



JUNI 2012

Beeldvoorbeeld

Master Special Educational Needs (M SEN)

Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg

Antoinette Gillet | 2172296

Ingrid Cloosterman | 2171434

Begeleider

| Anne Marie Bakker- Heesters

Inhoudsopgave

Samenvatting in format Hogeschool Fontys

Introductie	7
Hoofdstuk 1 Onderzoeksvraag	11
1.1 Inleiding	11
1.2.1 Het beeld van de leerkracht	12
1.2.2 Het beeld van de intern begeleider	12
1.2.3 Het beeld van de directrice	12
1.2.4 Het beeld van de coach	13
1.3 Probleemstelling	13
1.4 Doelstelling	14
1.5 Onderzoeksvraag en deelvragen	14
1.6 Gewenste situatie	17
Hoofdstuk 2 Theoretisch onderzoek	19
2.1 Inleiding	19
2.2 Sensitief en responsief leerkrachtgedrag	19
2.3 Wat wordt verstaan onder probleemgedrag?	20
2.3.1 Versterken van gewenst gedrag bij leerlingen	21
2.3.2 De relatie tussen leerling en leerkracht	21
2.3.3 Het Interactioneel Begeleidingsmodel leerling-leerkracht	22
2.4 School Video Interactiebegeleiding en de leerkracht	22
2.4.1 Beelden als middel tot reflectie van de leerkracht	23
2.4.2 De ijsberg van McClelland	24
2.4.3 De Reflectiecyclus van Korthagen	25
2.5 Oplossingsgerichte leerkrachtinterventies	25
2.6 Wat is intervisie?	27
2.6.1 Wat is begeleide intervisie?	27
2.6.2 Wat is het doel van begeleide intervisie?	28
2.6.3 Voorwaarden voor begeleide intervisie	28
2.6.4 Welke werkwijze heeft begeleide intervisie?	28
2.7 Begeleide intervisie met een multidisciplinair team	29
2.7.1 Belang inzet en ontwikkeling van talenten en specialismen	29
2.8 Wat is oplossingsgericht werken?	30
2.8.1 De achtstappendans van oplossingsgerichte gespreksvoering	31
2.9 Wat betekent de theorie voor de het praktijkonderzoek?	33
Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie	35
3.1 Opbouw van het onderzoek	35
3.2 Onderzoeksvorm	35
3.2.1 Praktijkonderzoek	35
3.2.2 Casestudy	35
3.2.3 Een ontwerpgericht onderzoek	36
3.2.4 Beschrijvende onderzoeksvraag	36
3.3 Verzamelen van gegevens en taakverdeling	36
3.4 Tijdsschema	38
3.5 Validiteit, betrouwbaarheid, triangulatie en ethiek	40
3.5.1 Validiteit	40
3.5.2 Betrouwbaarheid	40
3.5.3 Triangulatie	41
3.5.4 Ethiek	41

Hoofdstuk 4	Dataverzameling, -analyse en –interpretatie	43
4.1	Heeft sensitief en responsief leerkrachtgedrag effect op het gedrag van leerlingen?	45
4.1.1	Het effect van SVIB op het sensitief en responsief leerkrachtgedrag	47
4.1.2	Welke inzichten heeft SVIB de leerkracht gegeven?	49
4.2	Welke oplossingsgerichte leerkrachtinterventies hebben effect op de leerlingen?	50
4.3	Onderzoeksresultaten Antoinette Gillet	51
4.4	Heeft het inzetten van begeleide intervisie in een multidisciplinair team meerwaarde?	51
4.5	Helpt SVIB met begeleide intervisie de leerkracht te werken vanuit zijn talenten?	54

Hoofdstuk 5	Evaluatie, interpretatie, conclusie en aanbevelingen	56
5.1	Conclusie effect sensitief en responsief leerkrachtgedrag op het gedrag van leerlingen.	56
5.1.1	Het effect van SVIB op het sensitief en responsief reageren van de leerkracht	56
5.1.2	Het effect van het sensitief en responsief reageren van de leerkracht op de leerlingen	58
5.2	Conclusie welke oplossingsgerichte leerkrachtinterventies effect hebben op de leerlingen	58
5.3	Conclusie meerwaarde inzetten van begeleide intervisie in een multidisciplinair team	59
5.4	Conclusie helpt SVIB met begeleide intervisie de leerkracht te werken vanuit zijn talenten?	60
5.5	Conclusie onderzoeksvraag	61
5.6	Aanbevelingen	62
5.7	Evaluatie	62

