

Samen ontdekken en ervaren;

Hoe leerkrachten profiteren van begeleide intervisie met beeld



Marieke Deuning – van der Loo
Studentnummer 2013485
Fontys Opleidingen Speciale Onderwijszorg
Leerroute School Video Interactie Begeleiding (SVIB)
Begeleider: Hilde de Vink
Juli 2011

Inhoudsopgave

	Pagina
Inhoudsopgave	2
Samenvatting	3
Introductie	4 - 5
Hoofdstuk 1. De onderzoeksvraag	6 - 7
Hoofdstuk 2. Theoretisch onderzoek	8 - 14
Hoofdstuk 3. Onderzoeksmethodologie	15 - 18
Hoofdstuk 4. Dataverzameling, - analyse & - interpretatie	19 - 25
Hoofdstuk 5. Evaluatie, interpretatie, conclusie & aanbevelingen	26 - 29
Hoofdstuk 6. Nawoord	30
Literatuurlijst	31 - 33
Bijlagen	34 - 90

Samenvatting

Samen ontdekken en ervaren; Hoe leerkrachten profiteren van begeleide intervisie met beeld

Onderzoeksvraag

Op welke manier draagt begeleide intervisie met beeld bij aan het professioneel handelen van leerkrachten van groep 1-2 en 2-3?

Subvragen

- Welke verschillen zie ik bij het geven en ontvangen van feedback bij de leerkrachten tijdens de intervisies na opname 1 en bij de intervisies na opname 2?
- Hoe ervaren leerkrachten het geven van feedback aan collega's en hoe ervaren ze het krijgen van feedback van hun collega's?
- Hoe ervaren de leerkrachten de beeldanalyse van de begeleider tijdens de intervisie en 'op papier'?
- In hoeverre levert analyse van de groepsbeelden een zichtbare verbetering op van professioneel handelen (toepassen werkpunten) van de leerkracht?
- Hoe hebben de leerkrachten de intervisie ervaren als het gaat om hun professioneel handelen?
- Welke elementen van de begeleiderscommunicatie ervaren leerkrachten als het meest waardevol in het proces van begeleide intervisie?



Onderzoekscontext

Mijn onderzoek heb ik uitgevoerd op basisschool de B. in V. Ik heb gewerkt met 7 leerkrachten uit de groepen 1-2 en 2-3. Tijdens de intervisies zijn zij verdeeld in 2 intervisiegroepen van 3 en 4 leerkrachten.

Onderzoeksmethoden en technieken

Het onderzoek dat ik heb gedaan is een actieonderzoek. Om een antwoord te krijgen op mijn onderzoeksvraag heb ik kwantitatieve (enquête) en kwalitatieve (kijkwijzers, beeldmateriaal) gegevens verzameld. De methodiek die ik ingezet én onderzocht heb is begeleide intervisie in het kader van SVIB.

Onderzoeksopbrengst

Vanuit mijn praktijkonderzoek kan ik concluderen dat begeleide intervisie met beeld op de volgende manier bijdraagt aan het professioneel handelen van leerkrachten van groep 1-2 en 2-3:

- De begeleide intervisie met beeld zorgt ervoor dat de leerkracht op een gestructureerde manier zicht krijgt op haar kwaliteiten en kansen voor ontwikkeling. De leerkrachten hebben hierin een toegevoegde waarde gezien voor hun professioneel handelen.
- De begeleide intervisie met beeld helpt de leerkrachten te groeien in het geven van feedback op datgene wat goed gaat en wat beter kan.
- De begeleide intervisie met beeld helpt de leerkracht werkpunten te formuleren, toe te passen in de praktijk en hierop te reflecteren met elkaar.
- De begeleide intervisie met beeld is voor de leerkrachten 1-2 en 2-3 van basisschool de Bussel ondersteunend geweest in het antwoord geven op hun vraag op schoolniveau.

Dit onderzoek heeft aangetoond dat het inzetten van SVIB in combinatie met intervisie vaardigheden en competenties doen vergroten. Op deze manier vergroten we de mogelijkheden van inclusief onderwijs binnen de school.

Discussie

Wat levert begeleide intervisie met beeld op voor leerkrachten in andere groepen?

Marieke Deuning – van der Loo
Mvdloo76@hotmail.com

Introductie

Mijn naam is Marieke Deuning en op dit moment ben ik werkzaam als psycholoog voor het Samenwerkingsverband Heusden en omstreken. Dit samenwerkingsverband bestaat op dit moment uit slechts 1 schoolbestuur, Stichting Scala. Samen met een collega orthopedagoog ben ik verantwoordelijk voor de ondersteuning van de leerlingenzorg op 16 scholen.

In september 2008 heeft het schoolbestuur hun 'visie op zorg' gepresenteerd. De visie sluit mijn inziens voorzichtig aan bij de stap naar inclusief, meer passend onderwijs. Hier volgt een samenvatting van de belangrijkste uitgangspunten:

- Het accent ligt in hoofdzaak op het handelen van de leerkracht.
- De nadruk ligt op 'afstemming'; wat zijn de behoeften van dit kind en hoe kan ik daar als school / leerkracht op afstemmen. Men gaat niet uit van de tekorten.
- Consequentie: elke school van Stichting Scala streeft er naar om de kinderen op de eigen school te houden en zo weinig mogelijk te verwijzen naar het S(B)O.
- Scholen van Stichting Scala zijn sterk gericht op het verhogen van de deskundigheid, het vakmanschap van de leerkrachten. Prioriteit: competentie-ontwikkeling.

De uitgangspunten zie ik deels terug in de morele dimensies uit de ethiek van de zorg van Joan Tronto (1993) die Douwe van Houten (2004) beschrijft. Zij spreekt van aandacht voor de leerlingen (waar te weinig tijd voor is), kwaliteit van de relatie tussen leerkracht en leerling, competentie van de leerkracht en de vraag in hoeverre de leerling de begeleiding krijgt waar deze behoefte aan heeft. Wanneer we het uitgangspunt van Weer Samen Naar School (WSNS), en tevens een uitgangspunt bij inclusief onderwijs, erbij nemen dat er zoveel mogelijk kinderen in de eigen woonomgeving naar school kunnen, zie ik dat Stichting Scala probeert aan te sluiten bij de uitgangspunten van een 'ongedeelde school' (Douwe van Houten (2004). Wat ik hierbij wel moet concluderen is dat een groot deel van de scholen binnen Stichting Scala nog een hoop werk te verzetten hebben. Binnen Nederland zullen zij echter geen vreemde zijn en is er op nationaal niveau nog veel werk aan de winkel.

Mijn overtuiging en missie in relatie tot inclusie

Mijn overtuiging is dat elk kind, met of zonder beperking, recht heeft op onderwijs in zijn of haar leefomgeving. Voor mij houdt dit in dat zoveel mogelijk kinderen, ook met die beperking, binnen het reguliere onderwijs opgevangen zouden moeten worden. De zwaarte van de beperking lijkt voor mij echter veel sneller bereikt dan inclusie voor ogen heeft. Echt inclusief onderwijs leek me een te groot ideaalbeeld, bedacht door mensen die onvoldoende hebben nagedacht over wat dit voor het onderwijs gaat betekenen. Nu ik er meer over heb gelezen en we er binnen de opleiding meer over spreken, blijkt dat ook de mensen die zich inzetten voor inclusief onderwijs zich bewust zijn van de 'beperkingen' binnen het onderwijs. Ikzelf blijf erbij dat voor sommige kinderen een speciale school moet blijven bestaan. Shuman (2007) schrijft in zijn artikel dat het motto van de Federatie van Ouderverenigingen zegt *'gewoon waar mogelijk, speciaal wanneer noodzakelijk'*. Hierin zie ik mijn eigen overtuiging terug. Waar ik helemaal achter sta is dat men het speciaal onderwijs meer naar de kinderen moet laten komen op de gewone school in de eigen buurt. Zoals Stichting Inclusief Onderwijs dit aangeeft is dat 'de plek waar kinderen samenkomen, samen opgroeien en vriendschappen ontwikkelen en waar iedereen gebruik kan maken van de extra inzichten en middelen van het speciaal onderwijs.' Nu mijn zoontje naar de basisschool gaat, besef ik maar al te goed hoe belangrijk het is om tussen leeftijdgenootjes te leren. Op zijn school zitten ook kinderen met een beperking, zoals syndroom van down of kinderen met een motorische beperking. Het is mooi om te zien hoe mijn zoon leert omgaan met een jongetje met het syndroom van down, die bij hem ook op de naschoolse opvang zit. Hij weet dan aan mij uit te leggen dat ze dit jongetje soms moeten helpen bij het spelen. Hij beseft dat het jongetje 'anders' is, stelt mij er vragen over en maakt contact. Ik denk ook dat het daar bij inclusie onderwijs om gaat; leren omgaan met elkaars verschillen en zoeken naar gelijkheid.

Mijn taak in dit geheel

Wanneer ik uitdraag hoe belangrijk het is dat ook een kind met een beperking op een reguliere school met leeftijdgenootjes onderwijs kan volgen, moet daar wel iets tegenover staan. Het overgrote deel zal moeten plaatsvinden op landelijk beleidsniveau door het meer geld beschikbaar stellen voor kleinere groepen, meer specialisten en aangepaste scholen. Binnen mijn praktijk ligt mijn voornaamste taak in het professionaliseren van de leerkrachten, het vergroten van hun competenties en vaardigheden. Zij zijn immers de drijvende krachten in ons onderwijs aan de kinderen. Ik wil de leerkrachten laten inzien dat zij in staat zijn óók de kinderen met een beperking (in de brede zin van het woord) goed afgestemd onderwijs te geven.

In de visie op zorg van Stichting Scala staat 'competentie-ontwikkeling', het verbeteren van professioneel handelen, als prioriteit op de kaart. Bij het ontwikkelen van vaardigheden en vergroten van competenties bij leerkrachten zie ik voor mij dan ook een mooie rol neergelegd. Inzetten van SVIB in combinatie met intervisie doen vaardigheden en competenties vergroten. Op deze manier vergroten we de mogelijkheden van inclusief onderwijs binnen de school.

Keuze van onderzoek

De scholen waar ik werkzaam ben, zijn steeds meer bereid te investeren in het verbeteren van professioneel handelen, de competentie-ontwikkeling, van de leerkrachten. Er ligt mijns inziens een grote uitdaging en kans op het gebied van (begeleide) intervisie met beeld om de leerkrachten meer van en met elkaar te laten leren. Voor mijn onderzoek heb ik er dan ook voor gekozen om, naar aanleiding van hun hulpvraag, binnen de onderbouw van basisschool de Bussel twee intervisiegroepen op te zetten. Het doel is te komen tot een versterking van het professioneel handelen van de leerkrachten. Aan de ene kant staan hierbij de competenties van de leerkrachten en het leren van en met elkaar centraal en aan de andere kant wordt er gekeken wat algemene ontwikkelpunten zijn voor de onderbouw op schoolniveau.

Hoofdstuk 1. De onderzoeksvraag

1.1. Aanleiding

In mijn 'Oriëntatie op onderzoek' kon mijn onderzoeksvraag nog alle kanten op; ik had vier mogelijke thema's. In december 2010 kwam er echter een vraag van één van 'mijn' scholen. De vraag had betrekking op het beter afstemmen van het aanbod in de groepen 2 in de combinatiegroepen 1-2 en 2-3. Professioneel handelen zou daarbij centraal staan. Om het element 'van en met elkaar leren' een plek te geven zou de opzet begeleide intervisie kunnen worden. Een nieuwe begeleidingsvorm, een nieuwe uitdaging om aan te gaan. Ik heb dan ook besloten mijn onderzoeksvraag op het bovenstaande te richten.

In de drie jaar die ik nu werkzaam ben voor het Samenwerkingsverband Heusden e.o. blijft me opvallen hoe de leerkrachten nog teveel gericht zijn op hun eigen praktijken in hun eigen groep. Er wordt te weinig van en met elkaar geleerd en vaak zie je dat de deur ook letterlijk dicht wordt gehouden. Door de keuze van begeleide intervisie in combinatie met beeld wil ik daar verandering in brengen. Het voorgaande sluit mijns inziens ook goed aan bij één van de speerpunten van Stichting Scala, namelijk het verbeteren van de professionaliteit en competentie van de leerkrachten.

1.2. Onderzoekscontext

De onderbouwleerkrachten (groep 1-2-3) van Basisschool de Bussel in Vlijmen zijn dit schooljaar gestart met drie groepen 1-2 en drie groepen 2-3. Zij hebben bij mij de volgende leervraag op schoolniveau neergelegd:

"Bekijk wat de groepen twee doen in de 2/3 combinatiegroepen en vergelijk dit met de groepen twee in de 1/2 combinatiegroepen. Wat zijn daarbij je conclusies en wat betekent dit voor het aanbod voor de groep twee leerlingen / de ontwikkelpunten in de onderbouw".

Om deze leervraag 'bruikbaar' te maken voor mijn meesterstuk wil ik me gaan richten op het professioneel handelen van de leerkrachten binnen de combinatiegroepen. Ik wil graag weten wat het kader SVIB en de methodiek begeleide intervisie met beeld kunnen bijdragen aan het professioneel handelen van de leerkrachten. Door meer zicht te krijgen op het professioneel handelen van de leerkrachten, geeft het waarschijnlijk ook ontwikkelpunten weer voor de onderbouw.

Het onderzoek en de begeleiding wil ik in principe uitvoeren met alle leerkrachten van de combinatiegroepen 1-2 en 2-3. Als onderscheidingscriterium neem ik dat een leerkracht minimaal twee dagen voor de groep moet staan. Het zal dan gaan om 7 leerkrachten. Omdat de meeste leerkrachten parttime, dus op verschillende dagen werken, worden de 7 leerkrachten verdeeld in twee intervisiegroepen van 3 en 4 leerkrachten (zie schema 1).

Schema1: stappenplan begeleide intervisie

Intervisiegroep X		Intervisiegroep Y	
Opname 1		Opname 1	
Intervisie I Leerkracht A en B	Intervisie II Leerkracht C en D	Intervisie III Leerkracht E en F	Intervisie IV Leerkracht G
Opname 2		Opname 2	
Intervisie V Leerkracht A en B	Intervisie VI Leerkracht C en D	Intervisie VII leerkracht E en F	Intervisie VIII leerkracht G
Evaluatie		Evaluatie	

Na elke opname zal ik per leerkracht een kijkwijzer invullen (succesvolle leerkracht-communicatie) en na de interviews mijn begeleidercommunicatie beoordelen, ook middels een kijkwijzer. De leerkrachten formuleren een leervraag om in te brengen tijdens de interview. De leervraag wordt besproken en ondersteund met een microanalyse. Bij de evaluatie na twee interviews zal ik de leerkrachten vragen een vragenlijst in te vullen. De vragen hebben betrekking op wat de leerkrachten zien als meerwaarde van de begeleidde interview met beeld voor hun professioneel handelen en de rol van mij als begeleider.

1.3. Huidige situatie & gewenste situatie

Basisschool de Bussel is dit schooljaar voor het eerst gestart met drie 2-3 combinatiegroepen. Wat de leerkrachten nu opmerken is dat in de 2-3 combinatiegroepen de groep twee leerlingen erg meeliften met groep 3 en dat er bepaalde 'speelactiviteiten' voor groep twee bij in schieten. In de groepen 1-2 wordt opgemerkt dat door de grotere begeleidingsbehoefte van de jonge groep één leerlingen eveneens tijd voor groep twee 'verloren' lijkt te gaan. Er zou een verschil kunnen ontstaan tussen de resultaten van de leerlingen van groep twee in de 1-2 combinatiegroepen en in de 2-3 combinatiegroepen. Binnen de onderbouw wordt op dit moment zonder methode gewerkt. Zij gebruikten eerder 'Goed Begonnen' (Haywood, 1995) als leidraad. Dit programma is echter, door omstandigheden, uit de school verdwenen waarna iedere leerkracht haar aanbod zelf is gaan invullen binnen een met elkaar vastgesteld thema. Sinds december 2010 is meer afstemming gekomen door samen te bepalen welke tussendoelen binnen een thema bereikt zouden moeten worden. De onderbouw is zich nu aan het oriënteren op een methode, Kleuterplein (Malmberg, 2008). In het tweede deel van mijn interviewtraject zal het thema 'alles groeit' uit Kleuterplein worden uitgetoetst.

Wat gewenst is, is dat er meer eenduidigheid komt in de manier van lesgeven en de tussendoelen die aangeboden worden. Dit zou voor een groot deel al ondervangen kunnen worden met de aanschaf van een methode of een zelf uitgewerkt beredeneerd aanbod. Daarnaast is het wenselijk te kijken naar hoe het aanbod wordt verzorgd en dan met name gericht op interactie, didactiek en klassenmanagement. Het is wenselijk dat de leerkrachten meer overleggen om bepaalde situaties met elkaar te delen en te bespreken. Het is gewenst dat de leerkrachten dus meer met en van elkaar leren.

1.4. Onderzoeksvraag

"Op welke manier draagt begeleidde interview met beeld bij aan het professioneel handelen van leerkrachten van groep 1-2 en 2-3?"

Subvragen

- Welke verschillen zie ik bij het geven en ontvangen van feedback bij de leerkrachten tijdens de interviews na opname 1 en bij de interviews na opname 2?
- Hoe ervaren leerkrachten het ontvangen van feedback van collega's en hoe ervaren ze het geven van feedback aan hun collega's?
- Hoe ervaren de leerkrachten de beeldanalyse van de begeleider tijdens de interview en 'op papier'?
- In hoeverre levert analyse van de groepsbeelden een zichtbare verbetering op van professioneel handelen (toepassen werkpunten) van de leerkracht?
- Hoe hebben de leerkrachten de interview ervaren als het gaat om hun professioneel handelen?
- Welke elementen van de begeleiderscommunicatie ervaren leerkrachten als het meest waardevol in het proces van begeleidde interview?

Hoofdstuk 2. Theoretisch onderzoek

In het navolgende hoofdstuk zal ik uiteen zetten wat het onderzoek naar de verschillende domeinen uit mijn onderzoeksvraag in de literatuur mij heeft opgeleverd. Mijn onderzoeksvraag luidt:

Op welke manier draagt **begeleide intervisie met beeld** bij aan het **professioneel handelen** van leerkrachten van groep 1-2 en 2-3?

*“Waarom moeilijk doen als het ook samen kan?”
(Loesje)*

2.1. Intervisie en begeleide intervisie

2.1.1. Intervisie

Definitie

“Intervisie is een ongeleide, op leren gerichte en daartoe gestructureerde vorm van systematische uitwisseling van werkervaring en van gezamenlijke reflectie daarop door professionelen, met het oog op een beter functioneren in hun beroepsrol ten bate van hun cliënten”

(bron: Stevens, Coenjaerts & Van Horebeek, 1998)

Bij intervisie gaat het om:

- Collegiale ondersteuning met betrekking tot onderlinge advisering werkproblemen,
- in een leergroep bestaande uit gelijken,
- die binnen een gezamenlijk vastgestelde structuur tot inzicht en oplossingen tracht de komen,
- in een zelfsturend op reflectie gericht leerproces.

(bron: Hendriksen, 1997)

In de literatuur (Van Duin, 2009) en op internet (Wierdsma & Swieringa, 1990 en Van Zanten, 2009) vind ik een interessante verdeling van niveaus binnen intervisie.

1. *Single Loop Learning*

Hierbij gaat het om het bespreken van een vraag of situatie waarbij centraal staat wat er effectiever zou kunnen of wat je anders kan doen. De verandering is dan vaak klein.

2. *Double Loop learning*

Hierbij gaat het om het bespreken van de vraag of situatie, maar dan in termen van ‘wat is er aan de hand? Wat zijn de patronen? Waarom wordt er gekozen voor deze werkwijze?’. Het gaat om het herkaderen van het probleem en het daarmee oplossen van tot dan toe onbekende problemen.

3. *Triple Loop Learning*

Hierbij gaat het om het bespreken van de professionele en persoonlijke opvattingen van de inbrenger. Het gedrag wordt centraal gesteld in termen van persoonlijke opvattingen. Dit leidt tot het niveau van de onderliggende gedragspatronen van iemand.

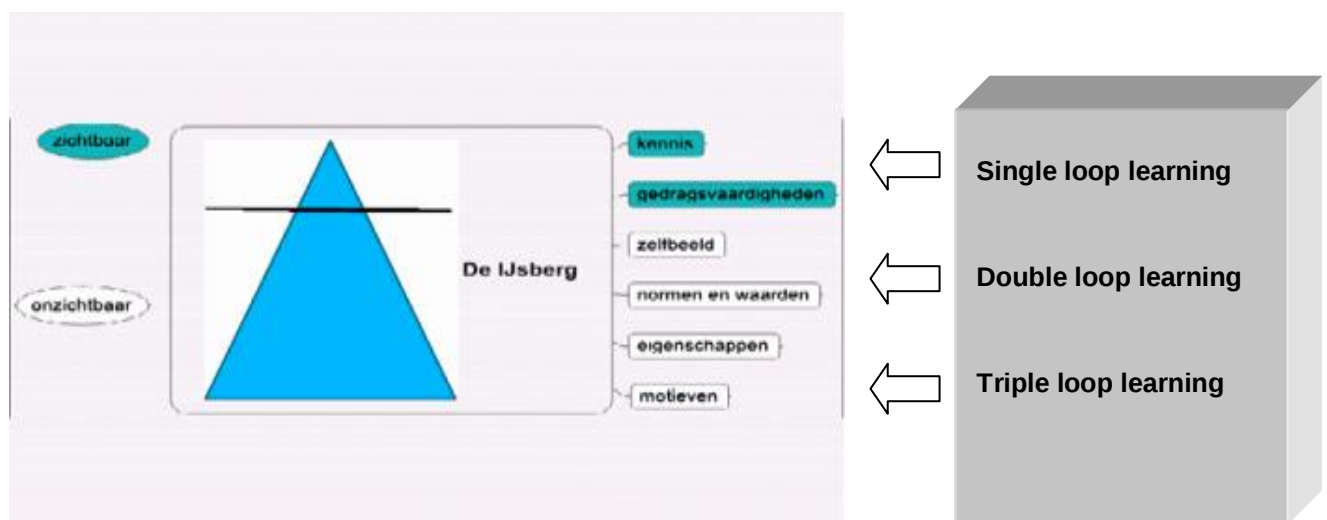
Wierdsma & Swieringa (1990) hebben dit weergegeven in een overzichtelijk model van ‘collectief leren’ waarbij je goed kunt zien wanneer het resultaat van het leren tot ontwikkeling leidt. Het gaat hier dus om het verbeteren van het eigen handelen vanuit het eigen arsenaal aan kennis en ervaring (Van Duin, 2009).

Tabel 1: Collectief leren (Wierdsma & Swieringa, 1990)

Leerslag	Domein van leren	Categorie van leren	Resultaat van leren
Enkelslag	Regels	Moeten / mogen	Verbetering
Dubbelslag	Inzichten	Weten / begrijpen	Vernieuwing
Drieslag	Principes	Durven/ willen & doen	Ontwikkeling

Deze niveaus van intervisie maken het voor mij duidelijk welke fasen er als het ware doorlopen moeten worden om tot het 'triple loop learning', het 'diepere leren' te komen. Ik realiseer me hierbij wel heel goed dat dit niet zomaar te realiseren is binnen een aantal keer begeleide intervisie.

Deze fasen van 'collectief leren' zijn mijns inziens mooi te koppelen aan het ijsbergmodel van Mc Clelland.



Bron ijsbergmodel: http://journal.harveynash.com/nl/power_of_talent/2009

Met het oog op Inclusie en de daarmee samenhangende vernieuwingen in het onderwijs wordt er, mijns inziens, steeds meer van de leerkrachten verwacht en dus hogere eisen aan hen gesteld. Intervisie lijkt me daarom een waardevolle mogelijkheid om samen met collega's je eigen professionele handelen onder de loep te nemen en door 'leren van en met elkaar' dit handelen te verbeteren of uit te breiden.

2.1.2. Begeleide intervisie

De bovenstaande uiteenzetting geeft een goed beeld van wat intervisie nu precies is en welke stappen gezet kunnen worden. In mijn praktijkonderzoek ga ik gebruik maken van 'begeleide intervisie'.

Definitie

"Intervisie is een collegiale werkvorm op het vlak van deskundigheidsbevordering, die gericht is op onderlinge advisering t.a.v. werk. Intervisie vindt in principe plaats in een groep bestaande uit gelijken, die hun gezamenlijk proces zelf vorm geven. Soms is het echter wenselijk dat een intervisietraject door een deskundige wordt begeleid."

Bron: <http://www.supervisie-quatremains.nl>

"Begeleide intervisie is een werkvorm die erop gericht is om in een groepsproces, een collegiale relatie, door reflectie op werkzaamheden en op processen, te komen tot verhoging van de competentie en deskundigheid van de deelnemers en/of tot vergroting van het zelfsturende vermogen van een organisatie."

Bron: <http://www.answijnen.nl/intervisies.php>

Bij begeleide intervisie gaat het dus eigenlijk om het zo goed mogelijk ondersteunen en begeleiden van een groepsproces, waarbij van en met elkaar leren centraal staat. Het uiteindelijke doel is om vertrouwen, een goede communicatie en oefening in het gebruik van methodes op te bouwen, waarna een groep na een aantal keren van begeleiding zelfstandig verder kan (Hendriksen, s.d.).

V.d. Heijkant & v.d. Wegen (2005) beschrijven een model voor begeleide intervisie met beeld. Dit model is bruikbaar voor mijn praktijkonderzoek. Zij geven aan dat een half uur intervisie per persoon voldoende is. Voorbereiding van de opname en een zekere discipline in het overleg zijn dan wel nodig.

Tabel 2: model begeleide intervisie en SVIB

Inventarisatie, tijdsverdeling en bespreken werkwijze

1. Formuleren van de vraag
2. Bekijk een gedeelte van de vraag
3. Formuleer je eerst indruk
4. Uitwisseling van de eerste indrukken
5. Micro analyse van het fragment
6. Betekenis verlening van de interactie analyse
7. Alternatieven
8. Concrete voornemens
9. Reflectie

Evaluatie

V.d. Heijkant & v.d. Wegen (2005) beschrijven dat het werken met begeleide intervisie en SVIB een zinvolle bijdrage kan leveren aan integrale schoolontwikkeling. Ontwikkelingen op schoolniveau kunnen vervolgens weer vertaald worden in ontwikkelingen van individuele leerkrachten.

