

Van echt niet naar 'Echt wel!'



Een praktijkonderzoek naar de invloed van SVIB op het kunnen toepassen van de methode 'Echt wel!' door leerkrachten op een reguliere basisschool in Zuid-Holland.

Naam
Opleiding
Studentnummer
Begeleider
Datum

Yvonne Boersma
Master SEN; leerroute SVIB
2176874
Annemarie Bakker
Juni 2012

Inhoud

Inhoud.....	i
Abstract.....	iii
Introductie	v
Professionele identiteit	v
Inclusie	v
De praktijkcontext.....	vi
1 Onderzoeksvraag	1
1.1 Aanleiding	1
1.2 Inzet SVIB.....	2
1.3 Vooronderzoek	2
1.4 Huidige situatie	3
1.5 Onderzoeksvraag en deelvragen	3
2 Theoretisch onderzoek	5
2.1 Inleiding	5
2.2 De methode 'Echt wel!'	5
2.2.1 Het proces.....	5
2.2.2 De vorm.....	7
2.3 Over de grens: SWPBS	9
2.4 Omgaan met weerstand	9
2.4.1 Wat is weerstand?.....	9
2.4.2 Hoe herken ik weerstand?.....	10
2.4.3 Met de hakken in het zand...en nu?	10
2.5 Oplossingsgericht werken.....	11
2.6 Samenvatting.....	14
3 Onderzoeksopzet en methodologie	15
3.1 Inleiding	15
3.2 Type onderzoek	15
3.3 Onderzoeksinstrumenten.....	17
3.3.1 semi gestructureerde vragenlijst	17
3.3.2 semi gestructureerd interview	18
3.3.3 beeldanalyse SVIB.....	19
3.4 De onderzoeksgroep	19
3.4.1 Leerlingen uit groep vijf	19
3.4.2 De gecoachte	19
3.4.3 Deelnemers individueel trainingsprogramma	19
3.5 Opzet onderzoek	20
3.6 Betrouwbaarheid en validiteit.....	21
3.6.1 Betrouwbaarheid	21
3.6.2 Validiteit.....	22
3.7 Ethiek.....	22
3.8 Triangulatie	22
3.9 Samenvatting.....	23

4	Dataverzameling en -analyse.....	25
4.1	Inleiding.....	25
4.2	Uitkomst deelvraag 1	25
4.3	Uitkomst deelvraag 2	25
4.4	Uitkomst deelvraag 3	26
4.5	Uitkomst deelvraag 4	27
4.5.1	Opbrengst voor de leerkracht	27
4.5.2	Opbrengst voor de leerlingen	30
4.6	Samenvatting	33
5	Conclusie en aanbevelingen	35
5.1	Deelvraag 1.....	35
5.2	Deelvraag 2.....	35
5.3	Deelvraag 3.....	36
5.4	Deelvraag 4.....	36
5.4.1	Opbrengst voor de leerkracht	36
5.4.2	Opbrengst voor de leerlingen	37
5.5	Uitkomst centrale onderzoeksvraag	38
5.6	Aanbevelingen voor de praktijk	40
6	Evaluatie en reflectie	41
6.1	Evaluatie	41
6.2	Reflectie	42
	Nawoord.....	43
	Literatuur	45
	Bijlage 1: Schaalvragen naar collega's.....	I
	Bijlage 2: Toestemming SVIB ouders groep 5.....	III
	Bijlage 3: Toestemming afname vragenlijst individuele leerling	V
	Bijlage 4: Interview leerkracht voor SVIB	VII
	Bijlage 5: Uitwerking interview voor SVIB.....	IX
	Bijlage 6: Interview leerkracht na SVIB	XI
	Bijlage 7: Uitwerking interview na SVIB.....	XIII
	Bijlage 8: Kijkwijzer 1.....	XV
	Bijlage 9: Kijkwijzer 'Echt wel!'	XIX
	Bijlage 10: Trajectverslag onderzoek	XXI
	Bijlage 11: Vragenlijst leerling 1	XXXI

Abstract

2012 PRAKTIJKONDERZOEK SVIB

Van echt niet naar 'Echt wel!'



ONDERZOEKSVRAAG

Hoe kan ik middels een SVIB traject leerkrachten van een reguliere basisschool in Zuid-Holland ondersteunen in het toepassen van de methode 'Echt wel!'?

SUBVRAGEN

1. Wat houdt de methode 'Echt wel!' in?
2. Hoe zelfverzekerd voelen leerkrachten zich, na het volgen van de methodiektraining, om met 'Echt wel!' te werken?
3. Hoe kan ik ervoor zorgen dat mijn SVIB begeleiding afgestemd is op de inhoud van de 'Echt wel!' methodiek?
4. Wat is de opbrengst van de interventie SVIB tijdens een 'Echt wel!' project?



ONDERZOEKSCONTEXT

Het onderzoek is uitgevoerd binnen een groep vijf op een reguliere basisschool in Zuid-Holland. De leerkracht en twee individuele leerlingen (deelnemers aan een 'Echt wel!' project) vormen de belangrijkste gegevensbron.

THEORETISCHE ONDERBOUWING

Het betreft de thema's:

- Omgaan met gedragsproblemen
- Oplossingsgerichtheid
- Weerstand
- Reflecteren

ONDERZOEKSMETHODEN & TECHNIEKEN

Het onderzoek betreft een actieonderzoek. Gebruikte technieken:

- Semi-gestructureerde vragenlijsten
- Semi-gestructureerde interviews
- Scaling
- School Video Interactie Analyse

OPBRENGST VAN HET ONDERZOEK

- ✓ Bewustwording bij de leerkracht betreffende zijn handelingspatroon
- ✓ Groei bij de leerkracht in het op de juiste manier toepassen van 'Echt wel!'
- ✓ Reductie van probleemgedrag bij de leerlingen
- ✓ Discussie op gang betreffende bredere toepassing van participatie van leerlingen
- ✓ Zicht op voorwaarden voor goede implementatie van de 'Echt wel!' methodiek
- ✓ SVIB op de kaart binnen de eigen praktijk
- ✓ Stap richting inzet SVIB binnen overige scholen van onderwijsgroep

iii

DISCUSSIE

Is SVIB een vooraanstaand middel in geval van hulpvragen betreffende excessief probleemgedrag?

yvonneboersma@gmail.com

Introductie

Professionele identiteit

Als kind voelde ik mij al begaan met mijn omgeving; vooral met hen die op enige wijze hulpbehoevend waren of in mijn ogen leken te zijn. Ondanks mijn talenknobbel en hierop afgestemde loopbaan adviezen, verbaasde het dan ook niemand dat ik koos voor de opleiding Sociaal Pedagogische Hulpverlening.

Na afronding (1994) ben ik tien jaar als pedagogisch medewerkster werkzaam geweest op een Boddaertcentrum voor kinderen in de leeftijd van zes tot dertien jaar. Een inhoudelijk zeer gevarieerde baan. Van prachtig en bevredigend tot schrijnend en onthutsend. Ik wilde graag dat de zon weer ging schijnen voor die beschadigde kinderen. Dat alle ouders de capaciteit hadden om die laatste strohalm te grijpen om uithuisplaatsing te voorkomen. Idealisme, zo bleek. Slechts zelden kon een gezin na maanden binnen de behandelingssetting van het centrum in harmonie met elkaar verder. Dit doofde mijn passie echter niet.

Praktische overwegingen maakten dat ik in 2004 de stap naar het onderwijs maakte. De mix van cognitieve en sociaal emotionele begeleiding sprak mij hierin aan.

Als leerkracht (veelal groep acht) heb ik een duidelijke missie. De leerling erkennen, laten voelen dat deze ertoe doet, is erg belangrijk voor mij.

v

Inclusie

Deze overtuiging past binnen de uitgangspunten van inclusief onderwijs. Een leerling zonder beperking kan naar mijn mening in cognitief en sociaal opzicht een waardevolle bijdrage leveren aan een leerling met een beperking. Deze kan hierdoor “gelift” worden. Duidelijk gestelde doelen en een uitdagend (maar reëel) programma zou bovendien kunnen resulteren in mooie en voor velen wellicht onverwachte sprongen vooruit. Bovendien gaat de leerling naar school in zijn eigen woonomgeving, hetgeen in zowel praktisch als sociaal opzicht prettig zal zijn.

Ik voel vooral een “welkom!”, maar zie tegelijkertijd ook drempels richting inclusie.

Om leerlingen met een beperking te beschermen zullen inclusieve scholen een duidelijk beleid moeten creëren met betrekking tot gedrag dat wel of niet getolereerd wordt binnen de school. Hier beleid op maken vergt tijd, de naleving consequentie en evaluatie.

Voor de leerkracht lijkt het me, in zowel sociaal als cognitief opzicht, een zware belasting om aan te sluiten bij de individuele behoefte van deze specifieke leerling. Differentiëren binnen een reguliere klas vereist al een goed klassenmanagement, in geval van inclusief onderwijs wordt hier een nog groter

beroep op gedaan. Ik vind dan ook dat de leerkracht intensieve ondersteuning verdient.

Het verdwijnen van de leerlinggebonden financiering ('rugzak') maakt dat mijn zorg toegenomen is. Een ruimere variëteit aan materiaal, handvatten met betrekking tot de omgang met

(gedrags-)problemen en een klassenassistent als helpende hand binnen een groep met toenemende complexiteit zijn naar mijn mening interventies die nodig zijn om passend onderwijs te laten slagen.

Juist het ontbreken van de praktische handvatten in de omgang met leerlingen is voor mij als toekomstig SVIB-er interessante materie. Ik zie leerkrachten op mijn school vastlopen in de omgang met gedragsproblemen. Ik stel mij voor dat op de weg naar inclusief onderwijs het gevoel van onmacht bij de leerkracht toeneemt. SVIB zie ik als een prachtige, transparante methodiek om de leerkracht (weer) in zijn kracht te zetten en van daaruit (weer) kansen te zien.

De praktijkcontext

Ik ben werkzaam op een reguliere basisschool in Zuid Holland, welke deel uitmaakt van een vierentwintig basisscholen tellende onderwijsorganisatie. Een open Christelijke groeischool, gelegen in een wijk welke als probleemwijk wordt bestempeld. Een veertig werknemers tellend enthousiast en hecht team zet zich dagelijks in voor ruim vijfhonderd leerlingen. Zij zijn gehuisvest in een hoofdgebouw en een dependance.

Zorg dragen voor een veilige omgeving waar de kinderen zich thuis voelen staat vanuit de kerngedachte 'respect' centraal. Respect voor jezelf, de ander en de omgeving. Immers, wanneer kinderen zich veilig voelen en zich gerespecteerd weten, zijn zij in staat om zich te ontplooien en te ontwikkelen.

Van den Heijkant en van der Wegen (2000) onderstrepen deze gedachte. Zij stellen dat een leerling, om zich goed te kunnen ontwikkelen, zelfvertrouwen op te bouwen en te kunnen leren, een goed contact met de leerkracht nodig heeft. Tegelijkertijd is het voor de leerkracht belangrijk het gevoel te hebben dat hij grip heeft op de kinderen. Goed contact versterkt wederzijds het gevoel van competentie. Contact met de ander verloopt volgens van den Heijkant en van der Wegen veelal als vanzelf positief, doordat aangeleerde sociale vaardigheden ongemerkt ingezet worden. Wanneer het af en toe mis gaat vindt er, eveneens vaak ongemerkt, bijstelling plaats waardoor er een betere afstemming volgt.

Dit afstemmen blijkt lastig op de werkvloer. Bij de leerkracht reeds aanwezige normen, waarden, overtuigingen en handelingspatronen kunnen ervoor zorgen dat het contact met de leerling zeer leerkrachtgestuurd is. Dergelijk contact met leerlingen, veelal op basis van autoriteit, zie ik veelvuldig in de dagelijkse praktijk. De leerkracht doet geen tot nauwelijks een beroep op de capaciteit van de leerling om ideeën tot verandering aan te dragen. Deze mogelijkheid tot het

maken van eigen keuzes is juist essentieel, zo stellen Le Fevere de Ten Hove e.a. (2008, p. 20). De bekoring is groot om ons eigen oplossingsarsenaal aan te bieden. Dingen die ons helpen, of dingen die nuttig blijken bij dat soort problemen. Meestal goede ideeën voor *ons*, maar als ze niet behoren tot het arsenaal van de jongere zijn ze waardeloos.

Participatie van leerlingen is essentieel binnen mijn onderzoek, zo zullen de komende hoofdstukken illustreren. Mijn nieuwsgierigheid gaat uit naar het draagvlak voor deze participerende rol van leerlingen en de mogelijke invloed ervan op het huidige probleemgedrag

1 Onderzoeksvraag

1.1 Aanleiding

De begeleiding van leerlingen met gedragsproblemen is een terugkerend item op de agenda van vergaderingen binnen het onderwijsteam. Leerkrachten geven duidelijke signalen af. Mede door de soms hevige gedragsproblematiek ervaren zij een toenemend hoge werkdruk.

De signalen uit het team zijn serieus genomen. In oktober 2010 is de “Commissie Gedrag” geformeerd. Samen met vier leerkrachten, een Intern Begeleidster en de directie maak ik hier deel van uit. Middels een enquête is binnen het team geïnterviewd waar de behoefte ligt binnen het thema gedrag. De uitkomst toonde een tweeledige behoefte: behoefte aan theoretische input met betrekking tot enkele gedragsstoornissen en behoefte aan ondersteuning in de omgang met leerlingen met gedragsproblemen.

Deze behoefte is binnen de Commissie Gedrag vertaald naar een concreet aanbod voor de leerkrachten. De zoektocht naar concrete, toepasbare handvatten wanneer gebruikelijke interventies niet voldoen leidde naar kinder- en jeugdpsychiater Michiel Noordzij. Verdieping in zijn methodische handboek *Echt Wel!* (Noordzij, 2010), gericht op de systematische aanpak van kinderen met forse gedragsproblemen, resulteerde in een vier dagen tellende vaardigheidstraining voor het gehele team op school.

Theorie over de ‘Echt wel!’ methodiek stond gedurende deze trainingen centraal, daar waar leerkrachten aangaven vooral behoefte te hebben aan praktijkgerichtheid. Tijdens de laatste trainingsbijeenkomst bemerkte ik hieromtrent onvrede en onrust binnen het team, naast enige algemene weerstand tegen invoering van wederom een nieuwe methode.

Positief mandaat lijkt mij van fundamenteel belang om implementatie kans tot slagen te bieden. Ik raakte derhalve gemotiveerd om de verdere implementatie van ‘Echt wel!’ te volgen. Ik beschouw de methodiek als krachtig, zo beargumenteer ik in hoofdstuk twee. Met name de ‘boomgaardmetafoor’ spreekt mij aan. Noordzij (2010) stelt hier dat de oplossing voor conflictueus contact tussen kind en volwassenen ligt in het begrenst meewaaien. In het actief betrekken van het kind bij het creëren van een mogelijke oplossing, binnen de door de volwassene gestelde grenzen. Men kan niet verwachten dat het windstil wordt, dus wees voorbereid op storm (accepteer dat probleemgedrag er is). Wanneer men zich instelt op herhaling van ongewenst gedrag, help dit bij het innemen van een actieve houding om dit gedrag aan te pakken. Teleurstelling en boosheid met betrekking tot de chroniciteit van het probleemgedrag maakt de werkhouding passief.

Begrenst meewaaien vergt van de volwassene dat deze zich bewust wordt van reeds aanwezige grenzen en overtuigingen die aan zijn gedrag ten grondslag liggen. Immers, wanneer de leerling een keuzemogelijkheid geboden wordt, is het van belang dat de keuzes passen binnen de normen en waarden van de leerkracht.

Deze reflectie is volgens Benammar (2006) van cruciaal belang binnen dit proces van bewustwording. Wanneer nieuwe inzichten (nog) niet overeenstemmen met het beeld dat wij in gedachten hebben, zal dit een veranderingsproces vertragen.

Reflectie is mijns inziens dan ook van groot belang bij implementatie van de Echt wel!-methodiek.

1.2 Inzet SVIB

Doordat reflecteren op het eigen handelen en het uitproberen van alternatieven aan de basis staat van SVIB, lijkt mij dit een prachtig middel om in te zetten bij de implementatie. Den Otter en Haasen (2004) benadrukken dat SVIB middels analyse van beeldmateriaal inzichten verwerft in mogelijke oplossingen van probleemgedrag. De methodiek richt zich op het ontwikkelen van sensitiviteit van bij de leerkracht, evenals op het geven van leiding en positieve aandacht. De leerling profiteert hier sterk van, omdat er door de leerkracht wordt afgestemd op zijn onvermogen. Deze afstemming is van cruciaal belang volgens Noordzij, zo zal in hoofdstuk twee onderbouwd worden.

Momenten van geslaagde interactie staan volgens den Otter en Haasen centraal in het begeleidingsproces; krachten en mogelijkheden van de gecoachte worden versterkt. De begeleider geeft door deze positieve benadering zelfvertrouwen en kracht om te veranderen.

2 Leerkrachten zien bij forse gedragsproblematiek dikwijls slechts nog de negatieve kanten van deze leerlingen. De leerkrachten zijn dusdanig teleurgesteld en uitgeput, dat het hen zwaar valt om het probleem te herkaderen. Noordzij (2010) omschrijft dit herkaderen als 'de werkhouding repareren'.

Video-opnames maken de zowel verbale als non-verbale communicatie tussen leerkracht en leerling(en) inzichtelijk, evenals tussen leerlingen onderling. Beeldfragmenten van dit concreet waarneembare gedrag kunnen mogelijk helpen om aannames met betrekking tot de probleemleerling in een ander perspectief te plaatsen.

1.3 Vooronderzoek

Binnen de gehele leerkrachtenpopulatie op de school waar ik werkzaam ben heb ik na afronding van de trainingsbijeenkomsten middels een semi-gestructureerde vragenlijst (Harinck, 2010) bij een evenredig aantal leerkrachten uit de drie bouwen (onder-, midden- en bovenbouw) geïnventariseerd op welke elementen uit de 'Echt wel!' methodiek mijn onderzoek zich het beste zou kunnen richten. Welke methodische stappen worden door deze negen leerkrachten als (nog) moeilijk toepasbaar ervaren?

Allen namen deel aan de studiedagen van dhr. Noordzij, startten binnen hun eigen klassensituatie een trainingsprogramma met een leerling via de 'Echt wel!' methodiek en vormden door deze ervaring een belangrijke bron voor verkenning van het probleem.

1.4 Huidige situatie

Leerkrachten benoemen het gedrag van leerlingen als toenemend problematisch. Zij zijn zoekende naar handvatten voor die momenten waarop alle andere interventies als ontoereikend ervaren worden.

Gewenst is een situatie waarin leerkrachten zich op deze momenten gesteund weten door een systematische, oplossingsgerichte aanpak. Een situatie waarin zij zich gaandeweg zekerder voelen in de omgang met probleemgedrag.

'Echt wel!' biedt mijns inziens mogelijkheden om, mits begeleid ingevoerd, een stap richting deze gewenste situatie te zetten.

1.5 Onderzoeksvraag en deelvragen

Het bovenstaande leidt tot de volgende onderzoeksvraag:

Hoe kan ik middels een SVIB traject leerkrachten van een reguliere basisschool in Zuid-Holland ondersteunen in het toepassen van de methode 'Echt wel!'?

Deelvragen die ik hiertoe binnen mijn onderzoek zal beantwoorden zijn:

1. Wat houdt de methode 'Echt wel!' in?
2. Hoe zelfverzekerd voelen leerkrachten zich, na het volgen van de methodiektraining, om met 'Echt wel!' te werken?
3. Hoe kan ik ervoor zorgen dat mijn SVIB begeleiding afgestemd is op de inhoud van de 'Echt wel!' methodiek?
4. Wat is de opbrengst van de interventie SVIB tijdens een 'Echt wel!' project?

2 Theoretisch onderzoek

2.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt de theoretische verkenning in relatie tot mijn onderzoek beschreven. De literatuurstudie richt zich allereerst op verkenning van de 'Echt wel!' methodiek. Voldoende kennis hebben van deze methodiek is mijns inziens voorwaarde om de leerkracht middels SVIB te kunnen ondersteunen bij het kunnen toepassen ervan.

Het voorgaande hoofdstuk beschrijft enige weerstand tijdens de trainingsbijeenkomsten voor het team. In dit hoofdstuk vindt verdieping plaats in het ontstaan van weerstand en in kansen om deze weerstand om te buigen.

Ondersteund door theorie onderbouw ik mijn overtuiging dat SVIB een waardevol middel is binnen dit proces.

