

De blauwe lijn en zwarte blokjes zijn de scores van de mentor. De grijze lijn de scores van de leerlingen. De cijfers bovenaan de grafiek geven de mate van belangrijkheid aan van een kernkwaliteit van de mentor door de leerlingen op een schaal van 1 tot 10.

De bandbreedte van waardering bij respondent A loopt van 5.2 tot 8.6 (relatief verschil van 3.4 punten) Over het algemeen liggen de scores van respondent A onder die van zijn mentorleerlingen. Hij waardeert zijn eigen kernkwaliteiten lager dan zijn mentorleerlingen. De meeste scores zitten tussen 'doe(t) de mentor(ik) regelmatig (3) en' doe(t) de mentor(ik) heel vaak'(4). Zeven scores van de mentor zitten daaronder. De opvallendste is 'open'; daar scoort de mentor 'doe ik te

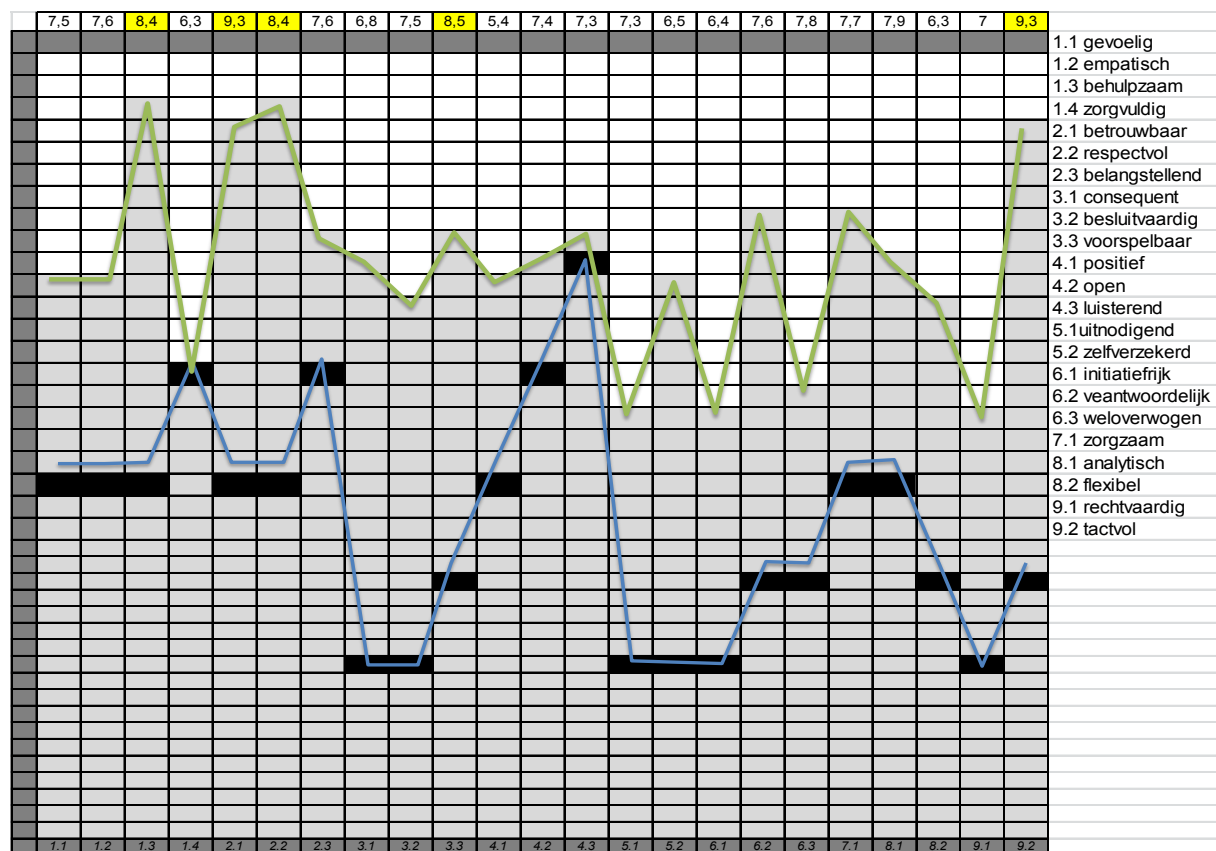
weinig'(2). De andere scores (belangstellend, positief, luisterend, zelfverzekerd, flexibel en tactvol) staan op 'zou ik wat vaker willen doen'(3). Er zijn nog een aantal grote verschillen tussen de leerlingen en de mentor. Bij 'belangstellend' en 'zelfverzekerd', sluit het overwegend positieve beeld van de leerlingen niet aan bij de lage score van hen bij 'rechtvaardigheid'. Over de gehele linie komen de data mij voor alsof de mentor zijn eigen functioneren (te) laag waardeert.

De groep waardeerde de kernkwaliteiten (geel gearceerd) 'betrouwbaar', 'respectvol', 'besluitvaardig', 'voorspelbaar', 'analytisch' en 'tactvol' het hoogst. Bij 'betrouwbaar', 'analytisch' en 'respectvol' zie ik een minimale discrepantie (0,2-0,3 punten); de klas ervaart de mentor als 'betrouwbaar', 'analytisch' en 'respectvol'. Blijkbaar kent de mentor zichzelf deze kernkwaliteiten ook toe en zijn mentor en mentorleerlingen goed op elkaar afgestemd. Bij 'besluitvaardig' is het verschil groter (0,6 punten), waarbij de leerlingen de mentor 'besluitvaardiger' vinden dan A zelf. Bij 'tactvol' is het verschil groot (1,6 punten!). Simpel gezegd vindt de mentor zichzelf te weinig 'tactvol', terwijl de leerlingen hem vaak juist 'tactvol' vinden.

Concluderend zou je kunnen stellen dat mentor A nog veel wil verbeteren.