2.2. Kader SVIB

SVIB staat voor School Video Interactie Begeleiding. Het gaat hierbij om een begeleidingsmethodiek waarbij leerkrachten vanuit een specifieke leervraag gericht op interactie, instructie of didactiek (kader adaptief onderwijs) met behulp van beeldopname reflecteren op hun eigen handelen. SVIB gaat uit van basiscommunicatie (zie bijlage 1) ontleend aan de Video Home Training om zo communicatie te vertalen naar concreet waarneembaar gedrag.

De kernbegrippen waarmee gewerkt wordt zijn: initiatief volgen, ontvangstbevestiging, instemmend benoemen, beurtverdeling en leiding geven (v.d. Heijkant & v.d. Wegen, 2000).

In de begeleide intervisie vind ik het belangrijk de leerkrachten inzicht te geven in hun professioneel handelen op groepsniveau binnen de 3 kaders van adaptief onderwijs: interactie, instructie en didactiek. In v.d. Heijkant & v.d. Wegen (2000) heb ik een bruikbare uiteenzetting gevonden voor het analyseren van de beeldopnamen en het maken van een microanalyse in de kijkwijzer 'effectieve leerkrachtcommunicatie'. Wat het kader SVIB mijns inziens toevoegt aan de begeleide intervisie is het gebruik van beeldopnamen en het maken van een microanalyse.

Door het verwerken van alle elementen in een kijkwijzer krijgen zowel de leerkrachten als ikzelf een goed zicht op professioneel handelen op groepsniveau. Alleen het verkrijgen van inzicht is echter niet genoeg om tot verbetering van professioneel handelen te komen. Het gaat erom dat de leerkracht leert bewuster na te denken over zijn / haar eigen handelen en inzicht verkrijgt van factoren die hierin een rol spelen (zie ijsbergmodel). Ik heb het dan over de kernreflectie.

2.2.1. Kernreflectie

Wanneer iemand tot leren wil komen en tot groei in professioneel handelen is reflectie op eigen handelen nodig, waarbij het model van Korthagen (2002) mooi aansluit. Dit model (de reflectieve cyclus) leidt tot directe verandering in gedrag en handelen en wordt in dit kader ook veel toegepast in begeleidingstrajecten met SVIB.

Tabel 3: Reflectieve leercyclus van Korthagen

	Reflectieve leercyclus (Korthagen)	SVIB
Stap 1	De leerervaring, de leervraag	
Stap 2	Analyse en terugblikken op het handelen	interactieanalyse met beeld
Stap 3	Bewustwording, de essentie ontdekken	kernpatroon ontdekken
Stap 4	Alternatieven ontwikkelen	
Stap 5	Handelen: concrete acties in concrete context oefenen	

Door middel van deze systematische reflectie kan de begeleider de leraar ondersteunen om zich bewust te worden van zijn huidige handelen (stap 2). Samen kunnen ze het patroon ontdekken en de leraar kan vanuit bewustwording ontdekken wat nu de 'kern' van het probleem is waarmee hij aan de slag wil (stap 3). Op dat patroon worden alternatieven ontwikkeld, samen met collega's in intervisie (stap 4) Daarop volgend gaat de leerkracht met de alternatieven aan de slag (stap 5) en begint de cyclus na een aantal weken weer opnieuw (Reflectief leren & begeleidingsmethodieken, sd.).

2.2.2. Begeleiderscommunicatie

Binnen de opleiding SVIB wordt met name in het tweede jaar veel aandacht besteed aan de begeleiderscommunicatie, de manier waarop je als begeleider met een leerkracht in gesprek gaat. Net als het verkrijgen van een goed inzicht in effectieve leerkrachtcommunicatie bij leerkrachten is het eveneens belangrijk tijdens een begeleiding inzicht te verkrijgen in mijn eigen begeleiderscommunicatie. In de reader van de opleiding SVIB, deel B, blz. 39 (2008) wordt uiteengezet wat belangrijk is in de analyse van de begeleiderscommunicatie:

1. Basiscommunicatie (volgen, ontvangen, instemmend benoemen, beurtverdeling, leiding geven)
2. Activeren en compenseren
3. Probleemoplossend en handelingsgericht
4. Positief

Deze elementen zijn samengevoegd in een kijkwijzer, die ik in mijn enquête voor de leerkracht heb verwerkt. Bovenstaande elementen lijken mij allemaal belangrijk om vanuit contact en leiding geven te komen tot verandering en/ of verbetering van het handelen van de leerkracht. In mijn zoektocht binnen de literatuur ben ik echter niet tegengekomen welke elementen van begeleiderscommunicatie het méést ertoe doen binnen een traject van begeleide intervisie.

Binnen begeleide intervisie heb je een rol in het proces en bij de inhoud (v.d. Heijkant & v.d. Wegen, 2008). Te allen tijde is het van belang dat je afstemt op de leerkrachten. Vanuit je rol als procesbewaker is basiscommunicatie belangrijk omdat je vanuit volgen, ontvangen, benoemen en beurtverdeling goed kan leiding geven en begeleiden. Vanuit de inhoud heb je een rol in het maken van een micro-analyse. Hierbij richt je je uiteraard weer op de basiscommunicatie, maar zul met juiste vraagstellingen moeten zorgen voor momenten van reflectie en het activeren van de leerkracht om te komen tot handelingsalternatieven. Vanwege het, mijns inziens, grote belang van het maken van een micro-analyse heb ik dit toegevoegd aan de enquête voor de leerkrachten.

2.3. Professioneel handelen

Professioneel handelen vereist het toepassen van kennis, vaardigheden en opvattingen op situaties en problemen in de praktijk (Verbiest, 2002). Eerder schreef ik al dat reflecteren persoonlijke en professionele groei bevordert, wat dus weer bijdraagt aan professioneel handelen.

Stichting Beroepskwaliteit Leraren en andere onderwijsberoepen (SBL) heeft een competentieprofiel opgesteld waarin binnen een matrix de bekwaamheidseisen voor het onderwijspersoneel staan beschreven (zie bijlage 2). Dit competentieprofiel bevat het gehele scala aan professioneel handelen dat een leerkracht zou moeten bezitten. Het is de bedoeling dat de leerkracht zijn handelen steeds bijstelt aan de hand van ervaringen in de praktijk. Mijn praktijkonderzoek is gericht op competentie 5 (indicator 1 t/m 4) en competentie 7 (indicator 1 en 3), waarbij samenwerken met collega's en reflectie & ontwikkeling centraal staan.

Kleemans (2010) beschrijft in haar artikel 'Hoe werkt Marzano' dat er 11 factoren zijn waarvan vaststaat dat ze een positieve invloed hebben op leerprestaties en de ontwikkeling van kinderen. De meeste zijn te vinden in het **professioneel handelen** van de leerkracht. Zo'n 67% van de factoren die effect hebben op de leerresultaten wordt bepaald door het vakmanschap van de leerkracht. Het is dan ook niet zo gek dat mensen als Marzano voorstanders zijn van een uitgebreid programma voor professionele ontwikkeling.

In het artikel van Verbiest (2002) zie ik hierbij een mooie link naar professionalisering in combinatie met collectief leren (intervisie). Verbiest schrijft: 'steeds meer wordt duidelijk dat professionele ontwikkeling van een leerkracht baat heeft bij collectieve leerprocessen: bij explicitering van en kritische reflectie op het concrete professionele handelen, in dialoog met collega's.

2.3.1. Feedback algemeen

"Via feedback maak je bewust en creëer je ontwikkelkansen"
Crasborn & Buis, 2008, p.121

Definitie

"De letterlijke vertaling van feedback is 'terugvoeden'. Je geeft iemand iets terug zodat hij ervan kan groeien. De enige voorwaarde is dat hij openstaat voor feedback".

(bron: Crasborn & Buis, 2008)

"Feedback is terugkoppeling, in de zin van reactie op informatie of gedrag van de ander."

(bron: Bijkerk & van der Heide, 2010)

Feedback geeft altijd informatie over het effect van je gedrag op een ander, maar niet over je bedoelingen (Bijkerk & van der Heide, 2010). Feedback moet waardevrij zijn, d.w.z. zonder te oordelen de ander de spiegel voorhouden. Mensen zijn zich niet altijd bewust hoe hun gedrag bij anderen overkomt en welke reactie het oproept. Goed gegeven feedback geeft de mogelijkheid om te ander te informeren omtrent de (te verwachten) reacties op zijn of haar optreden. Feedback is dus een uitwisseling tussen een zender en een ontvanger over de manier waarop zij elkaars gedrag beleven (van Vuren, Sd).

2.3.2. Feedback geven

Bouman (2004) maakt een onderscheid in ondersteunende en corrigerende feedback. Bij 'ondersteunende feedback' benader je het goede in het werk en gedrag van de ander. Dat stimuleert hem om zich verder te ontwikkelen en vergroot het zelfvertrouwen. Het gaat dus om feedback geven op gedrag dat positief is: zichtbaar, veranderbaar gedrag. Bij 'corrigerende feedback' gaat het om feedback die gericht is op minder effectief gedrag. Je maakt hiervan gebruik om ongewenst gedrag bij te sturen en te verbeteren. Een veel voorkomende reactie is dat mensen dan in de verdediging schieten. Besteed daarom ook veel aandacht aan de manier waarop je deze feedback geeft: draag aan wat anders moet en ook hoe.

2.3.3. Feedback ontvangen

Het is belangrijk open te staan voor feedback: maak oogcontact en probeer een open houding aan te nemen (Lam, 2009). Bij het ontvangen van feedback van de ander reageer je op wat je gesprekspartner over jouw gedrag of houding zegt.

Van Vuren (Sd.) geeft aan dat door feedback te ontvangen we inzicht krijgen in ons eigen gedrag. Door te horen hoe anderen ons gedrag ervaren kijken wij als het ware in een spiegel waarin wij onszelf door de ogen van een ander kunnen zien. Hierdoor worden wij ons beter bewust van ons gedrag en het effect dat wij op anderen hebben. Het kan ertoe leiden dat wij veranderingen in ons gedrag willen gaan aanbrengen om het effect van ons optreden meer in overeenstemming te brengen met onze intenties.

Tabel 4: Checklist feedback

Feedback geven

- Beschrijf het gedrag dat is waargenomen
- Beschrijf het effect dat het op je heeft
- Ga na of de ander je feedback heeft begrepen
- Geef suggesties voor het veranderen van het gedrag

Feedback ontvangen

- Interpreteer feedback niet als aanval op jezelf als persoon
- Schiet niet onmiddellijk in de verdediging
- Vraag door naar wat de ander precies bedoelt en probeer te begrijpen
- Toon waardering voor de feedback
- Beoordeel de feedback
- Doe iets met de feedback

Bouman, 2004

Bovenstaande tabel geeft een soort van stappenplan aan die doorlopen kan worden bij het geven en ontvangen van feedback. Het is interessant om te kijken of de elementen hierin genoemd worden toegepast in het geven en ontvangen van feedback in mijn praktijkonderzoek.

2.3.4. Het johari-venster & feedback

Herkomst en definitie (bron: Wikipedia)

Het **Johari-venster**, vaak ook aangeduid met de Engelse term "Johari window" is een model gecreëerd door Joseph Luft en Harry Ingham in 1955. De naam "Johari" is afgeleid uit hun namen: **J**oseph Luft en **H**arry Ingham.

Het Johari-venster geeft zicht op waarover je communiceert en hoe je je aan anderen presenteert. Dit wordt weergegeven in een 4 kwadranten (zie afbeelding Johari-venster).

Bij mijn zoektocht in de literatuur naar feedback kan ik niet heen om het Johari-venster. Dit is een prachtig model dat visueel maakt wat feedback geven en ontvangen kan doen met de groei van jezelf.

Johari-window (Bron: Loopbaanadvies Weblog)

	Weet ik van mezelf.		Weet ik niet van mezelf.
Weeten anderen van mij.	1 - Vrije ruimte / Open	Feedback Ontvangen	2 - Blinde Vlek
	Feedback Geven / Van jezelf vertellen.		OT
Weeten anderen niet van mij.	3 - Privé		4 - Verborgen Talent

Hoe meer je geeft, hoe meer je ontvangt.

Door het ontvangen van feedback wordt je blinde vlek, gebied 2, kleiner. Je leert wat je nog niet wist, maar wat anderen wel van je weten. Door feedback te geven en dingen van jezelf te vertellen wordt je privé, gebied 3, kleiner. Anderen leren je beter kennen. Je vrije ruimte, gebied 1, wordt groter. Als je een verborgen agenda hebt, enkel gaat voor eigen belang, niets wilt geven, enkel wilt halen maak je “privé” heel groot en dus wordt je vrije ruimte erg klein. Je krijgt geen vertrouwen. Hoe kleiner je je vrije ruimte houdt: des te minder overtuigend ben je, des te minder vertrouwen heb je.

Bij het feedback geven en ontvangen gaat het dus om het vergroten van je vrije ruimte en te komen tot de ontdekking van verborgen talenten (gebied 4). Je kunt dus letterlijk ‘groeien’ en staat open voor ontwikkeling. Feedback is dus een belangrijk aspect in het komen tot deze ontwikkeling.

2.4 Theoretische informatie uit andere Masteronderzoeken.

Mijn zoektocht naar (theoretische) ondersteuning voor mijn praktijkonderzoek viel nog niet mee. Uiteindelijk heb ik een aantal onderzoeken gevonden die elementen uit mijn praktijkonderzoek lijken te ondersteunen.

Kastermans (2009) geeft in haar meesterstuk aan dat intervisie werkt. In haar onderzoek naar het ontdekken van eigen kwaliteiten, heeft intervisie bijgedragen aan het gevoel samen te streven naar een gemeenschappelijk doel.

Kort (2010) geeft in haar meesterstuk ‘met plezier de klas weer in’ het volgende aan: “Door met elkaar naar de videobeelden te kijken worden docenten zich bewust van hun gedrag en het effect ervan voor de klas. Docenten zijn verrast over de dingen die gebeuren in de klas. Gebruik maken van een kijkwijzer met SVIB-termen zoals het benoemen van gewenst gedrag, zorgt ervoor dat de docenten dezelfde taal spreken en gericht kijken naar de beelden. Beelden bekijken op microanalyse geeft inzicht in het feit dat je met kleine stapjes veel kunt bereiken.”

Mijn zoektocht naar eerdere gedane onderzoeken waarbij professioneel handelen in combinatie met feedback geven en ontvangen centraal staan heeft niets opgeleverd.

Hoofdstuk 3. Onderzoeksmethodologie

Voor de onderbouwing bij het beschrijven van mijn onderzoeksmethodologie heb ik hoofdzakelijk de boeken *Basisprincipes praktijkonderzoek* (Harinck, 2006) en *Ontwikkeling door onderzoek* (Kallenberg et al., 2007) gebruikt.

3.1. Onderbouwing van de onderzoeksmethodische keuze

Het onderzoek dat ik ga doen is een praktijkonderzoek (Harinck, 2006), want het komt voort uit een vraag die basisschool de Bussel heeft gesteld. Harinck geeft tevens aan dat de kennis die dit praktijkonderzoek oplevert, in eerste plaats dient te leiden tot een kwaliteitsverbetering van een praktijksituatie. Dit is ook het doel van mijn onderzoek.

Het onderzoek is een actieonderzoek. Actieonderzoek is onderzoek dat gericht is op het eigen handelen van de leerkracht en de situatie waarin dat handelen plaatsvindt (Ponte, 2002). Ik zal hierbij kwantitatieve (enquête) en kwalitatieve (kijkwijzers, beeldmateriaal) gegevens verzamelen, die elkaar ondersteunen (Kallenberg et al, 2007).

De methodiek die ik hiervoor wil inzetten is begeleide intervisie en het kader van SVIB.

3.2. Het verzamelen van data

Om mijn onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden verzamel ik vanuit verschillende benaderingen mijn data. Ik maak gebruik van:

- Klassenbeelden en kijkwijzers van de klassenbeelden, gericht op effectieve leerkrachtcommunicatie, didactiek en instructie: in te vullen door mij na elke klassenopname (bijlagen 4 en 5)
- Klassenbeelden en intervisiebeelden om professioneel handelen te beoordelen: feedback geven en ontvangen en toepassing werkpunten in de praktijk (bijlage 6 en 7).
- Een enquête voor de leerkrachten: in te vullen bij laatste intervisie als evaluatie (bijlage 8)

3.2.1. Hoe beoordeel ik professioneel handelen in mijn meesterstuk?

Vanuit het brede spectrum van wat 'professioneel handelen' is, heb ik voor mijn praktijkonderzoek twee elementen gekozen die binnen professioneel handelen vallen, namelijk:

Het geven en ontvangen van feedback	Competentie 5 <i>Zij gaat werkrelaties aan die voor haar onderwijs of voor de school belangrijk zijn. Ze spreekt collega's aan en is ook zelf aanspreekbaar als het gaat om het vragen of geven van hulp bij het werk</i>
In welke mate de leerkracht planmatig werkt aan toepassen werkpunten na intervisie.	Competentie 7 <i>Zij kijkt kritisch naar haar werk en gebruikt evaluatie, reflectie en feedback van anderen om dat verder te ontwikkelen.</i>

In mijn onderzoeksplan (bijlage 3) is te zien hoe, waar en wanneer ik data ga verzamelen.

Mijn onderzoeksgroep bestaat uit zeven leerkrachten (N=7); vier leerkrachten groep 1-2 en drie leerkrachten groep 2-3, verdeeld in twee intervisiegroepen.

Per leerkracht worden twee opnames in de groep gemaakt. Per intervisiegroep wordt vier keer een intervisiemoment belegd en een vijfde contactmoment is voor de evaluatie van het onderzoek. Het onderzoek vindt in een 'natuurlijke setting' (Harinck, 2007) plaats: tijdens een reguliere les worden opnames gemaakt. De resultaten kunnen zo ook makkelijker vertaald worden naar de onderwijspraktijk.

3.3. Ethiek

Definitie (bron Wikipedia)

“**Ethiek** is een tak van de [filosofie](#) die zich bezighoudt met de kritische bezinning over het juiste handelen. In algemene zin probeert ethiek de criteria vast te stellen om te kunnen beoordelen of een handeling als goed of fout kan worden gekwalificeerd, en om de motieven en consequenties van deze handeling te kunnen evalueren.”

Boerman (2008) geeft in zijn artikel aan dat ethiek een plaats heeft in de reflectie op de kwaliteit (uitgedrukt in goed/kwaad, zinvol/zinloos e.d.) van het persoonlijk handelen. Ethiek geeft in die reflectie een aansporing hoe we zouden moeten handelen: het goede bevorderen en het kwaad vermijden. In het navolgende zal ik aangeven hoe ik de ethiek toegepast heb in mijn praktijkonderzoek.

3.3.1. Vertrouwen, bedrog en zelfbedrog

Voordat ik mijn onderzoek ben gestart heb ik de leerkrachten (de onderzoeksgroep) en de directie op de hoogte gebracht middels een schriftelijke en mondelinge uitleg. De gegevens die ik verzameld heb, zijn terug te vinden in literatuur, eerdere onderzoeken, kijkwijzers, beeldopnamen en een enquête van de leerkrachten. Hier verwijs ik ook naar middels bronvermelding of naar bijlagen in dit meesterstuk.

3.3.2. Zorgvuldigheid en nalatigheid

Het doel van het onderzoek is besproken met de directie en de betrokken leerkrachten. Er is een toestemmingsbrief naar de ouders uit de groepen 1-2 en 2-3 gegaan. De gegevens worden geanonimiseerd verwerkt.

3.3.3. Volledigheid en selectiviteit

De verkregen gegevens uit het praktijkonderzoek (kijkwijzers, beeldopnames, enquêtes) zullen een rol spelen in dit meesterstuk. Bij het verwerken van de beeldopname is bij één van de subvragen gewerkt middels een steekproef. Deze steekproef geeft een betrouwbaar en eerlijk beeld van mijn onderzoek. In het onderzoek heb ik de gegevens van één leerkracht niet kunnen meenemen aangezien zij geen enquête heeft ingevuld en ik op deze manier ook geen relatie kan leggen met de beeldopnames.

3.3.4. Concurrentie en collegialiteit

In de supervisiebijeenkomsten met mijn LOL-groep (Leer- en OnderzoeksLijn-groep) zijn mijn vragen over mijn onderzoek besproken. Zij hebben kritische vragen gesteld en geholpen te komen tot de stappen die ik moest zetten. Mijn begeleider heeft geholpen met het zoeken naar de juiste vorm van mijn meesterstuk.

3.3.5. Publiceren, auteurschap en geheimhouding

Dit meesterstuk zal na beoordeling beschikbaar worden gesteld voor andere geïnteresseerden. Een exemplaar zal worden opgeslagen op de Kennisbank en mijn begeleider ontvangt een 'papieren' versie.

3.3.6. Onderzoek in opdracht

Dit praktijkonderzoek is uitgevoerd in opdracht en volgens de opleidingseisen van Fontys OSO. De vraagstelling is voortgekomen uit een hulpvraag van basisschool de Bussel. Ik heb hem 'passend' gemaakt voor mijn praktijkonderzoek. Het onderzoek is praktijkgerelateerd. Mijn begeleider zal er op toezien dat ik voldoe aan de plichtdimensie en de aspiratiedimensie van de ethiek.

3.4. Betrouwbaarheid, validiteit & triangulatie

3.4.1. Betrouwbaarheid

Definitie

“Met **betrouwbaarheid** wordt verwezen naar de herhaalbaarheid (levert een meting bij herhaling hetzelfde op?) en de nauwkeurigheid (is de meting nauwkeurig, voldoende precies? Heeft men een helder beeld).”

(bron: *Harinck, 2006*)

“Een onderzoek is betrouwbaar wanneer het dezelfde resultaten oplevert als het op dezelfde manier wordt herhaald.”

(bron: *Kallenberg et al., 2007*)

In mijn onderzoek is het moeilijk om twee keer hetzelfde te meten, aangezien de leerkrachten gefilmd zijn op twee verschillende tijdstippen in twee verschillende type lessen. Door het bekijken van de beelden aan de hand van een kijkwijzer heb ik wel twee keer een betrouwbaar beeld gekregen van de succesvolle leerkrachtcommunicatie, interactie en didactiek. Kallenberg et al. (2007) geeft aan dat het voor de betrouwbaarheid van een onderzoek van groot belang is dat onderzoek ‘transparant’ is wanneer herhaling lastiger is. In mijn geval betekent transparantie dat ik nauwgezet beschrijf wat ik heb gedaan in elke fase van mijn onderzoek zodat iemand anders kan bepalen of het onderzoek wel verantwoord, en dus betrouwbaar is uitgevoerd. Aangezien mijn onderzoek grotendeels bestaat uit kwalitatieve, beschrijvende data maakt dat de transparantie groter.

3.4.2. Validiteit

Definitie

“Met **validiteit** bedoelen we: heeft het instrument wel datgene te pakken wat we willen weten? Is de uitslag geldig? Klopt het beeld wel?”

(bron: *Harinck, 2006*)

“Meet ik eigenlijk wel wat ik wil meten. Goed onderzoek is valide; het moet datgene onderzoeken waarop het zich van de probleemstelling en de onderzoeksvragen ook op richt.”

(bron: *Kallenberg et al., 2007*)

In mijn onderzoek heb ik de (interne) validiteit proberen te waarborgen door verschillende onderzoeksinstrumenten in te zetten om hetzelfde te meten. Bijvoorbeeld: ik combineer gegevens van de enquête met beeldopname en ik combineer in de enquête kwantitatieve en kwalitatieve gegevens zodat ik beter kan inschatten of de leerkracht de vraag ook heeft begrepen zoals hij bedoeld is.

In mijn onderzoeksmiddelen heb ik tijdens mijn onderzoek een aanpassing moeten doen. Een vragenlijst met betrekking tot mijn begeleiderscommunicatie is voorgelegd aan een SVIB-begeleider (critical friend) tijdens een studiedag waarbij zij aangaf dat de lijst veel te algemeen was en zo weinig valide. Deze lijst heb ik dan ook aangepast, dus specifiek gemaakt en ingevoegd in de enquête (bijlage 8).

Mijn instrumenten op zichzelf staan zijn dus niet allemaal even valide. De instrumenten samen geven echter wel antwoord op mijn onderzoeksvraag. Het inzetten van meer instrumenten om hetzelfde te meten / weten verhoogd de validiteit (Harinck, 2006). We spreken dan van triangulatie.

3.4.3. Triangulatie

Definitie

“Voor de kwaliteit van een praktijkonderzoek is het gebruik van meerdere gegevensbronnen – triangulatie - belangrijk. Letterlijk: het bekijken vanuit verschillende invalshoeken of gegevens. Triangulatie kan ook betrekking hebben op het soort informatiebron.”

(bron: *Harinck, 2006*)

De **triangulatie** waarborg ik door verschillende gegevensbronnen te gebruiken:

- De beeldopnamen van de intervisie-bijeenkomsten waaruit ik het feedback geven en ontvangen van de leerkrachten kan analyseren;
- De ervaring van de leerkracht m.b.t. het geven en ontvangen van feedback (enquête);
- De ervaring van de leerkrachten m.b.t. het effect van begeleide intervisie op hun professioneel handelen (enquête);
- De opnamebeelden en kijkwijzer-data van het handelen van de leerkrachten in de klas;
- Literatuuranalyse m.b.t. kader SVIB, professioneel handelen, feedback en (begeleide) intervisie.

Deze invalshoeken samen geven uiteindelijk een meer valide en betrouwbaar antwoord op mijn onderzoeksvraag.

Hoofdstuk 4. Dataverzameling, - analyse & - interpretatie

In dit hoofdstuk zal ik per subvraag weergeven welke data mijn onderzoek heeft opgeleverd. Daarna volgt een analyse en interpretatie van de gegevens die samen een antwoord moeten geven op mijn onderzoeksvraag: *“Op welke manier draagt begeleide intervisie met beeld bij aan het professioneel handelen van leerkrachten van groep 1-2 en 2-3?”*

4.1. Subvraag 1

Welke verschillen zie ik bij het geven en ontvangen van feedback bij de leerkrachten tijdens de interviews na opname 1 en bij de interviews na opname 2?