'Echt wel!' is een oplossingsgericht trainingsprogramma. In dit tweede hoofdstuk wordt de essentie van het oplossingsgerichte coachen beschreven. Ook wordt over de grens gekeken naar internationale ontwikkelingen op het gebied van omgaan met gedragsproblemen binnen het onderwijs. Per deelgebied geef ik weer wat derden reeds beweerd en onderzocht hebben. Dit relateer ik aan de praktijk waar ik zelf werkzaam ben.

2.2 De methode 'Echt wel!'

De methode behelst een oplossingsgericht coachingsmodel, waarbij ongewenst gedrag bij kinderen wordt afgeleerd door gewenst gedrag systematisch op te bouwen. Aan deze opbouw wordt gewerkt binnen een intensief trainingsprogramma voor kinderen met forse gedragsproblemen.

Vorm en proces zijn in dit programma belangrijk volgens grondlegger Noordzij (2010). Beide termen behoeven nadere explicatie.

2.2.1 Het proces

De 'Echt wel!' methodiek kent drie fases: proactief, reactief en postactief. Binnen deze fases onderscheidt de methode zes stappen.

- de situatie in kaart brengen
- de werkhouding repareren
- een interventie ontwerpen
- een werkbespreking houden in 'groeitaal' (zie 2.2.2)
- de sanctie toepassen
- een nabespreking houden in groeitaal

De proactieve fase

De proactieve fase typeert Noordzij als het repareren van de werkhouding. Proactief, omdat het een voorbereiding betreft op de fase waarin het probleemgedrag zich voordoet en de leerkracht hierop actie moet ondernemen (reactief). De leerkracht ziet in conflict met een leerling dikwijls slechts nog zwart en wit, zo stelt Noordzij. Zwart vertegenwoordigt te fors ingrijpen, wit te slap. Beide manieren van optreden leiden tot verdere machteloosheid volgens Noordzij. Teleurstelling en uitputting vormen niet zelden de basis van deze werkhouding. Het is daarom noodzakelijk om het probleem te herkaderen. In deze proactieve fase wordt de leerling in de vorm van een werkbespreking betrokken bij de inhoud van het individuele trainingsprogramma. Deze behoefte aan autonomie, het gevoel zelf sturing te kunnen en mogen geven aan een veranderingsproces, mag niet genegeerd worden, zo stelt Noordzij.

Van der Wolf (2003) deelt deze visie. Hij stelt dat een gedragsveranderingsprogramma werkt wanneer de relatie en het interactiepatroon tussen leerling en leraar verbetert. Deze verbetering ontstaat wanneer de leerling zelf invloed heeft op de aanpak (autonomie) en zelf greep krijgt op zijn gedrag (competentie). Volgens van der Wolf is het hierbij van belang dat positieve resultaten zichtbaar worden en gekoppeld worden aan de inbreng, inzet en beslissingen van de leerling.

Korthagen en Lagerwerf (2011) benadrukken dat de keuzevrijheid van leerlingen aan grenzen gebonden dient te zijn. De leerlingen zijn verantwoordelijk voor de keuzes die zij maken. Dat betekent dat de leerlingen van de keuzes waarvoor zij gesteld worden de consequenties moeten kunnen overzien en dat zij redelijkerwijs in staat moeten worden geacht de verantwoordelijkheid te dragen. Dat kunnen ze niet ineens: dat moeten ze geleidelijk leren: steeds op een niveau dat past bij hun ontwikkeling. Juist dit leren, de rol van de volwassene, is van essentieel belang volgens Måhlberg en Sjöblom (2008). 'In hetzelfde schuitje zitten', zo verwoorden zij het proces van het begeleiden van en afstemmen op de leerling. Zij illustreren de situatie dat je als leerkracht een doelstelling deelt met de leerling en diens ouders, maar dat de leerling zo zijn eigen ideeën heeft over de weg daar naartoe. Het is dan zinloos om hem vanuit het eigen schuitje toe te schreeuwen dat hij moet overstappen. Om de leerling ten volle te ondersteunen, is het productiever om bij hem in het schuitje te stappen en samen te gaan roeien. Door naast elkaar te zitten en samen te roeien is het mogelijk om te bespreken hoe beiden willen roeien en waar naartoe.

Menig auteur impliceert dus dat een positieve leerkracht-leerling relatie, samen met het stimuleren van autonomie (en competentie) door de leerkracht, van belang is om tot positieve gedragsverandering te kunnen komen.

De reactieve fase

In de reactieve fase intervenueert de leerkracht op het moment dat het probleemgedrag zich voordoet. Deze interventie is in de proactieve fase reeds voorbereid. Het benaderen van het kind op het functioneringsniveau waar het zich op dat moment bevindt is in deze fase een onmisbare eerste stap volgens Noordzij. Ook rustig en consequent optreden verdient nadruk. “Zeg wat je doet en doe wat je zegt”.

De postactieve fase

De postactieve fase is een reflectieve fase. De leerling blikt in een werkbepreking samen met de leerkracht terug op zijn gedrag. Wordt zich bewust van zijn functioneren en de mogelijkheden om zijn gedrag bij te sturen. Vervolgens ontwikkelt de leerling samen met de leerkracht gedragsalternatieven om binnen het trainingsprogramma uit te proberen. Dit cyclische proces vertoont overeenkomsten met de reflectieve cyclus van Korthagen (2011), in onderstaand schema overzichtelijk geïllustreerd.



De reflectieve cyclus (Korthagen, 2011)

Korthagen ziet dit spiraalmodel als hulpmiddel om leerlingen zowel op inhoud als op proces steeds zelfstandiger te laten reflecteren. Wanneer leerlingen de essentie van dit model geleidelijk aan steeds meer onder de knie krijgen, zal stimuleren tot reflecteren verschuiven naar op eigen initiatief reflecteren. Een volgende stap is het stimuleren van kernreflectie bij leerlingen. Hierbij wordt de leerlingen geleerd bewust om te gaan met hun idealen (dus de laag van betrokkenheid bij henzelf) en de daarmee verbonden kernkwaliteiten. Eveneens is er aandacht voor het opsporen en aanpakken van belemmerende overtuigingen. Wanneer je leerlingen stimuleert tot kernreflectie, bevordert je diepgaande, persoonlijke leerprocessen (Korthagen 2011, p. 158).

2.2.2 De vorm

Noordzij pleit voor ‘groeitaal’, als vorm om een kind met gedragsproblemen aan te spreken. Boosheid werkt bij de volwassene als blinde vlek, zo stelt hij. Het zorgt ervoor dat je het kind, ondanks je goede bedoelingen, voortdurend wijst op het

functioneringsniveau waar hij *had horen te zijn*. Maar het kind kan daaraan niet voldoen omdat het op een veel lager niveau functioneert.

Noordzij vergelijkt het belang van het juist inschatten van het functioneringsniveau met een vorkheftruck. Van bovenaf opereren is nutteloos. Ga naast de ander staan, stap samen in de lift naar boven. Blijkt een verdieping (het gewenste gedrag) wat te hoog (nog wat teveel gevraagd)? Daal dan samen af en neem de ander, wanneer hij er aan toe is, opnieuw mee de lift in.

Raakvlakken zijn te vinden in de vier clusters van van den Heijkant en van der Wegen (2000), waarin kenmerken van geslaagde interacties en geslaagd leiding geven opgenomen zijn. Communicatie zit als het ware in de lift; beweegt zich op en neer tussen de vier niveaus: initiatief en ontvangst, uitwisselen in de kring, overleg en conflicthantering. In geval van conflicthantering kan men allerlei strategieën bedacht hebben om tot herstel van contact te komen, maar wanneer er in de interactie geen sprake is van volgen en ontvangen is dit het basale niveau van waaruit vertrokken zal moeten worden.

Ook Baert, Goorix, van Acker en van Driessche (2009) stellen dat, om signalen van gedrag te kunnen begrijpen en daar gepast op te reageren, het belangrijk is om grenzen en mogelijkheden van het kind te kennen. Wanneer de begeleider deze grenzen tijdens het hulpverleningsproces met respect in acht neemt, zal dat een groeibevorderende samenwerking ten goede komen.

8

Noordzij stelt binnen deze interactieve samenwerking groeitaal centraal. De woorden 'al' (bij gewenst gedrag) en 'nog' (bij ongewenst gedrag) zijn daarbij cruciaal, zo beschrijft hij in 'Echt wel!'. In het woordje 'al' zit indirect een compliment verweven. "Ik zie dat het je al lukt om rustig op je stoel te blijven zitten". Het woordje 'nog' impliceert vooruitgang op termijn.

De taal luistert nauw, zo benadrukt Noordzij. Wanneer groeitaal cynisme bevat ("nou nou...knap hoor, dat jij op twaalf jarige leeftijd al vijf minuten rustig op je stoel kunt blijven zitten") zal dit de werkrelatie met de leerling niet ten goede komen, evenals je beoogde opbrengst.

Baert et al. (2009, p. 97) onderschrijven deze stellingname. Een negatieve, verwijtende houding of opmerkingen als "met jou valt er ook nooit iets aan te vangen" helpen je geen stap vooruit; integendeel. Het is belangrijk dat je als ouder/begeleider blijft uitgaan van een respectvolle en positieve basishouding, en de intentie behoudt om het kind steeds nieuwe kansen te geven.

Door verdieping in literatuur over omgang met gedragsproblemen groeide mijn nieuwsgierigheid naar ontwikkelingen buiten Nederland. Mogelijk zijn over de grens nieuwe, inspirerende inzichten te verkrijgen. Deze inzichten verkreeg ik via de sites <http://www.swpbs.nl> en <http://www.pbis.org>.

2.3 Over de grens: SWPBS

Schoolwide Positive Behavior Support (voortaan afgekort als SWPBS) is een schoolbrede aanpak voor leerlingen, met specifieke interventies voor kinderen die extra ondersteuning nodig hebben. Preventie neemt binnen SWPBS een belangrijke plaats in. Vanuit gemeenschappelijk gekozen waarden gaat de school aan de slag met het versterken van pro sociaal gedrag en het voorkomen van probleemgedrag. De reikwijdte van SWPBS is door betrokkenheid van alle medewerkers, ook van de conciërge en de moeder van de bibliotheek, groter dan binnen de muren van het schoolgebouw.

De door het gehele team geformuleerde gedragsverwachtingen worden regelmatig geoefend en herhaald, zodat leerlingen precies weten wat er van hen wordt verwacht. Om gedrag structureel aan te moedigen, ontwikkelt de school een beloningssysteem dat door alle medewerkers van de school wordt gebruikt. De aandacht voor ongewenst gedrag wordt klein gehouden.

SWPBS is in de Verenigde Staten ontwikkeld door onder meer Annemieke Golly en Jeff Sprague (Oregon Research Institute). Onder de noemer PALS wordt SWPBS in heel Noorwegen ingevoerd door het Norwegian Centre for Child Development. Ook in Denemarken en IJsland wordt SWPBS op steeds meer scholen geïmplementeerd.

In 2008 hebben geïnteresseerden uit Nederland, de zogenaamde Amerikagroep, in Oregon de uitvoering van SWPBS in de Verenigde Staten bestudeerd. Positieve bevindingen resulteerden in november 2010 in het project EuroPBS, een initiatief om samen te werken met onderwijsinstellingen uit Europa. Diverse organisaties zetten zich momenteel in om ook in Nederland 'schoolwide PBS' te ontwikkelen en stapsgewijs in te voeren binnen scholen.

In mijn praktijk mis ik een uniforme aanpak van gedragsproblemen. Binnen het team van leerkrachten, maar zeker ook daarbuiten. Niet zelden escaleren situaties in de pauze, omdat overblijfouders een aanpak hanteren die niet aansluit bij die van de leerkracht. Het streven naar uniformiteit in aanpak zie ik dan ook als de kracht van SWPBS. Navolging van gemaakte afspraken omtrent het uniform handelen lijkt mij echter lastig door de variëteit aan betrokkenen.

2.4 Omgaan met weerstand

Omdat -de door mij opgemerkte- weerstand tegen implementatie van 'Echt wel!' methodiek belemmerend kan zijn voor mijn onderzoek en mogelijk invloed heeft op de betrouwbaarheid van uitkomst, heb ik mij verdiept in theorie over dit fenomeen.

2.4.1 Wat is weerstand?

Werner (2011) typeert weerstand als een emotionele en natuurlijke reactie tegen een ongewenste verandering. Mensen willen wel veranderen, maar niet veranderd worden. Iets nieuws aanleren creëert niet zelden het gevoel dat het móet, dat een ander iets voor je bepaalt. Leren kan ook betekenen dat oude ideeën moeten worden losgelaten, en ook dat kan een reden zijn om weerstand te voelen. Omgaan

met weerstand is vaak moeilijk omdat emoties de bovenhand hebben. Over het algemeen dient men eerst de emoties te reduceren en op zoek te gaan naar de oorzaak van weerstand, alvorens deze om te kunnen buigen. Emoties komen bijvoorbeeld voort uit angst om persoonlijke belangen te verliezen, onbekendheid met de feitelijke verandering, onzekerheid over de persoonlijke gevolgen of angst om niet aan de nieuwe eisen te kunnen voldoen. In een begeleidingstraject vergt de fase van context verheldering aldus de nodige finesse.

Van Setten (2010) beaamt dat gedragsverandering een fragiel proces is dat in iedere fase van dit proces tijd nodig heeft en specifieke eisen stelt aan begeleidersvaardigheden. Te hard van stapel lopen veroorzaakt dikwijls afstand tussen coach en gecoachte. Gaat het te langzaam, dan treedt er energieverlies op en worden mogelijk kansen gemist. Waarden vormen de basis voor ons gedrag en zijn het fundament dat bepaalt waar we voor staan. Binnen de begeleiding is het dan ook van wezenlijk belang om met respect voor het verleden de toekomst in te gaan met de ander.

Binnen mijn SVIB traject zal ik, in geval van weerstand, ruimte moeten bieden aan waarden van de ander. Het tempo waarin de 'Echt wel!' methodiek stapsgewijs toegepast wordt, wordt in de basis door de leerkracht bepaald. In de begeleiding zullen de begrippen volgen, ontvangen en afstemmen van essentieel belang zijn om aansluiting te behouden.

2.4.2 Hoe herken ik weerstand?

Adequaat kunnen omgaan met weerstand vereist dat de, soms minimale, signalen van weerstand opgemerkt worden. Werner (2011) zet voorbeelden van zowel verbale als non-verbale gedaanten van weerstand op een rij:

Verbaal	Non-verbaal
• 'Geef me meer details' • 'Het is nu eenmaal zo' • Filosoferen • Beweren dat het goed gaat • 'Dat verbaast me niks!'	• Schouders ophalen • Niet betrokken zijn • Niet luisteren • Afzijdig zijn • Teneergeslagen

SVIB is door de mogelijkheid om micro-analytisch te kijken naar zowel deze verbale als non-verbale communicatie een uitermate geschikt middel om deze signalen betreffende veranderingsbereidheid in kaart te brengen.

2.4.3 Met de hakken in het zand...en nu?

Weerstand wordt vaak geassocieerd met niet willen veranderen. Werner benadrukt echter dat het niet altijd weerstand betreft. Vaak gaat het om niet kunnen of niet

weten. In onderstaand model wordt een onderscheid gemaakt tussen niet willen, niet kunnen en niet weten, waarna geschetst wordt hoe op hier op gereageerd dient te worden.



Lagen van weerstand (Werner, 2011)

Leerkrachten op de school waar ik mijn onderzoek doe plaats ik binnen het tweede segment: (nog) niet kunnen. In vier intensieve trainingsbijeenkomsten zijn zij uitvoerig geïnformeerd over de inhoud van de 'Echt wel!' methodiek. In theoretisch opzicht beschikken de leerkrachten over tools om de methodiek als bedoeld toe te passen, waardoor van 'niet weten' nauwelijks sprake is.

Van 'niet willen' lijkt in enkele gevallen sprake te zijn. Tegelijkertijd wordt door deze zelfde leerkrachten de handelingsverlegenheidssituatie benoemd, evenals een intrinsieke wil tot verbetering van de huidige situatie. Wel willen, maar (nog) niet kunnen. Een laag van weerstand waarbij volgens Werner coaching en begeleiding nodig is om (weer) vooruit te kunnen.

SVIB is mijns inziens een krachtig instrument om zelfreflectie te bewerkstelligen. In de eigen spiegel kijken en daarmee kansen creëren om onbewust handelen bewust te maken. Den Otter (2009) noemt als voordeel van SVIB het per initiatief stil kunnen leggen van gedragspatronen, met behulp van microanalyse. Van daaruit kunnen eigen kernpatronen in gedrag en handelen ontdekt worden. Juist deze ontdekking, dit bewust worden is een cruciale stap om de stap van belemmering naar ontwikkeling te maken.

2.5 Oplossingsgericht werken

'Echt wel!' is een oplossingsgerichte methodiek. Bij oplossingsgericht werken richt men zich niet op de problemen, maar op de momenten waarin het probleem niet of in mindere mate voorkomt. Men moet ervan overtuigd zijn dat alle betrokkenen

inzichten en capaciteiten hebben om oplossingen en ideeën voor veranderingen aan te dragen die ertoe doen (Cauffman, 2007).

'Echt wel!' nodigt de leerling in de proactieve fase uit om mee te denken over mogelijke interventies wanneer probleemgedrag optreedt. Toekomst- en oplossingsgericht.

Cauffman en van Dijk (2010) spreken bij oplossingsgericht coachen van een 'zeven stappendans' waarbij technieken geboden worden om de ander toegang te bieden tot en beschikking te geven over zijn sterke punten.

Samengevat omvatten deze oplossingsgerichte stappen:

1. *Contact leggen*

In deze beginfase wordt het 'sociale ijs' gebroken. Doel is het tot stand brengen van een optimale werkrelatie als motor van verandering.

2. *Context verkennen*

Omgevingsfactoren beïnvloeden en bepalen in grote mate onze waarneming. Perceptie creëert onze realiteit: we zien wat we geloven en we geloven wat we zien. Helderheid over de achtergrond van de ander is van belang om vanuit een duidelijke en reële startpositie te kunnen begeleiden.

3. *Doelen stellen*

Doelen zijn de richtingaanwijzers die gedachten, emoties en gedragingen de weg wijzen naar mogelijke oplossingen. De ander helpen deze doelen te stellen is een belangrijke taak van de begeleider. Doelen dienen helder, duidelijk en realistisch te zijn.

4. *Krachtbronnen aanboren*

Oplossingsgericht werken heeft als uitgangspunt dat elk menselijk systeem te allen tijde krachtbronnen ter beschikking staat, al zijn deze in tijden van problemen minder (of helemaal niet) toegankelijk. Het is de taak van de begeleider om de ander bewust te maken van deze kracht. Dit door te zoeken naar uitzonderingen op het probleem en het uitspreken van waardering wanneer deze kracht zichtbaar is.

5. *Differentiatie*

De neiging in contrasten te denken maakt dat mensen snel vast komen te zitten in een soort 'of/of-klem'. De begeleider heeft als taak het aanbieden van differentiatie, door de ander te helpen om vanuit een ander perspectief naar zijn problemen te kijken. Om een meer genuanceerde en gedifferentieerde zienswijze aan te reiken, is het stellen van schaalvragen hierbij een waardevol middel.

6. *Toekomstoriëntatie*

In het oplossingsgerichte model is vooral interesse in de toekomst. Een

veelgebruikte techniek om toekomstgerichtheid te ontlocken is bedacht door Steve de Shazer (1988): de mirakelvraag. Hierbij wordt de ander uitgenodigd om zich voor te stellen hoe het er uit zou zien als door een wonder zijn probleem er niet meer zou zijn.



Visuele weergave van de zevenstappendans (Cauffman en van Dijk, 2010)

De meest kenmerkende overlap tussen deze 7 stappendans en de Echt Wèl! methodiek van Noordzij, vind ik in stap 6: differentiatiemogelijkheden aanreiken. Cauffman & van Dijk (2010) stellen dat mensen door de neiging om in contrasten te denken snel vast komen te zitten in een soort 'of/of-klem'. Iets wat tegenzit wordt als 'zwart' betiteld en de tegenpool (die evenmin in absolute zin bestaat) 'wit'.

Het gebruik van schaalvragen in een coachingstraject beschrijven Cauffman en van Dijk als een middel tot het aanbrengen van nuancering, het aanreiken van een meer gedifferentieerde zienswijze.

13

De fase van differentiatie zit bij 'Echt wel!' in stap twee: het repareren van de werkhouding. Deze fase kenmerkt zich door het herkennen van de vicieuze cirkel waarin men zich bevindt, acceptatie van de chroniciteit van het probleem en van daaruit de stap kunnen maken van passief naar actief. Van afwachten naar een project maken.