Respondent A schat zijn eigen kernkwaliteiten lager in dan zijn mentorgroep. De conclusie lijkt gerechtvaardigd dat met name de eigen inschatting en waardering een ontwikkelpunt is. In de loop van het onderzoek blijft dit een aandachtspunt .

Resultaten van de enquête respondent G in grafiek:



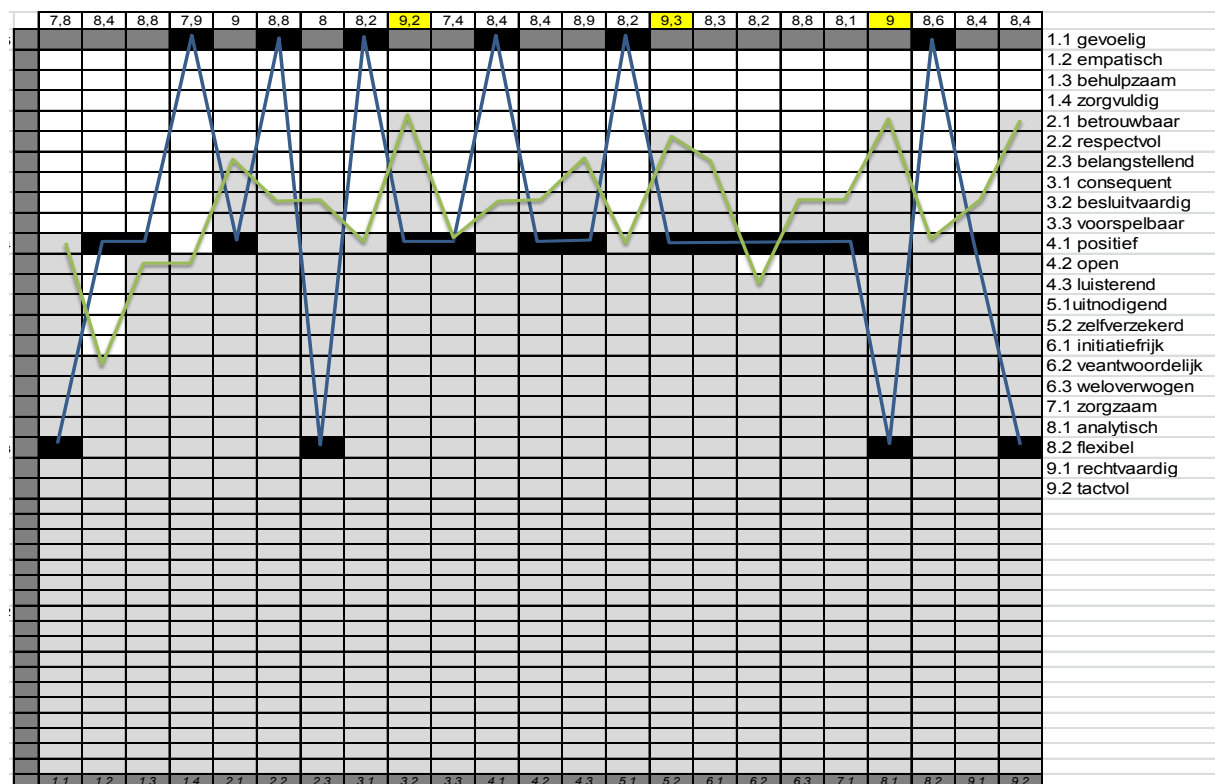
Figuur 6: resultaten respondent G

Bij de groep leerlingen van respondent G lopen de scores in mate van belangrijkheid van 5.4 tot 9.3 (relatief verschil van 3.9 punten). Alle scores van G liggen op of onder die van zijn mentorleerlingen. Respondent G vult nergens de hoogste score 'doe ik altijd' in. De leerlingen vullen nergens lager in dan 'doet de mentor regelmatig'. Bij de vijf , door de groep als belangrijkste gewaardeerde (geel gearceerde) kernkwaliteiten, 'behulpzaam', 'betrouwbaar', 'respectvol', 'voorspelbaar' en 'rechtvaardig' is de score tussen de 8.3 en 9.3. De mentor scoort hier; 'zou ik vaker willen doen' of 'doe ik regelmatig' terwijl de leerlingen aangeven dat de mentor dat gemiddeld heel vaak of altijd doet. De discrepantie tussen deze scores van de leerlingen en de mentor is opvallend hoog minimaal 1.6 betrouwbaar het hoogst 2.1 bij tactvol. Er lijkt overeenstemming tussen de groep en de mentor bij 'zorgvuldig' en 'luisterend', de waardering van de mentor en leerlingen komen daar overeen. De mentor vindt van een aantal kernkwaliteiten dat hij die vaker zou moeten ten toon spreiden, namelijk: 'consequent', 'besluitvaardig', 'uitnodigend', 'zelfverzekerd', 'initiatiefrijk', en

‘rechtvaardig’. Terwijl de leerlingen dit waarderen ‘met doet de mentor regelmatig’ tot ‘doet de mentor bijna altijd’.

Concluderend, zijn er bij respondent G grote verschillen in waardering van de door de leerlingen als belangrijk ervaren kernkwaliteiten. ‘Tactvol’ springt daar bovenuit met relatief het grootste verschil in waardering. Relatief, omdat de respondent nog steeds vindt hij regelmatig ‘tactvol’ is. Respondent G vindt zichzelf minder ‘tactvol’ dan de leerlingen. De leerlingen zijn zeer positief over deze mentor terwijl de mentor relatief veel kernkwaliteiten wil versterken. De conclusie lijkt gerechtvaardigd dat de mentor vooral zijn kwaliteiten zelf gaat waarderen.