Om deze vraag te beantwoorden heb ik gebruik gemaakt van een steekproef. Ik heb een willekeurige keuze gemaakt van twee leerkrachten uit groep X en twee leerkrachten uit groep Y. In bijlage 6 wordt beschreven in ‘waarnemingen’ op welke manier leerkrachten tijdens interview I t/m IV of V t/m VIII feedback hebben ontvangen en gegeven. Hierbij ben ik onder andere uitgegaan van de kenmerken van feedback geven en ontvangen zoals ik die in de literatuur heb gevonden (zie hoofdstuk 2).

Kwantitatieve analyse: Onderstaande diagram is een weergave van het aantal elementen van feedback geven en ontvangen die ik gezien heb tijdens interview I t/m IV en V t/m VIII.

Diagram 1: weergave aantal elementen van feedback geven na interview I t/m IV en V t/m VIII

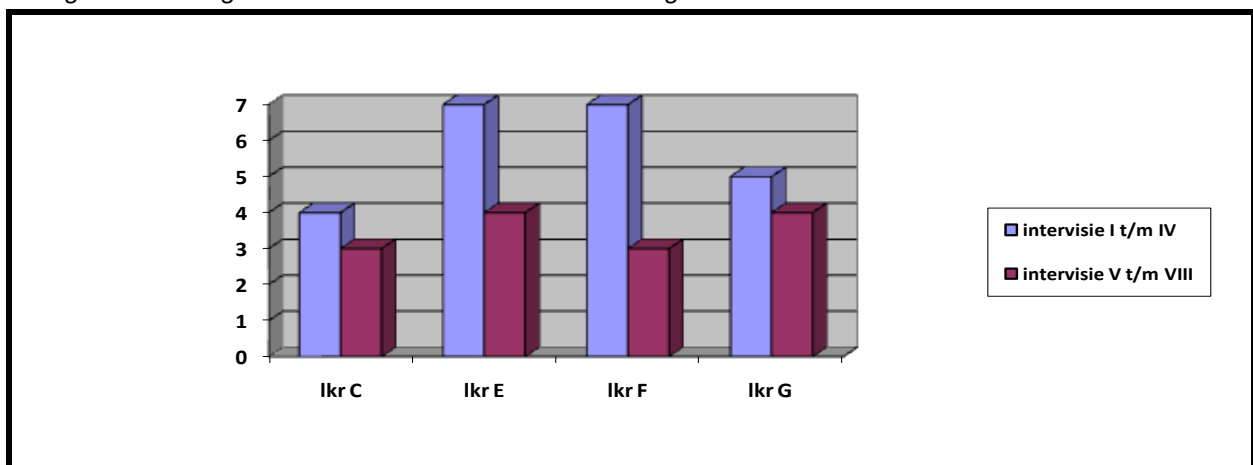
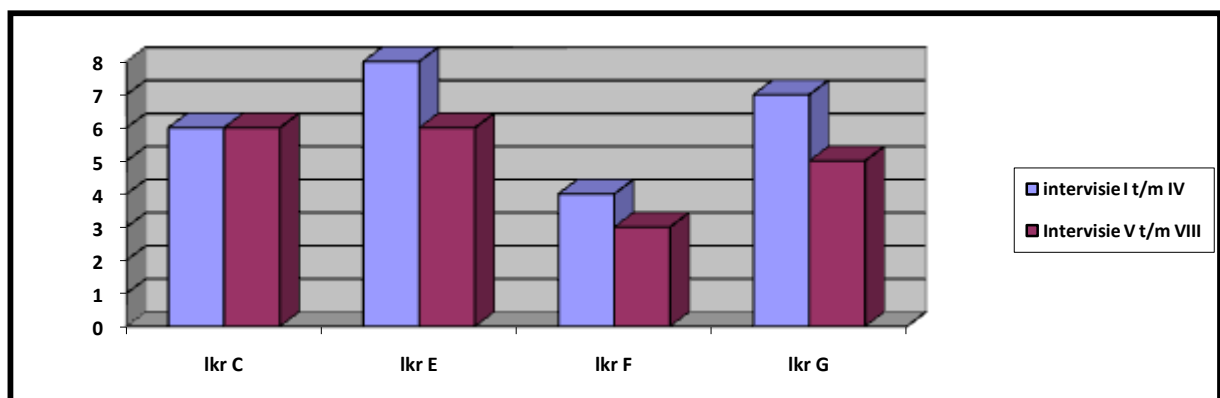


Diagram 2: weergave aantal elementen van feedback ontvangen na interview I t/m IV en V t/m VIII



Kwalitatieve analyse: Ik heb een kwalitatieve analyse gemaakt voor het element 'feedback geven', om zo te achterhalen of de leerkrachten elkaar ook kwalitatief betere feedback zijn gaan geven. Ik ben hierbij uitgegaan van de rolneming van een 'critical friend' (opdracht Critical friends, s.d., uitgedeeld op studiedag 23 september 2010) en de analyse in bijlage 6.

Tabel 1: kwalitatieve analyse feedback geven

	Opname 1	Opname 2
Afstemming (grounding, common sense, verstehen, matchen)	Bij analyse van de feedback zie ik in de intervisie na opname 1 dat de leerkrachten erg gericht zijn op afstemming en toevoegen:	Bij analyse van de feedback zie ik in de intervisie na opname 2 een lichte verschuiving:
Toevoegen (toevoegen, stretchen, oprekken, perspectief verschuiven)	• Ze sluiten aan bij de positieve elementen die ze zien in de beelden van de leerkracht. • Vanuit eigen ervaringen voegen de leerkrachten iets toe • Leerkrachten worden met de feedback 'gedwongen' beter naar hun leervraag te kijken, niet zozeer vanuit contrast of kritiek, maar meer door het oprekken van betekenis en perspectief verschuiven • De feedback die gegeven wordt is veelal ondersteunende feedback en weinig corrigerende feedback.	• De leerkrachten sluiten nog steeds aan vanuit afstemming en voegen toe vanuit eigen ervaring. • Een leerkracht geeft in haar feedback een toevoeging vanuit ervaring, maar doet dit wel door iets te benoemen wat in contrast staat met wat de betrokken leerkracht doet. • De leerkrachten lijken meer kritisch te durven kijken. Ik zie bij één leerkracht dat zij middels vriendelijk 'confronteren' de leerkracht wijst op een niet-ondersteunend interactiepatroon dat herkend werd na opname 1 en zich nog steeds voordoet in opname 2.
Contrast rolneming (contrast perspectief, perspectief kantelen)		
Kritiek als rolneming (debat, discussie, kritiek, meningsverschil, confronteren)		

Interpretatie gegevens in het licht van de subvraag:

Feedback geven: Vanuit de kwantitatieve analyse zie ik dat het aantal elementen van feedback geven minder worden na intervisie I t/m IV: in intervisie V t/m VIII zie ik dat er bij alle leerkrachten minder elementen van feedback geven worden Een mogelijke oorzaak ligt, mijns inziens, binnen de aard van het overleg: intervisie I t/m IV waren vooral gericht op het geven van positieve feedback en feedback op de leervraag en intervisie V t/m VIII waren gericht op het bespreken van de werkpunten. Vanuit de kwalitatieve analyse zie ik wel een positieve verschuiving in de kwaliteit van de feedback. Bij opname 2 zie ik dat een leerkracht meer confronterend durft te zijn en dat er door een leerkracht een ander perspectief wordt gegeven, terwijl bij opname 1 nog veel meer feedback wordt gegeven vanuit afstemming en toevoegen.

Feedback ontvangen: vanuit de kwantitatieve analyse zie ik dat het aantal elementen van feedback ontvangen gelijk blijven of afnemen, maar in mindere mate in vergelijking met feedback geven. Kwalitatief zie ik geen veranderingen in de manier waarop de leerkrachten feedback ontvangen. Ook hier ligt een mogelijke oorzaak in de aard van het overleg.

4.2 Subvraag 2

Hoe ervaren leerkrachten het ontvangen van feedback aan collega's en hoe ervaren ze het geven van feedback van hun collega's?

Aan de leerkrachten is gevraagd een mening te geven over hun ervaring van het ontvangen en geven van feedback na opname 1 en na opname 2.

Tabel 2: Ervaring **feedback ontvangen** na opname 1

Hoe heb je de bijeenkomst ervaren, waarbij je eigen beelden aan bod zijn gekomen en je feedback kreeg van de ander? Motiveer je antwoord.					
	Negatief	Beetje negatief	Neutraal	Beetje positief	positief
Leerkracht A					X
Leerkracht C					X
Leerkracht D					X
Leerkracht E			X		
Leerkracht F					X
Leerkracht G					X
Percentage	0%	0%	17%	0%	83%
Motivatie	- "Prettig om bevestiging van problemen te krijgen en tips voor oplossingen." - "Goede feedback en daaruit kon ik mijn leerpunten halen." - "Men ging goed positief met elkaar om. Ik vind het belangrijk dat je elkaar in de waarde laat en aan verbeterpunten werkt." - "Natuurlijk ook wat spannend. Je wil graag dat je een 'goede' leerkracht bent. Verder kan ik goed tegen deze werkvorm." - "Het is prettig om opbouwende kritiek en tips te krijgen over hoe je je onderwijsvaardigheden kan verbeteren. Collega's gaven tips op een prettige manier." - "Het is goed om jezelf bezig te zien. Je merkt dat anderen de beelden anders kunnen interpreteren als jijzelf. Je blijft zo kritisch t.o.v. je werk."				

Tabel 3: Ervaring **feedback ontvangen** na opname 2

Hoe heb je de bijeenkomst ervaren, waarbij je eigen beelden aan bod zijn gekomen en je feedback kreeg van de ander? Motiveer je antwoord.					
	Negatief	Beetje negatief	Neutraal	Beetje positief	positief
Leerkracht A					X
Leerkracht C				X	
Leerkracht D					X
Leerkracht E			X		
Leerkracht F					X
Leerkracht G					X
Percentage	0%	0%	17%	17%	66%
Motivatie	- "Prettig om bevestiging van problemen te krijgen en tips voor oplossingen." - "Goede feedback en daaruit kon ik mijn leerpunten halen." - "Aandachtspunt uit bijeenkomst 1 kwam goed aan bod" - "Was wel wat minder gemotiveerd omdat ik er voor mezelf vrij weinig uithaalde." - "Het is prettig om opbouwende kritiek en tips te krijgen over hoe je je onderwijsvaardigheden kan verbeteren. Collega's gaven tips op een prettige manier." - "Fijn om zo professioneel met je vak bezig te zijn."				

Tabel 4: Ervaring **feedback geven** na opname 1

Hoe heb je de momenten ervaren dat de ander haar beelden inbracht en jijzelf feedback moest geven? Motiveer je antwoord.					
	Negatief	Beetje negatief	Neutraal	Beetje positief	positief
Leerkracht A				X	
Leerkracht C					X
Leerkracht D				X	
Leerkracht E					X

Leerkracht F					X
Leerkracht G					X
Percentage	0%	0%	0%	33%	67%
Motivatatie	- “Verschillen in parallelgroepen worden duidelijk, dit kweekt begrip.” - “Het is goed te zien op welke wijze je collega’s lesgeven. Het is prettig om de ander tips te kunnen geven. Dit gebeurt natuurlijk zelden omdat ik geen idee heb waar de ander mee bezig is. Door de video neem je een kijkje bij elkaar.” - “Het is positief te zien hoe een collega hetzelfde of juist andere verbeterpunten ziet.” - “Fijn om een ander te zien en eventueel met jouw inbreng en dat van anderen te helpen.” - “Interessant om eens een kijkje te kunnen nemen in de lessen van collega’s. leuk om een bijdrage te kunnen leveren aan hun leerproces.” - “Mooi om ook te zien hoe anderen in klas werken, je hebt niet vaak de gelegenheid om de ander bezig te zien. Goede feedback geven is niet altijd eenvoudig. Ook dit is een leerproces”				

Tabel 5: Ervaring **feedback geven** na opname 2

Hoe heb je de momenten ervaren dat de ander haar beelden inbracht en jijzelf feedback moest geven? Motiveer je antwoord.					
	Negatief	Beetje negatief	Neutraal	Beetje positief	positief
Leerkracht A				X	
Leerkracht C					X
Leerkracht D				X	
Leerkracht E					X
Leerkracht F					X
Leerkracht G					X
Percentage	0%	0%	0%	33%	67%
Motivaties	- “Verschillen in parallelgroepen worden duidelijk, dit kweekt begrip.” - “Bij bijeenkomst 2 was het geven van feedback wel moeilijker omdat je geen vergelijkingsmateriaal hebt. Iedereen had een andere les.” - “Er is goed aan de aandachtspunten gewerkt.” - “Fijn om een ander te zien en eventueel met jouw inbreng en dat van anderen te helpen.” - “Interessant om eens een kijkje te kunnen nemen in de lessen van collega’s. leuk om een bijdrage te kunnen leveren aan hun leerproces.” - “We kunnen zo leren van elkaar.”				

Interpretatie van de gegevens in het licht van de subvraag:

Feedback ontvangen: Na opname 1 geeft 83% van de leerkrachten aan dit als positief te ervaren. Eén leerkracht (17%) geeft aan het ontvangen van feedback als neutraal te ervaren. Na opname 2 geeft 66% van de leerkrachten aan de feedback als positief te ervaren, één leerkracht (17%) is een beetje positief en één leerkracht heeft het ontvangen van feedback als neutraal ervaren. Er is sprake van een lichte terugval in de interpretatie van ‘positief’, namelijk van 83% naar 66%. Vanuit de motivaties komt niet duidelijk naar voren waardoor de terugval te verklaren is. Een mogelijke interpretatie is dat na opname 2 alleen de werkpunten aan bod zijn gekomen en niet meer nadrukkelijk stil is gestaan bij het geven van algemene positieve feedback. De leerkrachten hebben dan ook minder feedback ontvangen na opname 2. Er is één leerkracht (leerkracht E), die heeft aangegeven het ontvangen van feedback als ‘neutraal’ te hebben ervaren. In de motivatie geeft zij ook aan er minder aan gehad te hebben omdat ze er weinig voor zichzelf uithaalde. In een gesprek (na de intervisie) heeft zij aangegeven dat haar leervragen mogelijk op een ander gebied liggen. Voor haar zou mijns inziens een individueel traject beter aansluiten.

Het **geven van feedback** wordt door 33% van de leerkrachten als beetje positief ervaren en voor 67% van de leerkrachten als positief ervaren. Er is geen verschil na opname 1 en na opname 2. De motivaties ondersteunen de positieve beoordeling. Bijna alle leerkrachten geven aan het fijn te vinden de ander aan het werk te zien en te helpen in het leerproces.

4.3 Subvraag 3

Hoe ervaren de leerkrachten de feedback van de beeldanalyse (micro-analyse) van de begeleider tijdens de intervisie en 'op papier'?

Tabel 6: Ervaring beeldanalyse door begeleider

<i>Hoe heb je de beeldanalyse van de begeleider ervaren tijdens de intervisie en 'op papier'? Motiveer je antwoord.</i>					
	Negatief	Beetje negatief	Neutraal	Beetje positief	positief
Leerkracht A					X
Leerkracht C					X
Leerkracht D				X	
Leerkracht E			X		
Leerkracht F					X
Leerkracht G					X
Percentage	0%	0%	17%	17%	66%
Motivatie	- "Helder, positief gebracht, niet 'bedreigend'." - "Helder en duidelijk" - "Begeleider had een positieve benadering. Ik had wel het idee dat zij haar analyse al gereed had. Ze reageerde wel op de leerkracht." - "Op een prettige manier beschreven; positieve feedback werkt beter, dat is heel goed hieraan. Soms, mijns inziens, wat vergezocht in de opmerkingen." - "Marieke kan een duidelijke samenvatting geven van de bijdrages. Weet leerpunten goed uit te lichten en te analyseren." - "Heel helder en uitgebreid geanalyseerd."				

Interpretatie van de gegevens in het licht van de subvraag:

Meer dan 80% van de leerkrachten (5 van de 6) geeft aan dat zij de microanalyse tijdens de intervisie en 'op papier' als (beetje) positief hebben ervaren. De motivaties (kwalitatief) geven mooi weer waar de leerkrachten de positiviteit in zien. Kernwoorden die eruit springen zijn: helder, positief, uitgebreid, analyse.

Er is één leerkracht (leerkracht E), die heeft aangegeven de feedback van de beeldanalyse als 'neutraal' te hebben ervaren. In de motivatie geeft zij aan dat er een positieve benadering was, maar in haar ogen opmerkingen soms vergezocht waren.

4.4 Subvraag 4

In hoeverre levert analyse van de groepsbeelden een zichtbare verbetering op van professioneel handelen (toepassen werkpunten) van de leerkracht?

Voor een uitgebreide beschrijving en analyse van de werkpunten en wat de beeldanalyse heeft opgeleverd, verwijs ik naar mijn kijkwijzers van intervisie V t/m VIII in bijlage 5. In onderstaande tabel is zichtbaar in hoeverre het gelukt is de werkpunten toe te passen (Ja of Nee) en in welke mate (aantal).

Tabel 7: weergave toepassen van de werkpunten

	Werkpunten toegepast?		Aantal
	Ja	Nee	
Lkr A	X		2 van de 2 werkpunten = 100%
Lkr C	X		2 van de 4 werkpunten = 50%
Lkr D	X		3 van de 3 werkpunten = 100%
Lkr E	-	-	Geen werkpunten, maar neemt na intervisie 2 wel een aandachtspunt mee.
Lkr F	X		1 van de 2 werkpunten = 50%
Lkr G	X		1 van de 4 werkpunten = 25%

Interpretatie van de gegevens in het licht van de subvraag:

Van de 5 leerkrachten die werkpunten hebben geformuleerd is het bij alle 5 (=100%) gelukt om werkpunten in de gefilmde les toe te passen. Bij 2 leerkrachten (40%) is het gelukt alle werkpunten toe te passen, bij 2 leerkrachten (40%) is het gelukt de helft van de werkpunten toe te passen en bij 1 leerkracht (20%) is het gelukt één van de vier werkpunten toe te passen. De reden waarom werkpunten niet altijd toegepast zijn, is omdat het 'type les' er niet naar was. Bv. één leerkracht had zich voorgenomen meer 'het fysieke' in een les te betrekken, maar in de gefilmde les moesten de kinderen een verhaal maken en was het integreren van 'het fysieke' helemaal niet op zijn plaats. De oorzaak van het toepassen ligt in het feit dat de leerkrachten een les uit Kleuterplein zouden doen en deze les van de leerkracht was 'aan de beurt'. Zij heeft de les in die zin niet uit kunnen kiezen om gericht aan haar werkpunten te werken.

4.5 Subvraag 5

Hoe hebben de leerkrachten de intervisie ervaren als het gaat om hun professioneel handelen?

Tabel 8: ervaring opbrengst professioneel handelen

Lkr A	"Eigen handelen was zichtbaar. Hierdoor veel duidelijker wat voor verbetering vatbaar is"
Lkr C	Zien op welke wijze je les geeft. Jezelf terugzien is al heel waardevol en dan nog feedback van andere is helemaal goed voor je ontwikkeling.
Lkr D	De manier om groep 2 op te splitsen tijdens de werkles is voor deze groep een prima meerwaarde en verbetering in mijn handelen.
Lkr E	Niet veel, zie voorgaande opmerkingen
Lkr F	Ik heb enkele tips gekregen die ik kan gebruiken tijdens mijn lessen.
Lkr G	Meer bewust zijn van wat je doet.

Interpretatie van de gegevens in het licht van de subvraag:

De ervaring die de leerkrachten weergeven is veelal positief. De meesten zijn zich meer bewust van eigen handelen (wat kan er verbeterd worden) en hebben handelingsalternatieven gekregen. De vraag is, achteraf gezien, te algemeen gesteld waardoor de opbrengst van de vraag summier en onvoldoende inhoudelijk is. Ik had professioneel handelen concreet moeten omschrijven zodat de leerkrachten zichzelf daarop konden beoordelen.

4.6. Subvraag 6

Welke elementen van de begeleiderscommunicatie ervaren leerkrachten als het meest waardevol in het proces van begeleide intervisie?

De leerkrachten hebben een '1' aangegeven voor het meest waardevolle element en een '2' aangegeven voor het daarop volgende meest waardevolle element. De elementen zijn afkomstig uit 'Kijkwijzer 4' uit de opleidingsmap deel A. Ik heb er 'het maken van een micro-analyse' aan toe gevoegd, niet zozeer omdat dit een onderdeel is van de begeleiderscommunicatie maar wel van de begeleidersvaardigheden.

Tabel 9: beoordeling begeleiderscommunicatie door de leerkrachten

	Lkr A	Lkr C	Lkr D	Lkr E	Lkr F	Lkr G
Initiatieven volgen			1			
Ontvangen						
Instemmend benoemen						
Beurtverdeling			2			2
Onderling overleg tot stand brengen	2	2				
Leiding geven				1	2	
Maken van een microanalyse	1				1	1
Activerende vragen stellen		1		2		
Compenseren						
Handelingsgericht / oplossingsgericht						

Interpretatie van de gegevens in het licht van de subvraag:

De leerkrachten geven aan dat zij het 'maken van een micro-analyse' (=vaardigheid) als het meest waardevolle element in de begeleide intervisie vinden: 3 van de 6 leerkrachten heeft dit beoordeeld met een 1, dus meest waardevol. Daarop volgend (een gedeelte tweede plaats) geven de leerkrachten aan dat zij 'leiding geven' en 'activerende vragen stellen' (=communicatie) het meest waardevol vinden binnen het proces van begeleide intervisie. Bij beide elementen geeft één leerkracht het predicaat 'meest waardevol' en één leerkracht het predicaat 'daarop volgend meest waardevol'.

'Overleg' en 'beurtverdeling' worden beide wel gescoord, maar twee keer als 'daarop volgend meest waardevol'. 'Initiatieven volgen' wordt slechts één keer als meest waardevol gescoord.

N.B. Uiteindelijk heeft leerkracht B geen evaluatie ingeleverd en ontbreken deze gegevens in de data van de enquête (subvraag 2, 3, 5 en 6). Omdat ik op deze manier geen relatie kan leggen tussen beeld en mening in de enquête heb ik haar data niet mee kunnen nemen in mijn meesterstuk.

Hoofdstuk 5. Evaluatie, interpretatie, conclusie en aanbevelingen

Inleiding

In het navolgende hoofdstuk zal ik een antwoord geven op mijn deelvragen om uiteindelijk een onderbouwd antwoord te kunnen geven op de onderzoeksvraag van mijn meesterstuk:

“Op welke manier draagt begeleide intervisie met beeld bij aan het professioneel handelen van leerkrachten van groep 1-2 en 2-3?”

5.1 Subvraag 1

Welke verschillen zie ik bij het geven en ontvangen van feedback bij de leerkrachten tijdens de intervisies na opname 1 en bij de intervisies na opname 2?

Conclusie:

Feedback geven: Als het gaat om het **kwantitatieve verschil** tussen de intervisies na opname 1 en de intervisies na opname 2 dan wordt er een afname gezien in het aantal elementen van feedback geven. Een mogelijke oorzaak hiervan zie ik in het feit dat de aard van de intervisies erg verschild. Tijdens intervisie I t/m IV heb ik steeds, na het zien van de beelden, aan de intervisieleden gevraagd sterke eigenschappen van de leerkracht te benoemen die ze gezien hadden in de beelden (= ondersteunende feedback). Daarna is aan bod gekomen waar de intervisieleden ontwikkelkansen zagen. Tijdens intervisie V t/m VIII heeft vooral centraal gestaan in hoeverre de werkpunten zijn toegepast in de praktijk. Er is hierbij minder feedback gegeven. Als het gaat om het **kwalitatieve verschil** dan zie ik een groei in de kwaliteit van de intervisie bij een aantal leerkrachten. De eerste bijeenkomsten lijken meer in het teken te staan van verkenning, aftasten en dit heeft tot gevolg dat de leerkrachten vooral hebben afgestemd en toegevoegd. Na de tweede intervisies lijkt het zo dat de situatie meer vertrouwd en veilig is waardoor de leerkrachten eerder kritisch durven te zijn.

Vanuit de literatuur kan ik dit koppelen aan het single-, double- en triple-loop learning. In deze eerste fase van intervisie zijn we (nog) niet verder gekomen dan het single-loop learning, waarbij een vraag of situatie besproken wordt en centraal staat wat er effectiever zou kunnen of wat je anders kan doen (Van Duin, 2009, Wierdsma & Swieringa, 1990 en Van Zanten, 2009). De kwalitatieve feedback vindt mijns inziens meer plaats in het dubbel-slag en drieslag leren. Zie hoofdstuk 2 voor toelichting op deze begrippen.

Feedback ontvangen: Als het gaat om het **kwantitatieve verschil** tussen de intervisies na opname 1 en de intervisies na opname 2 dan is er sprake van gelijke hoeveelheid of afname in het aantal elementen van feedback ontvangen. **Kwalitatief** worden er geen noemenswaardige veranderingen gezien in de manier waarop de leerkrachten feedback ontvangen.

5.2 Subvraag 2

Hoe ervaren de leerkrachten het geven van feedback aan collega's en hoe ervaren de leerkrachten het krijgen van feedback van collega's?

Conclusie:

Feedback geven: Het geven van feedback wordt zowel in de intervisie na opname 1 als in de intervisie na opname 2 door 100% van de leerkrachten ervaren als '(beetje) positief'. Een verklaring hiervoor ligt mijns inziens in het feit dat de leerkrachten het fijn vinden om anderen te helpen in hun ontwikkeling. Dit wordt bevestigd met de motivaties die de leerkrachten geven.

Bovenstaande wordt mooi ondersteund door Van den Heijkant (2003, p.53) die aangeeft dat de leerkracht zich niet alleen ontwikkelt, maar onderdeel is van een context. Leerkrachten hebben elkaar veel te bieden.

Feedback ontvangen: Er is dus sprake van een lichte terugval (van 83% naar 66%) na de interviews. Een mogelijke oorzaak is dat na opname 2 alleen de werkpunten aan bod zijn gekomen en niet meer nadrukkelijk is stilgestaan bij het geven van algemene positieve feedback. De leerkrachten hebben dan ook minder feedback van elkaar ontvangen na opname 2. De beelden terugkijkend zie ik dat ik ook meer een leidende rol heb in de tweede interviews en dat ik vooral degene ben die feedback geef.