Deze toekomstgerichtheid vanuit acceptatie is binnen het onderwijs nog een aandachtspunt, volgens Durrant (2007). Durrant stelt dat er in onze opleiding veel nadruk op is gelegd dat alvorens problemen te kunnen oplossen, eerst de oorzaak van deze problemen gevonden dient te worden. De moeilijkheid voor leerkrachten en schoolpersoneel is echter dat de ogenschijnlijke oorzaken van de problemen van leerlingen vaak zaken zijn waar de school geen invloed op heeft.

De theorie over oplossingsgericht werken staat, waar het gaat om stilstaan bij de oorzaak van het probleem, in contrast met de theorie over omgaan met weerstand. Immers, in geval van weerstand is het zoeken naar de oorzaak van wezenlijk belang alvorens deze om te kunnen buigen. Een zoektocht die niet past binnen de oplossingsgerichte visie. In geval van weerstand zal ik beide theorieën naast elkaar leggen. Binnen de SVIB begeleiding zal ik dan zoeken naar een vorm waarin ik de gevoelens van de leerkracht serieus neem en tegelijkertijd toekomstgerichtheid

bewaak. Vragen naar uitzonderingen en het gebruik van schaalvragen zijn in dezen een middel om tot oplossingsgerichtheid te komen (le Fevere de Ten Hove e.a., 2008).

2.6 Samenvatting

Literatuurstudie heeft mij zicht gegeven op de structuur van de 'Echt wel!' methodiek en de specifieke vaardigheden die nodig zijn om deze op juiste wijze toe te passen. Oplossingsgerichtheid staat binnen 'Echt wel!' centraal en zal derhalve ook een plek innemen binnen het SVIB traject. Verdieping in het fenomeen weerstand en in mogelijkheden om hier als coach mee om te gaan, leverde praktische handvatten op om indien nodig toe te passen binnen het praktijkonderzoek. Het type onderzoek en de wijze waarop ik zal proberen antwoordt te verkrijgen op de centrale onderzoeksvraag en bijbehorende deelvragen presenteer ik in het derde hoofdstuk.

3 Onderzoeksopzet en methodologie

3.1 Inleiding

In dit hoofdstuk onderbouw ik mijn onderzoeksmethodische keuze. Eveneens beschrijf ik hoe het onderzoek is opgezet met inachtneming van triangulatie en hoe gegevensverzameling- en analyse plaatsvindt. Ik introduceer de deelnemers aan mijn onderzoek en beschrijf hoe ik betrouwbaarheid, validiteit en ethiek tracht te waarborgen.

3.2 Type onderzoek

Harinck (2010) geeft aan dat in praktijkonderzoek verbetering van de praktijksituatie het primaire doel is. Het onderzoek richt zich op in de maatschappij levende vragen of verlegenheidssituaties. De praktijkgerichte onderzoeksmethode is minder gestandaardiseerd dan binnen wetenschappelijk onderzoek. De geldigheid van de inzichten is beperkt en bovendien context afhankelijk. Als belangrijke verdienste van dit type onderzoek noemt Harinck relevantie en levensechtheid.

Binnen mijn onderzoek is er sprake van een verlegenheidssituatie. Vergelijking met de parallel groep vijf heb ik enige tijd overwogen. In sociaal opzicht betreft dit echter een geheel andere klas. De leerkracht ervaart op het gebied van gedragsproblemen momenteel geen handelingsverlegenheid; binnen deze parallelgroep is geen aanleiding tot het inzetten van het 'Echt wel!' trainingsprogramma. Het bleek lastig een goed vergelijkbare controlegroep samen te stellen. Het ontbreken van deze controlegroep houdt in dat mijn onderzoek quasi experimenteel is. De onderzoeksbevindingen hebben een voorlopig karakter (Harinck, 2010).

In mijn onderzoek richt ik mij op het verbeteren van aspecten binnen de eigen onderwijspraktijk.

Hoe kan ik middels een SVIB traject leerkrachten van een reguliere basisschool in Zuid-Holland ondersteunen in het toepassen van de methode 'Echt wel!'?

Actieonderzoek is hiervoor bij uitstek geschikt, zo zal ik middels onderstaande onderbouwingen illustreren.

- Actieonderzoek is geschikt voor professionals die in de praktijk werken en aspecten van hun eigen werk willen verbeteren (Harinck 2010, p. 64). De onderzoeker is nauw betrokken bij het onderzoeksobject.
Als leerkracht ken ik de praktijk en zie ik kansen om specifieke facetten hiervan, namelijk het omgaan met leerlingen met gedragsproblemen, te verbeteren.
- Actieonderzoek vindt veelal plaats op micro- of meso-niveau.
Mijn onderzoek richt zich op de leerkracht en enkele (probleem-)leerlingen uit groep vijf. Vanuit dit oogpunt onderzoek ik op micro-niveau. Echter, een enquête onder negen leerkrachten uit verschillende leerjaren uit de algehele

leerkrachtenpopulatie op mijn school toont handelingsverlegenheid op meso-niveau.

- Binnen actieonderzoek staat de wens centraal om het eigen onderwijs, en soms ook dat van anderen, blijvend te verbeteren.
Ik geloof in de 'Echt wel!' methodiek. Ik zou graag zien dat deze stapsgewijs dusdanig toegepast wordt, dat de leerkracht (weer) in zijn of haar kracht staat.
- Handelen en reflectie wisselen elkaar af binnen actieonderzoek.
Dit geldt voor mij als onderzoeker, maar eveneens voor de leerkracht en de leerlingen. Allen zullen wij een leerproces doormaken.
- Er is sprake van een cyclisch proces. Actieonderzoek verloopt volgens een aantal opeenvolgende fases:
 - het (mede door onderzoek en analyse) formuleren van de probleemstelling;
 - op basis van verkenning een plan tot probleemoplossing ontwikkelen het uitvoeren van dit opgestelde plan;
 - het onderzoeken en evalueren van de effecten;
 - na afronding van de cyclus kunnen weer nieuwe vragen ontstaan welke aanleiding zijn tot een volgende cyclus.
Dit cyclische proces zit verweven in de SVIB methodiek welke ik binnen mijn onderzoek als instrument zal gebruiken. Video opnames worden met de leerkracht nabesproken, waarna mogelijke oplossingen voor een probleem worden geformuleerd en uitgetoetst.
Vervolgopnames roepen mogelijk nieuwe vragen en alternatieven op, welke worden uitgetoetst.

Kallenberg (2007) benadrukt dat men bij actieonderzoek doorlopend bereid moet zijn bestaande ideeën te herijken en te herorganiseren. Vroeger aangeleerde kennis blijft een belangrijke factor spelen, evenals de ervaring die in het verleden is opgedaan. Het gaat er volgens Kallenberg echter om dat er te allen tijde bereidheid is om kennis en opvattingen bij te stellen en zelfs op te geven, als blijkt dat oude concepten nieuwe oplossingen in de weg staan.

Interessante materie binnen mijn context. Van de aan mijn onderzoek deelnemende leerkracht weet ik dat zij veel waarde hecht aan respect van de leerling jegens de leerkracht. Wanneer het gedrag van een leerling getuigt van disrespect, verwacht ik dat het voor de leerkracht lastig is om, in plaats van vanuit autoriteit, naast de leerling te gaan staan in de vorkheftruck.

3.3 Onderzoeksinstrumenten

Voor de dataverzameling maak ik gebruik van de volgende instrumenten:

- semi gestructureerde vragenlijsten;
- semi gestructureerd interview;
- beeldanalyse SVIB

Per instrument zal ik weergeven op welke wijze ik ze toepas binnen mijn onderzoek.

3.3.1 semi gestructureerde vragenlijst

De semi gestructureerde vragenlijst (Harinck, 2010) heb ik ingezet om antwoord te verkrijgen op deelvraag 2:

Hoe zelfverzekerd voelen leerkrachten zich, na het volgen van de methodiektraining, om met 'Echt wel!' te werken?

Antwoord op deze deelvraag vormt de basis van mijn onderzoek. De 'Echt wel!' methodiek vormt met een breed scala aan (sub-)stappen een te groot onderzoeksdomein.

De vragenlijst is afgenomen bij negen leerkrachten uit verschillende leerjaren, na afronding van de trainingsbijeenkomsten. Ten tijde van de afname zag ik een programma-evaluatie als meest geschikte onderzoeksmethode en de negen leerkrachten als onderzoeksgroep waarbij ik een SVIB traject wilde doen. Om hen tijdens deze trajecten oplossingsgericht te begeleiden, zijn schaalvragen verwerkt in de vragenlijst. Cauffman en van Dijk (2010) stellen dat dit type vragen differentiatiemogelijkheden op de harde schijf van de ander installeert. De vragen zijn een nuttig middel om een genuanceerde zienswijze aan te spreken bij de ander. Derhalve aanvankelijk een goed middel om inzicht te verkrijgen in hoeverre deze leerkrachten de volgende zes fundamentele stappen uit de 'Echt wel!' methodiek als toepasbaar ervaren:

1. situatie in kaart brengen
2. werkhouding repareren
3. functioneringsniveau inschatten
4. interventie ontwerpen
5. werkbespreking in groeitaal
6. sanctie toepassen

In de SVIB trajecten zou ik dan bespreken wat er nodig zou zijn om een klein stapje verder op de schaal te komen, richting doelrealisatie. Naast de schaal van nul tot en met tien is er in de vragenlijst ruimte om aan te geven wat de leerkracht nodig heeft

om de methodische stap beter toe te kunnen passen. Op deze manier wordt de leerkracht al in het voorstadium van SVIB uitgenodigd om na te denken over (deel)oplossingen.

Gaandeweg is mijn type onderzoek echter gewijzigd, evenals de onderzoeksgroep. De uitkomst van de vragenlijsten gebruik ik evenwel om inzicht te verkrijgen in de toepasbaarheid van de stappen uit de 'Echt wel!' methodiek. De schaalvragen vinden alleen navolging bij de leerkracht welke uiteindelijk middels SVIB begeleid wordt.

De semi gestructureerde vragenlijst gebruik ik, evenals het interview met de leerkracht, ook om antwoord te verkrijgen op onderzoeksvraag 4:

Wat is de opbrengst van de interventie SVIB tijdens een 'Echt wel!' project?

De leerlingen die deelnemen aan een 'Echt wel!' project, geven antwoord op vragen met betrekking tot hun visie op de wijze waarop de leerkracht hen begeleidt.

De vragen linken naar vaardigheden welke een leerkracht volgens de 'Echt wel!' methodiek nodig heeft.

Gezien de jonge leeftijd van de deelnemende leerlingen ben ik bij het invullen van de vragenlijst aanwezig. Zo kan ik de bedoeling uitleggen en waar nodig een vraagstelling verhelderen.

Zowel bij aanvang als bij afronding van het project wordt dezelfde vragenlijst bij de leerlingen afgenomen, hetgeen zicht geeft op de tussentijdse ontwikkeling in de begeleiding, vanuit het oogpunt van de leerlingen.

3.3.2 semi gestructureerd interview

Bij de leerkracht zal ik zowel voor als na inzet van SVIB een semi gestructureerd interview (Harinck, 2010) afnemen. Middels gesloten en open vragen ga ik met de leerkracht in gesprek over de mate waarin hij de stappen uit de 'Echt wel!' methodiek als toepasbaar ervaart en wat vanuit zijn visie de invloed van SVIB is op deze toepasbaarheid.

De "geordende schoenendoos" (Harinck, 2010) wordt ingezet als middel om de kwalitatieve gegevens van de open vragen uit het interview te verwerken. Hierdoor is het mogelijk ordening in het materiaal aan te brengen. Uit de taal van de leerkracht herleid ik of en op welke gebieden de leerkracht gegroeid is in de toepasbaarheid van 'Echt wel!' methodiek. Zinnen als 'ik ben mij bewust van...' en 'het lukt me om...' gebruik ik als indicatie. Kallenberg (2007) attendeert op het subjectieve element binnen het semi gestructureerde interview. Immers, in geval van open vragen is het niet mogelijk te voorspellen in welke mate de aanwezigheid of de vraagstelling van de interviewer van invloed is op de antwoorden. Binnen dit actieonderzoek ben ik als interviewer tevens degene die uiteindelijk conclusies trekt, waarbij ook altijd iets van eigen opvattingen mee zal klinken.

3.3.3 beeldanalyse SVIB

De SVIB methodiek (zie 1.2) zal ik inzetten om een leerkracht te begeleiden bij de aanpak van gedragsproblemen binnen de klassensituatie. Eveneens gebruik ik de methodiek om de leerkracht te coachen met betrekking tot de individuele werkbesprekingen met de leerlingen. SVIB wordt dus in meerdere situaties intensief ingezet.

Bij het analyseren van de beelden maak ik gebruik van een gestandaardiseerde kijkwijzer (kijkwijzer 1, Fontys OSO), als bijlage 8 opgenomen in dit meesterstuk. Opnames in de klassensituatie worden middels dit instrument op zowel individueel- als op groepsniveau geanalyseerd. Didactiek, klassenmanagement en interactie worden in de analyse meegenomen. Voor analyse van de individuele werkbesprekingen met de leerlingen staat de interactie centraal. Begeleidersvaardigheden uit de basiscommunicatie worden in de dialoog met de leerling geanalyseerd.

3.4 De onderzoeksgroep

Binnen diverse fases van mijn onderzoek worden verschillende personen betrokken. Ik zal hen in chronologische volgorde introduceren en aangeven op welke manier zij betrokken zijn bij mijn onderzoek.

3.4.1 Leerlingen uit groep vijf

SVIB wordt ingezet binnen een groep vijf (eenendertig leerlingen). Omdat een belangrijk element van 'Echt wel!', namelijk het gebruik van groeitaal, zich eveneens manifesteert op groepsniveau is deze groep waardevol voor mijn onderzoek. Video interactie analyse zal zicht geven op de wijze waarop de leerkracht gevolgd en ontvangen wordt door de leerlingen. Zij zullen verder niet actief betrokken worden bij data verzameling.

3.4.2 De gecochte

De leerkracht van de betreffende groep is door het volgen van het SVIB-traject een belangrijke deelnemer.

Hij is degene die de 'Echt wel!' methodiek in de praktijk gaat toepassen.

De leerkracht zal zowel in de klassensituatie als tijdens de individuele werkbesprekingen met de leerlingen gefilmd worden.

3.4.3 Deelnemers individueel trainingsprogramma

Binnen de groep vijf start de leerkracht een 'Echt wel!' project met twee leerlingen, waarbij huidige interventies als ontoereikend ervaren worden. Middels een semi-gestructureerde vragenlijst zullen zij voorafgaand aan en na afloop van hun trainingsprogramma hun visie geven op hoe zij de begeleiding door de leerkracht ervaren.

Tevens zullen de werkbijeenkomsten tussen deze leerlingen en de leerkracht gefilmd en geanalyseerd worden met behulp van kijkwijzer 1. Micro-analyse van de interactie tussen beiden zal krachtelelementen tonen van de leerkrachtvaardigheden, evenals verbeterpunten.

Beide leerlingen vormen hierdoor een belangrijke bron binnen mijn onderzoek.

3.5 Opzet onderzoek

In chronologische volgorde zal ik hier weergeven welke stappen ik zet om tot gegevensverzameling te komen.

1. Semi-gestructureerde vragenlijst onder negen leerkrachten uit verschillende leerjaren, gericht op de toepasbaarheid van de 'Echt wel!' methodiek.
2. Uitkomst van deze vragenlijst bepaalt bij welke methodische stap(pen) het interessant is om de leerkracht middels de SVIB methodiek te ondersteunen.
3. Bij de leerkrachten die de vragenlijst hebben ingevuld heb ik de vraag neergelegd wie zou willen deelnemen aan mijn onderzoek. Allen stonden open voor deelname. Bij één van hen was de handelingsverlegenheid echter zo groot, dat het mij zinvol leek om deze leerkracht middels SVIB ondersteuning te bieden. De overige leerkrachten ontvangen in het beginstadium van de implementatie inhoudelijke ondersteuning via de commissie gedrag. Indien nog wenselijk, behoort SVIB begeleiding na afronding van mijn onderzoek tot de mogelijkheden.
4. Intakegesprek met de leerkracht om zijn hulpvraag te specificeren.
5. Een brief naar de ouders van de leerlingen uit de onderzoeksgroep, gericht op toestemming voor video opname en informatie over SVIB.
6. Een toestemmingsbrief naar de ouders van de leerlingen welke deelnemen aan het individuele trainingsprogramma.
7. Beginmetingen
 - a. bij de leerkracht middels een semi-gestructureerd interview en video materiaal uit de eerste opname, zowel op groepsniveau (klassensituatie) als op individueel niveau (proactieve werkbijeenkomst met de leerling).
 - b. bij de deelnemende leerlingen middels een semi-gestructureerde vragenlijst.
8. SVIB traject met de leerkracht, waarbij opnames plaatsvinden binnen de drie fases van de 'Echt wel!' methodiek.

Er vinden video opnames plaats in de klassensituatie en tijdens de individuele werkbijeenkomsten met de leerlingen. Bij beeldanalyse maak ik gebruik van kijkwijzer 1. Naast deze kijkwijzer leg ik de specifieke vaardigheden welke

nodig zijn om een stap uit de 'Echt wel!' methodiek goed toe te kunnen passen.

- a. Proactieve fase:
repareren van de werkhouding in de voorbespreking met de leerling.
- b. Reactieve fase:
in de klassensituatie, wanneer het ongewenste gedrag zich voordoet.
- c. Postactieve fase:
nabespreking met de leerling.

Wanneer kijkwijzer 1 niet volstaat in het afstemmen van de SVIB begeleiding op de 'Echt wel!' methodiek, volgt ontwikkeling van een nieuwe kijkwijzer, genaamd 'Echt wel!' (opgenomen als bijlage 9). Dit cyclische karakter staat centraal binnen het SVIB traject. Waar nodig zullen reeds ingezette acties bijgestuurd worden om dichterbij doelrealisatie te komen.

9. Eindmetingen

- a. bij de leerkracht middels een semi gestructureerd interview en video materiaal uit de laatste opname, zowel op groepsniveau (klassensituatie) als op individueel niveau (postactieve werkbepreking met de leerling).
- b. bij de leerlingen middels een semi gestructureerde vragenlijst.

21

3.6 Betrouwbaarheid en validiteit

Harinck (2010) wijst op het belang van betrouwbaarheid en validiteit binnen een onderzoek. Onderstaand beschrijf ik hoe ik dit binnen mijn onderzoek getracht heb te waarborgen.

3.6.1 Betrouwbaarheid

Betrouwbaarheid verwijst naar de herhaalbaarheid en nauwkeurigheid van een meting.

- Herhaalbaarheid
Levert een meting bij herhaling hetzelfde op?
- Nauwkeurigheid
Is de meting voldoende precies?
Levert een meting bij herhaling hetzelfde op?

Als onderzoeker ben ik de enige die bij alle betrokkenen middels diverse onderzoeksinstrumenten data verzamelt en analyseert. Dit doe ik op dezelfde manier, waardoor bij vergelijking van resultaten een zo groot mogelijke betrouwbaarheid wordt gewaarborgd.

Dit met inachtneming van mogelijk inkleuren, hetgeen binnen actieonderzoek wegens directe betrokkenheid van de onderzoeker een valkuil is.

3.6.2 Validiteit

Validiteit verwijst naar de mate waarin het onderzoek aan zijn doel beantwoordt.

Anders geformuleerd: meet het gebruikte instrument daadwerkelijk datgene wat het moet meten?

Voor versterking van de validiteit binnen praktijkonderzoek is het belangrijk om triangulatie toe te passen. Deze stellingname wordt toegelicht in hoofdstuk 3, paragraaf 3.8.

Kallenberg (2007) stelt dat bij het verkrijgen van kwalitatieve data validiteit vaak (nog) belangrijker is dan betrouwbaarheid. Je kiest immers (deels) voor kwalitatief onderzoek om een zo goed mogelijk beeld te krijgen van het probleem. Binnen mijn onderzoek heb ik onderzoeksinstrumenten afgestemd op de doelgroep, om te voorkomen dat vragen niet geheel begrepen worden en derhalve oneigenlijke uitkomsten tonen.

3.7 Ethiek

Het gehele team is voor aanvang van mijn onderzoek op de hoogte gesteld van mijn onderzoeksvraag en -in dat stadium nog weinig concrete- plannen om op deze vraag antwoord te verkrijgen. Deelname is op vrijwillige basis. Het onderzoek wordt door de directie gedragen en gevolgd. Na afloop zal het team middels een presentatie geïnformeerd worden over de onderzoeksresultaten.

Hoewel in de schoolgids vermeld staat dat het voor studiedoeleinden mogelijk is dat er eens video opnamen worden gemaakt in de klassensituatie, heb ik de ouders van de betreffende groep vijf middels een brief op de hoogte gesteld van het SVIB traject. Beeldmateriaal wordt, evenals verkregen gegevens, vertrouwelijk behandeld om de privacy van de betrokkenen te respecteren.