Resultaten van de enquête respondent M in grafiek:



Figuur 7: resultaten respondent M

Bij de groep van respondent M was de gemiddelde score van de groep (relatief verschil van 7.4 tot 9.3 = 1.9 punten) hoog. De laagste gewaardeerde (7.4) 'voorspelbaar' en de hoogst gewaardeerde (9.3) 'zelfverzekerd'. De andere twee hoogste scores (9.0 en 9.2) zijn 'besluitvaardig' en 'analytisch'. De drie hoge scores bij 'besluitvaardig', 'zelfverzekerd', en vooral 'analytisch' worden door de mentor lager gewaardeerd dan door de leerlingen. De meeste kernkwaliteiten worden door de leerlingen gewaardeerd met 'doet de mentor heel vaak' tot 'doet de mentor altijd'. De mentor scoort zes kernkwaliteiten ook met 'doe ik altijd', namelijk: 'zorgvuldig', 'respectvol', 'consequent', 'positief', 'uitnodigend' en 'flexibel'. Deze scores zijn hoger dan de leerlingen. De leerlingen lijken een slag om de arm te nemen door wel vaak maar niet altijd te scoren. Bij de waarderingen van 'analytisch' en 'tactvol' is het verschil van waardering tussen de leerlingen en de mentor het grootst respectievelijk 1.5 en 1.6. Bij 'belangstellend' en 'gevoelig' verschilden de waardering ook 1.0 en 1.2.

Concluderend kan je stellen dat de leerlingen meer dan tevreden zijn over de kernkwaliteiten van de mentor. Respondent M is over het algemeen ook tevreden, op grond van deze enquête zijn er mogelijk ontwikkelpunten bij 'analytisch', 'tactvol', 'belangstellend' en 'gevoelig'. Er ligt mogelijk ook een aandacht punt bij de 'doe ik altijd' gescoorde kernkwaliteiten 'zorgvuldig', 'respectvol', 'consequent', 'positief' en 'uitnodigend' omdat iets 'altijd' inzetten wel heel absoluut is. De leerlingen scoorden er ook iets lager.

4.4 De 360°-feedbackgesprekken en plannen van aanpak.

Voorafgaand aan de 360°-feedbackgesprekken zijn de resultaten van het kernkwadrantenspel en de enquête van de leerlingen aan de mentoren gegeven met de mogelijkheid vragen aan de onderzoeker te stellen (bijlage 10, 11, 12, mail voor 360°-feedback). Respondent A vroeg wat nu precies de bedoeling was. Ik heb hem uitgelegd dat met name zijn eigen ontwikkeling centraal staat en dat hij het format kan gebruiken. Later bleek dat met name het plan van aanpak en een gesprek met een andere respondent hem de duidelijkheid gaf die hij nodig had. De andere respondenten konden aan de slag met de gegeven informatie. Bij de analyse van de plannen van aanpak is gekeken naar wat er geschreven wordt over kernkwaliteiten van de respondenten en waar deze bijdragen aan de persoonlijke ontwikkeling en het coachen van leerlingen.

4.4.1 Analyse plan van aanpak respondent A

Respondent A geeft in zijn plan van aanpak aan zich op een aantal kernkwaliteiten te willen ontwikkelen. Hij wil belangstellender en positiever reageren op de leerlingen door meer individuele gesprekjes met hen te voeren. Een ander ontwikkelpunt dat de respondent aangeeft is dat hij 'voorspelbaarder' (minder impulsief) wil zijn, door meer structuur aan de brengen in de mentortijd (de tijd die mentor aan het begin en het eind van de dag met zijn leerlingen heeft). De respondent schrijft verder dat hij leerlingen meer eigenaar wil laten zijn van hun leerproces, meer wil opvoeden naar zelfstandigheid. De respondent benoemt dit onder andere door 'minder te redden'. In deze context bedoelt de respondent vermoedelijk; de verantwoordelijkheid te laten bij de leerling. Dat sluit goed aan op het voornemen van de respondent meer te willen

vertrouwen, minder te willen controleren en meer te willen loslaten en overlaten aan leerlingen en collega's.

4.4.2 Analyse plan van aanpak respondent G

Respondent G geeft aan dat hij consequenter wil zijn en zijn kernkwaliteit luisterend wil koppelen aan actie. Het lijkt erop dat zijn doel is een rechtvaardige en consequentere mentor te worden. Hij geeft ook aan dat hij leerlingen meer verantwoordelijk wil maken voor hun eigen gedrag. Hij noemt dat de leerlingen probleemeigenaar zijn en dat hij geen zaken wil overnemen.

4.4.3 Analyse plan van aanpak respondent M

Respondent M is expliciet in zijn te ontwikkelen kernkwaliteiten namelijk empathie, tact en voorspelbaarheid. In zijn plan legt hij vooral de nadruk op het verwerken van zijn arbeidsverleden. Hij wil dat bereiken door gesprekken met een vertrouwenspersoon in de organisatie. Zijn verwachting is dat hij dan een rustiger, betrouwbaarder en voorspelbaarder mentor wordt.

4.5 De interviews en observaties

De onderzoeker heeft met alle drie de respondenten een interview gehouden waar het plan van aanpak van de respondent, de onderzoeksvraag en de deelvragen centraal stonden.

4.5.1 Interview met respondent A

In de dagen voorafgaand aan het interview maakt de respondent meermalen grapjes maar ook serieuze opmerkingen over hoeveel werk het is om een plan van aanpak te schrijven. Tijdens het interview komt dit ook ter sprake. Het meest treffend vond ik: "Het op papier zetten is lastig, ik wil mij er niet voor schamen". Later in het interview zegt hij wel dat het beter leren voeren van coachinggesprekken ook een ontwikkeldoel had kunnen zijn. Tijdens het interview wordt duidelijk dat de wens om meer belangstelling te hebben voor de leerlingen belangrijk is voor de mentor. Hij geeft ook aan dat leerlingen het ook wel aanvoelen als je niet voldoende belangstelling toont. Bij de enquête scoren de leerlingen respondent A juist als heel vaak belangstellend. Er is een verschil in beleving tussen de respondent en de leerlingen. Dat is ook duidelijk te zien bij het verschil van 2.3 punten in de enquête.