Wat ik hieruit concludeer is dat de aard van de bijeenkomst belangrijk is in het geven en ontvangen van feedback. Een bijeenkomst enkel gericht op werkpunten heeft te weinig feedback geven en ontvangen van de leerkrachten opgeleverd. Hier ligt mogelijk een rol voor mij als begeleider. Door interventies en sturing had ik wat los moeten komen van die werkpunten en contrast perspectieven of discussies op gang moeten brengen.

Een van de leerkrachten heeft bij het ontvangen van feedback 'neutraal' aangegeven na beide interviews omdat zij voor zichzelf te weinig haalde uit het traject. In een gesprek buiten de interviews om kwam aan het licht dat zij veel meer de behoefte heeft om 'onder de waterlinie' te komen omdat zij zich mogelijk niet bewust is van bepaalde dingen. Voor haar ligt duidelijk een hulpvraag om inzicht te krijgen in haar 'blinde vlek' (Johari-venster). Ik heb met haar besproken dat we dit zouden kunnen oppakken in een individueel traject en daar stond zij voor open.

5.3 Subvraag 3

Hoe ervaren de leerkrachten de beeldanalyse van de begeleider tijdens de interview en 'op papier'?

Conclusie:

Meer dan 80% van de leerkrachten ervaart de beeldanalyse tijdens de interview (micro-analyse) en de beeldanalyse op papier als (beetje) positief. Kernwoorden die eruit springen zijn: helder, positief, uitgebreid, analyse. De conclusie is dat er mijn inziens een grote toegevoegde waarde ligt in het element 'beeld' tijdens de interviews.

Er is één leerkracht (leerkracht E), die heeft aangegeven de feedback van de beeldanalyse als 'neutraal' te hebben ervaren. In de motivatie geeft zij aan dat er een positieve benadering was, maar in haar ogen opmerkingen soms vergezocht waren. Ik heb in de analyse van haar beelden gezocht naar kleine elementen voor verbetering, die bij haar zijn overgekomen als 'ver gezocht'.

5.4 Subvraag 4

In hoeverre levert analyse van de groepsbeelden een zichtbare verbetering op van professioneel handelen (toepassen werkpunten) van de leerkracht?

Conclusie:

Na analyse van de beelden in de groepen is het bij alle leerkrachten in meer of mindere mate gelukt het professioneel handelen, dus het toepassen van de werkpunten, te verbeteren. Wat het lastig maakte is dat gaandeweg mijn praktijkonderzoek besloten is de methode Kleuterplein uit te proberen en te evalueren. De tweede opname is dus min of meer 'verplicht' een les uit Kleuterplein geworden en was in die zin de keuze van de les niet geheel vrijblijvend. De les die op dat moment aan bod was is gefilmd. Dit heeft er voor gezorgd dat het bij een aantal leerkrachten lastiger was om de opgestelde werkpunten te filmen omdat de les er niet naar was. Aan de ene kant ben ik blij dat het de leerkrachten toch gelukt is de werkpunten toe te passen, maar aan de andere kant concludeer ik uit bovenstaande dat te allen tijde de leerkracht moet kunnen kiezen welke les zij wil laten zien om de vordering in werkpunten zichtbaar te maken.

5.5 Subvraag 5

Hoe hebben de leerkrachten de intervisie ervaren als het gaat om hun professioneel handelen?

Conclusie:

In mijn enquête voor de leerkracht heb ik bovenstaande vraag als open vraag gesteld. Hierbij heb ik niet uitgelegd wat voor mij het professioneel handelen inhield en hebben zij dit dus kunnen interpreteren zoals zij dat zelf wilden. Uit de antwoorden kan ik herleiden dat alle leerkrachten een toegevoegde waarde hebben gezien voor hun professioneel handelen. De vraag is echter te algemeen gesteld waardoor de opbrengst summier en onvoldoende inhoudelijk is. Ik heb hierbij NIET voldoende specifiek gemaakt wat ik onder professioneel handelen versta. Ik ben zelf uitgegaan van 2 kleine onderdelen van het professioneel handelen, namelijk feedback geven en het toepassen van de werkpunten. Mijn conclusie is dan ook dat het dus heel belangrijk is om vragen specifiek te maken omdat zo de validiteit van het antwoord ook toeneemt: 'meet het instrument wat hij moet meten?'

5.6 Subvraag 6

Welke elementen van de begeleiderscommunicatie ervaren leerkrachten als het meest waardevol in het proces van begeleide intervisie?

Conclusie:

De leerkrachten hebben aangegeven de micro-analyse als meest waardevol te zien in het proces van intervisie. Dit is echter geen element van begeleiderscommunicatie, maar een begeleidersvaardigheid. Ik kan hierbij wel concluderen dat het analyseren van een fragment als meest waardevol wordt gezien door leerkrachten. De elementen 'leiding geven' en 'activerende vragen stellen', worden als meest waardevolle elementen van begeleiderscommunicatie gezien. Wat ik hier uit kan concluderen is dat het leidinggevende element in deze fase van de intervisie als belangrijk wordt gezien. Dit element zal te zijner tijd minder belangrijk moeten worden zodat er een zelfsturend team kan ontstaan. Zoals Hendriksen (s.d.) ook schrijft is het uiteindelijke doel om vertrouwen, een goede communicatie en oefening in het gebruik van methodes op te bouwen, waarna een groep na een aantal keren van begeleiding zelfstandig verder kan. Wanneer ik dit proces kan doorzetten zou dit het uiteindelijke doel moeten zijn. Het stellen van activerende vragen is voor mijzelf ook een duidelijk werkpunt geweest en ik kan vanuit de beoordeling van de leerkrachten opmaken dat zij dit bij mij hebben gezien en als belangrijk aangeven.

Onderzoeksvraag

Op welke manier draagt begeleide intervisie met beeld bij aan het professioneel handelen van leerkrachten van groep 1-2 en 2-3?

Algehele conclusie:

Vanuit mijn praktijkonderzoek kan ik concluderen dat begeleide intervisie met beeld op de volgende manier bijdraagt aan het professioneel handelen van leerkrachten van groep 1-2 en 2-3:

- De begeleide intervisie met beeld zorgt ervoor dat de leerkracht op een gestructureerde manier zicht krijgt op haar kwaliteiten en kansen voor ontwikkeling. De leerkrachten hebben hierin een toegevoegde waarde gezien voor hun professioneel handelen.

- De begeleide intervisie met beeld helpt de leerkrachten te groeien in het geven van feedback op datgene wat goed gaat en wat beter kan. Naarmate de leerkrachten vaker intervisie hebben is de kans groot dat de kwaliteit van de feedback verbetert.
- De begeleide intervisie met beeld helpt de leerkracht werkpunten te formuleren, toe te passen in de praktijk en hierop te reflecteren met elkaar.
- De begeleide intervisie met beeld is voor de leerkrachten 1-2 en 2-3 van basisschool de Bussel ondersteunend geweest in het antwoord geven op hun vraag op schoolniveau.

Bij dit laatste punt sluit mooi aan wat v.d Heijkant & v.d. Wegen (2005) beschrijven: “het werken met begeleide intervisie en SVIB kan een zinvolle bijdrage leveren aan integrale schoolontwikkeling.” En daarmee is uiteindelijk het doel van dit traject voor mij geslaagd.

Zoals ik in mijn introductie al aangaf staat ‘competentie-ontwikkeling’, het verbeteren van professioneel handelen, voor Stichting Scala als prioriteit op de kaart. Dit onderzoek heeft aangetoond dat het inzetten van SVIB in combinatie met intervisie vaardigheden en competenties doen vergroten. Op deze manier vergroten we de mogelijkheden van inclusief onderwijs binnen de school.

5.8 Aanbevelingen

- Bij een nieuw traject begeleide intervisie starten vanuit de leervraag van de leerkracht en daarbij een gerichte opname maken. Dus geen ‘geforceerde’ lessen meer, maar echt een gekozen les van een leerkracht die over iets specifiek een vraag heeft (interactie, instructie, didactiek) en daar feedback op wil van de andere leerkrachten.
- De leerkrachten in een introductie bijeenkomst laten kennismaken met het kader SVIB, uitleggen op welke manier je feedback kunt geven en hoe je die kunt ontvangen en op welke manier je (verhelderings-) vragen kunt stellen.
- Vervolgonderzoek waarbij gekeken kan worden wat goede vragen stellen en feedback geven opleveren in het leer- en ontwikkelproces van de leerkracht. Dus: kijken of er naar tweeslag of drieslag leren kan worden overgegaan.
- Het schoolbreed invoeren van begeleide intervisie met beeld.
- Bij het opstellen van een vragenlijst moet ik meer gericht zijn op het SMART formuleren van de vragen.
- Om te voorkomen dat de opbrengst voor leerkrachten tegenvalt, is het voor mezelf raadzaam van tevoren de behoefte te peilen van de leerkrachten: wat willen zij leren tijdens de intervisie. Op deze manier kan er gericht worden ingegaan op de leerpunten van de leerkracht.

Hoofdstuk 6. Nawoord.

Zondag 24 juli 2011, zolderkamer, uitzicht met wolken en regen, temperatuur 15 graden, hoogzomer (?).... Het einde is in zicht. Dit meesterstuk is een eindproduct van twee boeiende, interessante en inspirerende jaren. Twee jaren waarin bij mij, vooral in de privésfeer veel is gebeurd: verbouwen, trouwen en een verdrietig verlies zo aan het eind. In dit laatste hoofdstuk ga ik terugblikken op het laatste jaar.

De start: het formuleren van een onderzoeksvraag. Na verschillende omwegen ben ik in januari gekomen tot een definitieve onderzoeksvraag. De start was daarmee later dan gehoopt, maar wel met een boeiend onderzoek: begeleide intervisie met beeld, iets totaal nieuws voor mezelf, een uitdaging. De maanden die volgden (februari – mei) hebben in het teken gestaan van informatieverzameling en –uitwerking. Dat was een hoop werk, want ik had te maken met 7 leerkrachten in 2 intervisiegroepen. Hierdoor moesten ook veel momenten van overleg worden ingepland. Voor de leerkrachten bleek het, achteraf, toch een behoorlijke belasting, met name aan het eind van het jaar. Desalniettemin was het traject voor hen waardevol voor hun professioneel handelen en het leren van en met elkaar. De inzet van beeld en het kader van SVIB was de grootste toevoeging.

Voor mijzelf is het onderzoek waardevol geweest. Ik heb met begeleide intervisie kennisgemaakt, met toevoeging van SVIB. In de voorbereiding heb ik verschillende bronnen geraadpleegd om de structuur van begeleide intervisie goed eigen te maken. In de praktijk is het dan toch uitproberen. Bij de eerste intervisies ben ik erg bezig geweest met de stappen in de intervisie en het proces. Daarmee ben ik, voor mijn gevoel, niet altijd in staat geweest voldoende af te stemmen op de leerkrachten. De opzet van de intervisies is ook niet helemaal gegaan zoals de bedoeling was. Dit was vooral vanwege de integratie van de evaluatie van Kleuterplein. De tweede ronde van de intervisies heeft vooral in het teken gestaan van het verkennen van Kleuterplein. Maar dat is eigen aan een praktijkonderzoek: dat vindt immers plaats in de praktijk van de school. Wat het waardevol maakte is toch het hele proces en de ontdekkingen die ik bij de leerkrachten heb gezien en de groei die ik zelf heb doorgemaakt in de begeleiderscommunicatie. Deze vorm van overleg spreekt me ontzettend aan en ik hoop het binnen Stichting Scala op meerdere scholen te kunnen gaan inzetten.

Als ik even terugpak naar de lemniscaat (integratie reflectief leren en onderzoekend leren) waarmee we gestart zijn aan het begin van dit jaar dan zie ik een Winwin-situatie: voor de praktijk (de leerkrachten) heeft het leren van en met elkaar met beeld veel opgeleverd voor het eigen handelen in de kleutergroepen en voor mijzelf heeft het een groei in begeleiderscommunicatie en begeleide intervisie opgeleverd. Het doen van onderzoek vond ik weer een uitdaging en is heel anders geweest in vergelijking met het onderzoek dat ik op de universiteit heb uitgevoerd in het kader van mijn doctoraalscriptie!

Dit alles heb ik natuurlijk niet voor elkaar gekregen zonder de hulp en inzet van anderen. Allereerst wil ik graag basisschool de Bussel bedanken voor de kans die ik heb gekregen om dit onderzoek te doen. In het bijzonder bedank ik Lieke, Marie-Jose, Jose, Francien, Meike, Marjon en Nicole, voor hun actieve betrokkenheid, feedback en bijdragen in de intervisies. Daarnaast wil ik ook graag mijn LOL-groepje bedanken, Ton, Nelly, Hélène en Karlijn, voor het aanhoren van mijn privé-perikelen, hun steun daarin en hun feedback als critical friends. Bij mijn LOL-groepje hoort natuurlijk ook mijn begeleidster Hilde de Vink, die ik wil bedanken voor haar begeleiding in de afgelopen twee jaar en in het bijzonder de feedback en steun de afgelopen twee maanden.

En 'last but not least' wil ik mijn gezinnetje bedanken voor de tijd die ze me gegund hebben om deze opleiding te voltooien. Mees en Floor, we hebben heel veel quality-time in te halen, maar dat ga ik dubbel en dwars goedmaken. Vincent, vooral bedankt voor de tijd die je me de afgelopen twee maanden hebt gegeven om dit meesterstuk af te ronden. Ook wij hebben veel quality-time in te halen. Op naar Kreta!

Literatuurlijst

Boerman, R. (2007). Ethische uitgangspunten bij praktijkonderzoek. Fontys OSO portal SVIB

Bijkerk, L. & Heide, W. van der (2010). *Haal het beste uit jezelf; verhoog je persoonlijke effectiviteit. Deel I*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum

Bouman, J. (2004). *Tips en Tools voor managers*. Gouda: Jolanda Bouman.

Crasborn, J. & Buis, E. (2008). *HOE-BOEK voor de coach; tips, modellen en vragen voor werkgerelateerde individuele coaching*. Zaltbommel: Thema.

Dekker, J., Hoogland, M. & Eliëns, M. (2004). *Video-interactiebegeleiding*. Houten: Bohn, Stafleu Van Loghum.

Duin, M. van (2009). Naar de KERN van professionaliteit & SVIB. Over de kunst om levend te leren. In M. den Otter e.a. *De school video interactie begeleider: volgend in beweging* (pp. 133-148). Antwerpen/ Apeldoorn: Garant.

Harinck F. (2006). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen – Apeldoorn: Garant.

Haywood, C., Brooks, P. en Burns, S. (1995). *Bright Start: Goed begonnen, denkstimulering bij jonge kinderen*. Kortrijk: Cebco.

Heijkant, C. van den (2005). De Coachende SVIB; van instructie naar begeleiding. In C. van der Heijkant e.a. *School Video Interactie Begeleiding. Van meerdere kanten bekeken* (pp. 9-47). Antwerpen / Apeldoorn: Garant.

Heijkant, C. van den & Wegen, R. van der (2005). Samenwerkend leren: begeleide intervisie en SVIB. In C. van der Heijkant e.a. *School Video Interactie Begeleiding. Van meerdere kanten bekeken* (pp. 49-63). Antwerpen / Apeldoorn: Garant.

Heijkant, C. van den & Wegen, R. van der (2000). *De klas in beeld. Video Interactie Begeleiding in School*. Heeswijk-Dinther: uitgeverij Esstede bv.

Hendriksen, J. (1997). *Begeleid Intervisie model. Collegiale advisering en probleemoplossing*. Soest: uitgeverij Nelissen.

Hendriksen, J. (Sd.). Intervisie: Taakgericht werken op basis van het proces. *Jeroen Hendriksen; intervisie en coaching*. Retrieved 25 juni 2011 van <http://www.jeroenhendriksen.nl/intervisie-taakgericht-werken.html>

Houten, D. van (2004). *De gevarieerde samenleving: over gelijkwaardigheid en diversiteit*. H4 Samen naar school. Op e-portal. De tijdstroom: Utrecht.

Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J., Scheepsmma, W. (2007). *Ontwikkeling door onderzoek; een handreiking voor leraren*. Baarn/Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff

Kastermans, M. (2009). *Met nieuwe ogen leren kijken....; Onderzoek waarbij gekeken wordt of, en in hoeverre, leerkrachten "beter het potentieel van hun leerlingen aanspreken", als leerkrachten hun eigen kwaliteiten hebben leren kennen*. Meesterstuk Master SEN Remediaal Specialist. Fontys/ IDO-VU.

Kleemans, M. (Red.)(2010). Hoe werkt Marzano? [electronic version] *ZIEzo, jaargang 2, nummer 2*, 4-5.

Kleuterplein (2008). Centrumgericht programma om de brede ontwikkeling van kinderen van 4 tot 6 jaar te stimuleren. Den Bosch: uitgeverij Malmberg. Retrieved 11 maart ,2011 van www.malmberg.nl/bao/methodes/kleuterplein

Kort, A. (2010). *Met plezier de klas weer in!* Meesterstuk Master SEN SVIB. Fontys.

Korthagen, F. & Lagerwerf, B. (2008). *Leren van binnenuit: onderwijsontwikkeling in een nieuwe tijd*. Zoest: Nelissen.

Lam, C. (2008). Theorie. *Feedback geven en ontvangen*. Retrieved 10 juli, 2011 van <http://www.christiaanlam.nl/2008/04/25/feedback-geven-en-ontvangen/>

Loopbaanadvies (2008). Joharivenster. *Loopbaanadvies weblog*. Retrieved 10 juli, 2011 van <http://loopbaanadvies.wordpress.com/2008/07/21/johari-venster/>

Module student, *Informatie over de methode SVIB*, Deel B (september 2008)

Module student, *Verdiepende leerroute SVIB*, Deel A (september 2010)

Otter, M. den (2005). *De competente leraar. Basisboek*. Heeswijk-Dinther: uitgeverij Esstede bv.

Ponte, P. (2002). *Onderwijs van eigen makelij. Procesboek actieonderzoek in scholen en opleidingen*. Soest: Nelissen

Reader Reflectief leren & begeleidingsmethodieken (s.d.), uitgereikt op de studiedag van 23 september 2010, p.4-11

Shuman, H. (2007). Passend Onderwijs – pas op de plaats of stap vooruit? *Tijdschrift voor orthopedagogiek*, 46, 266-278.

Stevens, J., Coenjaerts, D. & Horebeek, G. van (1998). *Praktijkbegeleiding van docenten; in het perspectief van onderwijskwaliteit en professionaliseren*. Leuven/Apeldoorn: Garant.

Swieringa, J & Wierdsma, A.F.M (1990). Lerende organisaties. *Leiderschap & Management; leiderschapsite*. Retrieved 21-06-2011 van: http://www.markensteijn.com/lerende_organisatie.htm

Taal, L. (2010). *Door te blijven leren over wat je ziet, zie je steeds meer en waardeer je meer wat je ziet; wat aandacht krijgt groeit*. Meesterstuk Master SEN SVIB. Fontys.

Verbiest, E. (2002). Collectief leren, professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling: facetten van professionele leergemeenschappen. In Creemers, B., Giesbers, J. Krüger, M. & Vlisteren, C. van (red), (2003). *Handboek schoolorganisatie en onderwijsmanagement, leiding geven in bestel, school en klas* (pp. 1-16). Deventer: Kluwer.

Vuren, H. van (Sd.) Feedback. *Competentiegericht opleiden*. Retrieved 10 juli, 2011 van <http://www.kennisdelen.eu/feedback/>

WOSO & SBL (2004). *Bekwaam & Speciaal; generiek competentieprofiel speciale onderwijszorg*. Antwerpen - Apeldoorn: Garant

Zanten, M. van (2009). Visie op intervisie [electronic version]. *Management Executive*, juli/augustus, 50-52.

Geraadpleegde websites:

- <http://nl.wikipedia.org/wiki/Ethiek>; geraadpleegd op 07-07-2011
- <http://nl.wikipedia.org/wiki/Johari-venster>; geraadpleegd op 10-07-2011
- <http://www.answijnen.nl/intervisies.php>, geraadpleegd op 25-06-2011
- <http://www.supervisie-quatremains.nl>, geraadpleegd op 25-06-2011
- <http://www.samen-wijs.nl>, geraadpleegd op 25-06-2011

Bijlagen

		Pagina
Bijlage 1	Basiscommunicatie (Dekker en Biemans)	35
Bijlage 2	Competentieprofiel leraar (SBL Stichting Beroepskwaliteit Leraren)	36-38
Bijlage 3	Onderzoeksplan	39
Bijlage 4	Kijkwijzers intervisie I t/m IV	40-58
Bijlage 5	Kijkwijzers intervisie V t/m VIII	59-78
Bijlage 6	Kwalitatieve uitwerking subvraag 1	79-82
Bijlage 7	Kwalitatieve uitwerking subvraag 4	83
Bijlage 8	Enquête voor de leerkrachten	85-86
Bijlage 9	Evaluatie	87-90

Bijlage 1: Kenmerken van geslaagde communicatie en leiding geven (uit: Dekker en Biemans, 1994)

Clusters	Patronen	elementen
1. Initiatief en ontvangst (0-6 jaar)	Attent zijn Afstemmen	Toewenden Aankijken Vriendelijke intonatie Vriendelijke gezichtsexpressie Vriendelijke houdingen Meedoen Ja-knikken Benoemen Ja-zeggen
2. Uitwisseling in de kring (6+ jaar)	Kring vormen Beurten maken Coördinatie	In kring betrekken Rondkijken Ontvangst bevestigen Beurt geven en nemen Gelijke beurtverdeling Samen handelen Elkaar helpen
3. Overleg (12+ jaar)	Meningsvorming Inhoudelijkheid Besluitvorming	Mening: - Geven - Aannemen - Uitwisselen - Onderzoeken Onderwerpen: - Aanreiken - Uitwerken en uitdiepen Afspraken over: - Voorstellen - Overeenkomen - Bijstellen
4. Conflicthantering (16+ jaar)	Tegenstelling benoemen Contact herstellen Onderhandelen	Intenties onderzoeken Terugvoeren naar cluster 1,2 en 3 Standpunten vaststellen Regelingen overeenkomen

Bijlage 2. Competentieprofiel leraar (SBL Stichting Beroepskwaliteit Leraren)

Competentie en definitie	Gedragsindicatoren
1. Interpersoonlijk competent: <i>Zorgt dat er in de groep een prettig leef- en werkklimaat heerst.</i>	1. Maakt contact met de kinderen en zorgt ervoor dat zij contact met haar kunnen maken en zich op hun gemak voelen.
	2. Geeft de kinderen de leiding maar laat hun ook verantwoordelijkheid en geeft hun een eigen inbreng.
	3. Schept een goed klimaat voor samenwerking met de kinderen en tussen de kinderen onderling.
	4. Is goed op de hoogte van communicatietheorieën, groepsdynamica en interculturele communicatie en zij kent ook vooral de implicaties daarvan voor haar eigen doen en laten.

Competentie en definitie	Gedragsindicatoren
2. Pedagogisch competent: <i>Bevordert de sociaal-emotionele en morele ontwikkeling van de kinderen en helpt hen een zelfstandig en verantwoordelijk persoon te worden.</i>	1. Vormt zich een goed beeld van het sociale klimaat in een groep, van het individuele welbevinden van de kinderen en van de vorderingen die zij maken op het gebied van zelfstandigheid en verantwoordelijkheid.
	2. Ontwerpt op basis van 1. een plan van aanpak of benadering om de kinderen te begeleiden naar een veilig en harmonisch leef- en werkklimaat en om hun sociaal-emotionele en morele ontwikkeling te bevorderen.
	3. Voert dit plan van aanpak of die benadering uit.
	4. Evalueert dat plan van aanpak of die benadering en stelt het zo nodig bij, voor de hele groep en ook voor individuele kinderen.
	5. Signaleert problemen en belemmeringen in de sociaal-emotionele en morele ontwikkeling van leerlingen en stelt, eventueel samen met collega's, een passend plan van aanpak of benadering op
	6. Is vertrouwd met de leefwereld van basisschoolkinderen, hun basisbehoeften, hun verwachtingen, met de culturele bepaaldheid daarvan, en weet hoe zij daarmee om kan gaan.
	7. Is bekend met het globale verloop van de sociaal-emotionele en morele ontwikkeling van basisschool-kinderen, met de problemen die zich daarbij kunnen voordoen en weet hoe zij daarmee om kan gaan
	8. Is bekend met ontwikkelings- en opvoedingstheorieën van het jonge en oudere kind, is vertrouwd met verschillende opvoedingspraktijken en met de culturele bepaaldheid daarvan; dit alles met name in hun consequenties voor het onderwijs en voor haar doen en laten als leraar.
	9. heeft kennis van processen van identiteitsvorming, zingeving en waardeontwikkeling bij het jonge en oudere kind én van de culturele bepaaldheid daarvan en weet welke consequenties zij hieraan moet verbinden voor haar handelen.

Competentie en definitie	Gedragsindicatoren
3. Vakinhoudelijk en didactisch competent: <i>Helpt de kinderen zich de culturele bagage eigen te maken die samengevat is in de kerndoelen voor het primair onderwijs en die elke deelnemer aan de samenleving nodig heeft om volwaardig te kunnen functioneren.</i>	1. Vormt zich een goed beeld van de mate waarin de kinderen de leerinhoud beheersen en van de manier waarop ze hun werk aanpakken. 2. Ontwerpt op basis daarvan (speel- en) leeractiviteiten die voor de kinderen uitvoerbaar zijn en die hen aanzetten tot zelfwerkzaamheid. 3. Voert die activiteiten samen met de kinderen uit, evalueert die activiteiten en de effecten ervan en stelt ze zo nodig bij, voor de hele groep en ook voor individuele kinderen. 4. Signaleert leerproblemen en –belemmeringen en stelt, eventueel samen met collega's, een passend plan van aanpak of benadering op. 5. Beheerst de leerinhouden van de vak- en vormingsgebieden, zoals beschreven in de kerndoelen voor het primair onderwijs. 6. Kent het belang van die leerinhouden voor het dagelijks leven van basisschoolkinderen en weet hoe zij die leerinhouden gebruiken. 7. Is vertrouwd met de opbouw van de leerinhouden in leerlijnen en met de samenhang daartussen. 8. Heeft kennis van (onderzoeksmatig) ontwerpen van onderwijs, didactiek en didactische leermiddelen, waaronder ICT. 9. Is bekend met verschillende leer- en onderwijstheorieën en onderwijsarrangementen voor het jonge en oudere kind en weet hoe die in praktijk te brengen. 10. Is vertrouwd met hoe kinderen leren, wat hun leerbehoeften zijn, hoe hun ontwikkeling verloopt, welke problemen zich daarbij kunnen voordoen en hij weet hoe daar mee om te kunnen gaan. 11. Heeft kennis van de invloed van taalbeheersing en taalverwerving op het leren en weet hoe daar in haar praktijk rekening mee te houden. 12. Heeft een praktische kennis van veel voorkomende leerstoornissen en onderwijsbelemmeringen. 13. Heeft kennis van processen van identiteitsvorming, zingeving en waardeontwikkeling bij het jonge en oudere kind én van de culturele bepaaldheid daarvan en weet welke consequenties hieraan te verbinden voor haar handelen.
Competentie en definitie	Gedragsindicatoren
4. Organisatorisch competent: <i>draagt zorg voor alle aspecten van klassen-management ten behoeve van de groep.</i>	1. Hanteert op een consequente manier concrete, functionele en door de kinderen gedragen procedures en afspraken. 2. Gebruikt organisatievormen, leermiddelen en leermaterialen die leerdoelen en leeractiviteiten ondersteunen. 3. Houdt een planning aan die bij de kinderen bekend is en gaat adequaat om met tijd. 4. Is bekend met die aspecten van klassenmanagement die voor haar onderwijs relevant zijn.