3.8 Triangulatie

Triangulatie wil zeggen dat binnen een onderzoek verschillende invalshoeken of benaderingen onderzocht worden (Kallenberg, 2007).

In mijn praktijkonderzoek heb ik op de volgende manieren triangulatie aangebracht:

1. Gegevensverzameling vindt plaats bij meerdere personen: leerkracht, leerlingen en SVIB-er.
2. Gegevens zijn op verschillende manieren verzameld: vragenlijsten, interviews en analyse van video opnames.
3. Gegevens zijn op verschillende momenten verzameld: vragenlijsten en interviews voorafgaand aan en na afloop van het SVIB traject. Tijdens drie verschillende fases van het 'Echt wel!' trainingsprogramma zijn video opnames gemaakt: tijdens de proactieve-, reactieve- en postactieve fase.

3.9 Samenvatting

Door het uitvoeren van een quasi-experiment, zonder controle groep, wordt de invloed van SVIB op de toepasbaarheid van twee stappen uit de 'Echt wel!' methodiek onderzocht, bij een leerkracht van groep vijf. Het SVIB traject, interviews en vragenlijsten leveren data op welke in het volgende hoofdstuk wordt gepresenteerd en geanalyseerd.

4 Dataverzameling en -analyse

4.1 Inleiding

In dit hoofdstuk verwerk ik de gegevens die ik verkregen heb uit de diverse ondernomen stappen binnen mijn onderzoek, zoals beschreven in hoofdstuk 3. Per deelvraag toon ik verzamelde data, welke ik analyseer. De weergave betreft een samenvatting van de verkregen gegevens. Gedetailleerde gegevens heb ik opgenomen in de bijlagen. Interpretatie van de gegevens vindt plaats in het hierna volgende hoofdstuk.

4.2 Uitkomst deelvraag 1

Wat houdt de methode 'Echt wel!' in?

Beantwoording van deze vraag laat ik in dit hoofdstuk buiten beschouwing. Antwoord op deze vraag heb ik verkregen door mij te verdiepen in de theorie en heb ik derhalve uiteengezet in hoofdstuk 2, paragraaf 2.2.

4.3 Uitkomst deelvraag 2

Hoe zelfverzekerd voelen leerkrachten zich, na het volgen van de methodiektraining, om met 'Echt wel!' te werken?

Analyse

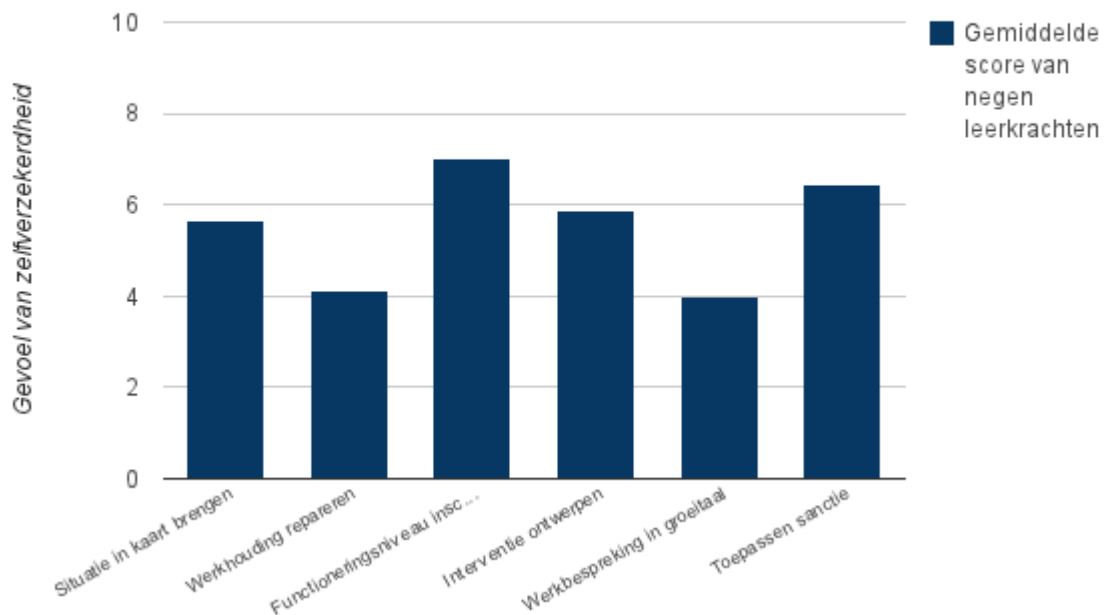
Onderstaande staaftafel is een weergave van de mate waarin leerkrachten zich zelfverzekerd voelen om met de zes fundamentele stappen uit de 'Echt wel!' methodiek te werken. Negen leerkrachten hebben hun score aangegeven op een schaal van 0 t/m 10.

- 0 Ik heb geen idee wat deze stap inhoudt en hoe ik hem in de praktijk moet toepassen.
- 10 Ik weet goed wat deze stap inhoudt, voel me zelfverzekerd en ik beheers alle benodigde vaardigheden om hem in de praktijk toe te kunnen passen.

De gemiddelde score op deze schaal is niet lager dan vier en niet hoger dan zeven. De items 'werkhouding repareren' en 'werkbepreking in groeitaal' scoren beduidend minder dan de overige items.

De leerkrachten voelen zich op het gebied van het inschatten van het functioneringsniveau bij de leerling het meest zelfverzekerd; gevolgd door het kunnen toepassen van de sanctie.

Een mogelijke verklaring voor deze scores zet ik uiteen in het volgende hoofdstuk.



Toepasbaarheid van de 'Echt wel!' methodiek

4.4 Uitkomst deelvraag 3

Hoe kan ik ervoor zorgen dat mijn SVIB begeleiding afgestemd is op de 'Echt wel!' methodiek?

Analyse

Tijdens de individuele werkbesprekingen met de leerlingen heb ik de leerkracht begeleid bij het gebruik van groeitaal en het repareren van de werkhouding. Voor het analyseren van de benodigde leerkrachtvaardigheden uit de 'Echt wel!' methodiek is gebruik gemaakt van kijkwijzer 1 (Fontys OSO). Deze kijkwijzer hielp mij om bij de leerkracht de volgende facetten van interactie te analyseren in zijn dialoog met de leerling: volgen, ontvangstbevestiging, instemmend benoemen, beurtverdeling en leiding geven. De kijkwijzer sloot echter onvoldoende aan bij de specifieke 'Echt wel!' vaardigheden om tot afstemming te komen. Hiertoe gebruikte ik, naast de kijkwijzer, het methodische stappenplannen uit het handboek 'Echt wel!'. Ik bemerkte de behoefte om de veelheid aan (analytisch) materiaal om mij heen te reduceren tot één overzichtelijke kijkwijzer ten behoeve van de analyse. Tevens ontstond bij mij de behoefte tot ruimte voor de (non-verbale) interactie van de leerlingen. Hiertoe heb ik een kijkwijzer ontwikkeld, welke ik gebruik heb bij analyse van de individuele werkbespreking met de leerlingen.

Door het in één kijkwijzer ruimte bieden voor de leerkrachtvaardigheden uit de 'Echt wel!' methodiek en de begeleiderscommunicatie, evenals voor de reactie van de leerling, is het mij gelukt om de SVIB begeleiding af te stemmen op de 'Echt wel!' methodiek.

4.5 Uitkomst deelvraag 4

Wat is de opbrengst van de interventie SVIB tijdens een 'Echt wel!' traject?

Binnen het onderzoek is er onderscheid gemaakt tussen de opbrengst voor de leerkracht en de opbrengst voor de leerlingen. Onderzoekresultaten zal ik dan ook los van elkaar behandelen.

4.5.1 Opbrengst voor de leerkracht

Om te meten of en op welke manier coaching middels SVIB invloed heeft op het kunnen toepassen van de 'Echt wel!' methodiek, heb ik twee instrumenten ingezet: beeldanalyse uit een SVIB traject en een semi-gestructureerd interview.

Het SVIB traject

Het SVIB traject met de leerkracht van groep 5 heeft bestaan uit een intakegesprek, een probleemverkennde opname in de klassensituatie, een video opname op het schoolplein en drie opnames van individuele werkbesprekingen met leerlingen R. en S. in zowel de proactieve als de postactieve fase van het trainingsprogramma. Na iedere opname heeft een nagesprek met de leerkracht plaatsgevonden. De gebruikelijke vorm van een SVIB traject (intake, drie keer filmen in de klassensituatie en drie nagesprekken) bleek in dit traject niet toereikend. Voor een gedetailleerd verloop van het begeleidingstraject verwijs ik naar het trajectverslag, opgenomen als bijlage 10.

Analyse

Onderstaande tabel geeft de opbrengst voor de leerkracht weer in drie categorieën: algemeen, het repareren van de werkhouding en het gebruik van groeitaal. Beeldanalyse uit het SVIB traject toont in de kern groei voor de leerkracht op de volgende gebieden: eenduidige communicatie, aansluiting bij de leerlingen en toepassing van taal en vaardigheden uit de 'Echt wel' methodiek. De leerkracht werkt vanuit een samenwerkingspositie met de leerling aan oplossingen voor probleemgedrag. Hij behoudt binnen deze samenwerking de regie en weet middels groeitaal de leerling te motiveren om tot ontwikkeling te komen. In de interactie stemt de leerkracht mimiek en intonatie af op de aard van de boodschap. Hij is toenemend zelfverzekerd; bewaakt neutraliteit in de interactie met de leerlingen.

Algemeen

- Mimiek en intonatie kunnen afstemmen op de boodschap (eenduidig communiceren)
- Bewustwording van kracht en valkuilen
- Inzicht in het effect van non-verbale communicatie, hierdoor...
- ... (soms kleine) signalen herkennen, waardoor tijdig begeleid kan worden
- Toenemend zelfverzekerd in de aanpak van gedragsproblematiek

Repareren werkhouding

- Vertrekpunt in de begeleiding ligt naast de leerling ('vorkheftruck')
- In de communicatie met de leerling is de toon veelal neutraal. Toenemend emotionele afstand
- Toenemend sensitief en responsief blijven reageren bij een conflictueus gesprek
- Volgt de leerling goed en stemt af. Betreft de leerling bij het ontwerpen van plannen en sancties, binnen gestelde grenzen (keuzemogelijkheden)

Gebruik groeitaal

- 'Al' (bij gewenst gedrag) en 'nog' (bij ongewenst gedrag) wordt veelal op de juiste manier ingezet
- "Jij" wordt vervangen door "ik zie.../ik merk..."
- Aandacht voor de volgende stap. Toekomstgerichtheid

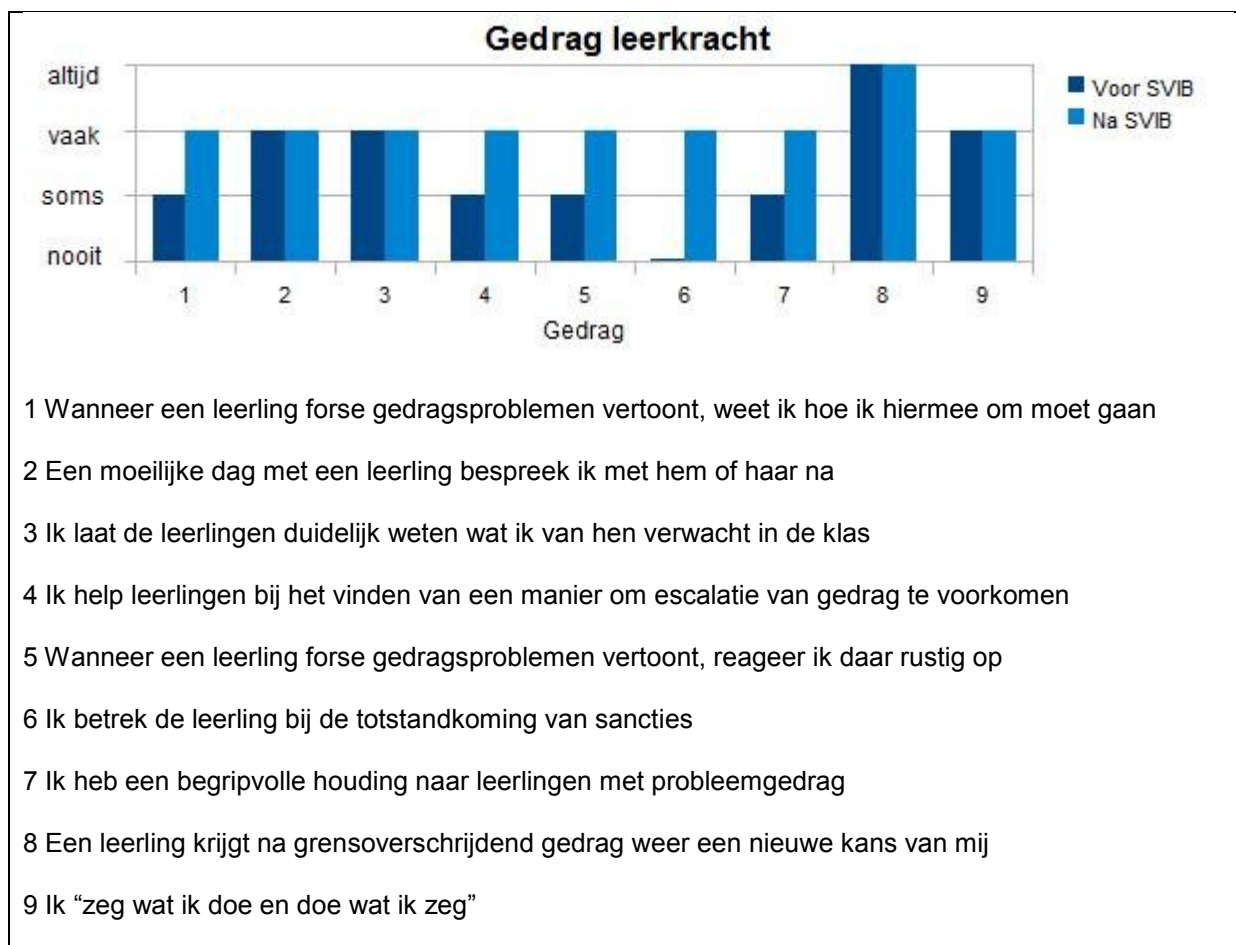
Semi gestructureerd interview

Voorafgaand aan en na afloop van het SVIB traject is bij de leerkracht een semi gestructureerd interview afgenomen. Na de vraag: "waar sta je momenteel in de begeleiding van leerlingen met gedragsproblemen?" volgden negen gesloten vragen met de antwoordmogelijkheden nooit, soms, vaak en altijd. Deze vragen zijn inhoudelijk overeenkomstig de gesloten vragen uit de vragenlijst voor de leerlingen. Ditmaal echter vanuit het perspectief van de leerkracht gesteld.

Analyse gesloten vragen

Onderstaande staafgrafiek toont dat met betrekking tot vraag twee (dag nabespreken), drie (duidelijk verwachtingen uitspreken) en negen (consequent handelen) niets is veranderd volgens de leerkracht. Deze vragen werden voorafgaand aan het SVIB-traject hoog gescoord ("vaak") en behaalden eenzelfde score na afloop. Vraag acht, betreffende het bieden van nieuwe kansen aan een leerling, scoorde beide afnamemomenten maximaal.

De leerkracht geeft op vijf gebieden groei aan in de begeleiding van leerlingen met gedragsproblemen: omgang met forse gedragsproblemen, aandacht voor preventie, rustig reageren in een conflictsituatie, leerlingen betrekken bij de totstandkoming van sancties en het hebben van een begripvolle houding. De grootste groei ervaart de leerkracht in het betrekken van leerlingen bij de totstandkoming van sancties.



Analyse open vragen

Antwoorden op de open vragen van het interview geven aanleiding tot het onderscheiden van vier rubrieken: doelrealisatie, invloed SVIB op toepasbaarheid ‘Echt wel!’, voor- en nadelen SVIB en aanbevelingen verdere implementatie. Onderstaande tabel toont een beknopte weergave van de visie van de leerkracht op deze vier gebieden. Voor een gedetailleerde uitwerking van de interviews verwijs ik naar bijlage 5 en 7.

Bij aanvang van het SVIB traject formuleerde de leerkracht het leerdoel: een positieve houding behouden wanneer een leerling fors probleemgedrag vertoont. De leerkracht is op een schaal van 0 t/m 10 gegroeid van een 5 naar een 7,5. Hij is gegroeid met betrekking tot het gebruik van groeitaal en het repareren van de werkhouding. De leerkracht ziet SVIB als waardevol middel dat door bewustwording van handelingspatronen bijgedragen heeft aan deze groei. De leerkracht noemt vier voordelen van SVIB, één nadeel. Hij heeft visie op hetgeen nodig is om ‘Echt wel!’ goed te implementeren binnen de praktijk.

Doelrealisatie

Beginmeting: een 5 op de schaal van 0 t/m 10 ("Ik laat me gek maken door de kinderen").

Gewenste niveau: een 8 ("want ze mogen het best merken wanneer ik boos ben").

Eindmeting: een 7,5 ("soms voel ik me nog in het nauw gedreven, meestal reageer ik neutraal").

Invloed SVIB op toepasbaarheid

Groeitaal en repareren van de werkhouding beide subjectief volgens de leerkracht. Het *gevoel* hebben op een bepaalde wijze te handelen. SVIB brengt concreet waarneembare patronen in beeld, evenals de reactie van de ander hier op. Van groot belang om tot bewustwording en groei te komen.

Voor- en nadelen SVIB

Voordeel

* 'klein kijken'

* mogelijkheid tot terugblikken

* waardevolle bewustwording handelingspatronen

* focus op het positieve

Nadeel

* oneigenlijk gedrag bij aanwezigheid camera

Aanbevelingen implementatie

* praktijkgerichte terugkomdag Noordzij

* mogelijkheid tot coaching (SVIB)

* casuïstiekbesprekingen bouwoverleg

* document handelingsgerichte stappen 'Echt wel!' methodiek

kernweergave interviews met leerkracht

4.5.2 Opbrengst voor de leerlingen

Binnen de groep vijf hebben twee leerlingen deelgenomen aan het individuele trainingsprogramma via de 'Echt wel!' methodiek. In de proactieve- en postactieve fase is er van beide leerlingen een video opname gemaakt van de individuele werkbespreking met de leerkracht. (Micro-)Analyse van dit materiaal geeft zicht op de manier waarop zij deze werkbespreking ervaren.

Ook presenter ik de uitkomst van een vragenlijst, gericht op de visie van de leerlingen ten opzichte van de begeleiding door de leerkracht.

Semi gestructureerde vragenlijst

Bij de twee leerlingen uit groep vijf is een semi gestructureerde vragenlijst afgenomen. De open vragen inventariseren het leerdoel van de leerlingen evenals de manier waarop zij denken stappen richting doelrealisatie te kunnen zetten. De gesloten vragen refereren aan vaardigheden welke volgens de 'Echt wel!' methodiek nodig zijn om leerlingen met probleemgedrag te kunnen begeleiden. De

leerlingen geven middels de antwoordmogelijkheden 'nooit', 'soms', 'vaak' en 'altijd' aan hoe de leerkracht hen helpt bij hun leerdoel.

Analyse gesloten vragen

Onderstaande tabel toont dat beide leerlingen zowel voor als na de interventie SVIB hoog scoren op vraag drie (duidelijk verwachtingen uitspreken) en negen (consequent handelen). Zij lijken bij de leerkracht een hoge mate van structuur en duidelijkheid te ervaren.