Respondent geeft in het plan van aanpak aan minder impulsief en ook voorspelbaarder te willen reageren. Tijdens het interview bevestigt hij dat. Hij geeft een voorbeeld van een confrontatie met een leerling en concludeert dat het minder impulsief had gekund. Het meer overlaten en los laten komt ook naar voren tijdens het interview. Respondent geeft aan dat het hem een prettig gevoel geeft dat hij zich niet met een bepaalde taak bemoeit heeft. Hij ervaart het overlaten van zaken die hij niet leuk vindt makkelijker dan als hij ze wel leuk vindt. Dat lijkt evident maar het klinkt bij deze respondent als een ontdekking.

Hij geeft duidelijk aan dat het gesprek met de leerling minder heeft opgeleverd. Hij zegt: "Ik neem het gesprek te veel over". Opmerkelijk is dat respondent de verantwoordelijkheid bij de leerling laten wel als ontwikkelpunt heeft geformuleerd in het plan van aanpak. Hij geeft aan dat de gesprekken met twee collega's leuk te hebben gevonden. Hij zegt daarover: "Het gesprek met de collega's levert meer op". De persoonlijke ontwikkeling omschrijft hij als: "Richting zoeken en hoe moet ik dat doen" maar ook als "Je bent erover aan het nadenken op momenten dat je daar helemaal niet over na wilt denken en dat is loslaten".

Tot slot, respondent A doet de 360°-feedbackgesprekken voor de tweede keer. Hij geeft aan dat zij de eerste keer te veel complimenten kreeg en dat als lastig heeft ervaren. Respondent A lijkt het lastig te vinden om het goed te doen.

4.5.2 Interview met respondent G

Respondent G is leraarondersteuner in de begeleidingsklas en voor het eerst zelfstandig mentor van een groep. Respondent G geeft duidelijk aan dat de feedback van de leerlingen het meest heeft opgeleverd. Hij zegt tijdens het interview: "Aan het gesprek met de leerlingen had ik het meeste, omdat die uiteindelijk - heel schuchter, omdat ze bang waren om mij te kwetsen - toch met die losse eindjes kwamen.

Niemand heeft dit ooit gezegd. Dat was een cadeau en schrikken". Hij legt later uit wat hij hiermee bedoelt. Het komt erop neer dat hij niet alleen wil luisteren, maar ook een gevolg wil geven aan wat de leerling met hem deelt. Hij illustreert dat met: "Bijvoorbeeld een leerling geeft aan dat hij het moeilijk heeft met kiezen vervolgopleiding. Dan zeg ik dat dat vervelend is. Nu dacht ik 'hoe geef ik daar meer

vorm aan'. Toen heb ik hem aangegeven de voor- en nadelen op te schrijven en dat is wat hij bedoelde. Ik kan er dus invulling aan geven".

Er lijkt hier een laag van de 'ui' van Korthenhagen(2007) doorbroken te zijn. Respondent wil werkelijk iets betekenen voor de leerlingen en niet alleen aanhoren. Een ander opvallend punt was dat respondent G aangeeft dat "collega's en leerlingen dezelfde kernkwaliteiten van mij benoemden (het is bijna geen compliment meer, wil het eigenlijk niet meer horen)". Hij bedoelt hier zijn zorgende instelling. Later geeft hij aan dat hij zoekt naar: "een goede balans tussen zorgen en verantwoording bij de ander laten. Dat weet ik en dat blijft mijn ding". Later in het interview geeft de respondent duidelijk aan dat een collega zijn hier ook mee geholpen heeft tijdens hun feedbackgesprek. Hij zegt: "Van een collega kreeg ik terug: je bent dan te lief maar je mag best aangeven wat je terug verwacht. Dat is dan wel duidelijk. Anders is dat ook op een andere manier een los eindje. Daardoor ben ik duidelijker. Ze (de leerlingen) weten iets beter wat ze aan mij hebben."

Respondent G geeft aan: "Ik ben veel voorspelbaarder geworden. Nu word ik steeds duidelijker het gaat steeds makkelijker ". Dit proces heeft haar handelen ook beïnvloed. Hij zegt: "Dit heeft ook gevolgen voor de mentortijd. Eerst gestart volgens lijn van interne begeleiding met de stress thermometer (De stress thermometer is een hulpmiddel voor kinderen om aan te geven hoe gespannen zij zijn). Dat vonden ze vervelend, te open. Voorstel leerlingen 'waar zie je tegenop' en 'waar kijk je naar uit' vandaag en zijn er agendapunten voor een klassenbespreking. Dat doen we nu iedere dag".

4.5.3 Interview met respondent M

Een terugkerend thema tijdens het onderzoek met respondent M is het verwerken van zijn arbeidsverleden. Hij verwoordt dat in het interview met: "Arbeidsverleden heeft heel erg veel invloed op het nu". Respondent geeft aan dat dit onderzoek vooral veel invloed heeft gehad op het verwerken van dat arbeidsverleden. Tijdens het interview zegt hij: "Het opent ook iets in je lichaam, je hersenen openen weer een klepje en dat kan je afsluiten. Je krijgt dan ook meer openheid en zicht op de dingen". De laag van betrokkenheid zoals Korthenhagen die beschrijft lijkt geraakt te zijn. Er lijkt 'flow' te ontstaan (Korthenhagen & Vasalos 2007) als discrepanties tussen

lagen van de 'ui' worden opgespoord en opgeheven. Respondent M geeft duidelijk aan dat hij rustiger en voorspelbaarder wil zijn voor de leerlingen door meer structuur te bieden. Afsluitend geeft respondent aan dit soort gesprekken jaarlijks te willen voeren. De belangrijkste opbrengst van het interview is dat hij een vertrouwenspersoon wil hebben om zijn arbeidsverleden te verwerken waardoor hij meer rust te denkt te vinden. Hij verwacht dan voorspelbaarder, tactvoller en empathischer te zijn voor leerlingen.