Competentie en definitie	Gedragsindicatoren
5. Competent in het samenwerken met collega's: <i>Zorgt er voor dat haar werk en dat van haar collega's op school goed op elkaar zijn afgestemd en draagt ook bij aan het goed functioneren van de schoolorganisatie.</i>	1. Deelt informatie die voor de voortgang van het werk van belang is, met collega's en hij maakt gebruik van de informatie die hij van collega's krijgt. 2. Levert een constructieve bijdrage aan verschillende vormen van overleg en samenwerken op school. 3. Geeft en ontvangt collegiale consultatie en intervisie. 4. Levert een (onderzoeksmatige) bijdrage aan de ontwikkeling en verbetering van zijn school. 5. Is op praktisch niveau bekend met methodieken voor samenwerking en intervisie. 6. Is op een praktisch niveau op de hoogte van leerlingvolgsystemen en manieren om zijn eigen werk toegankelijk te administreren. 7. Heeft enige kennis van organisatie- en bestuursvormen voor scholen in het primair onderwijs. 8. Is op de hoogte van modellen voor kwaliteitszorg en methodieken voor onderwijsverbetering en schoolontwikkeling.

Competentie en definitie	Gedragsindicatoren
6. Competent in het samenwerken met de omgeving: <i>Onderhoudt contacten met de ouders of verzorgers van de kinderen. Zorgt er ook voor dat haar professionele handelen en dat van anderen buiten de school goed op elkaar zijn afgestemd.</i>	1. Geeft op een professionele manier aan ouders en andere belanghebbenden informatie over de kinderen en gebruikt de informatie die zij van hen krijgt. 2. Neemt op een constructieve manier deel aan verschillende vormen van overleg met mensen en instellingen buiten de school. 3. Verantwoordt haar professionele opvattingen en werkwijze met betrekking tot een leerling aan ouders en andere belanghebbenden en past in gezamenlijk overleg zo nodig haar werk met die leerling aan. 4. Is bekend met de leefwereld van ouders of verzorgers en met de culturele achtergronden van de kinderen en weet hoe daar rekening mee te houden in haar doen en laten als leraar. 5. Is op de hoogte van de professionele infrastructuur waar haar school onderdeel van is.

Competentie en definitie	Gedragsindicatoren
7. Competent in reflectie en ontwikkeling: <i>Ontwikkelt en professionaliseert zich voortdurend, denkt na over haar beroepsopvattingen en professionele bekwaamheid.</i>	1. Werkt planmatig aan de ontwikkeling van haar bekwaamheid, op basis van een goede analyse van haar competenties. 2. Stemt de ontwikkeling van haar bekwaamheid af op het beleid van de school. 3. Maakt bij die ontwikkeling gebruik van informatie van kinderen en collega's en ook van collegiale hulp in de vorm van bijvoorbeeld intervisie en supervisie. 4. Heeft voldoende gedragspsychologische kennis om haar eigen gedrag en dat van anderen te begrijpen en te analyseren. 5. Is op de hoogte van de onderwijspraktijk in andere scholen voor primair onderwijs en vervolgscholen en ook van actuele ontwikkelingen op het gebied van pedagogiek, didactiek, inhouden, werkwijzen en organisatievormen in het primair onderwijs. 6. Is op de hoogte van actuele ontwikkelingen op het gebied van pedagogiek en didactiek die relevant zijn voor haar onderwijs.

Bijlage 3 Onderzoeksplan 2010/2011

Wanneer?	Wat?	Met wie?
september	Deelname studiedag SVIB 23 sept.: eerste opzet onderzoeksvraag	-
oktober	Deelname studiedag SVIB 7 oktober: uitleg tijdpad praktijkonderzoek	<i>SVIB collega's</i>
november	Bespreken onderzoeksvraag Uitwerken hoofdstuk: Introductie & feedback	<i>LOL-groep</i> <i>Hilde</i>
december	Eerste aanzet hoofdstuk 1: oz-vraag Opnieuw bespreken onderzoeksvraag Opzet kijkwijzer oplossingsgericht werken Feedback vragen begeleiderscommunicatie	- <i>LOL groep</i> - <i>LOL groep</i>
Januari	Deelname studiedag SVIB 27 januari Oriëntatie op onderzoeksmethodologie Nieuwe opzet praktijkonderzoek Toestemmingsbrief ouders maken Uitwerken stappenplan praktijkonderzoek	- - <i>IB en directeur Bussel</i> <i>Directeur Bussel</i> -
Februari	Planning & bespreken stappenplan Nieuwe onderzoeksvraag bespreken Aanpassen hoofdstuk: introductie Aanpassen hoofdstuk 1: oz-vraag Eerste opname in de groepen 1-2 en 2-3 Kijkwijzer 'bekijken eigen beelden' voor de leerkrachten gemaakt	<i>Leerkrachten 1-2-3</i> <i>LOL-groep</i> - - <i>Leerkrachten 1-2-3</i> -
Maart	Aanpassen onderzoeksvraag Vervolg eerste opname in de groepen 1-2-3 Eerste intervisiebijeenkomsten Opstellen enquête leerkrachten 1-2-3 Deelname studiedag SVIB 17 maart Kijkwijzers effectieve leerkrachtcomm. invullen	- <i>Leerkrachten 1-2-3</i> <i>Leerkrachten 1-2-3</i> - -
April	Tweede opname in de groepen 1-2 en 2-3 Tweede intervisiebijeenkomsten Kijkwijzers effectieve leerkrachtcomm. invullen Aanpassen kijkwijzer 'bekijken eigen beelden' Voortgang onderzoek bespreken	<i>Leerkrachten 1-2-3</i> <i>Leerkrachten 1-2-3</i> - - <i>IB en directeur</i>
Mei	Tweede intervisiebijeenkomsten Definitief uitwerken enquête leerkrachten Theoretische verkenning Feedback enquête voor leerkrachten & aanpassen	<i>Leerkrachten 1-2-3</i> - - <i>Hilde</i>
Juni	Vervolg theoretische verkenning Evaluatie intervisiebijeenkomsten Evaluatie onderzoek op de Bussel vanuit mezelf Verwerken ingevulde enquêtes	- <i>Leerkrachten 1-2-3</i> -
Juli	Uitwerken hoofdstuk 2 Uitwerken hoofdstuk 3 Uitwerken hoofdstuk 4 Uitwerken hoofdstuk 5 Uitwerken hoofdstuk 6 Verwerken feedback alle hoofdstukken Inleveren meesterstuk	- - - - - - -
September	Presenteren meesterstuk IB netwerk Bespreken meesterstuk op de Bussel	<i>I.B. netwerk</i> <i>Directeur, IB en leerkrachten</i>

Bijlage 4: Kijkwijzers intervisie I t/m IV na opname 1

Samenvatting intervisiebijeenkomst 1 leerkracht A

Vraag van de leerkracht	Mogen jongste kleuters nog jongste kleuters zijn? Moet ik mijn tijd van de instructie aan de oudsten aanpassen aan het gedrag van de jongsten of kan ik verlangen dat jongsten rustiger spelen zonder voorbij te gaan aan de ontwikkelingsfase en bijbehorend gedrag.
Capaciteiten (de intervisieleden omschrijven kwaliteiten van de leerkracht) <i>Wat vind je sterk op de beelden (gerelateerd aan de vraag / het leerdoel)?</i> • Leren door bewegen • Kinderen in 3-tallen de les laten verwerken, zodat je even de ruimte hebt op aandacht te geven aan jongsten en middengroepers en de oudsten ook weer even kunnen bewegen • Inzet circuit, ook 'binnen' je groep, dus bv alleen middengroepers en niet perse met de hele groep. • Overbrengen enthousiasme met stem en mimiek	
Werkpunten (de intervisieleden omschrijven kwaliteiten van de leerkracht) <i>Waarin zie je kansen voor ontwikkeling (gerelateerd aan de vraag / het leerdoel)? Alternatieven, tips, adviezen</i> Er is niet echt gesproken over kansen voor ontwikkeling door de leerkrachten maar een meningsvorming geweest rond de vraag van de leerkracht. Alle deelnemers in deze intervisie delen de mening dat de jongsten gewoon jongsten moeten kunnen zijn en dat niet verwacht kan/mag worden dat deze groep 20 minuten stil aan het werk is. Op schoolniveau betekent dit wel dat er binnen de groepen 1/2 een goede balans moet zijn tussen oudsten en jongsten.	
Aktie Wat ga je concreet doen? Hoe? Wanneer? • Tempo matigen • Kinderen meer activeren en zelf minder aan het woord	

Gebaseerd op 'werkblad begeleide intervisie en SVIB' uit 'Reflectief Leren & begeleidersmodellen'

Uitwerking Marieke

Leervraag van de leerkracht	Mogen jongste kleuters nog jongste kleuters zijn? Moet ik mijn tijd van de instructie aan de oudsten aanpassen aan het gedrag van de jongsten of kan ik verlangen dat jongsten rustiger spelen zonder voorbij te gaan aan de ontwikkelingsfase en bijbehorend gedrag.	
Elementen succesvolle leerkrachtcommunicatie	Kwaliteiten gerelateerd aan leervraag	Werkpunten, kansen ontwikkeling gerelateerd aan de leervraag
Grote signalen	Niet van toepassing in dit fragment	
Stem, mimiek, lichaamshouding	Je bent een energieke leerkracht, wat je terugziet in je lichaamshouding en mimiek. Je maakt een mooie variatie in stemgebruik	
Oogcontact	+	Let erop dat je de kinderen naast je niet over het hoofd ziet in de grootte van de groep.
Alertheidssignalen	Je vraagt de kinderen met hun ruggen tegen de leuning van de stoelen te gaan zitten, zodat je iedereen kunt zien. Je noemt namen of raakt aan om de aandacht even terug te krijgen van de betreffende leerling.	
Positie	Je zit centraal in het midden van de kring. De kinderen zitten aan de tafel om je heen.	
Tempo	Het tempo in je les ligt hoog; je varieert veel binnen de activiteit waardoor de betrokkenheid groot blijft	Let erop dat het tempo niet té hoog ligt en té veel activiteiten in 20 minuten worden aangeboden waardoor je je doel voorbij gaat. Je kunt activiteiten ook spreiden over meerdere instructiemomenten.
Eenduidige communicatie	Je draagt uit wat je zegt en doet; taal en handelen zijn afgestemd.	

Volgen en ontvangen	Je volgt de kinderen meestal en geeft verbale en nonverbale ontvangstbevestigingen.	In de beelden zie ik dat de kinderen ingaan op wat je vraagt. Op een aantal momenten volg je de kinderen minder omdat je dan helemaal 'in' je verhaal / instructie zit. Je neemt het initiatief meteen over.
Instemmend benoemen	Je geeft op een prettige manier aan wat je gaat doen en wat je van de kinderen verwacht.	
Beurtverdeling	Er is betrokkenheid in de hele kring. Je geeft beurten en er is sprake van een evenredige beurtverdeling binnen de groep kinderen.	Je aandeel in de uitwisseling van de beurten is groot. Je geeft veel begeleiding bij het doortellen, waar het mogelijk meer vanuit de kinderen zelf zou kunnen komen. Je legt veel zelf uit. Je geeft nauwelijks individuele beurten als het gaat om het 'doortellen'. Individuele beurten met het gooien van de dobbelstenen. Het daadwerkelijke 'doortellen' doe je gezamenlijk.

Instructie

- Je hebt ter voorbereiding een klein briefje gemaakt van de opbouw van je les.
- Je geeft bij de start het doel van de les aan
- Er is veel variatie in je les: je maakt gebruik van de dobbelsteen en daarnaast zet je het lichaam van de kinderen in bij het komen tot (door) tellen.
- Het niveau is voor allemaal hetzelfde; er is geen differentiatie → je zou kunnen kijken bij welke ln je een stapje verder zou kunnen gaan als je merkt dat het niveau te laag is. Zit er een mogelijkheid in het opsplitsen van je groep.

Klassenmanagement

- Uitleg rode sjaal; je betreft de jongsten en middengroepers erbij om goed te laten doorzien wat het gebruik van de rode sjaal betekent. Je laat ze zelf vertellen wat er dan wordt verwacht.
- De geluiden en prikkels uit de omgeving nemen toe gedurende de 20 minuten van de les. De groep 2 laat zich hierdoor weinig afleiden.
- De regels zijn duidelijk voor de kinderen

Samenvatting intervisiebijeenkomst 1

leerkracht C

Vraag van de leerkracht	Hoe blijf ik bij mijn doel van de les? Hoe zorg ik ervoor dat de kinderen niet gaan hangen?
Capaciteiten (de intervisieleden omschrijven kwaliteiten van de leerkracht) <i>Wat vind je sterk op de beelden (gerelateerd aan de vraag / het leerdoel)?</i> • Rustig, je zit prima in de groep • De groep zit gezellig en vertrouwd bij elkaar en straalt uit 'we gaan samen iets leren'. • Duidelijk en rustige uitleg van wat je wilt doen	
Werkpunten (de intervisieleden omschrijven kwaliteiten van de leerkracht) <i>Waarin zie je kansen voor ontwikkeling (gerelateerd aan de vraag / het leerdoel)? Alternatieven, tips, adviezen</i> • Het eerste deel van de leervraag wordt eigenlijk al door de jezelf ingevuld; je ziet zelf wat er anders moet • De kinderen zitten heel dicht op elkaar aan de tafel, waardoor het lijkt of ze meer gaan hangen. Mogelijk helpt het om de kinderen net een stukje verder van de tafel te laten zitten, waarbij je toch nabijheid houdt.	
Aktie Wat ga je concreet doen? Hoe? Wanneer? • Duidelijk vasthouden aan het doel van de les, niet perse die stap verder willen gaan • Doel van de les op papier zetten en bij me neerleggen: dat wil ik vandaag doen en niet meer (afbakenen) • Bij de start van de les aangeven wat je bij de kinderen wil zien (houding, rug tegen leuning en handen op je knieën) • Feedback geven aan de jongsten die komen 'storen' tijdens de les; aangeven wat goed gaat, maar ook even aangeven wat het betekent als je een rode sjaal om hebt.	

Gebaseerd op 'werkblad begeleidde intervisie en SVIB' uit 'Reflectief Leren & begeleidersmodellen'

Uitwerking Marieke

Leervraag van de leerkracht	Hoe blijf ik bij mijn doel van de les? Hoe zorg ik ervoor dat de kinderen niet gaan hangen?	
Elementen succesvolle leerkrachtcommunicatie	Kwaliteiten gerelateerd aan leervraag	Werkpunten, kansen ontwikkeling gerelateerd aan de leervraag
Grote signalen	Niet van toepassing in dit fragment	
Stem, mimiek, lichaamshouding	Je maakt sterk gebruik van verschillende intonaties in je stem. Je mimiek stemt overeen met je stemgebruik. Je lichaamshouding is in orde.	
Oogcontact	+	
Alertheidssignalen	‘Ssttt’ zeggen om stilte te krijgen, door op een subtiele manier de naam van het kind te noemen betrek je hem weer bij de les.	Je zet deze signalen weinig in. Zeker wanneer kinderen van groep 1 toch komen storen ga je hier op in (ondanks principe rode sjaal). Is het dan wel duidelijk genoeg voor de jongsten wat de ‘rode sjaal’ inhoudt. Weten zij voldoende dat ze niet mogen storen en het aan anderen mogen vragen?
Positie	Je zit aan het hoofd van de kleine tafel en hebt zo een goed overzicht op alle kinderen.	Om nog meer nabijheid te creëren kun je er ook voor kiezen op een kleinere stoel te gaan zitten. Zo zit je meer op ooghoogte voor de kinderen.
Tempo	Het tempo in jouw spreken is goed. De kinderen blijven je voldoende volgen.	Het tempo in de moeilijkheid / complexiteit van het aanbod lag een beetje hoog. De overstap van activiteit 1 (bus) naar activiteit 2 (ballonnen) was groot en daarbij liet je het daadwerkelijke doel van de les voor een groot deel los. Je maakte sommen van ‘8’ (splitssommen).
Eenduidige communicatie	Je draagt uit wat je zegt en doet; taal en handelen zijn afgestemd.	

Volgen en ontvangen	Je volgt de kinderen goed en geeft verbale en nonverbale ontvangstbevestigingen. Je gaat in op de initiatieven van de kinderen of stelt het even uit en pakt het later terug. De kinderen voelen zich gezien en gehoord.	
Instemmend benoemen	Je geeft op een prettige manier aan wat je gaat doen en wat je van de kinderen verwacht. Bv. wanneer de kinderen enthousiast worden van de ballonnen en aangeven dat ze die op kunnen blazen, benoem je op een instemmende (vriendelijke) manier datgene dat jij wil wat de kinderen met de ballon doen.	
Beurtverdeling	Er is betrokkenheid in de hele kring. Ieder kind in de kring heeft bij het eerste deel van de activiteit een nummer en komt aan bod wanneer zijn/haar nummer aan de beurt is. Bij het tweede gedeelte lukt het niet iedereen een beurt te geven, maar met activerende vragen probeer je de andere kinderen er toch bij te betrekken.	

Instructie

- Rode sjaal; je geeft aan de jongsten en middengroepers aan dat je met de oudsten gaat werken (dik 10 minuten).
- Het doel is onduidelijk in je les. Ik denk, op basis van je leervraag, dat je dit zelf ook in de gaten hebt. Hoe kun je er nu voor zorgen dat je bij het doel van je les blijft? Heb je hier 'hulpmiddelen' bij nodig?
- Je maakt variaties in je les, maar lijkt te grote stappen te maken (activiteit met ballonnen). Denk bij de voorbereiding van les eens goed na over de opbouw; welke stap zet je eerst en welk kan daar op volgen, zonder een fase over te slaan.
- Je haalt goed terug wat er in de vorige les is gedaan
- Je maakt gebruik van een context (carnaval) en dat spreekt de kinderen duidelijk aan

Klassenmanagement

- Uitleg rode sjaal; de uitleg zou duidelijk moeten zijn.
- Niet alle middengroepers / jongsten houden zich aan 'de regel' van de rode sjaal en komen je toch een en ander vragen. Je hebt de neiging hier toch op in te gaan ondanks de gestelde regel van de rode sjaal. Is het gebruik ervan dan wel goed ingebed bij de anderen? Hoe zou je er voor kunnen zorgen dat de kinderen níet bij je komen tijdens een les aan groep 2?
- Er is volop rumoer tijdens de les aan groep 2. Ze zijn niet dermate storend dat groep 2 er last van heeft.

Samenvatting intervisiebijeenkomst 1

leerkracht D

Vraag van de leerkracht	Hoe kan ik mijn instructietijd effectiever maken?
Capaciteiten (de intervisieleden omschrijven kwaliteiten van de leerkracht) <i>Wat vind je sterk op de beelden (gerelateerd aan de vraag / het leerdoel)?</i> • Bleef uiterlijk rustig ondanks de spanning • Gebruik van de rode sjaal • Enthousiasme in stemgebruik • Signalen zijn duidelijk voor de kinderen • Duidelijk aangeven regels: zitten – vinger opsteken • Versterken van positief gedrag • Vragen stellen → niet 1 antwoord maar alle kinderen vragen (herkenbaar uit Goed Begonnen)	
Werkpunten (de intervisieleden omschrijven kwaliteiten van de leerkracht) <i>Waarin zie je kansen voor ontwikkeling (gerelateerd aan de vraag / het leerdoel)? Alternatieven, tips, adviezen</i> • Gebruik rode sjaal: geen vragen van midden- en jongste kleuters, maar je gaat toch in op storende kleuter. Hier op letten. • Doel van de les aangeven; dit moet ook voor jezelf duidelijk zijn: wat ga ik doen bij aanbieden 'doortellen'. • Er is veel onrust in het groepje oudste kleuters; is het groepje mogelijk te groot of te bewerkelijk? Misschien maakt opsplitsen van je groepje je werktijd effectiever. • Overdracht met Lduo: duidelijkheid over de inhoud van je lesdoelen (doortellen – tellen)	
Aktie Wat ga je concreet doen? Hoe? Wanneer? • Doel van de les aangeven • Kinderen aan de tafel laten zitten en er niet omheen • Opsplitsen van het groepje	

Gebaseerd op 'werkblad begeleide intervisie en SVIB' uit 'Reflectief Leren & begeleidersmodellen'

Uitwerking Marieke

Leervraag van de leerkracht	<i>Hoe krijg ik een effectieve instructie met mijn kleine groepje 2?</i>	
Elementen succesvolle leerkrachtcommunicatie	Kwaliteiten gerelateerd aan leervraag	Werkpunten, kansen ontwikkeling gerelateerd aan de leervraag
Grote signalen	Je gebruikt het opsteken van je hand, ondersteunt met woorden voor het weer 'gericht' krijgen van groep 2 voor je les. Je geeft een stopteken, ondersteunt met woorden voor een kind groep 1 die niet weet wat hij moet doen.	
Stem, mimiek, lichaamshouding	Voldoende variatie in stemgebruik en mimiek.	
Oogcontact	Goed	
Alertheidssignalen	Om kinderen weer te betrekken maak je gebruik van bv het noemen van de naam, of het even aanraken	Doordat je zoveel bezig bent met signalen verliest de les zijn effectiviteit. Hoe heb je dit zelf ervaren en hoe zou dit anders kunnen?
Positie	Je zit in het midden van een halve kring, tafel op afstand en de kinderen er omheen. Op deze manier heb je alle kinderen voldoende in het zicht.	De kinderen hebben de neiging veel op te staan van hun stoel. Je moet hier veel op corrigeren. Misschien maakt het een verschil wanneer je de kinderen aan de tafel laat zitten en dat je hier zelf ook aan gaat zitten. Zo voorkom je dat ze allemaal van hun stoel gaan als ze het antwoord weten en je veel moet corrigeren, zodat de effectiviteit van de instructie afneemt.
Tempo	Voldoende. Je spreekt in een prettig tempo voor de kinderen.	

Eenduidige communicatie	Taal en lichaamshouding zijn over het algemeen synchroon	Je lijkt, naarmate de les vordert, wat meer geïrriteerd. Sommige kinderen zijn hier gevoelig voor/ pikken dit op. Let hierop.
Volgen en ontvangen	Je volgt de kinderen voldoende; je wendt je toe, kijkt en luistert. Je geeft regelmatig nonverbale ontvangstbevestigingen (knikken, glimlachen). Je herhaalt wat de kinderen zeggen.	LIn x (apart bespreken): er zit verstoring op het niveau van volgen en ontvangen.
Instemmend benoemen	Je geeft aan wat je van de kinderen verwacht.	
Beurtverdeling	Je zorgt ervoor dat ieder kind de beurt krijgt en op die manier de kinderen betrokken probeert te houden. Je laat ieder kind aangeven wat hij/ zij denkt wat het goede antwoord is.	Er zou wat meer uitwisseling mogen plaatsvinden binnen de beurten; dus waarom geeft iemand een bepaald antwoord. Je bent nu relatief veel zelf aan het woord.

Instructie

- Het doel van de les wordt niet aangegeven van tevoren. Om het voor de kinderen duidelijk te maken wat je gaat doen, is het belangrijk om het doel te verduidelijken: wat gaan we doen vandaag, wat gaan jullie leren? Dit helpt je mogelijk ook zelf om stil te staan bij 'hoe ga ik doortellen met deze kinderen oefenen. Bij het terugkijken van de beelden zie je dat de les meer betrekking had op 'sommen maken' dan op echt 'doortellen'.
- Je zet verschillend materiaal in; de eendjes versterken de betrokkenheid van de kinderen. Gebruik van dobbelsteen.
- Je werkt op 1 niveau, geen differentiatie; is het in deze groep nodig om te variëren in moeilijkheid?

Klassenmanagement

- Gebruik van de rode sjaal; in de opname valt op dat je relatief vaak gestoord wordt door een kleuter uit groep 1. Mogelijk weet hij niet meer precies hoe het werkt. Wanneer je start met de les voor groep 2 en benoemt dat je de rode sjaal om hebt, kun je misschien een jongste/middengroeper vragen te herhalen wat zij moeten doen wanneer ze het niet meer weten.