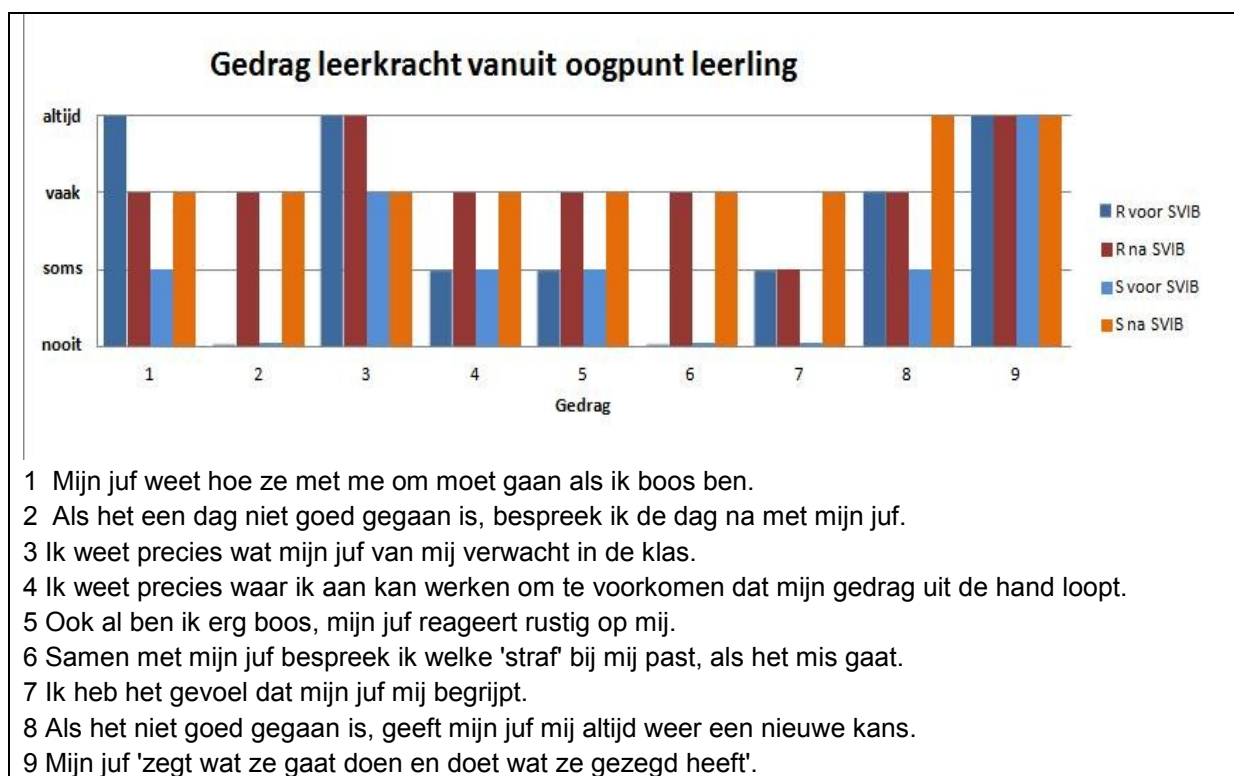
De laagste scores vallen bij zowel R. als S. bij vraag twee en zes. Deze stellingen omvatten het betrokken worden van de leerling bij de inhoud van het begeleidingsproces, door de leerkracht. Na de interventie SVIB zijn juist deze scores gestegen. Ook geven beide leerlingen aan een meer begripvolle houding bij de leerkracht te ervaren, evenals hulp bij het voorkomen van escalatie van boosheid.

R. scoort op de eerste vraag voorafgaand aan SVIB hoger dan na het begeleidingstraject. Op de zevende vraag geeft R. groei noch afname aan. Beide vragen refereren aan het tonen van een begripvolle houding door de leerkracht.

In onderstaande grafiek worden de antwoorden van beide leerlingen op de gesloten vragen uit de vragenlijst weergegeven. Afname heeft voorafgaand aan en na afloop van het SVIB traject plaatsgevonden.

De grafiek visualiseert de visie van R. en S. op de manier waarop de leerkracht hen begeleidt.

31



Analyse open vragen

De vragenlijst voor de leerlingen bevat eveneens de vragen:

- aan welk doel werk je?
- hoe ver ben je op dit moment richting dit doel? (betreft een gesloten vraag met de antwoordmogelijkheden: nog helemaal niet op weg, een beetje op weg, al behoorlijk op weg en ik heb mijn doel bereikt)
- wat is er volgens jou als eerste nodig om een klein stapje verder te komen richting je doel?

In relatie tot de opbrengst van de interventie SVIB voor de leerling, presenteer ik antwoorden op deze drie vragen in onderstaande tabel.

	Doel	Voor SVIB	Benodigde eerste stap	Na SVIB
Leerling S.	"Niet schelden of weglopen als ik boos ben"	Nog helemaal niet op weg	"Niet zo op anderen letten".	Al behoorlijk op weg
Leerling R.	"Een beetje rustiger doen als ik boos ben"	Een beetje op weg	"Dat de juf niet zo boos doet".	Al behoorlijk op weg

(Micro-) Analyse van individuele werkbесprekingen

R. en S. hebben in de proactieve en postactieve fase van het trainingsprogramma een individuele werkbесpreking gehad met de leerkracht. Enkele beknopte reacties op het door de leerkracht toepassen van de stappen uit de 'Echt wel!' methodiek worden in onderstaande tabel weergegeven. Tevens is af te lezen of en hoe vaak een methodische stap is toegepast door de leerkracht. Bijgevoegd trajectverslag geeft zicht op het algehele verloop van de werkbесprekingen.

Analyse wijst uit dat 'de vorkheftruck' al voorafgaand aan het SVIB traject werd toegepast door de leerkracht. Overige stappen uit de 'Echt wel!' methodiek zijn na de eerste nabespreking toegepast in de gesprekken met de leerlingen. Met name het gebruik van groeitaal is in frequentie toegenomen. Vooral het betrekken van de leerlingen bij de totstandkoming van gedragshandelingsplannen creëert bij hen een positieve houding. S. draagt direct zelf ideeën aan. R. toont zich aanvankelijk aversief, maar volgt de leerkracht goed wanneer deze hem uitnodigt tot participatie.

Omdat non-verbale communicatie een belangrijk onderdeel vormt van de menselijke communicatie (Kallenberg, 2007), wordt eveneens de lichaamstaal van de leerlingen meegenomen in de interpretatie van de manier waarop R. en S. de begeleiding door de leerkracht ervaren. Voor een uitvoerige beschrijving van de opbrengst van het SVIB traject voor beide leerlingen verwijs ik naar het trajectverslag (bijlage 10).

Stap uit de 'Echt wel!' methodiek	Stap komt voor j/n	Aantal maal voorgekomen	voorbeelden Reactie van de leerling
Werkhouding repareren			
Spreekt op neutrale toon			
1e opname (voor SVIB)	n	n.v.t.	R.: boze blik bij verwijtende toon. S.: verbreekt oogcontact bij emoties leerkracht. Bij neutrale toon wordt de leerkracht gevolgd.
2e opname	j + n	n.v.t.	
3e opname	j	n.v.t.	
Maakt gebruik van vorkheftruck			
1e opname (voor SVIB)	j	1	"We formulering", naast de leerling vertrekken, motiveert. S. Leunt voorover, grote beurten. R. frons, zit onderuit. De leerkracht stemt af, samen "de lift in". R. knikt instemmend.
2e opname	j	2	
3e opname	j	2	
Betrekt l'ing. bij ontwerp sanctie			
1e opname (voor SVIB)	n	n.v.t.	Leerkracht heeft grote beurt en draagt idee aan; R. passief. Pas bij meedenken actieve houding. S. zeer betrokken bij ontwikkeling actieplan. Draagt zelf ideeën aan.
2e opname	j	1	
3e opname	j	2	
Gebruik groeitaal			
Formuleert met "ik zie/merk..."			
1e opname (voor SVIB)	n	n.v.t.	"Jij-formulering" creëert letterlijk afstand + onverschilligheid bij R. (schouders ophalen). Ik-formulering wordt, mits op neutrale toon, door S. en R. beter gevolgd
2e opname	j	3	
3e opname	j	5	
Gebruikt "al" / "nog"			
1e opname (voor SVIB)	n	n.v.t.	Wanneer onjuist gebruikt ("ik zie nog niet dat..."): R. kijkt weg en zucht. S. trots bij "al", pikt toekomstgerichtheid snel op. R. toenemend gevoelig voor "al".
2e opname	j	3	
3e opname	j	4	
Besprekt nieuwe oefensituatie			
1e opname (voor SVIB)	n	n.v.t.	R. door moeilijke start nog in 1e oefensituatie. Bespreking nieuwe oefening met S. doet S. stralen. Stap verder is bevestiging van groei. Wederom grote betrokkenheid.
2e opname	j	1	
3e opname	j	1	

4.6 Samenvatting

Alle verkregen datagegevens die voor het onderzoek en voor de evaluatie van het onderzoek van belang zijn, zijn weergegeven in dit hoofdstuk. Gegevens vanuit verschillende bronnen zijn geanalyseerd en met elkaar vergeleken. Middels beeldanalyse uit het SVIB traject en afname van twee interviews is inzichtelijk gemaakt wat de opbrengst van SVIB is voor de leerkracht. Beeldanalyses van individuele werkbesprekingen en afname van een leerlingvragenlijst voorafgaande aan en na afloop van het SVIB traject toont de invloed die het begeleiden van de leerkracht middels SVIB heeft op het gedrag van de leerlingen.

Samenvattend heeft SVIB tot bewustwording van handelingspatronen geleid bij de leerkracht, gevolgd door groei in toepassing van 'Echt wel!' vaardigheden. De leerling profiteert van deze groei, door betrokkenheid bij totstandkoming van afspraken en sancties. Dit versterkt positief contact tussen leerling en leerkracht en reduceert excessief probleemgedrag.

De analyses uit de voorgaande paragrafen geven aanleiding om in het volgende hoofdstuk te interpreteren en conclusies uit te trekken.

5 Conclusie en aanbevelingen

De centrale vraag in het onderzoek luidt:

Hoe kan ik middels een SVIB traject leerkrachten van een reguliere basisschool in Zuid-Holland ondersteunen in het toepassen van de methode 'Echt wel!'?

In paragraaf 5.5 formuleer ik een antwoord op deze centrale onderzoeksvraag, waarna ik aanbevelingen doe voor de praktijk.

Voorafgaand worden in dit hoofdstuk per deelvraag de analyses uit hoofdstuk 4 geïnterpreteerd, waarna ik conclusies trek die antwoord geven op deze deelvragen.

5.1 Deelvraag 1

Wat houdt de methode 'Echt wel!' in?

Deelvraag 1 wordt in dit vijfde hoofdstuk buiten beschouwing gelaten omdat antwoord op deze deelvraag verkregen is middels theoretische verdieping en derhalve gepresenteerd is in hoofdstuk 2.

5.2 Deelvraag 2

Hoe zelfverzekerd voelen leerkrachten zich, na het volgen van de methodiektraining, om met 'Echt wel!' te werken?

Analyse van de door negen leerkrachten ingevulde vragenlijst levert overeenkomsten op. Gemiddeld scoren de items "werkhouding repareren" en "werkbepreking houden in groeitaal" beduidend lager dan de overige stappen uit de 'Echt wel!' methodiek.

Een algemene potentiële verklaring hiervoor is te vinden in mijn veronderstelling dat beide laag scorende items een behoorlijk beroep doen op omgaan met veranderingen. Op veranderingsbereidheid en het kunnen doorbreken van reeds bestaande handelingspatronen. Beide items vinden weinig aansluiting bij het dagelijkse handelingsrepertoire van de leerkracht, daar waar de overige vijf items meer raakvlak hebben met interventies uit de huidige praktijk.

Een specifieke verklaring per item voor het laag scoren van het repareren van de werkhouding en het houden van een werkbepreking in groeitaal zal ik nu uiteenzetten.

Een werkbepreking houden in groeitaal

Groeitaal op de juiste wijze gebruiken vergt veelvuldig oefenen. Gebruik van de woorden 'al' (bij gewenst gedrag) en 'nog' (bij ongewenst gedrag) lijkt gemakkelijk. Noordzij heeft tijdens de trainingsbijeenkomsten voor leerkrachten echter nadrukkelijk aandacht besteed aan valkuilen. De wetenschap dat woordkeuze cruciaal is tijdens een werkbepreking met een leerling, maakt mogelijk onzeker.

Het repareren van de werkhouding

Door Noordzij (2010) geïllustreerd als begrenst meewaaïen. Ik zie leerkrachten die overmand worden door boosheid jegens een leerling. Leerkrachten die zich uitgelokt en gekwetst voelen. Die niet tot nauwelijks positieve ervaringen opdoen met de leerling.

Begrenst meewaaïen, de leerling laten meedenken over de manier waarop je als leerkracht ingrijpt wanneer gedrag ontoelaatbaar is. Ik kan mij voorstellen dat een leerkracht aanvankelijk aversief tegenover een dergelijk samenwerkingstraject met de leerling staat en in de praktijk vervalt in oude patronen. 'Ik doe het nu eenmaal zo'. Een natuurlijke op een ongewenste verandering volgens Werner (2011).

Conclusie

De resultaten van de vragenlijst hebben inzichtelijk gemaakt binnen welke fases van de 'Echt wel!' methodiek de grootste behoefte tot ondersteuning ligt: het repareren van de werkhouding en een werkbespreking houden in groeitaal.

5.3 Deelvraag 3

Hoe kan ik ervoor zorgen dat mijn SVIB begeleiding afgestemd is op de 'Echt wel!' methodiek?

In mijn zoektocht naar afstemming heb ik divers materiaal naast elkaar gelegd. Een kijkwijzer om interactie te kunnen analyseren: volgen, ontvangstbevestiging, instemmend benoemen, beurtverdeling en leiding geven. Vaardigheden uit de 'Echt wel!' methodiek, evenals het methodische stappenplan. Inhoudelijk relevant en bruikbaar materiaal om tot afstemming te komen. Bij mij ontstond echter de behoefte aan afbakening en structuur, waarna ik één overzichtelijke kijkwijzer ontwikkeld heb: 'Echt wel!'.

Conclusie

Geconcludeerd kan worden dat, om interactie-analyse te kunnen afstemmen op specifieke vaardigheden uit een bepaalde methodiek, het (voor mij) prettig is om gebruik te kunnen maken van een kijkwijzer die overzicht biedt op alle deelgebieden.

5.4 Deelvraag 4

Wat is de opbrengst van de interventie SVIB tijdens een 'Echt wel!' traject?

5.4.1 Opbrengst voor de leerkracht

In de beantwoording van de stellingen in het interview geeft de leerkracht geen groei aan bij stelling twee (dag nabespreken), drie (verwachtingen duidelijk uitspreken) en negen (consequent handelen). Deze stellingen werden ten tijde van de beginmeting al hoog gescoord ("vaak"). Stelling drie en negen hebben betrekking op het bieden van structuur en op het consequent handelen door de leerkracht. Beeldanalyse van opnames in de klassensituatie bevestigen dat hier de kracht van de leerkracht ligt. Gemaakte afspraken worden consequent nageleefd, de leerkracht is zeer geordend en duidelijk voor de leerlingen. Ondanks dat dit leerkrachtgedrag geen moment

afzwakt, wordt er geen “altijd” gescoord. Een verklaring hiervoor ligt mogelijk in de betekenis van “altijd”: continu, permanent onafgebroken. Synoniemen die “eigenlijk altijd” of “vrijwel altijd” niet toelaten. Het ontbreken van nuancering in de antwoordmogelijkheden dient bij het lezen van de algehele conclusie in acht genomen te worden. Ook mogelijke misverstanden bij het kaderen van verbale communicatie breng ik hierbij onder de aandacht. Kallenberg (2007) benadrukt dat taalgebruik sterk verbonden is aan het eigen referentiekader. Het stellen van vragen en het verkrijgen van antwoorden lijkt weinig gecompliceerd, maar dient met bewustzijn van variëteit aan perspectieven geïnterpreteerd te worden. De uitkomst van de interviews dient dan ook met inachtneming van dit bewustzijn gelezen te worden.

Met dit bewustzijn kan de invloed van SVIB op de groeigebieden uit de stellingen van het interview niet zonder meer vastgesteld worden. Er zijn tal van factoren denkbaar welke ten grondslag kunnen liggen aan groei, of aan *groeibeleving* van de leerkracht.

Het SVIB traject met de leerkracht geeft door (micro-)analyse van het beeldmateriaal echter zicht op het proces van verandering bij de leerkracht, betreffende het gebruik van groeitaal en het repareren van de werkhouding. Den Otter en Haassen (2004) onderschrijven dat het maken van concrete afspraken voor verandering naar aanleiding van de eerste video opname de kracht van SVIB is. Tijdens vervolgonnamen wordt het effect van deze verandering in beeld gebracht. Dit is een concreet uitgangspunt voor reflectie en brengt de ontwikkeling in beeld.

Concreet waarneembaar zijn de leerkrachtvaardigheden voorafgaand aan het SVIB traject, de oplossingsgerichte coaching tijdens nagesprekken met de leerkracht en de stapsgewijze ontwikkeling van de leerkracht met betrekking tot zijn leervragen betreffende groeitaal en het repareren van de werkhouding. Een causaal verband tussen de interventie SVIB en de ontwikkeling van de leerkracht is niet onomstotelijk, maar naar mijn mening zeer waarschijnlijk. Antwoorden van de leerkracht op interviewvragen betreffende de voor- en nadelen van SVIB en de invloed van SVIB op de toepasbaarheid van de ‘Echt wel!’ methodiek ondersteunen deze mening.

Conclusie

Het interview wijst uit dat de leerkracht gegroeid is betreffende participatie van leerlingen, preventief handelen en het hebben van een rustige, begripvolle houding jegens de probleemleerling. Opnamemateriaal uit het SVIB traject toont het cyclische proces van bewustwording door terug te kijken, alternatieven te ontwikkelen en deze uit te proberen. Dat SVIB mogelijkheid biedt om dit terugblikken op gedetailleerde wijze te doen waardoor bewustwording en mogelijkheid tot groei gecreëerd wordt, benoemd de leerkracht zelf als zeer waardevol. SVIB is een waardevolle interventie geweest.

5.4.2 Opbrengst voor de leerlingen

Grafiek “Gedrag leerkracht vanuit oogpunt leerling” toont de grootste groei bij stellingen die linken naar betrokkenheid van de leerlingen bij het begeleidingsproces.

De participerende rol van de leerlingen tijdens het individuele 'Echt wel!' trainingsprogramma zal mogelijk ten grondslag liggen aan deze stijging. Het 'aan grenzen binden van de keuzevrijheid' (Korthagen en Lagerwerf, 2011) is binnen deze participerende rol mijns inziens prettig geweest voor de leerlingen. Het bedenken van oplossingen is geen gemakkelijke opgave, voor een leerling uit groep vijf wellicht teveel gevraagd. Afbakening biedt structuur. De analyse van interactiepatronen tijdens werkbeprekingen in zowel de proactieve als de postactieve fase van het trainingsprogramma ondersteunen de veronderstelling dat het betrekken van leerlingen bij de totstandkoming van plannen en sancties hun motivatie vergroot. Binnen de zevenstappendans (Cauffman, 2010) is de derde stap hiertoe van groot belang: doelen stellen. Cauffman stelt dat de oplossingsgerichte onderwijskracht een appel doet op de eigen verantwoordelijkheid van de leerling. Vragen dienen dusdanig gesteld te worden dat het antwoord op de vraag de ander in zekere zin committeert. Analyse van de individuele werkbeprekingen met de leerkracht toont de vooral non-verbale communicatie van leerling R. en S., waaruit blijkt dat uitnodiging tot meedenken met de leerkracht positief ontvangen wordt. S. is stapsgewijs meer gemotiveerd aan het samenwerken met de leerkracht. Hij heeft meegedacht over een manier om zijn gedrag te kunnen reguleren en heeft afspraken hieromtrent nageleefd. Beelden tonen een open houding van S. naar de leerkracht. Bij gebruik van groeitaal door de leerkracht is hij zichtbaar trots. R. behoudt nog enige afstand tot de leerkracht. Moeilijkheden bij het repareren van de werkhouding jegens R. ligt hier mogelijk aan ten grondslag. De eerste stapjes voorwaarts in deze communicatie zijn gezet.

Conclusie

S. en R. ervaren een meer begripvolle houding bij de leerkracht, evenals hulp bij het voorkomen van escalatie van boosheid. Met name uitnodiging tot participatie door de leerkracht heeft opgebracht dat hun houding actiever en positiever geworden is. De leerling profiteert van de leerkracht die zich bewust is geworden van de invloed van het gebruik van groeitaal en het repareren van de werkhouding. SVIB ligt aan de basis van dit proces van bewustwording.

5.5 Uitkomst centrale onderzoeksvraag

Hoe kan ik middels een SVIB traject leerkrachten van een reguliere basisschool in Zuid-Holland ondersteunen in het toepassen van de methode 'Echt wel!'?

Het onderzoek heeft uitgewezen dat SVIB een waardevolle methodiek is om de leerkracht te ondersteunen bij het toepassen van specifieke stappen uit 'Echt wel!'. Door de leerkracht middels SVIB te begeleiden heb ik bijgedragen aan bewustwording van handelingspatronen, gevolgd door groei in toepassing van 'Echt wel!' vaardigheden. Het opnemen van individuele werkbeprekingen met leerling R. en S. gaf zicht op de wijze waarop de leerkracht stappen uit de 'Echt wel!' methodiek toepast. Het samen met de leerkracht nabespreken van het opnamemateriaal leverde bewustwording op bij de leerkracht. Het bedenken en uitproberen van

handelingsalternatieven bracht de leerkracht tot ontwikkeling. Stapsgewijs werd deze vaardig in het op de juiste wijze toepassen van groeitaal en het behouden van een emotioneel neutrale houding in geval van probleemgedrag. De leerling profiteerde van deze groei, door betrokkenheid bij totstandkoming van afspraken en sancties. Dit versterkt positief contact tussen leerling en leerkracht en reduceert excessief probleemgedrag.