4.6 Focus groepsgesprek

Het doel van het gesprek is om informatie van de leerlingen te verzamelen wat zij belangrijke kernkwaliteiten van mentoren vinden. Dit sluit aan op mijn overtuiging zoals beschreven in hoofdstuk 2 om de leerlingen een belangrijke stem te geven, maar om het onderzoek *met* hen te doen en niet *over* hen. De leerling-respondenten zijn vier leerlingen die allen hebben meegedaan aan de feedbackronde van de mentoren; te noemen leerling B, Bi, S en E. Het groepsgesprek is opgenomen om later te kunnen analyseren voor dit onderzoek.

Het gesprek vond plaats in een ontspannen sfeer. Respondent B gaf bij de start van het gesprek aan dat hij het niet prettig vond dat het werd opgenomen. Na uitleg was dat geen belemmering meer. De onderzoeker kent de leerling-respondenten al jaren behalve respondent B, die dit jaar nieuw is op de afdeling. De leerling-respondenten waren eensgezind over wat een belangrijke kernkwaliteit van een mentor moet zijn. Respondent Bi omschrijft het volgens de andere respondenten goed met: "Autoritair op een tactvolle manier". Respondent S noemt de mentor een vertrouwenspersoon, hij benoemt het als: "Je moet er wel alles bij kwijt kunnen". Betrouwbaar is een belangrijke kernkwaliteit voor alle respondenten. Zij geven aan dat een mentor in de onderbouw nog beter moet kunnen luisteren en heel duidelijk moet zijn over wat hij van de leerlingen verwacht. Respondent zegt: "Toen ik hier op school kwam was ik heel druk, ongecontroleerd en ik begreep veel minder". Later zegt hij: "Ik weet niet wat de trigger is geweest waardoor mijn leven is veranderd. Ik ben ouder geworden en heb het zelf beter leren begrijpen".

De leerlingen geven aan dat de kernkwaliteiten tactvol, structuur bieden en betrouwbaar belangrijk voor hen zijn. Tot slot een opmerking van respondent B, die

eindigde met de constatering: “De mentoren van hier hebben meer psychologie gehad, en weten meer over autisme en kunnen meer op de leerling ingaan”. Hij voegt hier een kwaliteit toe: kennis over de beperkingen van de leerlingen.

Hoofdstuk 5: Conclusies

In dit hoofdstuk probeer ik antwoorden te geven op de hoofd- en deelvragen van mijn onderzoek. Centraal in het onderzoek stond de vraag: draagt zelfreflectie op kernkwaliteiten van mentoren en feedback daarop van collega's en leerlingen bij aan de persoonlijke ontwikkeling van de mentor op het gebied van coaching?

Om die vraag goed te kunnen beantwoorden is het zaak eerst de deelvragen te behandelen, zoals die eind hoofdstuk 2 zijn geformuleerd.

5.1 Deelvraag 1

1 - Welke kwaliteiten van mentoren vinden leerlingen en mentoren van belang tijdens de coachingsgesprekken?

Op basis van het kwadrantenspel zijn de kernkwaliteiten van mentoren niet te rangschikken op belangrijkheid. Dat is niet verrassend, primair doel van het spel was om kennis te maken met kernkwaliteiten. Uit de in de enquête naar voren gekomen belangrijkste kernkwaliteiten valt een tweedeling te maken. Betrouwbaar, respectvol, en tactvol enerzijds gaan meer over hoe een mentor met jou als leerling omgaat, over de relatie. Besluitvaardig, voorspelbaar en analytisch gaat daarnaast meer over de structuur en het proces.

In het focusgroep-gesprek spreken de leerlingen zich unaniem uit voor een mentor die autoritair is op een tactvolle manier. Maar tegelijkertijd moet hij betrouwbaar zijn en kennis hebben over hun beperking moet hebben. Respondent M schrijft: "Ik wil meer een evenwichtig persoon zijn die goed kan luisteren en een duidelijke voorspelbaarheid uitstraalt. Ook wil ik de leerlingen meer tactvol benaderen met mijn mededelingen c.q. boodschappen". Respondent G schrijft: "Mijn doel is om een rechtvaardige maar consequentere mentor te zijn. Die gevolg geeft aan haar begeleiding met leerlingen en niet slechts een luisterend oor biedt." Hij heeft de mentortijd ook in een vaste structuur gezet om zijn doel te bereiken. Respondent M gaat iets verder door zijn doel te koppelen aan zijn persoon en niet alleen aan zijn rol als mentor. Respondent A schrijft in zijn plan van aanpak: "Leerlingen vertellen mij meer, nemen mij, in vertrouwen. Leerlingen durven beter te zeggen wat hen dwars zit." Ook hij wil meer structuur aanbrengen in zijn mentortijd.

In antwoord op de deelvraag is de conclusie gerechtvaardigd dat enerzijds tact en vertrouwen als belangrijke kernkwaliteiten benoemd worden en anderzijds structuur, autoriteit en voorspelbaarheid. Dit lijkt een terugkerende tweedeling: structuur en voorspelbaarheid versus tact en betrouwbaarheid. Zoals Pool & Schumacher (2005) schrijven is er een proces van leren op gang gekomen op basis van zelfreflectie. De structuur van de mentortijd is veranderd, de mentoren hebben voornemens ter verbetering en de leerlingen durven meer te zeggen. Hart(2005) schrijft dat zoveel mogelijk participeren van betrokken cruciaal is verbetering. Het direct veranderen van de structuur van de mentor tijd is hier een mooi voorbeeld van.

5.2 Deelvraag 2

2 - Welke kernkwaliteiten schrijft de mentor zichzelf toe met betrekking tot coaching?