Hoofdstuk 6	Nawoord	65
6.1	Reflectie op het onderzoeksproces Ingrid Cloosterman: De gelukkige klas	65
6.2	Reflectie op het onderzoeksproces Antoinette Gillet	66

Literatuurlijst	69
------------------------	-----------

Bijlagen	
Bijlage 1	Intakegesprek SVIB traject
Bijlage 2	Feedbackgesprek naar aanleiding van het eerste klassenbezoek
Bijlage 3	Feedbackgesprek naar aanleiding van het tweede klassenbezoek
Bijlage 4	Feedbackgesprek naar aanleiding van het derde klassenbezoek
Bijlage 5	Evaluatiegesprek SVIB traject
Bijlage 6	Kijkwijzer bij filmbeelden voor leerkracht
Bijlage 7	Kijkwijzer interactieanalyse op individueel en groepsniveau
Bijlage 8	Turflijst interactie leerkracht en leerlingen
Bijlage 9	Succeservaringen gericht op het sensitief en responsief leerkrachtgedrag
Bijlage 10	Ervaringen van de leerkracht gebruikt in de analyses uit de feedbackgesprekken
Bijlage 11	Antwoorden vragenlijst in keywords
Bijlage 12	Antwoorden vragenlijst in schema
Bijlage 13	Antwoorden vragenlijst
Bijlage 14	Interviews E, C en A
Bijlage 15	Vergelijk inzichten SVIB en intervisie
Bijlage 16	Verslag eerste bijeenkomst begeleide intervisie
Bijlage 17	Verslag tweede bijeenkomst begeleide intervisie
Bijlage 18	Verslag eindgesprekken met MDT en inbrenger
Bijlage 19	Verslag eindgesprekken inbrenger
Bijlage 20	Werkmodel voor begeleide intervisie en SVIB

Samenvatting

2010-2012

PRAKTIJKONDERZOEK SVIB:
"Beeldvoorbeeld"

SVIB in combinatie met begeleide intervisie
Door: I. Cloosterman en A. Gillet

Centrale onderzoeksvraag:

Welk effect heeft SVIB in combinatie met begeleide intervisie in een multidisciplinair team op het sensitief en responsief reageren van de leerkracht op zijn leerlingen en helpt SVIB de leerkracht hierbij om vanuit zijn kracht te werken?

Deelvragen:

1. Wat is het effect van SVIB op het sensitief en responsief reageren van de leerkracht op zijn leerlingen
 - a. Heeft sensitief en responsief leerkrachtgedrag effect op het gedrag van de leerlingen in de groep 6 die wij onderzoeken.
 - b. Helpt SVIB de leerkracht om zijn sensitief en responsieve gedrag te verbeteren?
 - c. Welke inzichten op het gebied van zijn sensitief en responsief leerkrachtgedrag heeft het individuele begeleidingstraject met videobeelden de leerkracht gegeven?
2. Welke oplossingsgerichte leerkrachtinterventies op het gebied van sensitief en responsief leerkrachtgedrag hebben effect op de leerlingen?
 - a. Welke oplossingsgerichte leerkrachtinterventies op het gebied van sensitief en responsief reageren versterken het gewenste gedrag in de groep 6 die wij onderzoeken?
3. Heeft het inzetten van begeleide intervisie in een multidisciplinair team naast het individuele begeleidingstraject met videobeelden meerwaarde?
 - a. Welke extra inzichten op het gebied van zijn sensitief en responsief leerkrachtgedrag heeft intervisie met een multidisciplinair team de leerkracht in dit onderzoek gegeven?
 - b. Welke meerwaarde heeft zitting hebben in het multidisciplinair team voor de experts van dit multidisciplinair team?
4. Ondersteunt oplossingsgerichte SVIB en begeleide intervisie met beeld in een multidisciplinair team de leerkracht om inzicht te krijgen en te werken vanuit zijn talenten?
 - a. Staat de leerkracht met een positievere houding voor de groep na het SVIB traject en de begeleide intervisie in een multidisciplinair team?
 - b. Gaat de leerkracht met meer welbevinden naar zijn werk na het oplossingsgerichte SVIB traject en de begeleide intervisie met beeld in een multidisciplinair team?

Onderzoekscontext:

1. Het onderzoek is uitgevoerd op een basisschool in een Vinexlocatie.
2. Het SVIB-traject is uitgevoerd bij een leerkracht van een groep 6.
3. De met beelden ondersteunde begeleide intervisie is uitgevoerd met een vijfköppig multidisciplinair team.