Van belang is echter het bewustzijn dat forse gedragsproblematiek zich niet makkelijk door beeld laat vangen. Tijdens de intake dient er bij totstandkoming van de leervraag derhalve met name gefocust te worden op de pro- en de postactieve fase. De door de leerkracht ontwikkelde 'Echt wel!' vaardigheden in deze fases kunnen eveneens worden ingezet in de reactieve fase.

Om de opbrengst van het begeleidingstraject zo groot mogelijk te kunnen laten zijn, zijn enkele inhoudelijke aanpassingen van belang. Deze zijn opgenomen in onderstaande aanbevelingen.

5.6 Aanbevelingen voor de praktijk

- De leerkracht dient, om vanaf het begin succeservaringen te kunnen opdoen, te beschikken over praktisch uitvoerbare kennis van elk van de zes stappen uit de 'Echt wel!' methodiek. Wanneer hij weet welke handelingen passen bij een bepaalde situatie, kan hij hierop gericht gecoacht worden.
- Het is raadzaam om nieuwe teamleden intensief te begeleiden in het werken met de 'Echt wel!' methodiek. SVIB is bij deze begeleiding een waardevol middel.
- Ook bij de overige teamleden verdient het aanbeveling om het werken met 'Echt wel!' frequent te evalueren (bijvoorbeeld als casuïstiek in de bouwvergadering).
- Het onderzoek illustreert het belang van participatie van de leerlingen. In de praktijk is communicatie echter voornamelijk op de ouders gericht. Een verschuiving lijkt mij gezien de behoefte aan autonomie bij leerlingen goed: niet in gesprek *over*, maar *met* de leerling. Aanwezigheid van leerlingen bij rapportbesprekingen verdient aanbeveling.
- Wanneer implementatie van 'Echt wel!' in een vergeand stadium is en door het team omarmd wordt, lijkt het mij zinvol om de methodiek aan te bevelen binnen overige scholen van de onderwijsgroep. Mijns inziens een krachtig statement, wanneer er binnen deze scholen een uniform beleid is met betrekking tot de omgang met excessieve gedragsproblemen bij leerlingen.
- Wanneer implementatie van de 'Echt wel!' methodiek zich uitbreid naar overige scholen, is het waardevol om middels SVIB leerkrachten te coachen in het kunnen toepassen ervan. Een uitdaging die ik als afgestudeerd SVIB-er graag aanga.
Uitbreiding van het aantal SVIB-ers is echter voorwaarde voor een brede implementatie op afzienbare termijn.

6 Evaluatie en reflectie

Dit laatste hoofdstuk kijk ik terug op het verloop van het onderzoek, alsmede op hetgeen het onderzoek voor mij betekend heeft.

Ik reflecteer op mijn rol binnen het onderzoeksproces en op de opbrengst.

6.1 Evaluatie

Ik ben aan dit praktijkonderzoek begonnen vanwege de intrinsieke motivatie om leerkrachten te ondersteunen in de aanpak van forse gedragsproblemen bij leerlingen. Hieraan ligt mijn overtuiging dat een positief pedagogisch klimaat een voorwaarde is voor kwalitatief goed onderwijs ten grondslag.

Het onderzoek wijst uit dat de handelingsverlegenheid betreffende de 'Echt wel!' methodiek op het gebied van zowel kennis als vaardigheden nog groot is. Het zich eigen maken van de methodiek vergt herhaaldelijk oefenen en reflecteren op de wijze waarop specifieke 'Echt wel!' vaardigheden worden toegepast.

Groeitaal luistert nauw, zo benadrukt Noordzij in zijn handboek. SVIB is een waardevol middel gebleken om dit in beeld te brengen. Mooi om bij de leerkracht groei in bewustzijn te zien, bij het terugkijken van beelden. Juist die kleine, vaak non-verbale reacties brachten de leerkracht tot inzicht.

In hoofdstuk drie uitte ik mijn nieuwsgierigheid naar in hoeverre de leerkracht in staat of zelfs bereid zou zijn bestaande opvattingen opzij te zetten om plaats te maken voor nieuwe. In tegenstelling tot weerstand heb ik een enorme openheid en leergierigheid ervaren gedurende het SVIB traject. Mijn indruk is dat deze betrokkenheid oprecht was. Ditzelfde geldt voor de open- en eerlijkheid van de groep vijf leerlingen, die met grote inzet deelnamen aan vragenlijsten.

Door het doen van onderzoek ben ik tot het besef gekomen dat ondersteuning bij verdere implementatie van de 'Echt wel!' methodiek onmisbaar is. Zonder ondersteuning verwacht ik dat menig leerkracht vanuit onzekerheid besluit geen individueel trainingsprogramma te starten met leerlingen. Gevolg hiervan zal zijn dat de leerkracht handelingsverlegen blijft wanneer zich forse gedragsproblematiek openbaart, hetgeen de leerkracht naar alle waarschijnlijkheid uiteindelijk uitput. Ik ben er na het doen van dit onderzoek van overtuigd dat SVIB een krachtig middel is om de leerkracht te ondersteunen bij het toepassen van de stappen uit de 'Echt wel!' methodiek. Binnen mijn onderzoek heeft de specifieke leervraag van de leerkracht geleid tot focus op twee van de zes stappen: het gebruik van groeitaal en het repareren van de werkhouding. SVIB zou evenwel ondersteunend kunnen zijn bij de overige vier methodische stappen.

Het is mij gelukt dit onderzoek zo objectief mogelijk te doen, zonder bewijsdrang. Ik ben mij bewust geweest van het gegeven dat het uiteindelijke antwoord op de centrale onderzoeksvraag altijd een 'goed' antwoord is (mits via triangulatie verkregen), ongeacht de uitkomst.

6.2 Reflectie

Gedurende mijn onderzoek heb ik de kracht en de valkuilen van mijn persoonlijke leerstijl leren kennen.

Ik ben een doener. Mijn daadkracht maakte dat ik al snel vol enthousiasme stappen zette binnen mijn onderzoek. Stappen die gaandeweg te voortvarend bleken: mijn onderzoeksvraag wijzigde, evenals het type onderzoek. “Alle inspanningen voor niets”, zo voelde het. Deze uitermate frustrerende ervaring is voor mij tegelijkertijd leerzaam geweest. Mijn onderzoeksmateriaal ging tijdens supervisiebijeenkomsten door de trechter. Ik begon de te ondernemen stappen te overzien en zette ik deze uit in een tijdspad. Ik kreeg plezier in het actieonderzoek, zeker ook omdat ik als leerkracht affiniteit heb met de werkvloer en oprecht geïnteresseerd ben in de onderzoeksresultaten.

Ik heb antwoord gekregen op mijn onderzoeksvraag. Hoewel ik mij bewust ben van de kleine onderzoeksgroep zonder controlegroep, is de invloed van SVIB op het kunnen toepassen van de ‘Echt wel!’ methodiek aangetoond. Sec dit inzicht dekt voor mij de opbrengst niet. De zelfverzekerde houding, de opgewektheid bij de leerkracht, het hervinden van het plezier op de werkvloer. Dat is hetgeen mij voldoening geeft, evenals motivatie om SVIB breder op de kaart te zetten.

Nawoord

Gedurende mijn SVIB-studie heb ik enorm geboft met een fijne club mensen om mij heen. Ik bedank hierbij graag:

- mijn man, die zich over onze beide zoons ontfermde wanneer “mama het weer eens druk had”. Die mij bovendien hielp bij het maken van tabellen en grafieken;
- mijn kinderen, die ook na schooltijd noodgedwongen met uitgestelde aandacht geconfronteerd werden;
- medestudenten Esther, Antoinette, Ingrid, Hannie en Jan. Voor jullie waardevolle feedback tijdens supervisiebijeenkomsten en het creëren van een fijne, veilige sfeer;
- opleider Annemarie, voor het geven van kritische en verhelderende feedback;
- mijn critical friends, voor het kritisch meedenken gedurende het onderzoeksproces;
- de aan het onderzoek deelnemende leerkrachten en leerlingen;
- tal van lieve vrienden en familieleden die mijn stapjes richting dit eindresultaat betrokken gevolgd hebben. Ik manoeuvreerde jullie soms ongevraagd in de critical friend positie.

No road is long with good company
(M.I.L.K)

Literatuur

Baert, K., Goorix, F., Acker, K. van, Driessche, L. van (2009) *Waar is de grens*, Tielt: Lannoo

Bennamar, K. (2006) *Reflectietools* Den Haag: Lemma/Boom

Cauffman, L. (2007) *Oplossingsgericht management & coaching*, Amsterdam: Boom

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

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

Harinck, F., (2010) *Basisprincipes van praktijkonderzoek*, Antwerpen-Apeldoorn: Garant

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

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

Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J., Scheepsma, W. (2007) *Ontwikkeling door onderzoek, een handreiking voor leraren*, Utrecht/Zutphen: Thieme Meulenhof

Korthagen, F., Koster, B., Melief, K. & Tigchelaar, A., (2007) *Docenten leren reflecteren*, Soest: Nelissen

Korthagen, F. & Lagerwerf, B., (2011) *Leren van binnenuit*, Den Haag: Boom Lemma

Le Fevere de Ten Hove, M., Callens, N., Geysen, T. & Maene, W., (2008) *Survivalkit voor leerkrachten*, Antwerpen-Apeldoorn: Garant

Måhlberg, K. en Sjöblom, M., (2008) *Oplossingsgericht onderwijzen*, Antwerpen-Apeldoorn: Garant

Noordzij, M., (2010) *'Echt wel!'*, Warmond: de Merel

Otter, M. den & Haasen, M. (2004) *Wat je ziet ben je zelf. School Video Interactie Begeleiding met leerlingen*, Antwerpen-Apeldoorn: Garant

Schazer, S. de, (1988) *Clues. Investigating solutions in brief family therapie*, New York: WW Norton.

Setten, J. van, (2010) *Hoe krijg ik ze zover?* Amsterdam: Business Contact

Wolf, K. van der (2003) *In het hoofd van de meester. Gedragsproblemen in ecologisch perspectief*, Utrecht: Agiel

Online documenten

Werner, P. (2011) *Omgaan met weerstand*. Verkregen op 18 februari 2012 van http://www.learningtoday.nl/51_485_Omgaan_met_weerstand.aspx

Informatie betreffende Schoolwide Positive Behaviour Support verkregen op 23 januari 2012 van <http://www.swpbs.nl> en <http://www.pbis.org>

Kijkwijzer 1, verkregen op 9 januari 2012 van <http://www.portal.fontys.nl>

Bijlage 1: Schaalvragen naar collega's



Beste collega,

De eerste twee studiedagen over de methode “Echt wel!” zitten er op. Ik wil graag in kaart brengen wat deze twee bijeenkomsten jou persoonlijk hebben opgeleverd. Zou je onderstaande vraag willen beantwoorden? Na inventarisatie zal binnen de commissie gedrag gekeken worden wat er nog nodig is om de methodiek eigen te maken. Jouw inbreng onder het kopje **kansen** is hierbij waardevol.

Vraag:

In hoeverre weet ik hoe ik de onderstaande stappen uit de methode Echt wel! moet toepassen?

Graag een X bij het cijfer waar je je op dit moment bevindt.

- 0 = Ik heb geen idee wat deze stap inhoudt en hoe ik hem in de praktijk moet toepassen.
10= Ik weet goed wat deze stap inhoudt, voel me zelfverzekerd en ik beheers alle benodigde vaardigheden om hem in de praktijk toe te kunnen passen.

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	kansen
De situatie in kaart brengen.												
Je werkhouding repareren.												
Het functioneringsniveau inschatten.												
Een interventie ontwerpen.												
Een werkbespreking houden in groeitaal.												
Het systematisch toepassen van de “sanctie”.												

Kansen

Geef hier per onderdeel aan wat je als eerste nodig hebt om een stukje te kunnen groeien op deze schaal.

Dank je wel voor het invullen!

Yvonne.

Bijlage 2: Toestemming SVIB ouders groep 5

***** ten behoeve van anonimisering is het briefhoofd met schoolgegevens verwijderd*****

Aan de ouders/verzorgers van de leerlingen uit groep 5B

Betreft: kennisgeving video opnames

Geachte ouders, verzorgers,

Onlangs bent u via de nieuwsbrief geïnformeerd over de methode Echt Wel voor de leerkrachten, gericht op het omgaan met gedragsproblemen.

Stapsgewijs wordt deze methode momenteel ingevoerd binnen de school.

Als afronding van mijn opleiding School Video Interactie Begeleiding (SVIB) doe ik onderzoek naar de invloed van SVIB op dit invoeringstraject.

SVIB is een vorm van begeleiden van de leerkracht, waarbij gebruik wordt gemaakt van video interactie analyse.

Binnenkort zal ik twee à drie keer een video opname maken in de klas van uw kind. Deze beelden zullen vervolgens geanalyseerd en met de leerkracht nabesproken worden.

Het beeldmateriaal is uitsluitend bedoeld voor intern gebruik.

Wanneer u opname in de klas van uw zoon/dochter niet op prijs stelt, kunt u dit kenbaar maken bij de leerkracht van uw kind.

Met vriendelijke groet,

Yvonne Boersma
(leerkracht groep 7/8)

Bijlage 3: Toestemming afname vragenlijst individuele leerling

***** ten behoeve van anonimisering is het briefhoofd met schoolgegevens verwijderd*****

Aan de ouders/verzorgers van

Betreft: toestemming afname vragenlijst

Geachte ouders, verzorgers,

Enige tijd geleden bent u via de nieuwsbrief geïnformeerd over de methode 'Echt Wel!' voor de leerkrachten, gericht op het omgaan met gedragsproblemen. Stapsgewijs wordt deze methode momenteel ingevoerd binnen de school. Als afronding van mijn opleiding School Video Interactie Begeleiding (SVIB) doe ik onderzoek naar de invloed van SVIB op dit invoeringstraject. SVIB is een vorm van begeleiden van de leerkracht, waarbij gebruik wordt gemaakt van video interactie analyse. Binnenkort zal ik twee à drie keer een video opname maken in de klas van uw kind. Deze beelden zullen vervolgens geanalyseerd en met de leerkracht nabesproken worden. Het beeldmateriaal is uitsluitend bedoeld voor intern gebruik.

Omdat uw kind een begeleidingsprogramma volgt via de 'Echt wel!!' methodiek, wil ik graag inventariseren hoe hij/zij deze begeleiding ervaart. Dit zal ik doen middels een vragenlijst, welke ik met uw kind doorneem.

Wanneer u deze deelname van uw kind aan mijn onderzoek niet op prijs stelt, kunt u dit kenbaar maken bij de leerkracht van uw kind.

Met vriendelijke groet,

Yvonne Boersma
(leerkracht groep 7/8)

Bijlage 4: Interview leerkracht voor SVIB

Interview met de leerkracht voor aanvang SVIB

Datum:

Allereerst volgen een aantal stellingen waarop vier antwoorden mogelijk zijn: nooit, soms, vaak en altijd. Vervolgens stel ik enkele open vragen. De stellingen zal ik na afloop van het SVIB traject nogmaals aan je voorleggen, gevolgd door enkele open, evaluatieve vragen.

Stellingen

Wanneer een leerling forse gedragsproblemen vertoont, weet ik hoe ik hiermee om moet gaan.	nooit	soms	vaak	altijd
Een moeilijke dag met een leerling bespreek ik met hem of haar na.	nooit	soms	vaak	altijd
Ik laat de leerlingen duidelijk weten wat ik van hen verwacht in de klas.	nooit	soms	vaak	altijd
Ik help leerlingen bij het vinden van een manier om escalatie van gedrag te voorkomen.	nooit	soms	vaak	altijd
Wanneer een leerling forse gedragsproblemen vertoont, reageer ik daar rustig op.	nooit	soms	vaak	altijd
Ik betrek de leerling bij de totstandkoming van sancties.	nooit	soms	vaak	altijd
Ik heb een begripvolle houding naar leerlingen met probleemgedrag.	nooit	soms	vaak	altijd
Een leerling krijgt na grensoverschrijdend gedrag weer een nieuwe kans van mij.	nooit	soms	vaak	altijd
Ik "zeg wat ik doe en doe wat ik zeg" (consequent)	nooit	soms	vaak	altijd

Open vragen

1. Wat hoop je te bereiken met het SVIB traject?
2. Waar sta je, op een schaal van 0 t/m 10, nu ten opzichte van dit doel?
3. Wat is er nodig om richting de (afhankelijk van inschaling) te komen?
4. Wat moet er dan in jouw gedrag of in dat van de leerlingen veranderd zijn?
5. Hoe ervaar je op dit moment de toepasbaarheid van de 'Echt wel!' methodiek?
6. Wat is er volgens jou nodig om een goede, snelle invoering van deze methodiek te realiseren?

7. Hoe kijk je aan tegen het gebruik van een video camera in een begeleidingstraject?
8. Welke voor- en/of nadelen verwacht je bij het gebruik van video opnames?
9. Wat is voor jou een prettige manier van begeleiden?
10. Wil je nog iets toevoegen aan dit interview?

Bijlage 5: Uitwerking interview voor SVIB

Uitwerking interview voorafgaand aan SVIB

L = leerkracht

S = SVIB-er (ik)

S Wat hoop je te bereiken met het SVIB traject?

L Dat ik me niet meer zo gek laat maken door sommige kinderen.

S Wat bedoel je met 'gek maken'? Wat gebeurt er dan?

L Dat ze me soms echt boos maken en ik niet meer weet wat ik moet doen.

S Waar sta je, op een schaal van 0 t/m 10, nu ten opzichte van je doel?

L Op 5 denk ik, gemiddeld.

S Wat is er nodig om bij de 5½ te komen, misschien zelfs wel bij de 6?

L Hmm...moeilijk. Ik denk dat ik het gedrag van de leerlingen niet zo op mezelf moet betrekken.

S Waar op de schaal wil je eindigen?

L (denkt lang na) Op een 8, want ze mogen het best merken als ik er klaar mee ben.

S Wat moet er bij die 8 dan in jouw gedrag of in het gedrag van die leerlingen veranderd zijn?

L Ik moet denk ik beseffen dat ze zich niet zo gedragen om mij op stang te jagen. Dat ze op zo'n moment niet anders kunnen.

S ...en de leerlingen?

L Die moeten gewoon doen wat ik ze vraag (lacht). Nee... ik weet het eigenlijk niet. Ik weet niet wat ik van ze *kan* en *mag* verwachten.

S Hoe ervaar je op dit moment de toepasbaarheid van de 'Echt wel!' methodiek?

L Ik kan er niet mee uit de voeten. Ik heb te weinig praktische handvatten.

S Wat is er volgens jou nodig om een goede, snelle invoering van deze methode te realiseren?

L Dat een ervaringsdeskundige eens meekijkt ofzo. Of dat een 'Echt wel!' casus in een bouwvergadering met elkaar besproken wordt. Of gewoon meer praktische tips op papier ofzo.

S Hoe kijk je aan tegen het gebruik van een video camera in een begeleidingstraject?

L Wel spannend en misschien confronterend. Maar ik hoop dat het me waardevolle inzichten oplevert.

S Welke voor- en/of nadelen verwacht je bij het gebruik van video opnames?

L Als nadeel zie ik dat de leerlingen misschien anders dan anders zijn. Maar ik verwacht wel dingen te zien die me anders niet zouden zijn opgevallen.

S Zoals...?

L Nou, misschien wel hoe S. op een hele onopvallende manier uitgelokt wordt. Zou ik wel erg vinden, dat ik dat in de klas dan nooit zie.

S Wat is voor jou een prettige manier om begeleid te worden?

L Gewoon eerlijk zijn...maar ook een beetje aardig voor me (lacht).

S En als ik probeer om jou door het stellen van verdiepingsvragen tot eigen inzicht te brengen?

L Prima.

S Wil je nog iets toevoegen aan dit interview?

L Nee, eigenlijk niet. Ik ben benieuwd naar het verloop.

Bijlage 6: Interview leerkracht na SVIB

Interview met de leerkracht na afloop SVIB

Datum:

De volgende stellingen zijn voorafgaand aan het SVIB traject aan je voorgelegd.

Wil je ze nogmaals scoren?

Ik sluit het interview af met open vragen.