	Respondent A	Respondent G	Respondent M
Kernkwaliteit	Grenzenstellen Confronteren	Gulheid Vrijgevigheid	Optimisme Openhartigheid
Aanvulling door de ander	Waakzaamheid Werkelijkheidszin Duidelijkheid Resoluutheid	Behulpzaamheid Dienstbaarheid Empathie Invoelvermogen	Humor Opgewektheid Moed Toewijding

Figuur 8

Tijdens het spel werd een aantal kernkwaliteiten (figuur 8) als passend ervaren. Bij de enquête vulde één van de drie respondenten bij alle gevraagde kernkwaliteiten in dat hij ze regelmatig, vaak of altijd toepast. De twee andere respondenten A en G scoren op respectievelijk 7 en 11 van de 15 gevraagde kernkwaliteiten dat ze die vaker zouden willen inzetten. Nadere analyse leert dat 12 van de 15 als 'te weinig' en of 'nooit' gescoorde kernkwaliteiten per respondent verschillen en derhalve niet vergeleken kunnen worden.

Geconcludeerd kan worden dat de meeste van de gevraagde kernkwaliteiten in de enquête volgens de mentoren in redelijke mate gebruikt worden. Opvallend is dat in de plannen van aanpak de mentoren allen aangeven zich te willen verbeteren op een flink aantal kernkwaliteiten. De meest genoemde zijn betrouwbaarder en voorspelbaarder. Het verschil dat de mentoren bij het invullen van de enquête aangeven dat zij hun kernkwaliteiten redelijk inzetten en dat zij in hun plannen van

aanpak(na de 360graden feedbackgesprekken) veel willen verbeteren geeft aan dat het belangrijk is om systematisch te reflecteren(Calderhead, 1989 en Schön,1987). Het leidt tot leerdoelen. Vermeldenswaardig is verder dat twee mentoren aangeven leerling meer verantwoordelijk willen laten zijn voor hun leerproces of gedrag.

5.3 Deelvraag 3

3 - Hoe beoordelen leerlingen en collega's deze kernkwaliteiten? Worden ze gezien en als belangrijk ervaren?

De leerlingen beoordelen in de enquête de kernkwaliteiten voorspelbaar en tactvol als belangrijkst. Uit de focusgroep kwam dat tact en autoriteit als belangrijk ervaren werd door de leerlingen. Mentoren geven betrouwbaar en voorspelbaar in de plannen van aanpak aan als verbeterpunten. In de enquête laten de mentoren een redelijke mate van tevredenheid zien. Bij de interviews worden voorspelbaarheid en betrouwbaarheid genoemd als belangrijke kwaliteiten. De conclusie lijkt dat zowel leerlingen als mentoren de kernkwaliteiten voorspelbaarheid, betrouwbaarheid en tact belangrijk vinden. Het is in lijn met wat Kortehagen & Vasalos (2009) schrijven, namelijk dat 'presence', de 'zijns kwaliteit' en ook tact belangrijke invloed hebben op onderwijsbegeleiding.

5.4 Deelvraag 4

4 - Welke bijdrage levert de 360°-feedback aan de persoonlijke ontwikkeling van de mentor met betrekking tot coaching?

De weerslag van de 360°-feedbackgesprekken zijn de plannen van aanpak. Alle respondenten hebben ontwikkeldoelen aangeven die rechtstreeks effect kunnen hebben op het coachen van leerlingen. Respondent A schrijft bij haar ontwikkeldoelen: "leren loslaten /overlaten, zowel naar leerlingen als collega's, communicatie verbeteren, positief/belangstellend reageren naar leerlingen." Respondent G schrijft dat haar doel is om een rechtvaardige maar consequentere mentor te zijn, die gevolg geeft aan haar begeleiding met leerlingen en niet slechts een luisterend oor biedt. Respondent M wil een evenwichtig persoon zijn, zo schrijft hij, die goed kan luisteren en een duidelijke voorspelbaarheid uitstraalt. Ook wil hij de leerlingen meer tactvol benaderen met zijn mededelingen en boodschappen.

De conclusie is dat de 360°-feedbackgesprekken hebben geleid tot persoonlijke ontwikkeldoelen van de mentoren, die de kwaliteit van het coachen van leerlingen zou kunnen verbeteren. Dat de positie van de leerkracht bepaald wordt door de verbinding en dialoog waar Tonkens(2008) over spreekt lijkt hier bevestigd. De verantwoordelijkheid van de mentor in relatie tot de leerling lijkt verbeterd. DE leerling kan meer participeren en de mentor loslaten. Nader onderzoek is nodig om te beoordelen of dit vervolgens ook leidt tot daadwerkelijk beter coachen van leerlingen.

5.5 Deelvraag 5

5 - Hoe waarderen mentoren de aanpak van 360°-feedback? Heeft het iets bijgedragen aan hun persoonlijke plan van aanpak?

Zoals geconcludeerd, hebben de 360°-feedbackgesprekken een bijdrage geleverd aan het plan van aanpak van de respondenten op het gebied van coaching. Alle respondenten geven ontwikkeldoelen aan die ook groter zijn dan alleen het coachen van leerlingen. Bij twee van de drie respondenten heeft het onderzoek direct tot actie geleid. Zij gaan de mentortijd (15 minuten aan het begin van de dag en 15 minuten aan het einde van de dag) anders invullen ten einde leerlingen beter te begeleiden. Respondent A wil meer vertrouwen op collega's en leerlingen en daaraan gekoppeld meer loslaten en overlaten. Dit voornemen zou goed bevraagd kunnen worden in een volgende ronde feedbackgesprekken. Het voornemen van respondent M om geregeld met een vertrouwenspersoon te praten om zijn arbeidsverleden te verwerken komt regelrecht voort uit de feedbackgesprekken. Weliswaar heeft respondent A tijdens het interview aangegeven het gesprek met de leerling nog moeilijk te vinden, alle respondenten geven expliciet aan de gesprekken als positief gewaardeerd te hebben. De positieve waardering van de mentoren onderstreept de aanname dat als je leerkrachten prikkelt op hun kernkwaliteiten ontwikkeling op gang komt. Tickle(1999) en Schön(1987) noemen het de sleutel tot onderwijsvernieuwing.