Onderzoeksmethode en methodieken:

Het onderzoek is een praktijkonderzoek uitgevoerd door twee studenten. Het eerste deel is een casestudy. Hierbij is een individueel SVIB traject ingezet. Het tweede deel is een ontwerpgericht onderzoek. Hierbij is begeleide interview met beelden met een multidisciplinair team ingezet. De rode draad door het onderzoek heen is de oplossingsgerichte gespreksvoering.

Na de literatuurverkenning zijn er gegevens van de huidige situatie van de groep in het onderzoek verzameld. Daarna heeft het SVIB traject plaatsgevonden met de leerkracht van deze groep. Tijdens dit oplossingsgerichte traject werden de beelden geanalyseerd en besproken gericht op het sensitief en responsief leerkrachtgedrag. Ook zijn er reflectiemodellen ingezet om tot een diepere laag van reflectie te komen. Tijdens de feedbackgesprekken heeft de leerkracht beelden uitgekozen die hij bij de sessie begeleide interview wilde tonen aan een team van experts binnen de school.

Tijdens de begeleide interview met beelden zijn er specifieke vragen aan het multidisciplinaire team voorgelegd en hebben zij de leerkracht feedback gegeven vanuit hun expertise. Er is na afloop een vragenlijst onder de deelnemers van het multidisciplinaire team uitgezet. Tevens zijn er individuele (semigestructureerde) interviews afgenomen bij de deelnemers. Tenslotte is er na een paar maanden nog een evaluatiegesprek geweest met de leerkracht.

De bijeenkomsten, feedbackgesprekken, het evaluatiegesprek en interviews zijn vastgelegd op video. Hier zijn verslagen van gemaakt. Alle videobeelden en verslagen zijn uiteindelijk bekeken om een kwantitatieve en kwalitatieve analyse van de beelden te maken en hieruit conclusies te trekken. Deze gegevens zijn verwerkt in het meesterstuk. Daarna zijn de resultaten in het onderzoek vergeleken met de gebruikte theorie. De hieruit ontstane conclusies en aanbevelingen zijn tevens opgenomen.

Opbrengst van het onderzoek:

Alle betrokken leden vonden zitten hebben in het multidisciplinair team zinvol. Zij gaven aan zelf ook tot nieuwe inzichten te zijn gekomen. Ook de waardering die de mensen in het multidisciplinaire team voelden tijdens en na het onderzoek doordat hun expertise en talenten werden ingezet op schoolniveau, kwam als duidelijk pluspunt voor hen naar voren. Een combinatie tussen beide trajecten zorgde ervoor dat naast verdieping en reflectie ook praktische tips verkregen werden door de leerkracht. Dit alles maakt dat het zinvol en effectief is om met groepen samen te werken. Zowel de collega's als de leerkracht zelf kregen een enorme ontwikkelingsstimulus.

Uit zowel de theorie als de praktijk blijkt dat complimenten van collega's en aandacht voor krachtmomenten een positief effect hebben op het welbevinden van de leerkracht. Doordat hij positiever naar zichzelf en naar de kinderen kijkt, gaat hij met een positiever gevoel aan het einde van de dag naar huis. De leerkracht is bewuster van wie hij is en waar hij voor staat.

Het individuele SVIB-traject heeft de leerkracht op het gebied van sensitief en responsief leerkrachtgedrag inzicht gegeven in zijn eigen normen en waarden. De leerkracht is zich bewuster geworden van zijn krachten en weet ze nu beter in te zetten.

De leerkracht heeft handvatten gekregen om te gaan met deze groep leerlingen en hierbij inzicht gekregen in zijn handelen. Hij is zich bewust geworden van zijn invloed op het gedrag van de leerlingen. Hij beseft zich nu dat hij het verschil maakt.

Discussie:

- Wat is de meerwaarde als de leerkracht zelf het multidisciplinair team samenstelt?
- Werkt dit ook bij leerkrachten die tegen een burnout aan zitten?
- Zou het effect op langere termijn blijven?

Ingrid Cloosterman
Studentnummer: 2171434
ingridcloosterman@gmail.com

Antoinette Gillet
Studentnummer: 2172296
mail.a.gillet@gmail.com

Introductie

In deze introductie gaan zowel Antoinette Gillet als Ingrid Cloosterman in op hun eigen professionele identiteit en hun visie op inclusie.