Samenvatting intervisiebijeenkomst 1

leerkracht E

Vraag van de leerkracht	Mag een leerkracht stimuleren de vingers te gebruiken bij rekenen?
Capaciteiten (de intervisieleden omschrijven kwaliteiten van de leerkracht) <i>Wat vind je sterk op de beelden (gerelateerd aan de vraag / het leerdoel)?</i> • Wat een heerlijke rust; vanuit leerkracht en de rust in de groep • Positieve feedback / veel complimenten met gebruik van veel mimiek • Rustige stem en duidelijke taal • Je maakt al een duidelijke link naar het 'echte' rekenen; je sluit aan bij wat de kinderen willen • Je hebt zicht op wat er in groep 3 aanbod komt	
Werkpunten (de intervisieleden omschrijven kwaliteiten van de leerkracht) <i>Waarin zie je kansen voor ontwikkeling (gerelateerd aan de vraag / het leerdoel)? Alternatieven, tips, adviezen</i> • Waren de kinderen wel enthousiast bij het tweede deel van de les (ze straalden dat niet meteen uit); je gaf zelf aan dat het iets nieuws was voor de kinderen en dit hen een beetje overspoelde. Denk eens na over de inzet van én het materiaal én de vingers, kan verwarrend zijn. • De kinderen eerst allemaal laten nadenken over een antwoord ipv dat je meteen een beurt geeft aan een kind <i>Feedback op leervraag</i> • Iedereen in dit groepje is er over eens dat je als leerkracht juist wel de vingers mag inzetten; gebruik maken van iets aan je lijf, beklijft beter. • Je vingers staan symbool voor de 5-structuur. • Veel oudere leerkrachten lijken idee te hebben dat tellen op de vingers uit den boze is.	
Aktie Wat ga je concreet doen? Hoe? Wanneer? • Je neemt niets nieuws mee uit deze bespreking; er zijn geen nieuwe acties te ondernemen • Je neemt de complimenten in ontvangst	

Gebaseerd op 'werkblad begeleide intervisie en SVIB' uit 'Reflectief Leren & begeleidersmodellen'

Uitwerking Marieke

Leervraag van de leerkracht	Mag een leerkracht stimuleren de vingers te gebruiken bij het rekenen?	
Elementen succesvolle leerkrachtcommunicatie	Kwaliteiten gerelateerd aan leervraag	Werkpunten, kansen ontwikkeling gerelateerd aan de leervraag
Grote signalen	Niet van toepassing in dit fragment	
Stem, mimiek, lichaamshouding	Prettige uitstraling, vriendelijk en rustig. Lichaamshouding en mimiek zijn in orde	
Oogcontact	+	Let erop dat je niet teveel met je rug gedraaid zit naar het kind naast je. Door de kleine groep, heb je voldoende aandacht voor hem, maar kind kan zich ook onvoldoende 'gezien' voelen.
Alertheidssignalen	Je richt de kinderen door bv aan te geven 'let op' en door het noemen van de namen.	
Positie	Je zit centraal in het midden van de kring. De kinderen zitten aan de tafel om je heen.	<i>Zie oogcontact</i>
Tempo	Het tempo in het begin van je les is goed, de kinderen vragen om meer, waarop je afstemt. Bij de laatste activiteit wordt meer van de kinderen gevraagd	De laatste activiteit kost veel tijd per persoon. Je ziet hier de kinderen wat meer moeite hebben betrokken te blijven, hoewel het materiaal hen wel lijkt aan te spreken. Je bent veel aan het woord en de kinderen lijken minder enthousiast dan eerder. Is het te moeilijk? Ik ben benieuwd of je deze activiteit ook met je hele groep zou hebben gedaan (ivm je zieken).
Eenduidige communicatie	Je lichaamstaal komt duidelijk overeen met wat je doet en zegt.	

Volgen en ontvangen	Je volgt de kinderen goed en gaat in op de initiatieven van de kinderen. Je laat hen de dingen uitleggen wanneer ze aangeven iets al te weten. Je geeft verbale en nonverbale ontvangstbevestigingen / complimenten.	
Instemmend benoemen	Je geeft op een prettige manier aan wat je gaat doen en wat je van de kinderen verwacht. Je maakt situaties duidelijk.	
Beurtverdeling	Je hebt maar een groepje van 4 kinderen waardoor er ruimte is om ieder individueel een beurt te geven. Je betreft de andere kinderen er wel bij waardoor uitwisseling plaatsvindt. Je sluit meestal af met complimenten.	

Instructie

- In je instructie zijn mooi de stappen van het directe instructiemodel verwerkt. Je start bv. met terugblikken op de vorige keer en activeert de kinderen. Je geeft niet meteen het doel van de les aan, maar geeft dit pas aan na het eerste onderdeel. Mogelijk dat je dit een volgende keer bij de start van de instructie kunt aangeven. Wanneer de activiteit klaar is, blik je nog even vooruit naar een volgende keer. Misschien dat je wat nadrukkelijker je les kunt evalueren de volgende keer.
- Er is voldoende variatie in je les: je maakt gebruik van kaarten met de '5-structuur', de cijfers en houten dieren en de dobbelstenen.
- Het niveau is voor allemaal hetzelfde; er is geen differentiatie, mogelijk omdat alle lln het niveau voldoende aankunnen. Ik benieuwd of je dit niveau ook had gehad wanneer ook je zieken erbij waren.

Klassenmanagement

- Groep 3 gaat goed zelfstandig aan de slag.
- Het is erg rustig in je groep waardoor je ook goed kunt werken met groep 2.
- De regels zijn duidelijk voor de kinderen

Mijn feedback op jouw leervraag

Zeker in de kleuterfase is het heel belangrijk dat kinderen leren begrijpen dat ze de vingers kunnen gebruiken om sommen uit te rekenen. Het aanvankelijke rekenen is juist tellend rekenen op je vingers. Het is een informele manier van rekenen. Uiteindelijk kost het heel veel tijd en zie je in groep 3 dat het tellend rekenen plaats maakt voor mentaal rekenen, dus in het hoofd. De vingers staan symbool voor de 5-structuur. Zeker tot 7 jaar is het heel normaal dat kinderen bij + en – tot 10 nog hun vingers gebruiken.

Samenvatting intervisiebijeenkomst 1

Leerkracht F

Vraag van de leerkracht	Hoe krijg ik meer variatie in het aanbod? Hoe kan ik de inbreng van de kinderen integreren in de les?
Capaciteiten (de intervisieleden omschrijven kwaliteiten van de leerkracht) <i>Wat vind je sterk op de beelden (gerelateerd aan de vraag / het leerdoel)?</i> • Aandacht vragen van de kinderen • Goed gebruik rode sjaal • Doel van de les aangeven • Inleidend verhaal • Je praat duidelijk / helder naar de klas en je groepje oudste kleuters • Oogcontact met de kinderen • Open houding	
Werkpunten (de intervisieleden omschrijven kwaliteiten van de leerkracht) <i>Waarin zie je kansen voor ontwikkeling (gerelateerd aan de vraag / het leerdoel)? Alternatieven, tips, adviezen</i> • Hou in de gaten of <u>elke</u> kleuter weet wat er gegooid word, of zij de dobbelsteen 'overzien', duidelijkheid in getalbeeld • Vraag n.a.v. je leervraag: waarom meer variatie? Kun je eventueel ook gebruiken voor een volgend instructiemoment. • Meer gebruik maken van het lijfelijke van de kleuters	
Aktie Wat ga je concreet doen? Hoe? Wanneer? • Het fysieke / lijfelijke meer inzetten: een activiteit in eerste instantie starten vanuit het lijf en vervolgens abstracter maken. • Momenten van inbreng van de kinderen; meer eigen 'uitleg' loslaten en kind betrekken in de uitleg wanneer zij aangeven iets al te weten.	

Gebaseerd op 'werkblad begeleide intervisie en SVIB' uit 'Reflectief Leren & begeleidersmodellen'

Uitwerking Marieke

Leervraag van de leerkracht	Hoe krijg ik meer variatie in het aanbod?	
Elementen succesvolle leerkrachtcommunicatie	Kwaliteiten gerelateerd aan leervraag	Werkpunten, kansen ontwikkeling gerelateerd aan de leervraag
Grote signalen	Niet van toepassing in deze les	
Stem, mimiek, lichaamshouding	Je hebt een prettige stem, goed intonatie, bent toegewend en je hebt een fijne mimiek/uitstraling	
Oogcontact	Goed	
Alertheidssignalen	Je hebt kinderen die zich erg tot jou richten. Je gebruikt 'sssttt' om de aandacht te richten	
Positie	Je zit op ooghoogte, tussen de kinderen in een kring rond de tafel	
Tempo	Je houdt voldoende tempo in je les, de kinderen blijven voldoende betrokken	
Eenduidige communicatie	Je lichaamshouding en dat wat je zegt zijn in overeenstemming	
Volgen en ontvangen	Je ontvangt de initiatieven van de kinderen voldoende door je gezichtsuitdrukking, ja-knikken, benoemen wat het kind doet, herhalen van wat het kind zegt	Je volgt de kinderen goed met je ogen en wanneer zij antwoord willen geven op een vraag die je stelt. Waar je wat meer op zou mogen letten en mogen volgen is als kinderen tijdens jouw instructie aangeven iets al te weten / kunnen of bv hun vinger al opsteken tijdens jouw uitleg. Je kunt op deze manier nog veel meer uit de kinderen zelf laten komen en daar op aansluiten met je eigen verhaal.
Instemmend benoemen	Je benoemt wat je van de kinderen verwacht en je benoemt op een prettige manier het handelen van jezelf en de kinderen.	

Beurtverdeling	Er is sprake van een evenwichtige beurtverdeling. Je opent de beurt met een vraag en het benoemen van een naam, er vindt uitwisseling plaats in een antwoord en je sluit af met een compliment.	
----------------	---	--

Instructie

- Je geeft het doel van de les aan
- Je brengt datgene wat je wilt gaan doen in een context, dat spreekt aan
- Je maakt gebruik van verschillende materialen: 'snoepjes' gesymboliseerd door blokjes, dobbelsteen
- Het niveau is voor allemaal hetzelfde; er is geen differentiatie → je zou kunnen kijken bij welke ln (bv Jeske) je een stapje verder zou kunnen gaan als je merkt dat het niveau te laag is.

Klassenmanagement

- Uitleg rode sjaal; groep 3 weet nu dat ze met vragen terecht kunnen bij anderen uit de groep 3.
- Op het moment dat de les aan groep 2 begint, weet groep 3 wat ze moeten doen
- Er is weinig storing van de omgeving tijdens de lesactiviteit

Samenvatting intervisiebijeenkomst 1

leerkracht G

Vraag van de leerkracht	Hoe zorg ik voor een betere interactie met mijn leerlingen? <i>Leerkracht merkt zelf op dat ze veel aan het woord is, te weinig ingaat op initiatieven en misschien meer variatie in aanbod moet toepassen</i>
Capaciteiten (de intervisieleden omschrijven kwaliteiten van de leerkracht) <i>Wat vind je sterk op de beelden (gerelateerd aan de vraag / het leerdoel)?</i> • Je geeft een leerling die het wat moeilijker vindt een antwoord te geven écht de tijd om zichzelf te verwoorden. • Het versterken van positieve leermomenten om ook anderen erbij te betrekken; zij krijgen een goed voorbeeld naast hun eigen inbreng • Met hand op de dobbelsteen slaan om kinderen te leren het 'stippenbeeld' op de dobbelsteen meteen te zien • Je geeft de kinderen veel sturing • Je stelt veel activerende vragen	
Werkpunten (de intervisieleden omschrijven kwaliteiten van de leerkracht) <i>Waarin zie je kansen voor ontwikkeling (gerelateerd aan de vraag / het leerdoel)? Alternatieven, tips, adviezen</i> • Kijk de volgende keer eens op welke manier je de sterke leerling(en) er wat meer bij kan betrekken • Je zou kunnen kijken of je meer een balans kunt vinden tussen sturing en meer vanuit het kind laten komen. Dat geeft je dan mogelijk meer het gevoel dat jij niet de hele tijd aan het woord bent.	
Aktie Wat ga je concreet doen? Hoe? Wanneer? • Meer observeren tijdens de les, zodat ik geen kinderen over het hoofd zie. • Meer een balans zoeken tussen sturing en loslaten • Sterke leerling er meer bij betrekken • Differentiatie, variëren in niveau van de kinderen	

Gebaseerd op 'werkblad begeleide intervisie en SVIB' uit 'Reflectief Leren & begeleidersmodellen'

Uitwerking Marieke

Leervraag van de leerkracht	Hoe zorg ik voor een betere interactie met de leerlingen?	
Elementen succesvolle leerkrachtcommunicatie	Kwaliteiten gerelateerd aan leervraag	Werkpunten, kansen ontwikkeling gerelateerd aan de leervraag
Grote signalen	Met je vingers knippen	
Stem, mimiek, lichaamshouding	Je bent een kundige leerkracht, die op een fijne manier lesgeeft. Je hebt een prettige stem en mimiek. Je hanteert variatie in stemgebruik.	
Oogcontact	+	
Alertheidssignalen	Je benoemt het positieve (ik zie ... al klaar zitten) en maakt zo de andere alert en prikkelt ze om ook goed te gaan zitten. Je zegt ssttt, noemen van de naam, corrigeert leerling door even arm aan te raken	Let erop dat je bij correcties niet te vaak de naam van de betreffende leerling(en) noemt. Dit kan heel vervelend uitwerken binnen een groep
Positie	Je zit met de kinderen aan tafel, je zit tegenover hen	Je hebt 2 grote tafels aan elkaar gezet. Je zit zelf meer aan de rechterside, waardoor de 2 kinderen aan de linkerside een beetje 'los' zitten. Het is moeilijker ze erbij te betrekken omdat de afstand groot is. Volgende keer zou ik de kinderen aan 1 tafel zetten of zelf wat meer centraler gaan zitten.
Tempo	Je tempo is goed. Je neemt er de tijd voor wanneer een kind het nog niet helemaal begrijpt. Wanneer je het idee hebt dat het nog niet helemaal gegrepen wordt, grijp je nog even terug.	
Eenduidige communicatie	Je draagt uit wat je zegt en doet; taal en handelen zijn afgestemd.	

Volgen en ontvangen	Je volgt de kinderen meestal en geeft verbale en nonverbale ontvangstbevestigingen.	De twee kinderen aan de linkertafel lijkt je vooral te volgen wanneer het om storend gedrag gaat (kletsen, niet op stoel zitten) en je volgt hen minder wanneer zij veelvuldig hun vinger opsteken. Ze krijgen relatief weinig beurten. Denk de volgende keer eens na hoe je hen er meer bij kunt betrekken op hun niveau (differentiatie). Probeer ze beter te volgen. Een van de twee leerlingen maakt ook veel opmerkingen tussendoor, die je niet altijd volgt. Je zou even aan hem kunnen teruggeven dat het goed is wat hij zegt, maar dat je de anderen ook een kans wil geven. Op die manier bevestig je zijn kennis, maar geef je meteen aan wat voor jou prettig werkt en voor de andere kinderen.
Instemmend benoemen	Je geeft op een prettige en rustige manier aan wat je gaat doen en wat je van de kinderen verwacht. Je benoemt de stappen die de kinderen nemen.	
Beurtverdeling	Er is voldoende betrokkenheid en er zijn afwisselende beurten.	De kinderen aan de rechtertafel krijgen meer beurten, ten koste van de betrokkenheid van de 2 lln helemaal links.

Instructie

- Je hebt de les goed voorbereid; er zit een duidelijke opbouw in.
- Je start met het aangeven van het doel van de les (we gaan vandaag leren als je met 2 dobbelstenen gooit hoe je dan snel kunt zien hoeveel ogen dat zijn)
- Je haalt wat kennis van het tellen (algemeen) op voordat je gaat werken met de dobbelstenen
- Het niveau is voor allemaal hetzelfde; er is geen differentiatie, terwijl een aantal kinderen mogelijk een stapje verder kan. Zit er een mogelijkheid in het opsplitsen van je groep? Of kun je binnen het aanbod tijdens de activiteit andere accenten leggen?
- Je zet verschillende materialen in: dobbelstenen en kaartjes met getallen

Klassenmanagement

- Gebruik rode sjaal; de regels zijn duidelijk voor de kinderen
- Groep 3 is zelfstandig aan het werken; er is veel rust in de groep
- Het is mogelijk om een activiteit van 20 minuten met de groep kleuters te doen.

Bijlage 5: Kijkwijzers intervisie V t/m VIII na opname 2

Samenvatting intervisiebijeenkomst 2

leerkracht A

Vraag van de leerkracht	Moet ik S, die al kan lezen en schrijven, wel of niet met deze of een vergelijkbare les mee laten doen? Wat kan ik doen om het voor haar nog interessanter te maken? Ik heb na het zien van het filmpje zelf al een niet door mij benutte verdieping voor haar bedacht, maar misschien hebben anderen nog meer tips en ideeën
Werkpunten vanuit de vorige intervisie • Tempo matigen • Kinderen meer activeren en zelf minder aan het woord	
Zie je in het fragment dat bekeken wordt elementen van besproken werkpunten terug? • De les en je doel zijn duidelijk, je straalt rust uit, houd je bij dat wat je wilt. Mooi om te zien. Je tempo is rustig. • De kinderen worden ruim voldoende geactiveerd door je vragen (bv. vanaf 4.44). De kinderen zijn zichtbaar betrokken Waar in zie je nog kansen voor ontwikkeling (gerelateerd aan de vraag / het leerdoel)? Alternatieven, tips, adviezen Wat is de reden dat je deze vraag stelt? Heb je het gevoel dat je haar tekort doet op deze manier? Is differentiatie altijd nodig? Mijns inziens was ze prima betrokken bij de les en heeft ze haar eigen woordjes kunnen schrijven bij de tekeningen.	

Gebaseerd op 'werkblad begeleide intervisie en SVIB' uit 'Reflectief Leren & begeleidersmodellen'

Kleuterplein	
Pluspunten • Leuke uitgewerkte ideeën • Aantrekkelijke materialen • Volgsysteem aanwezig maar nog niet kunnen bekijken.	Punten van aandacht • De tijdindicaties kloppen niet. De lessen duren veel langer dan staat aangegeven. • Er lijkt wel een gat te ontstaan in andere ontwikkelingsgebieden, namelijk muziek, creativiteit en motoriek. • Dat er niet meer nagedacht wordt door leerkrachten, klakkeloos volgen handleiding, niet stilstaan bij doelstelling

Uitwerking Marieke

Leervraag van de leerkracht	Moet ik Sterre, die al kan lezen en schrijven, wel of niet met deze of een vergelijkbare les mee laten doen? Wat kan ik doen om het voor haar nog interessanter te maken? Ik heb na het zien van het filmpje zelf al een niet door mij benutte verdieping voor haar bedacht, maar misschien hebben anderen nog meer tips en ideeën.	
Elementen succesvolle leerkrachtcommunicatie	Kwaliteiten gerelateerd aan leervraag	Werkpunten, kansen ontwikkeling gerelateerd aan de leervraag
Grote signalen	Niet van toepassing in dit fragment	
Stem, mimiek, lichaamshouding	Je straalt in alles stem, mimiek en houding, veel meer rust uit dan de vorige opname. Prettig!	
Oogcontact	Door je positie (zie verder) heb je alle kinderen goed in je gezichtsveld.	
Alertheidssignalen	Je noemt de namen van de kinderen om bv even op te letten en ondersteunt dit soms met een vinger om de aandacht te krijgen	
Positie	Je zit met de kinderen in de kring / halve kring en jij zit als het ware 'aan het hoofd' van die kring. Je hebt dus niet direct een kind links of rechts naast je waardoor je goed overzicht hebt en de kinderen goed kunt zien.	
Tempo	Het tempo ligt een stuk lager dan de vorige les van 'doortellen'. Compliment. Je bent rustig en duidelijk en het tempo is goed.	Bij de instructie van de opdracht om te overleggen en daarna te tekenen valt op dat de instructie heel lang is en het tempo ervan iets te hoog. Uiteindelijk tekenen de kinderen alleen maar en overleggen ze nauwelijks. Tip: mogelijk helpt het om aan het eind van je instructie aan de kinderen te vragen wat ze nu moeten doen.
Eenduidige communicatie	Je straalt uit wat je zegt en bedoelt. De kinderen 'begrijpen' je zo goed, ze kunnen je goed 'lezen'.	

Volgen en ontvangen	Je gaat volgt alle kinderen goed (je zit toegewend, je kijkt kinderen aan en luistert) en ontvangt hun reacties en gaat hier op in waar dit kan. Je ontvangt de reacties met verbale en nonverbale signalen (gezichtsuitdrukking, ja zeggen, herhalen, samenvatten)	Je hulpvraag heeft er indirect ook mee te maken dat je je kinderen goed volgt. Als je sterre namelijk goed volgt in het filmpje, zie je dat je haar niets te kort doet en lijkt ze het ook fijn te vinden om te tekenen.
Instemmend benoemen	Je geeft duidelijk aan wat je van de kinderen verwacht (bv je spreekt een kind aan om zijn hand voor zijn mond weg te houden als hij praat; dit doe je op een vriendelijke, instemmende manier)	
Beurtverdeling	Je geeft ook beurten aan de kinderen die niet direct hun vinger opsteken, zodat iedereen ook echt aan de beurt komt.	Let erop dat dit voor sommige kinderen ook als een bedreiging kan overkomen. Misschien heb je het al eerder aangegeven (niet op film), maar door duidelijk bij de kinderen aan te geven dat je ook de kinderen die geen vinger opsteken een beurt geeft, bereidt je die wat meer onzekere kinderen een beetje voor.

Instructie

- Je pakt terug op wat de kinderen de dag eerder hebben gedaan, als voorbereiding op de les die nu komt.
- Bij de uitleg van het werken in tweetallen: iets bedenken en uittekenen, zie je dat de kinderen enthousiast gaan tekenen en eigenlijk vergeten te overleggen. In dit geval lijkt het me geen probleem, maar ze hebben de opdracht niet helemaal uitgevoerd zoals de opzet van jou was.
- Het niveau is voor allemaal hetzelfde; er is geen differentiatie. Na het zien van deze les vraag je je af of sterre niet méér had kunnen doen (woorden schrijven).

Klassenmanagement

- Je geeft de kinderen korte overlegmomentjes samen zodat jij de tijd hebt om even langs de jongsten en middengroepers te lopen.
- De middengroepers (circuit) en jongsten werken zelfstandig. Op het moment dat de oudsten aan het werk zijn, zorg je dat de middengroepers andere werkjes gaan doen.
- Je hanteert de rode sjaal wat duidelijk is voor iedereen.
- De geluiden en prikkels uit de omgeving nemen ook nu weer toe gedurende de 30 minuten van de les (net als vorige opname). De groep 2 laat zich hierdoor weinig afleiden.
- De regels zijn duidelijk voor de kinderen.

Samenvatting intervisiebijeenkomst 2

Leerkracht C

Vraag van de leerkracht	Blijf ik voldoende bij het doel van de les? Hoe zorg ik ervoor dat er meer vanuit de leerlingen komt? Hoe zorg ik voor meer rust na een hectische start van de les?
Werkpunten van de leerkracht vanuit de vorige intervisie • Duidelijk vasthouden aan het doel van de les, niet perse die stap verder willen gaan • Doel van de les op papier zetten en bij me neerleggen: dat wil ik vandaag doen en niet meer (afbakenen) • Bij de start van de les aangeven wat je bij de kinderen wil zien (houding, rug tegen leuning en handen op knieën) • Feedback geven aan de jongsten die komen 'storen' tijdens de les; aangeven wat goed gaat, maar ook even aangeven wat het betekent als je een rode sjaal om hebt.	
Zie je in het fragment dat bekeken wordt elementen van besproken werkpunten terug? Je startte de les vanuit een gehaaste situatie en je kwam uit een wat emotioneel gesprek • Je blijft bij je doel van de les • Bij de start van de les vraag je de kinderen goed te gaan zitten met hun handen op hun knieën. Waar in zie je nog kansen voor ontwikkeling (gerelateerd aan de vraag / het leerdoel)? Alternatieven, tips, adviezen Ontwikkeldoel (en) voor de leerkracht - Er kwam een jongste kleuter storen, maar daar ben je verder niet op in gegaan. Je hebt hem weer naar zijn werk verwezen en hebt geen verdere aanwijzingen gegeven. Probeer toch stil te staan bij 'rode sjaal' (zie eerder werkpunt). - De kinderen tekenen veel dezelfde dingen (bloem). Door 'in te breken' op het moment dat je ziet dat alles hetzelfde is kun je de kinderen op andere ideeën zetten. Misschien helpen plaatjes, dat je dingen visueel kan maken. - Je startte de les vanuit een gehaaste situatie, zoek rust bij de kinderen en zelf door even 5 minuten een spel te doen - Terugkoppeling naar / afstemmen op storend kind (microanalyse)	

Kleuterplein

Positieve elementen	aandachtspunten
• Rode lijn in de lessen, zijn opbouwend in stof • De structuur biedt houvast • Niet statisch, het spreekt wel	• Nog niet het idee dat er heel veel uit de kinderen zelf komt; ligt waarschijnlijk ook aan het type les die ik heb gegeven

Uitwerking Marieke

Leervraag van de leerkracht		
Elementen succesvolle leerkrachtcommunicatie	Kwaliteiten gerelateerd aan leervraag	Werkpunten, kansen ontwikkeling gerelateerd aan de leervraag
Grote signalen	Je knipt met je vingers om aandacht van aantal kinderen te krijgen	
Stem, mimiek, lichaamshouding	Je varieert erg in je stemgebruik qua intonatie. Je mimiek en lichaamshouding zijn duidelijk voor de kinderen. Ze kunnen je volgen.	Je stem was wat harder en 'strenger' dan de vorige keer. Mogelijkerwijs kwam dit voort vanuit de 'gehaaste' situatie waaruit je kwam. Voor de kinderen kwam je daarbij niet altijd even vriendelijk over. Waarschijnlijk valt je dit zelf ook op na het zien van de beelden. Blijf je dus bewust van wat gehaastheid met je doet. Pak dan eerst even je rust.
Oogcontact	Je zoekt met alle kinderen in de kring oogcontact	Blijf letten op de kinderen die direct naast je zitten. Die kun je letterlijk uit het oog verliezen.
Alertheidssignalen	Je noemt de namen van de kinderen, wijst met je vingers, sstt zeggen	
Positie	Je zit centraal in de kring. Je zorgt ervoor dat ook de kinderen aan de buitenkant iets meer richting jou zijn gedraaid zodat je ze goed kunt zien.	
Tempo		Het tempo lag best hoog en de les kwam wat gehaast over (begrip gezien de situatie, maar kijk wat je kunt doen wanneer een soortgelijke situatie zich voordoet.)
Eenduidige communicatie	Je bent heel duidelijk in je taalgebruik. Je uitstraling komt overeen met wat je vraagt of zegt. Zowel in strengheid als bij complimenten.	
Volgen en ontvangen	Je volgt (bent toegewend, kijkt en luistert) de kinderen goed en daardoor kun je goede ontvangstbevestigingen geven door ja/nee te zeggen of schudden, in te gaan op onzekerheid van kinderen	

	('alles wat je tekent is goed') en herhaling van antwoorden en iets toevoegen.	
Instemmend benoemen	Je benoemt goed, gewenst gedrag, waarmee je voor de andere kinderen aangeeft hoe je het graag wilt zien tijdens de opdracht.	Bij de leerling die storend is en uit de kring wordt gezet ben je erg gericht geweest op het negatieve / storende. In eerste instantie is dat geen verkeerde keus, maar naarmate de tijd vordert, vertoont hij heel positief gedrag en duurt het mijns inziens wat te lang voordat je je tot hem wendt en meer instemmend en afstemmend met hem communiceert. Zo had je hem bv eerder terug in de kring kunnen zetten bij het nabespreken van de tekeningen.
Beurtverdeling	Je geeft de kinderen die hun vinger opsteken een beurt en op de momenten dat je steeds dezelfde vingers ziet, geeft je ook anderen een beurt. Je sluit de beurten vaak af met een compliment of een reactie op het antwoord als deze bv niet helemaal goed is.	