5.6 De centrale onderzoeksvraag.

6- Draagt zelfreflectie op kernkwaliteiten van mentoren en feedback daarop van collega's en leerlingen bij aan de persoonlijke ontwikkeling van de mentor op het gebied van coaching?

In dit onderzoek heb ik zoveel mogelijk de leerkracht en de leerlingen centraal gesteld. De leerkracht, omdat die volgens Marzano (2003 blz. 56) een groot effect op de schoolprestaties van de leerling kan hebben. De leerlingen, door ze zoveel mogelijk te betrekken en een grote rol te laten hebben in de enquête, de 360°-gesprekken en de focusgroep. Het is voor het eerst dat leerlingen systematisch feedback geven op leerkrachten. Ook een focusgroep van leerlingen om te reflecteren op wat zij nodig hebben van een mentor is een noviteit op de afdeling. Ik heb, om met Hart (1992) te spreken, de betrokkenheid en verantwoordelijkheid van leerlingen en mentoren zo groot mogelijk laten zijn.

Tijdens de interviews hebben alle respondenten aangegeven dat zij zich zijn gaan ontwikkelen door de gesprekken en het proces. Respondent M omschrijft dat het mooist met :”Het opent ook iets in je lichaam, je hersenen openen weer een klepje en dat kan je afsluiten. Je krijgt dan ook meer openheid en zicht op de dingen.” En later in de wandelgangen: “Ik ben gewoon aan het leren.” Respondent G erkent de meerwaarde door te zeggen: “Het gesprek met de leerlingen had ik het meeste aan, omdat die uiteindelijk - heel schuchter, omdat ze bang waren om mij te kwetsen - toch met die losse eindjes kwamen. Niemand heeft dit ooit gezegd. Dat was cadeau en schrikken” . Respondent A formuleert zijn ontwikkeling tijdens de gesprekken als: “Richting zoeken en hoe moet ik dat doen?” Hij stelt zichzelf vragen om te komen tot verbetering. In het licht van het belangrijkste doel van de afdeling - ‘Leerlingen toe te rusten voor de toekomst’ – is het relevant dat twee van de drie respondenten aangeven dat zij de verantwoordelijkheid voor het leerproces meer bij de leerling willen leggen. Mijn overtuiging is dat wanneer jongeren, maar ook volwassenen, verantwoordelijkheid (kunnen) nemen voor hun handelen er een belangrijke kwaliteitsverbetering op gang komt.

De vraag wat professionals nodig hebben om zich te verbeteren is in hfd 3 beantwoord: een reflectie-instrument dat hun met behulp van hun omgeving zicht geeft op verdere ontwikkeling van hun kernkwaliteiten.

En heeft het gewerkt...?

Ik denk het wel. Zelfreflectie op kernkwaliteiten van mentoren en feedback daarop van collega's en leerlingen hebben een positief effect op de professionele en de persoonlijke ontwikkeling van mentoren. Alle mentor respondenten hebben leerdoelen geformuleerd ter verbetering van hun professionele handelen. Met De Lange, Schuman & Montesano Montessori (2010) denk ik dat er een proces is gestart waar leren en veranderen hand in hand gaan en waarin ruimte komt voor processen als solidariteit en empowerment.

5.7 Aanbevelingen:

De titel van het onderzoek is 'doe de 360'. Ik zou het structureel als middel inzetten om dialoog en verbinding te borgen in een afdeling. Ik denk dat het nog sterker wordt als ouders hierin worden meegenomen.

Een vervolg onderzoek kunnen onderzoeken hoe de rol van de leerling en zijn ouders versterkt kan worden in verbeteren van de kwaliteit van het onderwijs c.q. de ontwikkeling van de leerkracht.

Hoofdstuk 6: Reflectie

Gedurende de Master SEN-opleiding 'Inspirerend Leiding geven aan innovatie', waarvan dit onderzoek het sluitstuk is, heb ik steeds twee doelen voor ogen gehad. Allereerst wilde ik zichtbare veranderingen teweeg brengen binnen de afdeling waaraan ik leiding geef. Daaraan hebben de voorgaande hoofdstukken ruimschoots aandacht besteed. Tweede doel was mijn eigen ontwikkeling en verandering zichtbaar maken. Dat persoonlijke doel verdient hier nadere aandacht. Tussen het afronden van de opleiding en het schrijven van dit meesterstuk heeft twee jaar gezeten. Ruimschoots tijd, zou je kunnen zeggen, om te reflecteren op de opleiding...

Bij de start van de opleiding schreef ik in mijn opleidingscontract dat er risico's waren waardoor ik mijn doelen mogelijk niet zou halen. Ik zou de ontwikkelingen wellicht niet aan het papier toevertrouwen. Ik zou de resultaten mogelijk niet vieren. De kans bestond dat ik onvoldoende hulp zou vragen. En eventuele risico's zou ik mogelijk negeren.

Het risico dat ik ontwikkelingen niet aan papier wil toe vertrouwen is zichtbaar geweest bij het schrijven van dit meesterstuk. Drie keer ben ik opnieuw begonnen met het schrijven. Steeds leek het of mijn idee werd ingehaald door ontwikkelingen op de afdelingen. Het feit dat het er nu ligt geeft aan dat ik dat obstakel uiteindelijk heb weten te overwinnen.

Resultaten mogelijk niet vieren is evenzeer aan de orde geweest. Door het meesterstuk niet tijdig af te ronden kon ik niet mijn diploma in ontvangst nemen tijdens een uitreikingsfeestje. Het is vooral ook kwetsbaarder doordat mijn bijdrage aan de opleiding door meerdere collega's en de opleider als zeer positief ervaren werd. Het feit dat het er nu wel ligt geeft de mogelijkheid om het nu te gaan vieren. Het risico dat ik geen hulp vraag is een achterhaald risico. Als je spreekt over verandering is dit een goed voorbeeld. Ik heb hulp gevraagd en gekregen om het meesterstuk te schrijven. Ik denk dat deze verandering voor het slagen van het schrijven van dit meesterstuk essentieel is geweest, naast het feit dat ik daardoor de risico's niet genegeerd heb.