Professionele identiteit, praktijkcontext en visie op inclusie door Antoinette Gillet

Sinds 2005 ben ik directeur van een basisschool in een Vinexlocatie. Ik ben erg gelukkig in mijn werk. Dit komt mede omdat het voldoet aan mijn belangrijkste voorwaarden voor arbeidsvreugde:

- betekenisvol zijn voor anderen;
- autonoom zijn en daardoor de ruimte hebben om effectief en efficiënt bezig te zijn;
- zelfregulatie: het kunnen en mogen verantwoorden van het eigen handelen. De kunst van de zelfreflectie is daarbij zeer belangrijk;
- onderscheidend zijn: door een expertise te hebben op een bepaald gebied en deze te kunnen en mogen inzetten in mijn werk.

Deze waarden bepalen mijn werk en zijn een leidraad waarom ik de dingen doe zoals ik ze doe. Gezien het feit dat de school de afgelopen jaren steeds groter groeide, tot boven de 700 leerlingen, was ik grotendeels bezig met het opbouwen en inrichten van de organisatie en het opzetten en uitvoeren van personeelsbeleid. Onderwijsinhoudelijke onderdelen lagen in uitvoering vooral bij de adjunct-directeuren. Op een gegeven moment had ik het gevoel dat ik, mede door het feit dat ik zelf geen les meer gaf, mijn onderwijskundig inzicht aan het verliezen was. Ook omdat de invoering van Passend Onderwijs eraan kwam en de leerkrachten met vele vragen kwamen, besloot ik om een master Sen te gaan halen in de richting School Video Interactie Begeleiding (hierna genoemd als SVIB). Hierin zag ik de kans om ook de mensen binnen mijn team de voor mij zo belangrijke arbeidsvoorwaarden te kunnen laten ervaren in deze tijd waarin de werkdrukbeleving in het onderwijs erg hoog is. Het team gaf aan dat de ervaren zwaarte onder andere veroorzaakt wordt door de klassensamenstelling (grote groepen met veel zorgleerlingen) en de onzekerheden over het Passend Onderwijs.

Om een beeld te kunnen krijgen van inclusie heb ik in oktober 2010 een studiereis gemaakt naar Zweden.

Zweden heeft weinig scholen voor speciaal onderwijs; de reguliere school bedient ook deze kinderen. Daarmee is inclusief onderwijs realiteit, wel zijn er meestal één of meer aparte groepjes en ruimten voor kinderen met speciale onderwijsbehoeften. Passend onderwijs wordt vertaald naar speciale groepen binnen deze school. Er zijn meer leerkrachten en/of onderwijsassistenten in de groepen aanwezig om de kinderen te begeleiden. Op enkele scholen is de onderwijsassistent betrokken bij het onderwijs in de groep en bij de naschoolse activiteiten. Zo ontstaat een doorgaande lijn in de begeleiding van kinderen. We hebben geen programma's voor meer- of hoogbegaafden gezien. We hebben weinig differentiatie gezien, de lessen maken een klassikale indruk. De scholen worden gekenmerkt door een sfeer van rust; de minimum doelen zijn in verhouding tot die van ons laag. Kinderen krijgen letterlijk en figuurlijk de ruimte om zich te ontplooiën en krijgen daarbij veel vrijheid en verantwoordelijkheid. Het pedagogisch klimaat en het adaptief omgaan met de verschillende persoonskenmerken van ieder kind was zeer duidelijk een onderdeel van het onderwijs dat wij gezien hebben.

Op de vraag of we wat kunnen met de Zweedse oplossingen voor passend onderwijs bij ons op de scholen is het antwoord: nee, daarvoor zijn de systeemverschillen te groot. Wat heb ik dan meegenomen uit deze reis? Ik heb de mogelijke voordelen die ik gelezen had van inclusief onderwijs in de praktijk gezien en ervaren:

- Meer vriendschappen tussen beperkte en niet-beperkte leerlingen
- Bij de kinderen een toename van sociale vaardigheden en dus een verbetering van het klassenklimaat
- Een toename van het gevoel van eigenwaarde voor alle leerlingen
- De morele ontwikkeling wat betreft gelijkwaardigheid bij niet-beperkte leerlingen
- Makkelijker kunnen omgaan met mensen met een beperking
- De kinderen krijgen over het algemeen meer geduld met anderen

(Bron: Inclusion and the Other Kids, 1998, van the National Institute for Urban School Improvement, van het US ministry of education)