Instructie

- Je start de les met het terughalen van wat er die dag eerder is gedaan.
- Je activeert de kinderen door een link te leggen van het planten van de plantjes naar 'wat kan er nog meer groeien'.
- Je hebt het doel van de les bij de start niet aangegeven
- Je laat de kinderen 1 ding kiezen om te tekenen. Uiteindelijk blijkt dat ongeveer 80% een bloem heeft getekend. Door misschien vooraf te vragen wat ze in hun hoofd hebben, kun je dit al signaleren en de kinderen activeren iets anders te tekenen (je vroeg het slechts bij 1 kind na). Of je had ze meerdere tekeningen moeten laten maken, maar mogelijk gezien de tijd was dit niet helemaal een optie.

Klassenmanagement

- Uitleg rode sjaal, je vraagt nog eens bij de jongste kleuters na wat dat betekent.
- Je geeft duidelijk aan wie je waar in de kring wilt hebben.
- De activiteit vindt plaats van de middengroepers en oudsten
- Je legt de regels van de kring (goed zitten en handen op de knieën) nog eens uit voordat de activiteit echt start.
- Werkvorm in tweetallen, waarbij degene die het zonnebloempitje in zijn hand heeft mag vertellen.

Samenvatting intervisiebijeenkomst 2

leerkracht D

Vraag van de leerkracht	<i>Geen doorgegeven, dvd kon niet gedraaid worden op computer</i> (vorige keer instructietijd effectiever maken) 0.00-2.10 24.00-25.40
Werkpunten vanuit de vorige intervisie • Doel van de les aangeven • Kinderen aan de tafel laten zitten en er niet omheen • Opsplitsen van het groepje	
Zie je in het fragment dat bekeken wordt elementen van besproken werkpunten terug? Groep was opgesplitst, gaf veel meer rust en gerichte aandacht van jou Doel van de les was duidelijk Contact met de 'aandachtskinderen' was een stuk beter. Betere interactie met Joris (combi negeren, compliment etc) Je had meer de rust bij jezelf en (dus) ook in de totale groep <i>Waar in zie je nog kansen voor ontwikkeling (gerelateerd aan de vraag / het leerdoel)? Alternatieven, tips, adviezen</i> Timetimer Evaluatie werkmomenten +, misschien ook aandacht voor 'wie weet niet meer wat hij moet doen?'	

Gebaseerd op 'werkblad begeleide intervisie en SVIB' uit 'Reflectief Leren & begeleidersmodellen'

Uitwerking Marieke

Leervraag van de leerkracht	-	
Elementen succesvolle leerkrachtcommunicatie	Kwaliteiten gerelateerd aan leervraag	Werkpunten, kansen ontwikkeling gerelateerd aan de leervraag
Grote signalen	Rijmpje: 1,2,3,4 handen vast..., zodat iedereen op jou gericht is.	
Stem, mimiek, lichaamshouding	Je hebt een rustige stem. Je lichaamshouding is open en toegankelijk.	Pas op dat je de kinderen die niet goed luisteren teveel met een bozere stem benadert. Je blijft dan vaak bij het negatieve hangen, terwijl er misschien ook positieve dingen gedaan en gezien worden.
Oogcontact	Je zoekt het oogcontact van de kinderen goed op en vraagt ze ook naar jou te kijken wanneer je ze aanspreekt	
Alertheidssignalen	Je noemt de kinderen bij hu naam wanneer je aandacht van ze wilt. Je pakt kind even bij zijn hand en dit zorgt ervoor dat het kind rustig wordt en oplet. Je wijst een jongste kleuter terug naar haar plekje. Hand opsteken naar voren als 'stop-teken'.	
Positie	Je zit samen met de kinderen aan een tafeltje. Je zit aan het hoofd zodat je goed overzicht hebt op het groepje en de omgeving.	
Tempo	goed	Je gebruikt de timetimer om voor de middengroepers en jongsten aan te geven hoe lang de werktijd nog is. Wat er tot 2x toe gebeurt is dat je de tijd van 10 minuten ruim overschrijdt. Geef de tijd wat ruimer aan. Voor sommige kinderen kan de timetimer een houvast zijn en dan is het verwarrend als er niet gestopt wordt als de tijd voorbij is.
Eenduidige communicatie	Je straalt veel meer uit hoe je je voelt en dat is duidelijk voor de kinderen. Je lichaam straalt uit wat je zegt en doet.	

Volgen en ontvangen	Je volgt de kinderen doordat je toegewend bent, ze aankijkt en luistert. Je ontvangt hun antwoorden met verbale (ja-zeggen, samenvatten/herhalen) en nonverbale signalen (knikken, glimlach, duim omhoog).	
Instemmend benoemen	Je benoemt meestal vriendelijk naar de kinderen wat je van ze verwacht. Bij verkeerde antwoorden benoem je vriendelijk dat je begrijpt hoe het kind tot een antwoord komt, maar geef je wel aan dat een ander antwoord de beste is.	Bij de drukkeren kinderen en kinderen die het antwoord geven voor een ander reageer je vaker primair door te zeggen dat ze iets niet mogen doen of dat ze niet aan de beurt zijn. Een alternatief is om het gedrag te benoemen wat je storend vindt, aangeven dat je begrijpt dat hij/zij veel antwoorden weet, maar dat anderen ook de kans moeten krijgen om te antwoorden. Je kunt ook de anderen uit het groepje erbij betrekken, door te vragen hoe ze dit kunt kunnen helpen bij het 'niet roepen voor de beurt'.
Beurtverdeling	Er is sprake van een evenredige beurtverdeling. Ieder kind laat je aan het woord. Je geeft complimenten bij de antwoorden, ook al zijn deze niet altijd goed.	

Instructie

- Je geeft doel van de les aan
- De opbouw in de les is duidelijk: eerst aanbod letter, bedenken van woorden met de letter, combineren met voorwerp en geschreven woord en daarna herkenning in een tekst.
- Na het versje, geef je meteen bij de kinderen aan dat ze hun werkboekje weer terugkrijgen en daarmee verder kunnen gaan. De afsluiting zou wat duidelijker mogen: haal nog even terug of vraag bij de kinderen na wat je net gedaan hebt en wat ze geleerd hebben!

Klassenmanagement

- Je gebruikt de rode sjaal.
- Je hebt de groep oudste kleuters in tweeën gesplitst om zo effectiever les te kunnen geven.
- De middengroepers en jongsten zijn aan het spelen of zelfstandig werken.
- Je maakt gebruik van een timetimer. Het valt echter op dat je bij de les van de 2 groepjes oudsten beide keren over de tijd van de timetimer gaat.
- Tussen de 2 werkmomenten met de oudsten vraag je in de groep hoe het werken is gegaan. Je richt je hierbij alleen op de groep oudsten die aan het tafeltje in hun werkboek hebben gewerkt. Het is mogelijk voor de middengroepers en jongsten nog wel belangrijker even te bespreken hoe het is gegaan en of ze verder kunnen. Zij moeten namelijk nog zo'n 15 minuten alleen aan de slag en het zou misschien verhelderend zijn om bij hen na te vragen of iedereen nog weet wat hij/zij moet doen. Dit om te voorkomen dat ze gaan rondlopen bv.

Samenvatting intervisiebijeenkomst 2

Leerkracht E

Vraag van de leerkracht	Ik zou graag tips en trucs willen van mijn collega's over hoe om te gaan met kinderen die afdwalen om welke reden dan ook. (niels zit achterste voren... gebeurd wel meer maar weet wel daarna te vertellen waar het over gaat! Jasper afremmen..die is altijd zo enthousiast dat hij van alles al roept.. en Suzanne die zo snel vervalt in "dat weet ik niet") We kennen ze allemaal deze kinderen maar ik ben benieuwd hoe collega's dit oplossen.
Werkpunten van de leerkracht vanuit de vorige intervisie • Je neemt niets nieuws mee uit deze bespreking; er zijn geen nieuwe acties te ondernemen	
Zie je in het fragment dat bekeken wordt elementen van besproken werkpunten terug? -	
Waar in zie je nog kansen voor ontwikkeling (gerelateerd aan de vraag / het leerdoel)? Alternatieven, tips, adviezen Ontwikkeldoel (en) voor de leerkracht • Wat vond je zelf van de les? Tevreden over het verloop? In hoeverre heb je de les zoals die in de handleiding staat gevolgd? • Wat voor een type les was dit.....wat heeft dit tot gevolg? Hoe zou je meer interactie kunnen inbouwen? • Je stelt deze vraag aan de collega's...hoe heb je het gedrag van de kinderen zelf ervaren? Waar heb je zelf de meeste moeite mee (het kind dat steeds achterstevoren zit, de enthousiaste leerling of het kind dat altijd 'weet niet' zegt)? Waar komt het bij deze kinderen uit voort? Hoe zou je vanuit die 'oorsprong' inspelen op die kinderen?	

Gebaseerd op 'werkblad begeleide intervisie en SVIB' uit 'Reflectief Leren & begeleidersmodellen'

Kleuterplein

Positieve elementen	aandachtspunten
• Ziet er goed uit • Het heeft een goede uitwerking van het thema.	• Zeer moeilijk in te passen bij een combi 2/3 gezien de lessen die duidelijk op elkaar volgen en de tijd die je er voor hebt. • Gegeven tijden voor de lessen zijn niet reëel. Om goed aan te sluiten bij het kind duren die veel langer dan de gegeven tijd.

Uitwerking Marieke

Leervraag van de leerkracht	Hoe om te gaan met afdwalende kinderen (kinderen die mij niet volgen)	
Elementen succesvolle leerkrachtcommunicatie	Kwaliteiten gerelateerd aan leervraag	Werkpunten, kansen ontwikkeling gerelateerd aan de leervraag
Grote signalen	Niet van toepassing in dit fragment	
Stem, mimiek, lichaamshouding	Stem net als vorige keer vriendelijk en rustig. Lichaamshouding en mimiek zijn in overeenstemming en duidelijk bij grap of serieus bij toespreken	
Oogcontact	Voldoende, let op de kinderen die naast je zitten en waar je een beetje schuin met je rug naartoe zit.	Bij een meisje als Suzanne is het misschien nog belangrijker om (oog) contact te hebben als je haar iets vraagt. Ze ontwijkt het vaak en mogelijk door iets meer direct contact, komt de vraag wat effectiever binnen.
Alertheidssignalen	Je vraagt groep 3 stil te zijn. Je noemt de namen van de kinderen waar je de aandacht van wilt of die je toespreekt.	
Positie	Je zit tussen de kinderen bij de tafel.	
Tempo	Tempo algemeen is voldoende	Ik zie een groot verschil tussen de sterkste uit de groep en de zwakste. Bedenk hoe je het tempo voor beiden kunt aanpassen zodat de zwakkeren het kunnen bijbenen en de sterkeren het niet saai gaan vinden.
Eenduidige communicatie	Je lichaamstaal komt duidelijk overeen met wat je doet en zegt.	
Volgen en ontvangen	Je volgt de kinderen goed en gaat in op de initiatieven van de kinderen. Je laat hen de dingen	De les is erg 'verbaal' en ik denk dat dit ook een reden is waarom er een aantal kinderen afdwalen. Hoe zou je het

	uitleggen wanneer ze aangeven iets al te weten. Je geeft verbale en nonverbale ontvangstbevestigingen / complimenten.	interactieproces in deze les meer kunnen inzetten? Zou er een mogelijkheid zijn geweest deze les op te splitsen in werkvormen voor de 'slimmeren' en 'begeleidingsbehoevende kinderen'?
Instemmend benoemen	Je geeft op een prettige manier aan wat je gaat doen en wat je van de kinderen verwacht. Je maakt situaties duidelijk.	Je benoemt ook wanneer je ontevreden bent over het 'volggedrag', van één kind in het bijzonder. Je benoemt nu vooral wat je niet prettig vindt (bv dat hij er doorheen roept of dat hij niet gehoord heeft wat een ander kind heeft gezegd). Om hem toch tegemoet te komen aan zijn enthousiasme en oorzaak van 'roepen', zou je kunnen <u>benoemen</u> dat je begrijpt waarom hij bv zo graag het antwoord wil geven maar dat hij anderen ook een kans moet geven en probeert zijn mond te houden.
Beurtverdeling	Je ziet in dit groepje een tweedeling van kinderen die steeds het antwoord weten en kinderen die afwachten. Je probeert de kinderen met weinig initiatief toch een beurt te geven en geeft ze de tijd en ruimte om te antwoorden / antwoord te bedenken.	

Samenvatting intervisiebijeenkomst 2

Leerkracht F

Vraag van de leerkracht	Hoe speel je in op de beweeglijkheid van de kinderen tijdens het voorlezen van een prentenboek?
Werkpunten van de leerkracht vanuit de vorige intervisie - Het fysieke / lijfelijke meer inzetten: een activiteit in eerste instantie starten vanuit het lijf en vervolgens abstracter maken. - Momenten van inbreng van de kinderen; meer eigen 'uitleg' loslaten en kind betrekken in de uitleg wanneer zij aangeven iets al te weten.	
Zie je in het fragment dat bekeken wordt elementen van besproken werkpunten terug? Ingaan aan op de initiatieven van de kinderen doe je goed. Je legt het meest noodzakelijke uit of verduidelijkt zaken, maar de inhoud laat je dit keer hoofdzakelijk uit de groep komen.	
Waar in zie je nog kansen voor ontwikkeling (gerelateerd aan de vraag / het leerdoel)? Alternatieven, tips, adviezen Ontwikkeldoel (en) voor de leerkracht Wat vond je zelf van de les? Je / jullie hebt / hebben er voor gekozen deze introductie op het themaverhaal samen met groep 2 en 3 te doen. Staat hier iets over in de handleiding Ben je tevreden over het verloop? Op welke manier had je hetzelfde kunnen behandelen en toch 'apart' van elkaar kunnen doen?	
Aktie Wat ga je concreet doen? Hoe? Wanneer? - Eventueel tafels weg bij kringactiviteit en verhaal - Momenten van beweeglijkheid zelf bepalen / inschatten	

Gebaseerd op 'werkblad begeleide intervisie en SVIB' uit 'Reflectief Leren & begeleidersmodellen'

Pluspunten Kleuterplein	Aandachtspunten
- Ervaringsgericht - Overzichtelijke handleiding - Aantrekkelijke materialen	- Intensief om in te passen in groep 2/3 - Vorbereidingstijd is nodig

Uitwerking Marieke

Leervraag van de leerkracht	Hoe speel je in op de beweeglijkheid van de kinderen tijdens het voorlezen van een prentenboek?	
Elementen succesvolle leerkrachtcommunicatie	Kwaliteiten gerelateerd aan leervraag	Werkpunten, kansen ontwikkeling gerelateerd aan de leervraag
Grote signalen	Je gebruikt het stilteteken om groep stil te krijgen	
Stem, mimiek, lichaamshouding	Je hebt een prettige stem, goede intonatie, bent toegewend en je hebt een fijne mimiek/uitstraling	
Oogcontact	Goed	
Alertheidssignalen	Je noemt de namen van de kinderen die storen. Je gebruikt een zachte stem om de kinderen weer betrokken te krijgen na het stilteteken. Zegt 'sttt'	Nadat de kinderen stil zijn na het stilteteken zou je nog even kunnen benoemen dat je begrijpt waarom ze even onrustig waren, dat je een compliment geeft dat ze weer zo stil kunnen worden en daarna uitspreken wat je verwacht / wenst van de kinderen.
Positie	Je zit centraal in de kring en hebt de kinderen voldoende in je zicht. Bij het voorlezen van het verhaal vraag je de kinderen naast je om meer in de kring te gaan zitten zodat zij het ook goed kunnen volgen en zien.	
Tempo	Het tempo in de les is voldoende aangehouden zoals ook beschreven staat in het themaboek.	Het is een grote groep waar je deze les mee doet, met verschillen, waardoor het misschien lastig is om bij zowel groep 2 als 3 tegemoet te komen aan het tempo. Je ziet dit mijns inziens ook terug in de onrust die bij momenten ontstaat.
Eenduidige communicatie	Je lichaamshouding en dat wat je zegt zijn in overeenstemming	
Volgen en ontvangen	Je ontvangt de initiatieven van de kinderen	

	voldoende door je gezichtsuitdrukking, ja-knikken, benoemen wat het kind doet, herhalen van wat het kind zegt	
Instemmend benoemen	Je benoemt wat je van de kinderen verwacht en je benoemt op een prettige manier het handelen van jezelf en de kinderen. Je spreekt leerlingen aan die storen, benoemt wat je daar niet prettig aan vindt en wat je wel van ze wil zien.	
Beurtverdeling	Je geeft de kinderen een beurt die de vingers opsteken. Je maakt mooie overgangen tussen de beurten zodat de antwoorden van de kinderen op elkaar volgen. Je sluit meestal af met een compliment.	Een grote kring...hoe zorg je voor een evenredige beurtverdeling, zodat je ook de kinderen hoort die niet zo snel hun vinger op durven steken.

Instructie

- Terughalen wat er de vorige keer is besproken (planten van zaadjes in de plantenbakken)
- Je geeft doel van de les aan
- Je activeert (voor)kennis door kinderen te laten nadenken nav de titel.
- Je hoort alle kinderen en laat ze 'democratisch' kiezen uit verschillende opties voor een verhaaltje onder een plaat.
- Je stopt na 3 platen en besluit het verhaal te vertellen; je splitst de activiteit op, mogelijk ook vanwege de onrust.
- Je pakt aan het einde van de les even terug naar wat je gelezen hebt in het boek en of dit lijkt op wat de kinderen bedacht hebben bij de platen.

Klassenmanagement

- Groep 2 en 3 zitten samen; het is een kringactiviteit
- Er is geen differentiatie (mogelijk wel bij het stellen van vragen aan een 2- of 3-kind)
- Gebruik stilteteken = regel
- Bij het vertellen van het verhaal zorg je ervoor dat de kinderen die naast je zitten verder in de kring gaan zitten zodat de platen die je laat zien uit het verhalenboek voor iedereen goed zichtbaar is.

Kijkwijzer intervisiebijeenkomsten

Leerkracht G

Vraag van de leerkracht	Ik had de conservatie-theorie in deze les gestopt (4 bonen is minder dan 10 pitten). Past dat bij deze les en ben ik daarin geslaagd? Aanvullende vraag n.a.v. mijn functioneren zou kunnen zijn: Is er voldoende differentiatie in niveau? Fragment 5.15 - 8.50 min.
Werkpunten van de leerkracht vanuit de vorige intervisie • Meer observeren tijdens de les, zodat ik geen kinderen over het hoofd zie. • Meer een balans zoeken tussen sturing en loslaten • Sterke leerling er meer bij betrekken • Differentiatie, variëren in niveau van de kinderen	
Zie je in het fragment dat bekeken wordt elementen van besproken werkpunten terug? Op het einde als je nog iets wil gaan doen met 'doortellen' pak je eigenlijk het 'stapje naar boven' van kleuterplein Waar in zie je nog kansen voor ontwikkeling (gerelateerd aan de vraag / het leerdoel)? Alternatieven, tips, adviezen Ontwikkeldoel (en) voor de leerkracht - Onrust in de les, wat rommelig, op deze manier wat moeilijker om tot gerichte differentiatie te komen.. - → op welke andere manier zou differentiatie in de les kunnen komen? Zowel naar boven als beneden? - Conservatie had plek kunnen hebben, maar mijns inziens op een andere manier aangeboden. - Meer balans tussen sturing en loslaten; minder zelf aan het woord zijn - Het is bij deze les nog niet zo goed gelukt de sterke leerling meer/anders te betrekken. Wees daar alert op.	

Kleuterplein

Positieve elementen	aandachtspunten
• Het is goed in te passen in een 2/3 combigroep • Alle ontwikkelingsdoelen komen aan bod • Het kent een praktische insteek • Voldoende handvatten om een les te geven	• Voorbereiding is nodig • Je hebt de vrijheid om dingen aan te passen

Uitwerking Marieke

Leervraag van de leerkracht	Ik had de conservatie-theorie in deze les gestopt (4 bonen is minder dan 10 pitten). Past dat bij deze les en ben ik daarin geslaagd? Aanvullende vraag n.a.v. mijn functioneren zou kunnen zijn: Is er voldoende differentiatie in niveau?	
Elementen succesvolle leerkrachtcommunicatie	Kwaliteiten gerelateerd aan leervraag	Werkpunten, kansen ontwikkeling gerelateerd aan de leervraag
Grote signalen	Je knipt met je vingers om	
Stem, mimiek, lichaamshouding	Stemgebruik afwisselend: 'strenger' bij aanspreken kinderen op ongewenst gedrag en zacht, vriendelijk, met variatie in toonhoogte bij rest geven van de les	
Oogcontact	Je kijkt de kring voldoende rond en bij beurten zoek je oogcontact met het kind dat aan de beurt is.	
Alertheidssignalen	Je zoekt oogcontact en noemt naam van kind waar je graag aandacht van wilt. Je gebruikt ook nonverbale signalen, bv door het beweeglijke kind naast je even vast te pakken / aan te raken. 'ssttt;' bij teveel onrust	
Positie	Je zit nu mooi centraal in de kring rond de tafel en de kinderen zitten hier dichtbij om je heen	
Tempo	voldoende	Het tempo wordt wat uit de les gehaald wanneer je langer met eenzelfde vraag bezig bent. Het is niet altijd motiverend voor de kinderen wanneer er te lang, eenzijdig wordt stilgestaan bij iets. Geef dan zelf het antwoord om tempo weer op te pakken
Eenduidige communicatie	Je lichaamstaal komt duidelijk overeen met wat je doet en zegt.	
Volgen en ontvangen	Je volgt de kinderen voldoende. Ook wanneer het op randje van 'storend' is, geef je kind de kans om iets aan de les toe te voegen. Je geeft ontvangstbevestigingen vooral door te herhalen wat de kinderen zeggen; op deze manier trek je het weer naar de groep toe	

Instemmend benoemen	Je geeft op een prettige manier aan wat je gaat doen en wat je van de kinderen verwacht. Je maakt situaties duidelijk.	
Beurtverdeling	Je geeft de kinderen afwisselend een beurt en kiest hierbij niet alleen de kinderen die hun vinger opsteken.	Bij de totale beurtverdeling binnen de les valt op dat jij zelf veel aan het woord bent. Vorige keer was dit 'functioneel', maar nu valt op dat je veel dingen blijft herhalen van antwoord of juist een vraag. Je stelt bv in je gekozen fragment vaak de vraag 'hoe kun je het zien....' Je blijft dit herhalen en na 3 beurten zijn de kinderen er nog niet uit. Misschien had je het antwoord dan even zelf kunnen geven of denk eens na hoe je de beurten en initiatieven wat meer / anders uit de kinderen kan laten komen.

Instructie

- Je hebt de les goed voorbereid; er zit een duidelijke opbouw in zoals die in Kleuterplein is aangegeven.
- Je wil de conservatietheorie behandelen in deze les. *In mijn ogen is conservatie net iets anders... bv 10 pitjes dicht op elkaar en 10 pitjes ver uit elkaar: waar liggen er meer? Water in glas overbrengen in ander bv smaller glas: waar zit er nu meer in? Dus: betekent verandering van vorm ook verandering van hoeveelheid. Je hebt nu meer de één-één relatie aangetoond.* Het is goed dat je iets extra wil toevoegen, maar probeer dan goed voor ogen te houden wát je doel is en hoe je dat gaat aanbieden.
- Je geeft extra uitleg aan meisje dat niet meteen ziet dat 7 kleine pitjes méér is dan 3 grote bonen. Je laat haar deze tellen en zelf tot de ontdekking komen.
- Bij het uitdelen van het werkblad geef je mijns inziens te weinig instructie voor een aantal kinderen waardoor zij de opdracht niet vlot begrijpen en aan de slag gaan / kunnen.

Klassenmanagement

- Gebruik rode sjaal; de regels zijn duidelijk voor de kinderen
- Groep 3 is zelfstandig aan het werken; maar er ontstaat, na 18 minuten, veel onrust in de groep. Er lopen kinderen van groep 3 die niets aan het doen zijn (rondlopen), waardoor het onrustiger wordt. Let erop dat je ervoor zorgt dat tijdens je les met groep 2, de kinderen van groep 3 ook een effectieve tijdbesteding hebben.

Bijlage 6: Kwalitatieve uitwerkingen subvraag 1

Tabel: feedback geven

Feedback geven (aantal waarnemingen)		
	Intervisie I, II, III of IV	Intervisie V, VI, VII of VIII
Lkr C	4	3
Lkr E	7	4
Lkr F	7	3
Lkr G	5	4

Tabel: feedback ontvangen

Feedback ontvangen (aantal waarnemingen)		
	Intervisie I, II, III of IV	Intervisie V, VI, VII of VIII
Lkr C	6	6
Lkr E	8	6
Lkr F	4	3
Lkr G	7	5

Feedback geven (waarnemingen)		
	Intervisie I, II, III of IV	Intervisie V, VI, VII of VIII
Lkr C (groep Y)	- Geeft feedback vanuit de ik-vorm; 'ik vind dat...' - Spreekt veel positieve waardering uit - Vraagt de intervisant iets positiefs te benoemen van zichzelf op	- Geeft kritische, corrigerende feedback op een prettige manier, wel confronterend. Ze bouwt dit ook in door het benoemen van sterke punten en grijpt dan terug op punt voor ontwikkeling.