Mijn persoonlijke motief om onderwijs aan leerlingen met beperkingen te verbeteren is bij het schrijven van dit onderzoek steeds leidend geweest. In mijn rol als leidinggevende heb ik mijn collega's altijd gezien als instrumenteel aan dat doel. Dit onderzoek heeft mij ook in dat opzicht een nieuw inzicht verschaft. Niet alleen leerkrachten zijn middel om het onderwijs te verbeteren, maar de vooral ook leerlingen: leerlingen zijn heel goed in staat feedback te geven en verantwoordelijkheid te nemen.

6.1 Reflectie op het onderzoeksproces

Geheel in lijn met mijn onderzoeksonderwerp, stel ik mijzelf hierbij drie vragen: wat ging goed, wat kan beter en wat ga ik doen?

Wat goed ging was het aan het werk gaan met een aantal mensen om een proces van verbetering te starten; iets wat tijdens dit onderzoek als vanzelf ging. De betrokkenheid van alle deelnemers, ook van de critical friends was groot. Er is naar mijn stellige mening een positieve ontwikkeling op gang gekomen. We hebben leerlingen in het centrum van die ontwikkeling geplaatst door hen een belangrijke stem te geven in de feedback op mentoren. De 360°-feedbackgesprekken zijn een goed middel gebleken om ontwikkeling op gang te brengen.

Wat beter had gekund is de betrokkenheid van de ouders. Ik denk dat dat het onderzoek sterker had kunnen maken. In hoofdstuk 2 schreef ik immers al dat het bij democratische professionaliteit vooral gaat over dialoog met de omgeving in de ruimste zin. Ook de analyse van de data heb ik als een lastige opdracht ervaren. Er valt bij een volgend onderzoek meer data uit de gegevens te halen door vooraf duidelijker formuleren hoe je de beleving gaat meten. Er is een positief en versterkend proces op gang gekomen wat beter gemeten had kunnen worden. Tot slot het onderzoek had sterker theoretisch onderbouwd kunnen worden. Ik vind het in een helder opgebouwd betoog vervatten van mijn kennis een moeilijke opgave. Het niet vieren van succes is daarin mogelijk een belemmerende factor.

Wat ik ga doen – beter: al heb gedaan - is in de jaarplanning 2012- 2013 een maandelijks gesprek met alle leerlingen inplannen. In de jaarplanning organiseer ik drie focusgroep-gesprekken met ouders, om de dialoog in ruimste zin te versterken

en complimenten te geven. Ik ga volgend schooljaar 360°-feedback rondes invoeren voor alle collega's. Dat past goed in het bestaande beleid. De afgelopen twee jaar waren er al collegiale consultaties gekoppeld aan digitale lessen.

Met het afsluiten van dit meesterstuk houdt het onderzoek voor mij niet op. Nog wekelijks heb ik gesprekken met de betrokken mentoren. Onlangs zei één van die mentoren: "Ik voel mij zo raar. Ik krijg zoveel positieve feedback. Het maakt me tegelijkertijd angstig en blij. En ook kwetsbaar." Een tekenend voorbeeld, vind ik, van de sfeer van openheid die inmiddels is ontstaan. Een klimaat waarin hij en zijn collega's de ruimte voelen om zich verder te ontwikkelen.

Literatuur

Boerman, R. (2008) *Ethische uitgangspunten bij praktijkonderzoek*. Definitieve versie 20080606 www.fontysmediatheek.nl/w/images/8/8d/Boerman_R-1-

[\(2008\) Ethische uitgangspunten bij praktijkonderzoek Fontys OSO](#)

Berne, E. (1974) *Mens erger je niet* Den. Haag: Bert bakker

Cauffman, L (2001) *Oplossingsgericht management: simpel werkt het best*. Utrecht: Lemma

Hermans, H.J.M. & G. Dimaggio (2007). Self, Identity, and Globalization in Times of Uncertainty: A Dialogical Analysis. *Review of General Psychology*, 11(1), 31-61.

Ijzendoorn, E van , Weert, L van, Müller, B(2009) "Praktijkboek Van talent naar performance - Talentgericht selecteren, ontwikkelen en beoordelen", Utrecht.

Lange,R de.,Schuman,H.,& Montesano Montessori,N.(2010). *Praktijkgericht-onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen:Garant

Litosseliti, L. (2003) *Using Focus Groups in Research*. London: Continuum

Marzano, Robert J (2003) *Wat werkt op School*. Middelburg: Meulenberg

Ofman,DD (1992) *Bezieling en kwaliteit in organisaties*. Utrecht: Kosmos

Pool, A, Schumacher,J (2005) *Rollen en competenties van de hbo-verpleegkundige in het verpleeghuis* Dordrecht: Lemma

Smaling, A. (2008). *Dialogo en empathie in de methodologie*. *Dialogo en empathie in de methodologie*. Amsterdam: SWP.

Tickle,L(1999) *Teacher self-appraisal and appraisal of self*. In R.P. Lipka &T.M.Brinthaupt(Eds),*The role of self in teacher development* (blz121-141).

Albany,N.Y.: State University of New York Press.

Tonkens, E. (2008). *Herwaardering van professionals, maar hoe? . Verslag van de zesde Rob-lezing*. <http://www.zorggeenmarkt.nl/opinie/081031rob-lezing.pdf>

Weggeman, M.(2007) *Leiding geven aan professionals? Niet doen!* Schiedam: Scriptum

Zee F van der. (2006) *Basiskennis voor onderzoek in de aardwetenschappen*. Schiedam BMOO Groningen,

Artikelen:

Korthagen,F, & Vasalos A(28-1-2007)(*Kwaliteit van binnen uit als sleutel voor professionele ontwikkeling*. *Tijdschrift voor lerarenopleiders* p.17-23