Stellingen

Wanneer een leerling forse gedragsproblemen vertoont, weet ik hoe ik hiermee om moet gaan.	nooit	soms	vaak	altijd
Een moeilijke dag met een leerling bespreek ik met hem of haar na.	nooit	soms	vaak	altijd
Ik laat de leerlingen duidelijk weten wat ik van hen verwacht in de klas.	nooit	soms	vaak	altijd
Ik help leerlingen bij het vinden van een manier om escalatie van gedrag te voorkomen.	nooit	soms	vaak	altijd
Wanneer een leerling forse gedragsproblemen vertoont, reageer ik daar rustig op.	nooit	soms	vaak	altijd
Ik betrek de leerling bij de totstandkoming van sancties.	nooit	soms	vaak	altijd
Ik heb een begripvolle houding naar leerlingen met probleemgedrag.	nooit	soms	vaak	altijd
Een leerling krijgt na grensoverschrijdend gedrag weer een nieuwe kans van mij.	nooit	soms	vaak	altijd
Ik "zeg wat ik doe en doe wat ik zeg" (consequent)	nooit	soms	vaak	altijd

Open vragen

1. Voorafgaand aan het SVIB-traject gaf je het volgende doel aan: Op de schaal van 0 t/m 10 bevond je je toen op een 5. Waar sta je nu?
2. Wat heeft ervoor gezorgd dat je nu op die staat?
3. Hoe ervaar je momenteel de toepasbaarheid van de 'Echt wel!'-methodiek?
4. Hoe heb je het gebruik van video opnames ervaren?
5. Is SVIB van invloed geweest op het kunnen toepassen van de 'Echt wel!'-methodiek? Zo ja: op welke manier?
6. Wat zijn volgens jij voor- en/of nadelen van SVIB?
7. Wat is er volgens jou nodig om de 'Echt wel!'-methodiek te borgen binnen de school?
8. Wil je nog iets toevoegen aan dit interview?

Bijlage 7: Uitwerking interview na SVIB

Uitwerking interview na afloop van het SVIB-traject

L = leerkracht

S = SVIB-er (ik)

S Voorafgaand aan het traject benoemde je als doel aan dat je je niet zo gek wilde laten maken door leerlingen. Op de schaal van 0 t/m 10 bevond je je toen op een 5., je wilde graag naar de 8. Waar sta je nu op de schaal?

L Eigenlijk heb ik die 8 wel bijna gehaald. Heel soms voel ik me nog wel eens in het nauw gedreven, maar meestal lukt het me om op een neutrale manier te reageren. Doe maar een 7 ½ dan.

S Wat knap! Wat heeft ervoor gezorgd dat je zo'n grote stap gemaakt hebt?

L Ik ben nu voorbereid op probleemgedrag. Ik maak nu samen met de leerlingen afspraken over wat er gebeurt wanneer het niet goed gaat. Dat is fijn. Als de leerling niet goed op de afspraak reageert, weet ik nu wat ik kan zeggen om hem te begeleiden. Zonder boos te worden of dit te laten merken. Maar lastig is het wel nog steeds.

S Hoe ervaren je momenteel de toepasbaarheid van de 'Echt wel!' methodiek?

L De hele methodiek? Dat weet ik niet precies. Maar spreken in groeitaal en met een andere bril op kijken lukt me nu een stuk beter. Dat zijn voor mij nu ook even de belangrijkste punten.

S Hoe heb je het gebruik van video opnames ervaren?

L Heel even confronterend, maar daarna niet meer eng. Vooral erg nuttig eigenlijk.

S ...in welk opzicht?

L Ik zag soms op de beelden hele belangrijke dingen, vooral qua manier van praten tegen leerlingen. Ik was zo ongeveer aan het preken. De reactie van de leerlingen daarop... soms zo klein maar zo betekenisvol. Ik denk niet dat ik me dat zonder de filmpjes beseft had.

S Is SVIB van invloed geweest op het kunnen toepassen van de 'Echt wel!' methodiek? En zo ja: op welke manier?

L Ik had sowieso begeleiding nodig om zo'n project op een goede manier te doen, anders weet ik zeker dat ik het niet meer was opgestart.

S ...je had bijna de handdoek in de ring gegooid.

L Ja.

S Goed dat je doorgezet hebt. Hoe zie je de rol van SVIB in relatie tot dit doorzetten?

L Ik zag nu ook echt wat werkte, kleine dingen die ik al goed deed en kon uitbouwen. Ik kon mijn eigen ontwikkeling goed volgen. Ik had al het gevoel dat ik groeitaal beter gebruikte, maar kon dit nu ook echt op de beelden zien. En ook gelijk hoe de leerling daar weer op reageerde. Als ik het zelf niet zou zien, had ik het denk ik minder positief ervaren.

S Even een lastige. Zou je, vanuit jouw visie, eens voor- en nadelen van SVIB als middel om een 'Echt wel!' project te begeleiden op een rij willen zetten?

L Als voordeel dat je de kleinste dingetjes kunt zien en nog eens kunt terugblikken. Dat je echt ziet hoe je als leerkracht doet, je je hier bewust van wordt. En ik vind het ook goed dat de focus ligt op wat er goed gaat. Het is opbouwend.

Een nadeel is denk ik toch dat men door de camera wenselijker gedrag laat zien. Ik was denk ik best wel mezelf, maar ik vond dat R. beter z'n best deed dan anders.

S Wat is er volgens jou nodig om de 'Echt wel!' kennis te borgen binnen school?

L Ik denk dat er nog wel een terugkomdag nodig is, maar dan echt om stil te staan bij knelpunten en deze oefenen in bijzijn van Michiel Noordzij. Sowieso zou het voor leerkrachten die het nodig hebben mogelijk moeten zijn om begeleid te worden. SVIB, coaching op een andere manier, meekijken door een ervaren leerkracht...

S Wil je nog iets toevoegen aan dit interview?

L Dankjewel! Ik vond onze gesprekken prettig, opbouwend. En veel succes met het afronden van je studie!

Bijlage 8: Kijkwijzer 1

Kijkwijzer 1. *Interactieanalyse op individueel en groepsniveau*

Opname leerling :
 Groep :
 Datum :
 Tijdstip :
 Activiteit :

Leraar :
Begeleider :

Leervraag (zoals de leraar die omschrijft):

Analyse

Is het handelen van de leraar een antwoord op de leervraag van de leerling of de groep? Analyseer de drie handelingscategorieën: didactiek, klassenmanagement en interactie

Didactiek materiaal moeilijkheidsgraad differentiatie variatie lesvoorbereiding hoeveelheid doelen etc.....	Individu
	Groep

Klassen- management indeling regels geluiden prikkel ordening etc.....	Individu
	Groep

Interactie: Is er evenwicht in communicatie op groepsniveau en op individueel niveau? Analyseer beide

Interactie tussen individuele (zorg) leerling en leraar. Wat doet de leerling en wat doet de leraar?	Volgen
	Ontvangstbevestiging
	Instemmend benoemen
	Beurtverdeling
	Leiding geven
Interactie op groepsniveau. zie ook kijkwijzer 2 Effectieve leraar communicatie	Is de leraar te volgen? stem, toon, tempo, signalen, lichaamstaal, positie
	Ontvangstbevestiging
	Instemmend benoemen
	Beurtverdeling (opening, uitwisseling en afronding)
	Leiding geven

Formuleer de **kern** en maak de vertaling naar een werkpunt. Wat zijn de eerste stappen? individu of groep? Didactiek, klassenmanagement en interactie?

Gesprek

Aandachtspunten vanuit de leraar

Bespreken werkpunt

Ervaring met het gesprek

Afspraken

Bijlage 9: Kijkwijzer 'Echt wel!'

Kijkwijzer toepassing methodiek 'Echt wel!'

Stap 'Echt wel!'	Begeleidersvaardigheden	Reactie leerling
Werkhouding repareren • neutrale toon (zonder emotie) • vorkheftruck (vertrek naast llnng) • leerlingparticipatie (overleg)	Volgen Ontvangen Instemmend benoemen Beurtverdeling Leiding geven <i>Patroon:</i>	Verbaal Non-verbaal
Gebruik groeitaal • “ik zie/ik merk...” (vermijd “jij”) • gebruik “al”/“nog” (gewenst/ongewenst) • volgende oefenstap (toekomstgericht)	Volgen Ontvangen Instemmend benoemen Beurtverdeling Leiding geven <i>Patroon:</i>	Verbaal Non-verbaal

Bijlage 10: Trajectverslag onderzoek

Trajectverslag SVIB (praktijkonderzoek)

Doel van de begeleiding

Leervraag

7. Hoe kan ik op de juiste manier “mijn werkhouding repareren en groeitaal toepassen” (stappen uit de 'Echt wel!'-methodiek) wanneer ik geconfronteerd word met forse gedragsproblematiek?

Leerdoel

- Een positieve houding behouden wanneer een leerling fors probleemgedrag vertoont.

Intakegesprek

Beschrijving

De intake vindt in ontspannen sfeer plaats in het lokaal van de leerkracht. Hij is niet bekend met de SVIB methodiek, zo laat hij weten. Ik licht deze toe, waarna ik de leerkracht de beurt geef door te vragen hoe hij inmiddels de toepasbaarheid van de stappen uit de 'Echt wel!' methodiek ervaart. Afname van de vragenlijst is inmiddels enkele maanden geleden, mogelijk zijn er tussentijds stappen voorwaarts gemaakt. De leerkracht laat weten geen trainingsprogramma meer opgestart te hebben met een leerling, wegens onzekerheid (“als ik het doe, wil ik het ook goed doen!”). Dit terwijl er in zijn groep vijf wel enkele kinderen zitten waar hij soms geen grip op heeft. De leerkracht zegt in een negatieve spiraal terecht te zijn gekomen. Niet tot nauwelijks meer de leuke kanten bij die leerlingen te kunnen zien, vaak boos tegen ze doet en zich daarbij echt machteloos voelt. Dit laatste vindt hij het ergst (“mijn stem verraadt soms dat ik zo in janken uit kan barsten”). Hij wil graag met 'Echt wel!' aan de slag, maar zegt begeleiding nodig te hebben. Zijn score uit de vragenlijst is nog actueel, hetgeen de volgende leervraag oplevert:

Hoe kan ik op de juiste manier “mijn werkhouding repareren en groeitaal toepassen” (stappen uit de 'Echt wel!' methodiek) wanneer ik geconfronteerd word met forse gedragsproblematiek?

Op een schaal van nul tot tien schaaft hij zich met betrekking tot het kunnen toepassen in op een vijf (“...want ik merk dat ik écht boos wordt, me machteloos voel”). Hij zou op de schaal willen groeien naar een acht (“...want ze mogen best merken dat ik er klaar mee ben”). We spreken af dat ik kom filmen tijdens een handenarbeidles, een situatie waarin contact tussen leerlingen volgens de leerkracht met regelmaat escaleert en hij conflicthantering als zwaar ervaart. Voorafgaand aan deze les haalt de leerkracht

de kennis met betrekking tot de twee stappen uit de methode op en probeert deze in de praktijk toe te passen.

Eerste klassenopname

Korte beschrijving:

Ik kom het lokaal binnen tijdens de instructie van de knutselles. Ik zie direct dat de leerkracht op het gebied van didactiek en klassenmanagement in zijn kracht staat. Op beide gebieden biedt

de leerkracht structuur, er heerst een rustige sfeer in de klas. In de interactie met leerlingen is er op zowel individueel als groepsniveau sprake van volgen, ontvangen en instemmend benoemen. Afstemming ontbreekt veelal.

De leerkracht geeft instructie met harde stem en een enigszins stuurse uitdrukking op het gezicht. De gezichtsuitdrukking en intonatie blijven hetzelfde, ook wanneer de leerkracht complimenteert. Er doet zich geen probleemgedrag voor.

Leerdoel: Een positieve houding behouden wanneer een leerling fors probleemgedrag vertoont.

Interactieanalyse:

interactie	+ X volgt zowel de individuele leerling als de groep goed en geeft ontvangstbevestiging. + X benoemt met regelmaat instemmend, soms fysiek ondersteund (duim omhoog). + beurten worden afgerond. Δ er is nauwelijks sprake van afstemming Δ weinig variatie in mimiek en stem (veelal stuurs), hierdoor communicatie niet altijd eenduidig.
instructie	+ zeer gestructureerd/duidelijk + sluit aan bij niveau; de leerkracht differentieert
klassenmanagement	+ geordend lokaal + materiaal gestructureerd aangeboden + duidelijke regels in de groep

Kernpatroon:

De leerkracht maakt een zelfverzekerde indruk. Wordt goed gevolgd door de (meeste) leerlingen en merkt signalen alert op. Op het gebied van didactiek en klassenmanagement laat de leerkracht krachtelementen zien. In de interactie valt enigszins autoritair leiding geven op. Met harde stem en een luide “vingerknip” lukt het de leerkracht om de leerlingen datgene te laten doen wat hij van ze verwacht.

De leerkracht lijkt in deze situatie allerm minst machteloos/handelingsverlegen.

Leerdoelen:

Uit de interactieanalyse zijn punten te halen (afstemmen, mimiek/stemgebruik) waar groei mogelijk is. Echter, deze punten hebben niet direct raakvlakken met de aanvankelijke leervraag. Omdat zich ten tijde van het filmen geen (excessief) probleemgedrag heeft voorgedaan, blijft het oorspronkelijke leerdoel staan:

- Een positieve houding behouden wanneer een leerling fors probleemgedrag vertoont.

Plan van aanpak begeleidingsgesprek:

De leerkracht heeft het beeldmateriaal na afloop van het filmen meegekregen. In het nagesprek met de leerkracht wil ik eerst ruimte bieden aan hetgeen hij als kwaliteit en mogelijke verbeterpunten uit de opname heeft gehaald. Wanneer de leerkracht niet ter sprake brengt dat zijn

leervraag in deze situatie geen relevant materiaal heeft opgeleverd, zal ik dit ter sprake brengen en afstemmen wat een goede vorm is om de begeleiding te continueren.

Eerste begeleidingsgesprek

Korte beschrijving:

Ik vraag hoe de leerkracht de eerste opname heeft ervaren. Hij geeft aan nauwelijks extra gespannen te zijn geweest, hetgeen overeenstemt met het beeld dat ik heb. De leerkracht toont zich gemotiveerd, heeft een briefje bij zich waarop tijden genoteerd staan van fragmenten die hij graag wil bespreken. De leerkracht merkt zelf op dat hij “steeds zo boos kijkt”. Hij wil proberen zijn mimiek meer af te stemmen op de boodschap die hij brengt, want “ook als ik een complimentje geef kijk ik zo!”. Verder is hij tevreden over het verloop van de les en zijn handelen. Zijn inbreng sluit aan bij mijn analyse. Werken aan het variëren met mimiek en intonatie is een mooi punt, welke eveneens goed van pas zal komen bij het repareren van de werkhouding en het gebruik van groeitaal.

We concluderen dat het lastig is om de kern van de leervraag met beeld te vangen. ‘Echt wel!’ wordt immers ingezet bij forse gedragsproblematiek, hetgeen zich niet te allen tijde openbaart. Desondanks vraagt de leerkracht mij te komen filmen tijdens een pauzemoment. Hij geeft aan dat pauzes dikwijls eindigen in scheld- en vechtpartijen, waar hij geen grip op heeft. Ik stem in.

Leerdoelen leerkracht:

- Een positieve houding behouden wanneer een leerling fors probleemgedrag vertoont.
- Variëren met mimiek en intonatie

Tweede klassenopname

Korte beschrijving:

Ik film tijdens de kleine pauze. Twee groepen vijf en twee groepen zes spelen op een ruim plein. De leerlingen waarbij de leerkracht probleemgedrag verwacht, voetballen. In grote lijnen verloopt dit voetballen harmonieus. Kleine meningsverschillen tijdens het voetballen worden middels een korte interventie door de leerkracht opgelost. De leerlingen in conflict zitten in deze situatie op een functioneringsniveau (Noordzij, 2010) waarop een gesprek mogelijk is. Door uitblijven van excessief gedrag is er bij de leerkracht geen sprake van machteloosheid. In relatie tot de leervraag levert de opname wederom nauwelijks bruikbaar materiaal op. Tijdens het gesprek met de leerlingen is variatie in stem hoorbaar. De leerkracht lijkt bewust met dit werkpunt aan de slag te zijn.

Interactieanalyse:

interactie	+ maakt oogcontact en verwacht dit ook van de leerlingen + hanteert een duidelijke beurtverdeling en rondt af + maakt gebruik van intonatie wisseling Δ geen variatie qua gezichtsuitdrukking
instructie	N.v.t.
klassenmanagement	N.v.t.

Kernpatroon:

De opname verschuift van spelende kinderen naar de leerkracht; deze staan te ver bij elkaar vandaan om ze in één beeld te vangen. Het moment dat de leerkracht intervenieert bij een meningsverschil tussen leerlingen, maakt hij een zelfverzekerde indruk. Elke leerling krijgt de beurt, de leerkracht rondt af.

Van een patroon is hier gezien het korte interactiemoment geen sprake, wel in relatie tot de vorige opname.

Leerdoelen leerkracht:

- Een positieve houding behouden wanneer een leerling fors probleemgedrag vertoont.
- Uitbouw van variëren met intonatie.
- Variëren met mimiek.

Plan van aanpak begeleidingsgesprek:

Stilstaan bij de werkpunten van de leerkracht. Hoe is hij hiermee aan de slag gegaan?

Ik wil de huidige begeleidingsvorm ombuigen naar een efficiëntere. Een moment waarop de leerkracht de grip verliest en zich machteloos voelt is bijna onmogelijk met beeld te vangen. Immers, escalatie van gedrag komt niet “op afroep”.

Het repareren van de werkhouding en het gebruik van groeitaal zijn niet alleen belangrijk tijdens dit reactieve moment, maar juist ook tijdens de proactieve en/of postactieve individuele werkbesprekingen met de leerlingen. Ik ga voorstellen om zo'n werkbespreking te filmen om zo concreet vaardigheden uit de 'Echt wel!' methodiek te kunnen begeleiden. Ik wil de leerkracht kunnen begeleiden in relatie tot de leervraag; op punten waar sprake is van grote handelingsverlegenheid. Bovendien maakt iedere week dat we niet tot de kern komen mij onrustig...ik heb bruikbare data nodig voor mijn onderzoek!

Tweede begeleidingsgesprek

Korte beschrijving:

Ik merk ongeduld op bij mijzelf. Sta in het begin van het gesprek stil bij punten die de leerkracht uit het beeldmateriaal heeft gehaald, maar neem geen activerende houding aan. Zo stel ik geen verdiepingsvragen, maar maak snel de switch naar het voorstel wat ik wil doen.

De leerkracht vindt het een goed idee. Hij heeft gelijk twee leerlingen voor ogen, R. en S., met wie hij graag een 'Echt wel!' project zou willen starten. Beide leerlingen “flippen soms enorm” volgens de leerkracht. De aanleiding is hem vaak niet duidelijk, maar als “de boel eenmaal ontploft”, lukt het de leerkracht niet om eigen emoties in bedwang te houden en de situatie rustig op te lossen. Het probleemgedrag van beide leerlingen vertoont overeenkomsten, zo geeft hij aan. S. loopt meestal met veel verbaal geweld de klas uit. Heeft zich dan meestal ergens in de buurt van het lokaal verstoort, maar is ook wel eens naar huis gegaan. De leerkracht geeft aan dat het bijna niet te doen is om S. “in zo'n bui” weer in de klas te krijgen, bovendien wil hij dat ook eigenlijk niet omdat de andere leerlingen er ook last van hebben.

R. heeft het in een boze bui op klasgenoten gemunt. Van iets gemeens zeggen tot fysiek pijn doen, waardoor de leerkracht hem uit de klas wil hebben. R. weigert dit. Als de leerkracht hem “hierbij wil helpen”, ontwijkt hij steeds, waardoor de leerkracht zich op de kast gejaagd en machteloos voelt.

Het geschetste probleemgedrag lijkt mij geschikte casuïstiek om middels SVIB te begeleiden op 'Echt wel!' vaardigheden. De leerkracht zal starten met een proactieve werkbespreking met zowel R. als S. De besprekingen neemt hij op met zijn eigen camera, waarna ik de beelden analyseer.

Leerdoelen:

De leerkracht gaat tijdens de werkbespreking met R. en S. aan de slag met het op de juiste manier toepassen van groeitaal en het repareren van de eigen werkhouding.

Opname proactieve werkbespreking

Korte beschrijving:

De leerkracht heeft met R. en S. een proactieve werkbespreking gefilmd. Omdat werkbesprekingen korte momenten zijn, bespreken we beide opnames in hetzelfde nagesprek na. In algemene zin toonden deze eerste opnames een enorme handelingsverlegenheid bij de leerkracht met betrekking tot het houden van een individuele werkbespreking via de 'Echt wel!' methodiek. Met betrekking tot het repareren van de werkhouding bleek het vermijden van uitspraken welke eigen emoties bevatten een aandachtspunt. De leerkracht doet een mooie zet door, na veel zelf aan het woord te zijn geweest, de switch te maken naar "we". Non-verbaal reageert S. hier op, door meer voorover te gaan zitten. Daadwerkelijke afstemming met de leerling blijft hierna echter uit. Groeitaal is niet (op de juiste manier) gebruikt.