	- moment dat de intervisant feedback weerlegt - Zoekt oogcontact met degene aan wie ze feedback geeft.	- Spreekt met de ik-boodschap - Zoekt oogcontact met degene aan wie ze feedback geeft.
Lkr E (groep X)	- Stelt wedervragen om de vraag van de leerkracht helder te krijgen - Laat de leerkracht kritisch nadenken over haar vraag - Benoemt concreet, zichtbaar positief gedrag - Benoemt gedrag wat de leerkracht anders kan doen vanuit eigen 'good practice', geeft voorbeelden - Benoemt positieve zaken over de inhoud van een les - Geeft ook feedback wanneer zij niet direct een beurt heeft - Betreft de feedback ook op schoolniveau	- De leerkracht benoemt wat ze ziet in de beelden naar aanleiding van de leervraag van de intervisant en geeft direct een alternatief. - Geeft feedback aan de hele groep over gebruik Kleuterplein. - Geeft positieve, aanvullende feedback aan leerkracht - Haalt positieve elementen uit de les en geeft dit terug aan de leerkracht
Lkr F (groep X)	- Benoemt positief zichtbaar gedrag - Geeft vaker enkel feedback wanneer zij een beurt krijgt - Neemt een gesloten, observerende houding aan tijdens intervisie - Geeft feedback aan de begeleider over de manier van filmen - Zoekt niet altijd oogcontact met de leerkracht aan wie zij de feedback geeft. - Stelt zich kwetsbaar op bij geven van positieve feedback door aan te geven dat zij nog onvoldoende zicht heeft op bepaalde 'bruggen' in de leerstof - Bevestigt feedback van een ander	- Geeft haar feedback over gebruik van Kleuterplein - Heeft bij de tweede ronde intervisie weinig feedback gegeven op de vraag van de leerkrachten, maar is wel betrokken geweest bij discussies. - Was afwezig bij de laatste intervisie
Lkr G (groep Y)	- Spreekt vanuit een ik-boodschap - Kijkt de intervisant aan bij geven van feedback - Stelt verhelderingvragen om intervisant goed te begrijpen - Geeft compliment aan intervisant wanneer deze zelf ziet wat er niet zo goed ging in de les - Geeft suggesties om gedrag te veranderen en geeft gedragsalternatieven in voorbeelden.	- Geeft feedback op het beeld wat ze ziet, gericht op de leervraag van de leerkracht - Ook bij onderbreking pakt de leerkracht terug op de feedback die zij wil geven aan de intervisant. - Is toegewend en zoekt oogcontact bij het geven van de feedback. - Benoemt gedrag wat de leerkracht anders kan doen vanuit eigen 'good practice', geeft voorbeelden vanuit een ander perspectief.

Feedback ontvangen (waarnemingen)		
	Intervisie I, II, III of IV	Intervisie V, VI, VII of VIII
Lkr C (groep Y)	- Lacht bij ontvangen van ondersteunende feedback - Ontvangt de feedback, maar heeft moeite met het echt 'binnen' laten komen. Benoemt dit ook wat sceptisch. - Zoekt oogcontact met degene die feedback geeft. - Weet zelf heel goed wat beter kon in haar les en reageert daarom instemmend op de feedback - Gebruikt feedback om haar eigen leervraag onder de loep te nemen. - Neemt de feedback mee om eigen werkpunten te formuleren.	- Ontvangt de feedback aanvankelijk wat twijfelachtig, maar is uiteindelijk wel instemmend - Neemt de tijd om de feedback te ontvangen; ze wil al ingaan op zaken, maar geeft de andere leerkrachten de tijd om eerst feedback aan haar te geven op haar werkpunten. - Spreekt waardering uit na feedback 'dat is een goeie, ik vind het een hele goede tip'. - Zoekt oogcontact met degene die feedback geeft. - Bij de feedback op de leervraag (betrokkenheid) reflecteert de leerkracht goed; ze benoemt dat leerlingen betrokken zijn, maar geeft aan dat ze dan toch alleen de eenzijdige opbrengst (bloemen) 'ziet'. - Na corrigerende feedback van de begeleider is de leerkracht goed in staat te reflecteren op de situatie en haar handelen.
Lkr E (groep X)	- De leerkracht ontvangt instemmend de feedback op haar eigen feedback voor de leerkracht. - Benoemt dat zij eigen gedrag van zichzelf niet ziet, ook niet na terugzien van de beelden. Zij geeft ook aan dat dit haar grootste valkuil is. - Benoemt dat zij een ander nodig heeft om eventuele 'blinde vlekken' te zien. - Ontvangt ondersteunende feedback nonverbaal met oogcontact, glimlach en knikken - Bedankt een enkele keer voor de feedback - Bevestigt corrigerende feedback - Geeft eerlijk aan dat zij niets nieuws uit de feedback meeneemt - De leerkracht geeft aan dat het ontvangen van complimenten, positieve, ondersteunende feedback, voor haar een leerpunt is	- Weet eigenlijk bij het stellen van activerende vragen van de begeleider al alternatieven voor de corrigerende feedback. - Ontvangt feedback met oogcontact en ja-knikken - Krijgt veel bevestigende feedback - Bevestigt corrigerende feedback - Neemt vanuit de feedback dit keer een aandachtspunt voor zichzelf mee; benoemt bijdrage van het beeld - Geeft haar feedback op wat het werken met Kleuterplein voor haar betekent.
Lkr F	- Ontvangt de wedervragen en legt uit	- Zoekt oogcontact met degene die feedback geeft.

(groep Y)	- Ontvangt ondersteunende feedback nonverbaal met oogcontact, glimlach en knikken - Is bevestigend bij corrigerende feedback van begeleider - Geeft aan dat ze 2 goede tips heeft ontvangen en dat zal toepassen in de praktijk.	- Ontvangt feedback met knikken, ja-zeggen - Ontvangt feedback en probeert op dat moment ook zelf gedragsalternatieven te bedenken
Lkr G (groep X)	- Staat duidelijk open voor feedback, benoemt ook hoe prettig ze dit vindt - Luistert naar de ondersteunende feedback, maar heeft ook de neiging er meteen op in te gaan, waardoor ze het voor zichzelf negatiever maakt - De leerkracht bedenkt na corrigerende feedback ook eigen alternatieven - Heeft de neiging haar keuzes te verantwoorden - Reflecteert goed na feedback - Stelt ook zelf haar werkpunten vast na gegeven corrigerende feedback - Spreekt tevredenheid uit na afronding totale feedback	- Luistert en is instemmend bij de gegeven corrigerende feedback: 'maar dat is heel goed ja, dat klopt' - Heeft wisselend oogcontact en kijkt af en toe weg bij feedback. - Komt tot reflectie na feedback - Vat de feedback die zij nuttig vindt samen om hier wat mee te gaan doen. - Maakt met een grapje over iets in haar les duidelijk dat ze de 'visuele feedback' van de video wel erg prettig vindt.

Bijlage 7: Kwalitatieve uitwerking subvraag 4

	Werkpunt(en)	Wat zien we in opname 2?
Lkr A	- Tempo matigen - Kinderen meer activeren en zelf minder aan het woord	Het is goed gelukt de gestelde werkpunten toe te passen bij opname 2. - De les en je doel zijn duidelijk, je straalt rust uit, houd je bij dat wat je wilt. Mooi om te zien. Je tempo is rustig. - De kinderen worden ruim voldoende geactiveerd door je vragen (bv. vanaf 4.44). De kinderen zijn zichtbaar betrokken
Lkr C	- Duidelijk vasthouden aan het doel van de les, niet perse die stap verder willen gaan - Doel van de les op papier zetten en bij me neerleggen: dat wil ik vandaag doen en niet meer (afbakenen) - Bij de start van de les aangeven wat je bij de kinderen wil zien (houding, rug tegen leuning en handen op je knieën) - Feedback geven aan de jongsten die komen 'storen' tijdens de les; aangeven wat goed gaat, maar ook even aangeven wat het betekent als je een rode sjaal om hebt.	De leerkracht startte de les vanuit een gehaaste situatie en kwam uit een wat emotioneel gesprek. Dit had een duidelijk effect op de manier waarop de les plaatsvond. Een aantal werkpunten zijn wel behaald: - Je blijft bij je doel van de les - Bij de start van de les vraag je de kinderen goed te gaan zitten met hun handen op hun knieën.
Lkr D	- Doel van de les aangeven - Kinderen áán de tafel laten zitten en niet er omheen - Opsplitsen van het groepje in twee kleinere groepjes	Het is goed gelukt de gestelde doelen toe te passen bij opname 2, zelfs méér dan dat. - Groep was opgesplitst, gaf veel meer rust en gerichte aandacht van jou - Doel van de les was duidelijk - Contact met de 'aandachtskinderen' was een stuk beter. - Betere interactie met J. (afwisseling negeren, compliment etc) - je had meer de rust bij jezelf en (dus) ook in de totale groep
Lkr E	- Je neemt niets nieuws mee uit deze bespreking; er zijn geen nieuwe acties te ondernemen	- Je neemt voor jezelf nu een aandachtspunt mee, namelijk: alert zijn op het geven van positieve feedback aan de kinderen.
Lkr F	- Het fysieke / lijfelijke meer inzetten: een activiteit in eerste instantie starten vanuit het lijf en vervolgens abstracter maken. - Momenten van inbreng van de kinderen; meer eigen 'uitleg' loslaten en kind betrekken in de uitleg wanneer zij aangeven iets al te weten.	Het is gelukt 1 van de 2 werkpunten toe te passen in de les. Het toepassen van het fysieke / lijfelijke was niet gepast in deze les. - Ingaan aan op de initiatieven van de kinderen doe je goed. Je legt het meest noodzakelijke uit of verduidelijkt zaken, maar de inhoud laat je dit keer hoofdzakelijk uit de groep komen.
Lkr G	- Meer observeren tijdens de les; geen kinderen over het hoofd zien. - Meer een balans zoeken tussen sturing en loslaten - Sterke leerling er meer bij betrekken - Differentiatie, variëren in niveau van de kinderen	In de beelden is zichtbaar dat het de leerkracht gelukt is 1 werkpunt toe te passen. - Er wordt een klein beetje gedifferentieerd in de les dmv herhaalde instructie en 'stapje verder' van Kleuterplein.

Bijlage 8. Enquête: evaluatie intervisietraject

Wat was je beleving **voorafgaand** aan het traject (video-opname en nabespreken met intervisie)? Motiveer je antwoord.

negatief	Beetje negatief	Neutraal	Beetje positief	positief
----------	-----------------	----------	-----------------	----------

Motivatie

Wat was je beleving **na** het traject?

negatief	Beetje negatief	Neutraal	Beetje positief	positief
----------	-----------------	----------	-----------------	----------

Motivatie

Hoe heb je de bijeenkomsten ervaren, waarbij **je eigen** beelden aan bod zijn gekomen en je feedback kreeg van de ander? Motiveer je antwoord.

Bijeenkomst 1

negatief	Beetje negatief	Neutraal	Beetje positief	positief
----------	-----------------	----------	-----------------	----------

Motivatie

Bijeenkomst 2

negatief	Beetje negatief	Neutraal	Beetje positief	positief
----------	-----------------	----------	-----------------	----------

Motivatie

Hoe heb je de momenten ervaren dat **de ander** haar beelden inbracht en jijzelf feedback moest geven? Motiveer je antwoord.

Bijeenkomst 1

negatief	Beetje negatief	Neutraal	Beetje positief	positief
----------	-----------------	----------	-----------------	----------

Motivatie

Bijeenkomst 2

negatief	Beetje negatief	Neutraal	Beetje positief	positief
----------	-----------------	----------	-----------------	----------

Motivatie

Hoe heb je het aspect 'van en met elkaar leren' (intervisie) ervaren?

negatief	Beetje negatief	Neutraal	Beetje positief	positief
----------	-----------------	----------	-----------------	----------

Hoe heb je de beeldanalyse van de begeleider ervaren tijdens de intervisie en 'op papier'? Motiveer je antwoord.

negatief	Beetje negatief	Neutraal	Beetje positief	positief
----------	-----------------	----------	-----------------	----------

Motivatie

Welke 2 vaardigheden van de begeleider (marieke) heb je als meest waardevol gezien tijdens het begeleiden van de intervisiebijeenkomsten?

1 = meest waardevol **2** = volgend meest waardevol

- ☐ **initiatieven volgen**: de begeleider ziet en hoort de leerkrachten; is toegewend, heeft oogcontact, heeft geluisterd.
- ☐ **ontvangen**: de begeleider reageert op de initiatieven van de leerkrachten, zowel verbaal

(ja-zeggen, hummen, benoemen wat er gebeurt, herhalen en samenvatten) als nonverbaal (gezichtsuitdrukking, ja-knikken, nee-schudden, gespiegelde houding)

□ **instemmend benoemen**: de begeleider begeleidt dat wat er gebeurt op een prettige toon met woorden. De begeleider verbaliseert wat er gebeurt, intonatie en woordkeus zorgen er voor dat het instemmend is.

□ **beurtverdeling**; de begeleider zorgt ervoor dat er evenwicht is in de beurten, dus dat iedereen zijn woord kan doen. Er vindt uitwisseling van ideeën plaats. Er vindt verdieping plaats doordat meerdere beurten over hetzelfde gaan. Ieders mening doet er toe.

□ **overleg tot stand brengen tussen de leerkrachten**, afhankelijkheid begeleider neemt af; de leerkrachten gaan met elkaar in overleg en de sturing / begeleiding van de begeleider is niet meer nodig.

□ **leiding geven**; vriendelijk leiding geven, de begeleider past de elementen volgen, ontvangen, instemmend benoemen en beurtverdeling goed toe. Er is sprake van begeleiding, ondersteuning of leiding.

□ maken van een **microanalyse**; inzoomen met beeld op vaardigheid die goed in beeld te zien is of verbeterd kan worden. De begeleider kijkt met de leerkracht terug naar een fragment en bespreekt dit.

□ het stellen van **activerende vragen**, waardoor beter tot **eigen** oplossingen gekomen wordt

□ meer **compenseren**; aangeven hoe de aanpak anders kan waarbij zelf de keus gemaakt kan worden om er iets mee te doen.

□ **handelingsgericht / oplossingsgericht werken**: oplossingen / feedback omzetten in concrete handelingen

Opmerkingen / aanvullingen / feedback voor mijn rol en/of handelen

Wat is voor jou de meerwaarde geweest van de intervisie met beeld? Wat heeft het je opgeleverd voor je eigen professionele handelen?

Zou deze vorm van begeleiding vaker ingezet kunnen worden op de Bussel?

JA	NEE
----	-----

Op welke manier zou je dat dan willen zien?

Bedankt voor jullie feedback en tijd de afgelopen maanden!
Marieke.

Bijlage 9. Evaluatie intervisietraject de Bussel

Eigen beleving en ervaringen

Ik heb het als zeer prettig ervaren met de leerkrachten onderbouw van de Bussel te werken. Ondanks werkdruk hebben ze de moeite genomen met de beelden aan de slag te gaan en bij de bijeenkomsten hun input te geven. Alle leerkrachten laten zien dat ze zo goed mogelijk willen afstemmen op de leerlingen.

Wanneer ik kijk naar de vraag die op schoolniveau is gesteld (zie onder), moet ik toegeven dat dit traject daar weinig meewaarde aan heeft gegeven. Veel conclusies waren reeds bekend en waren ook zonder dit traject te beantwoorden. De beelden hadden in die zin een kleine meerwaarde doordat zij bevestigden wat de leerkrachten eigenlijk al wisten.

Als ik kijk naar de vraag van mijn meesterstuk

“Op welke manier draagt begeleide intervisie met beeld bij aan het professionele handelen van leerkrachten van groep 1-2 en 2-3?”

dan ben ik erg tevreden met het resultaat, omdat ik bij het merendeel van de leerkrachten zeker het idee heb dat zij er wel wat van hebben opgestoken en dat er kleine accenten / veranderingen in professioneel handelen zijn gekomen.

De evaluatie van Kleuterplein heeft ook zijdelings meegelopen in dit traject en die ervaringen zijn ook van meerwaarde in de evaluatie van de methode. Echter geldt ook hier, net als bij de hoofdvraag, dat dit niet perse met beeld had gehoeven.

Al met al kan ik terugkijken op een, mijns inziens, toch waardevol traject enerzijds omdat ik het heel fijn vindt dat de leerkrachten hebben geproefd aan SVIB en dit veelal positief hebben ervaren en anderzijds omdat ik het idee heb dat het zien van de beelden tot meer bewustwording van eigen handelen bij de leerkrachten heeft geleid.

Hoofdvraag

Bekijk wat de groep 2 doen in de 2/3 combi (ook hoe leerkrachten omgaan met aanbieden van en omgang met) en vergelijk dit met de groep 2 in de 1/2 combi.

- Wat zijn de conclusies?
- Wat betekent dit voor het aanbod in groep 2
- Welke ontwikkelpunten zijn van belang in de onderbouw?

Conclusies vooral gebaseerd op de beelden

- **De beelden zijn bevestigend** voor wat de ideeën zijn van de 1-2 en 2-3, dus waar iedereen tegenaan loopt.
- Op de Bussel zie je **grote verschillen tussen de groepen 1-2 als het gaat om de type kinderen dat er in zit**. Je hebt bv een groep die erg rustig is en een groep met veel bewerkelijke jongste kleuters en groep met bewerkelijke oudste kleuters.
- In intervisiegroep A is gesproken over **‘of jongste kleuters ook echt jongsten mogen zijn’** en dus ook mogen lopen, meer kletsen etc. In deze groep was iedereen het er over eens dat dit mogelijk moet zijn, waarbij het dus belangrijk is dat deze visie ook gedragen

wordt in de andere intervisiegroep. Is er overeenstemming dan is het belangrijk afspraken (breed) te maken over wat er verwacht wordt van jongsten, dus mogen we verwachten dat de jongsten 20 minuten alleen stil spelen? Spelenderwijs leren of afdwingen?

- Bij de beslissing vorig jaar, wie in de 1-2 zou blijven en wie in de 2-3 zou komen, heeft vooral het criterium 'zelfstandigheid' een rol gespeeld. Dit heeft er, ook als je kijkt naar de beelden, voor gezorgd dat er een onevenredige verdeling lijkt van sterkere en minder sterke kinderen. Belangrijk is om een **goede mix te maken tussen oudsten en jongsten**.
- **Gebruik rode sjaal** moet voor iedereen duidelijk zijn en op dezelfde manier worden toegepast in de verschillende groepen. Welke stappen worden wanneer genomen.
- Aandacht voor de **stappen van directe instructie** zijn belangrijk, zeker ook voor klassenmanagement en straks het werken met een groepsplan.
- **Aanbod** in groep 2 was tijdens eerste opname voor iedereen hetzelfde: doortellen. Je ziet in niveau van aanbod wel verschillen (in gr 2-3 ligt dit hoger). Aanbod in groep 2 tweede opname was een les uit Kleuterplein. Het is moeilijk om uiteindelijk antwoord te geven op de vraag wat er anders zou kunnen / moeten in het aanbod. Op dit moment ligt het redelijk gelijk, alleen ligt het niveau in groep 2-3 hoger. Als het gaat om het aanbod denk ik niet dat er binnen het aanbod veel anders zou moeten. Met een methode, dus aanbod voor iedereen hetzelfde, ondervang je al veel wat betreft het aanbod. Het gaat er meer om hoe er 'voorkomen' kan worden dat de verschillen tussen de kinderen van groep 2 in 1-2 en 2-3 te groot worden. Hierbij moet je mijns inziens denken aan selectie kinderen en bv intensiever aanbod op geletterdheid in 1-2. Hier zal verder over nagedacht moeten worden.

Overwegingen

- Ik heb het idee dat niet alle leerkrachten voldoende op de hoogte zijn van de inhoud van de tussendoelen bij de kleuters, bv tussendoelen beginnende geletterdheid en gecijferdheid. Het is misschien een mooi moment voor Informatievoorziening op dit gebied.
- De evaluatie groep 2-3 heeft reeds plaatsgevonden en er is in elk geval besloten deze groepen te handhaven. Hoeveel is nog onbekend. De 'moeilijkheden' die de leerkrachten ervaren zijn veelal van *organisatorische aard*. De groep 2 leerlingen blijven verspreid over de verschillende groepen. Voor het nieuwe schooljaar is besloten dat op *woensdagochtend* de jongste kleuters vrij zijn en dat op die ochtend alle groep 2 leerlingen bij elkaar zitten voor activiteiten. **Er dient goed nagedacht te worden hoe deze ochtend wordt ingevuld**. Mijns inziens moet je op die momenten 'typisch groep 2 dingen' doen, omdat het idee nu is dat groep 2 in de 2-3 combi teveel meelift in activiteiten van groep 3 en te weinig activiteiten voor groep 2 doet. Hoe dat ingevuld moet worden zal goed overwogen moeten worden.
- Worden er nog meer momenten in de week voor alleen groep 2 georganiseerd? De leerkrachten vragen zich af of de organisatie niet te complex wordt en de kennis over het kind niet teveel versnipperd. Ik denk dat het goed zou zijn te starten met die woensdagochtend momenten en bekijken hoe dat gaat. Halverwege het jaar zou geëvalueerd kunnen worden hoe dit gaat en ook gekeken kunnen worden naar meer groep 2 momenten.
- In tweede helft van groep 2 wordt er in de regel meer aandacht besteed aan de beginnende geletterdheid, met name bij de kinderen met onvoldoende klankbewustzijn

en letterkennis. In hoeverre wordt er gewerkt met de **voorschotbenadering**; hoe heeft dit vorm in 2-3 en 1-2? Ik heb het idee dat de groep 2 kinderen in 2-3 combi hier duidelijk een stapje voor hebben/ krijgen. Zou afstemmen van aanbod daar dan een oplossing kunnen zijn (zoals dus die voorschotbenadering)?

- Directie: doelen bepalen, wat moet het rendement zijn van de 2-3?
- Een veranderende organisatie van 1-2 en 2-3 vraagt veel onderling overleg om alles goed af te stemmen. Hoe passen deze momenten van overleg in het huidige overlegsysteem? Heeft de directie hier iets over gezegd? Wat zijn de ideeën van de leerkrachten? Zou een goede registratie binnen Esis al niet afdoende zijn en dat je slechts voor een enkel kind nog maar overleg hoeft te hebben?
- Op welke manier / met welke constructie kan er voor gezorgd worden dat middengroepers en jongsten langer zelfstandig werken? In de beelden komt bv het werken met een circuit met een klein groepje binnen je hele groep naar voren als oplossing. Mogelijk is het zinvol dit binnen de gehele onderbouw weer structureel in te voeren.

Kleuterplein

Wat zijn de positieve elementen van Kleuterplein en wat zijn de aandachtspunten? Een inventarisatie van de leerkrachten:

Positieve elementen	Aandachtspunten
• Leuke uitgewerkte ideeën • Aantrekkelijke materialen • Volgsysteem aanwezig maar nog niet kunnen bekijken.	• De tijdindicaties kloppen niet. De lessen duren veel langer dan staat aangegeven. • Er lijkt wel een gat te ontstaan in andere ontwikkelingsgebieden, namelijk muziek, creativiteit en motoriek. • Dat er niet meer nagedacht wordt door leerkrachten, klakkeloos volgen handleiding, niet stilstaan bij doelstelling
• Veel variatie • Levendig door alle materialen • Het is een houvast	• Nog niets gedaan met de registratieformulieren; kan wel een meerwaarde hebben • De lessen kosten veel tijd
• Rode lijn in de lessen, zijn opbouwend in stof • De structuur biedt houvast • Niet statisch, het spreekt wel	• Nog niet het idee dat er heel veel uit de kinderen zelf komt; ligt waarschijnlijk ook aan het type les die ik heb gegeven
• Ziet er goed uit • Het heeft een goede uitwerking van het thema.	• Zeer moeilijk in te passen bij een combi 2/3 gezien de lessen die duidelijk op elkaar volgen en de tijd die je er voor hebt. • Gegeven tijden voor de lessen zijn niet reëel. Om goed aan te sluiten bij het kind duren die veel langer dan de gegeven tijd.
• Ervaringsgericht • Overzichtelijke handleiding • Aantrekkelijke materialen	• Intensief om in te passen in groep 2/3 • Voorbereidingstijd is nodig
• Het is goed in te passen in een 2/3 combigroep • Alle ontwikkelingsdoelen komen aan bod • Het kent een praktische insteek • Voldoende handvatten om een les te geven	• Voorbereiding is nodig • Je hebt de vrijheid om dingen aan te passen

Algemene conclusie

- Het is een aantrekkelijke methode met leuke materialen
- De meeste ontwikkelingsdoelen komen aan bod; *hierbij is wat verschil van mening tussen leerkrachten*
- De handleiding is overzichtelijk en methode geeft een goed houvast.
- De tijdsindicatie zoals die in de methode staan aangegeven zijn veel te kort. In de regel ben je meer tijd nodig.

Toepassing in 1/2 en 2/3

- In een 1/2 combi is het soms lastiger om een onderwerp echt uit te diepen omdat anders de jongsten zolang zelfstandig moeten werken.
- Op zich is het goed in te passen in een 2/3 combi, echter zit er wel een groot tijdsaspect aan vast en lijkt inkorten / aanpassen les ook hier nodig.
- **Kortom:** bij zowel 1-2 als 2-3 speelt het tijdsaspect voor de les een rol. Hoe kunnen we die organisatie passend maken voor de Bussel. Is informeren bij bv Wegwijzer een optie die al met Kleuterplein werken? Hoe ziet hun dagplanning met Kleuterplein eruit?

Aandachtspunten:

- Is Kleuterplein de geschikte methode voor de Bussel? Is oriëntatie op een andere methode nog een optie?
- Het inpassen van de intensieve methode Kleuterplein vraagt om een goede organisatie, zowel in groep 1-2 als 2-3. We hebben al goede organisatievormen gezien, zoals het werken met een circuit, wanneer de oudsten even samen moeten werken of iets zelfstandig moeten doen, is er ruimte om rond te lopen in je groep voor andere leerlingen.
- Bekijken van het registratiesysteem. Wat biedt dit ten opzichte van Memelink?
- Word met de methode Kleuterplein een aantal tussendoelen onderbelicht en komen ze te weinig aan bod? Hoe sporen we de eventuele hiaten op? Een leerkracht benoemt al motoriek, creativiteit en muziek. Welke afspraken kunnen hierover gemaakt worden op de Bussel?