Interactieanalyse:

Repareren van de werkhouding	+ "laten we eens kijken waar we moeten beginnen om samen vooruit te kunnen"(vorkheftruck) Δ "ik vind dat echt heel vervelend" (bevat emotie) Δ de leerkracht heeft een grote beurt en vertelt wat hij als oplossing ziet. Geen afstemmen op/betrokkenheid van de leerling.
Gebruik van groeitaal	Δ "als je boos bent, loop je gelijk weg" (vermijd "jij", gebruik "ik zie/ik merk".) Δ "... omdat je je eigenlijk <i>nog niet</i> aan de regels houdt" (is op deze manier geen groeitaal)

Kernpatroon:

De leerkracht betreft de leerlingen niet bij het creëren van een plan. Er vindt nauwelijks afstemming plaats, het is de leerkracht die grote beurten heeft in de werkbespreking. Er is geen sprake van (het op de juiste manier toepassen van) groeitaal.

Leerdoelen leerkracht:

- verdieping in toepassingsmogelijkheden m.b.t. groeitaal en het repareren van de werkhouding
- deze mogelijkheden toepassen.
- het variëren met intonatie en mimiek blijft een aandachtspunt.

Plan van aanpak begeleidingsgesprek:

Ik heb de indruk dat het de leerkracht ontbreekt aan kennis over toepassingsmogelijkheden. Deze indruk verifieer ik door de leerkracht allereerst te vragen welke kracht en evt. verbeterpunten hij uit de beelden heeft gehaald. Inbreng van de leerkracht wil ik steeds relateren aan de leervraag. Wanneer ik merk dat er inderdaad sprake is van het ontbreken van achtergrondkennis waardoor de leerkracht onmachtig is in het toepassen, zal mijn houding compenserend zijn. Vanuit mijn

deskundigheid (breder kennis inzake de 'Echt wel!' methodiek) zal ik dan moeten toevoegen, alvorens weer een activerende rol aan te nemen.

De non-verbale reactie van S. op het woordje “we” wil ik in elk geval als krachtig moment laten zien, en hierbij vragen welke stap de leerkracht had kunnen zetten om de betrokkenheid van S. vast te houden.

derde begeleidingsgesprek

Korte omschrijving:

Hoewel de leerkracht en ik elkaar voor de derde maal treffen voor een nagesprek, beschouw ik dit als een eerste. Pas nu kan ik gericht begeleiden op 'Echt wel!' vaardigheden en de ontwikkeling van de leerkracht hierin volgen.

De leerkracht geeft in de beginfase van het gesprek aan “niet eens tijden genoteerd te hebben”. “Wat een drama was dat!”. Geeft aan dat hij zich enige tijd best zeker voelde in de werkbeprekingen, zolang hij maar niet bewust stil stond bij de groeitaal en de werkhouding. Op mijn vraag welke elementen hieruit hij het moeilijkst vindt, valt er een tijd een stilte waarna hij aangeeft het “allemaal gewoon niet zo goed te weten”. Ik ondersteun door te beamen dat toepassing van methodische stappen uiteraard lastig is wanneer je nog onvoldoende kennis hebt over de inhoud van deze stappen en vraag welk stapje binnen de begeleiding gezet moet worden om vooruit te kunnen in relatie tot de leervraag. Concrete vaardigheden koppelen aan de twee stappen, zo geeft de leerkracht aan. Uit de 'Echt wel!' stappenkaart selecteren we samen de volgende handelingsgerichte vaardigheden:

- | | | |
|-----------------------|---|--|
| Werkhouding repareren | : | – op neutrale toon spreken |
| | | – gebruik maken van de 'vorkheftruck' |
| | | – lling. betrekken bij het ontwerpen van de sanctie |
| Gebruik van groeitaal | : | – gebruik van 'al' en 'nog' |
| | | – formuleren met “ik zie/ik merk...” (i.p.v. “jij...”) |
| | | – nieuwe oefensituatie bespreken |

De leerkracht wil nogmaals een werkbepreking houden met de jongens, als aanvulling op de eerste bespreking.

Ik sluit het gesprek af met het fragment waarop de houding van S. meer betrokkenheid toont na formulering met “we”. Ik vraag de leerkracht wat volgens hem maakt dat de leerling voorover buigt en actiever luistert. De leerkracht legt direct het verband tussen deze houding en het betrekken van de leerling bij het ontwerpen van het project. Zegt, met de praktische handvatten, benieuwd te zijn naar de volgende werkbepreking.

Opname 2e proactieve werkbepreking

Korte omschrijving:

De leerkracht leidt beide werkbeprekingen mooi in, door te benoemen dat hij het idee had dat de vorige werkbeprekingen wat snel gingen en hij nog even wil nagaan wat er toen ook alweer afgesproken is. In de werkbepreking met S. vervolgt de leerkracht direct in groeitaal. Twee keer past hij dit goed toe, één keer niet geheel. De leerkracht vraagt aan S. wat hem helpt, wanneer hij boos wordt. Aanvankelijk haalt S. zijn schouders op. De leerkracht benoemt de neiging tot verstoppert, vertaalt dit naar de behoefte om alleen te zijn. Hierop zegt S. dat hij dan met rust

gelaten wil worden. Het voorstel van de leerkracht om een fijn plekje te zoeken waar S. op zo'n moment alleen kan zijn, wordt goed ontvangen. S. denk mee. De leerkracht filtert twee keuzes uit de genoemde opties. S. kiest voor het plekje bij de leerkracht toiletten (“want dan kan ik naar buiten kijken”). S. mag zelf weer terug komen als hij voelt dat het weer gaat, anders komt de leerkracht hem na 10 minuten opzoeken. S. vindt dit goed. Glimlacht naar de leerkracht, lijkt opgelucht.

R. lijkt niet veel zin te hebben in het gesprek. Zit onderuit, maakt slecht oogcontact en geeft afgemeten, mompelend antwoord. Een hele klus voor de leerkracht qua werkhouding. Het lukt hem om eventuele frustratie hieromtrent aanvankelijk niet te tonen en met groeitaal (“ik merk dat het je op dit moment nog niet lukt om...”) kansen te blijven bieden. Hierbij stelt de leerkracht bovendien een keuze aan de leerling: betrokkenheid binnen gestelde grenzen. R. kiest, maar oogt nog altijd bozig. Heel even toont de leerkracht dan toch frustratie: “dit heeft geen zin zo”. Het lukt de leerkracht echter wel zijn neutrale, vriendelijke toon te herpakken. Hij bedankt voor voor het gesprek en stelt voor op een ander, waarschijnlijk beter moment e.e.a. af te ronden.

Leerdoelen leerkracht:

- groeitaal en het repareren van de werkhouding
- variëren met intonatie en mimiek

Interactieanalyse:

Repareren van de werkhouding	+ toon van de leerkracht is vriendelijk, evenals de mimiek. + aan zowel R. als S. wordt een keuzemogelijkheid geboden, binnen de grenzen van de leerkracht. + “waar staan we nu, S?” (naast de leerling staan, van daaruit “in de lift”) Δ “dit heeft geen zin zo”
Gebruik van groeitaal	+ “ik heb deze week gezien dat je al echt aan de slag bent geweest met rustiger reageren wanneer je boos bent. Super!”. “Ik merk dat je het nog wel lastig vindt om naar mij toe te komen, klopt dat?” + “ik zie dat het je op dit moment nog niet lukt om een plan te maken voor wanneer je voelt dat je boos wordt. Ik wil je graag helpen, dus op een beter moment hebben we opnieuw een gesprekje”. Δ “ik zie nog niet dat je probeert er iets van te maken!”

Kernpatroon:

De leerkracht heeft zichtbaar baat gehad bij het koppelen van concrete vaardigheden aan de twee methodische stappen. Trof een ongemotiveerde R., maar wist de toon op één moment na neutraal te houden.

Tijdens de werkbespreking met S. stemde de leerkracht goed af op de leerling. Legde de beurt veel bij S. neer en sloot aan bij ideeën van de leerling. Behield evenwel zelf de regie. De leerkracht is gegroeid in het toepassen van de vaardigheden, toonde zelfverzekerder bij beide besprekingen (in iets mindere mate bij R.).

Ook is de leerkracht zichtbaar aan de slag met toon en mimiek.

Plan van aanpak begeleidingsgesprek:

Ik leg de beurt eerst bij de leerkracht neer. Heb zelf maar liefst zeven fragmenten geselecteerd waarop de leerkracht een stukje 'Echt wel!' methodiek toepast, welke ik als krachtelementen wil tonen. Ik hoop dat de leerkracht deze elementen zelf ook uit de beelden heeft gehaald. Daar waar hij met S. afstemt m.b.t. een mogelijke time-out plek, is de betrokkenheid van S. zowel verbaal als non-verbaal groot. Micro-analyse toont ook de reactie van R. op “dit heeft geen zin zo” (onderuit zitten, hoofd naar beneden). Wanneer de leerkracht dit zelf niet uit de beelden heeft gehaald, wil ik middels deze fragmenten het effect van eigen taal/gedrag op dat van de leerling laten zien. De demotivatie van R. wil ik naast een fragment van meer betrokkenheid leggen en vragen waarom R. op dat moment een actievere houding heeft.

vierde begeleidingsgesprek

Ik vraag hoe de week na de opname van de werkbесprekingen is geweest. De leerkracht laat weten dat S. eenmaal de klas uit was gelopen en op zijn time-out plek zat. Na de afgesproken tien minuten had hij S. daar opgezocht. “Ik vond hem helemaal niet zo boos!”. De leerkracht had het idee dat S. misschien misbruik maakt van de plek. We besluiten niets met dit gevoel te doen, maar de focus te leggen op het feit dat S. zich netjes aan de gemaakte afspraak heeft gehouden. Hij geeft dat R. wel “irritante momenten had”, bijvoorbeeld toe hij steeds met zijn potlood op de verwarmingsbuis tikte en na een vraag om te stoppen niet stopte. “Toen heb ik gezegd dat ik snap dat hij dat blijkbaar even wil, maar dan graag buiten de klas. Daar mocht hij van mij vijf minuten los gaan met tikken op een tafeltje. Met een glimlach liep hij weg, maar het was wel klaar daarna!”. De leerkracht heeft zichtbaar lol om deze oplossing (“en ik zei het echt op neutrale toon!”). Ik complimenteer.

Uit het beeldmateriaal heeft hij mooie krachtelementen gehaald. Is vooral tevreden over de manier waarop hij S. heeft laten meedenken over oplossingen en ziet ook wat dit met hem doet. Uit de werkbесpreking met R. wist de leerkracht niet iets positiefs te halen. “R. had er duidelijk geen zin in”. Ik toon beelden uit de eerste gespreksfase, waarin de toon positief is. Waar R. geen actieve inbreng heeft, maar de leerkracht wel volgt en non-verbaal ontvangstbevestiging geeft. Dit had de leerkracht nog niet zo gezien. Het is klein kijken, maar het is er wel degelijk. Ook het afstemmen op de voortgang van het gesprek is mooi. Al haalt R. de schouders op, hij hoort dat de leerkracht open staat voor participatie. We staan kort stil bij “dit heeft geen zin zo” en de reactie van R. hierop. Ik vraag de leerkracht hoe deze boodschap in groeitaal geformuleerd zou kunnen worden. Na een tijdje worstelen met woorden komt hij hier wel uit, vanuit de ik-boodschap.

De leerkracht filmt over anderhalve week met R. en S. een postactieve werkbесpreking, welke we zullen nabespreken.

De mimiek en toon van leerkracht zijn al veel beter afgestemd op hetgeen hij wil overbrengen, zo ziet ook de leerkracht zelf. Dit werkpunt kan naar de achtergrond.

Leerdoelen leerkracht:

- m.b.t. het repareren van de werkhouding extra alert op het vertrekpunt (naast de leerling; vorkheftruck)
- vaardigheden groeitaal oefenen. Veel doen helpt om deze taal op juiste wijze toe te passen.

Opname postactieve werkbесpreking

Korte beschrijving

De werkbespreking met R. heeft wegens de moeizame vorige bespreking een proactief karakter. In de werkbespreking met S. wordt terug gekeken op afspraken en wordt besproken of mogelijk bijstelling nodig is.

R. lijkt wederom weinig trek in de bespreking te hebben. De leerkracht opent met “Fijn dat je er bent, R. De vorige keer is het ons nog niet helemaal gelukt om samen eens te kijken hoe we je kunnen helpen als je voelt dat je boos wordt. Dat geeft op zich niet, vandaag pakken we de draad weer op. (met humor terwijl hij even R. zijn schouders aanraakt:) “Want ik ben vastbesloten er samen met jou voor te zorgen dat jij je goed voelt op school hoor!”. R. maakt even oogcontact en knikt. Gaandeweg het gesprek “ontdooit” R., denk mee over een kaartsysteem (groen, oranje rood), bedoelt als signaal voor de leerkracht. Hiermee geeft R. aan hoe hij zich voelt en of hij in de betreffende fase hulp nodig heeft. Groeitaal wordt drie keer goed gebruikt, één keer niet. De leerkracht opent de werkbespreking met S. met groeitaal: “ik zag deze week dat je al zelf gebruik maakte van je plekje. Goed zo!”. In de bespreking is er sprake van een evenredige beurtverdeling. Er wordt een nieuwe oefensituatie besproken, gericht op wat hij kan zeggen tegen een groepsgenootje wanneer iets hem stoort.

Interactieanalyse:

Repareren van de werkhouding	+ Ondanks demotivatie wordt R. weer positief ontvangen. + veel gebruik van “we”, naast de leerling staan + S. en R. worden betrokken bij het opstellen van een plan. - Δ “ik ben blij dat we nu wel een normaal gesprek konden hebben, R.” (bevat emotie)
Gebruik van groeitaal	+ “De vorige keer is het ons nog niet helemaal gelukt om...” + “Ik zag deze week dat je al zelf gebruik maakte van...” + “ik denk dat je ook al wel kunt bedenken wat je op zo'n moment tegen P. zou kunnen zeggen”. + “ik merk dat je het nog lastig vindt om onder woorden te brengen hoe je je voelt” - Δ “zie je nu wel dat je het kunt”

Kernpatroon

De leerkracht oogt ontspannen. Voelt zich zeker genoeg om met humor te reageren op de nog altijd niet gemotiveerde houding van R. De leerkracht geeft op een hele natuurlijke manier leiding aan het samenwerkingsproces. Beurten zijn evenredig verdeeld en door veelvuldig gebruik van “we” staat hij naast de leerlingen. Hij sluit aan bij ideeën en initiatieven van de leerlingen, binnen eigen grenzen. Volgt hen goed en stemt af. Groeitaal wordt over het algemeen op de juiste manier toegepast en lijkt de leerkracht steeds minder moeite te kosten.

Plan van aanpak begeleidingsgesprek:

Ik neem een enorme groei waar, dit zal ik zeker ook uiten. Vooral de fragmenten waarop de leerkracht in de interactie met R. ontspannen oogt terwijl de houding van R. niet positief is, wil ik inbrengen. Ik verwacht dat de leerkracht hier ook mee komt, omdat hij in een eerdere begeleidingsfase zo veel over de strenge blik en toon.

Ik wil verifiëren waar de leerkracht nu staat. Wat heeft de leerkracht nog nodig?

Laatste begeleidingsgesprek

De leerkracht geeft aan ditmaal door omstandigheden geen tijd gehad te hebben om de beelden te bekijken. Voegt toe dat hij er wel een goed gevoel over had. Ik illustreer het 'goede gevoel' met beeldmateriaal. Laat fragmenten zien terwijl ik de muis aan de leerkracht geef, zodat hij het beeld stil kan zetten op momenten die hij als krachtig ervaart. De leerkracht toont hierbij oog voor detail. Merkt bij zichzelf en bij R. en S. ook de non-verbale uitingen op. Hij zet het beeld meerdere malen stil bij de werkbespreking met S. Benoemt de groeitaal, de samenwerking vanuit de vorkheftruck en de actieve houding van S. De leerkracht maakt zijn eigen micro-analyse, waarbij hij zich verwonderd uitspreekt over het effect dat een wijziging in toon of houding heeft op de houding van de leerling.

Op het gesprek met R. kijkt de leerkracht positief terug. Vooral dat het lukte om op een luchtige manier in te spelen op de negatieve houding van R. en hem stapsgewijs te liften naar betrokkenheid bij afspraken. “Het lukt me steeds beter om niet alleen uit te stralen dat de houding mij persoonlijk niet zoveel uitmaakt, maar dat het zonde is van mooie kansen voor de leerling. Ik voel het ook echt. Het raakt me minder”.

We concluderen dat de leerkracht flink gegroeid is met betrekking tot de leerdoelen: gebruik van groeitaal en het repareren van de werkhouding.

De oorspronkelijke leervraag was: Hoe kan ik op de juiste manier “mijn werkhouding repareren en groeitaal toepassen” (stappen uit de 'Echt wel!' methodiek) wanneer ik geconfronteerd word met forse gedragsproblematiek?

Omdat forse gedragsproblematiek niet te allen tijde met beeld te vangen is, heeft begeleiding niet plaatsgevonden in de reactieve fase van het 'Echt wel!' traject. De leerkracht geeft echter aan dat er door het werken aan de werkhouding en groeitaal een belangrijke basis gelegd is om om te kunnen gaan met probleemgedrag. Als het zich voordoet in de klassensituatie, behoudt de leerkracht in emotioneel opzicht afstand, waardoor hij ruimte heeft om de methodische stappen op de juiste manier toe te passen. Op mijn vraag of verdere begeleiding nodig is, antwoordt hij dat hij zich nu zeker genoeg voelt om de projecten met de leerlingen voort te zetten. Wel zou hij het fijn vinden als ik nog eens een opname maak binnen een nieuw project, in een nieuwe groep (volgend schooljaar). Dit om te kijken of stappen nog steeds op de juiste wijze toegepast worden, want hij verwacht makkelijk in oude patronen te vervallen en wil 'Echt wel!' goed blijven inzetten.

Afronding SVIB-traject

De evaluatie van het SVIB-traject gebeurt in de vorm van een semi-gestructureerd interview. De uitkomst presenteert in het vierde hoofdstuk van het onderzoeksverslag.

Bijlage 11: Vragenlijst leerling 1

Vragenlijst Leerling (1)

Datum:

Beste,

Juffen en meesters willen alle leerlingen zo goed mogelijk helpen. Met rekenen, met taal, maar ook bijvoorbeeld met gedrag, omdat dit ook heel lastig kan zijn! Zoals je weet zal jouw juf je de komende tijd juist hierbij gaan helpen. Wil je de volgende vragen beantwoorden?

Ik werk aan het volgende doel:

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Hoe ver ben je op dit moment richting dit doel?

- ☐ Nog helemaal niet op weg
- ☐ Een beetje op weg
- ☐ Al behoorlijk op weg
- ☐ Ik heb mijn doel bereikt

Wat is er volgens jou als eerste nodig om een klein stapje verder te komen richting je doel?

.....
.....
.....
.....

Op de achterkant volgen nog een paar vragen.

Wat doet jouw juf nu al om je te helpen?

Je kunt kiezen uit de antwoorden: nooit, soms, vaak en altijd.

Mijn juf weet hoe ze met me om moet gaan als ik boos ben.	nooit	soms	vaak	altijd
Als het een dag niet goed gegaan is, bespreek ik de dag na met mijn juf.	nooit	soms	vaak	altijd
Ik weet precies wat mijn juf van mij verwacht in de klas.	nooit	soms	vaak	altijd
Ik weet precies waar ik aan kan werken om te voorkomen dat mijn gedrag uit de hand loopt.	nooit	soms	vaak	altijd
Ook al ben ik erg boos, mijn juf reageert rustig op mij.	nooit	soms	vaak	altijd
Samen met mijn juf bespreek ik welke 'straf' bij mij past, als het mis gaat.	nooit	soms	vaak	altijd
Ik heb het gevoel dat mijn juf mij begrijpt.	nooit	soms	vaak	altijd
Als het niet goed gegaan is, geeft mijn juf mij altijd weer een nieuwe kans.	nooit	soms	vaak	altijd
Mijn juf 'zegt wat ze gaat doen en doet wat ze gezegd heeft'.	nooit	soms	vaak	altijd

Welke twee dingen uit het bovenstaande lijstje vind jij het belangrijkste?

.....

Waarom is dat zo belangrijk voor je?

.....
.....
.....
.....
.....

Dankjewel voor het invullen van deze vragenlijst!

Aan het einde van je oefenprogramma zal ik vragen om deze vragenlijst nogmaals in te vullen.