Belangrijk is dus de meerwaarde voor alle betrokkenen. Hierbij komen we bij **één** van mijn belangrijkste waarden; betekenisvol zijn. Ik was daarom erg geïnteresseerd in het artikel van Groeneweg in Basisschool Management (2010) over 'Betekenisvol omgaan met integratie'. Dit artikel gaat vooral om de rol van de directie binnen de invoering van inclusief onderwijs. Idealen zijn mooi, maar waar ligt de grens van de leerkracht, de school en de zorg? Als een leidend principe voor inclusief onderwijs is dat het betekenisvol moet zijn, is de meest voor de hand liggende vraag: voor wie? Een kind moet dus genoeg leren en geen aandacht te kort komen. Hierbij gaat het dus niet alleen om de leerlingen met een beperking, maar ook om de reguliere leerlingen. Voor mij betekent inclusie zonder faciliteiten alleen maar een vergroting van het probleem. Zodra er binnen een groep genoeg mogelijkheden zijn om de kinderen het onderwijs, de zorg en de aandacht te kunnen geven die ze nodig hebben, loopt de achterstand niet op en wordt de segregatie inderdaad kleiner. Pas dan is inclusief onderwijs betekenisvol.

Een andere rol is weggelegd voor de leerkrachten. Naast hun gevoel voor betekenisvol zijn voor alle kinderen in de klas, is een belangrijke voorwaarde hun handelingsbekwaamheid. Zodra deze in het geding komt, is de kans groot dat zij de motivatie verliezen. Daarom is blijven professionaliseren voor leerkrachten een must. Hiermee kan het referentiekader vergroot worden en de handelingsverlegenheid verkleind. Door reflectie en uitdaging word je wijzer. Hierbij is gelijk de belangrijke rol van de SVIB'er neergezet. Het is belangrijk dat leerkrachten een grote mate van expertise hebben op het gebied van klassenmanagement, interactie en instructie. Daarnaast zijn specialismen een manier om je te kunnen onderscheiden. Door deze als het ware te bundelen en bij elkaar in een team te zetten, waarbij leren van elkaar een belangrijk gevolg is, hebben we een manier gevonden om een team sterk zelfregulerend te maken.

Vanuit mijn affectie met oplossingsgericht werken, is het werken vanuit een positieve houding een belangrijke factor om betekenisvol bezig te zijn met de kinderen. Vanuit die methodiek en het inzetten van talenten en mogelijkheden (van leerkrachten én leerlingen) zou ik een lans willen breken voor het (langer) opvangen van een bepaalde groep kinderen met een beperking binnen de basisschool. Een groot deel van de slagingskans is volgens mij afhankelijk van de interactie tussen leerkracht en leerling en tussen leerlingen onderling. Om deze goed in kaart te brengen en uit te bouwen is SVIB een prachtig middel. Dit alles brengt ons naar de reden waarom wij dit onderzoek doen. Hoe kunnen wij zolang mogelijk alle kinderen in het reguliere onderwijs houden, zonder dat wij hen, hun klasgenoten of de leerkracht te kort doen? Wanneer verdwijnt de motivatie van de leerkracht? Hoe kunnen wij zorgen dat hij zich sterk, zeker en gesteund blijft voelen?

Professionele identiteit en visie op inclusie door Ingrid Cloosterman

Miller spreekt in Lakerveld & Den Otter (2009) van holistisch opvoeden. Hij beschouwt een leerling niet langer als een toekomstig burger in training, maar als een uniek wezen, dat zich kan ontplooiën vanuit actieve uitdagingen, invloeden en impulsen vanuit zijn omgeving. Miller legt hierbij het accent op actieve leerprocessen als: het stellen van vragen, discussiëren, experimenteren, coöperatief leren, actief initiëren en participeren in het leerproces. Wanneer leerlingen en leerkrachten dit doen in actieve interactie, zal het leren omgaan met diversiteit natuurlijk gedrag worden van leerkracht en leerling. In mijn dagelijkse praktijk als coach op een basisschool zie ik elke leerkracht die ik begeleid als een uniek wezen met eigen talenten. Ik bied elke leerkracht een uitdagende leeromgeving waarin hij zelf kan bepalen hoe hij zich wil ontplooiën. Ik respecteer iedere leerkracht zoals hij is en denk hiermee ruimte te creëren voor de diversiteit van de behoeften van de verschillende leerkrachten. Ik wil op deze manier een voorbeeld zijn voor leerkrachten om zo ook met hun leerlingen om te gaan. Zoals Mahatma Gandhi ooit zei: *'Wees zelf de verandering die je wilt zien in de wereld.'*

In 2010 heb ik een studiereis naar Zweden gemaakt. Hier zag ik op scholen dat inclusief onderwijs mogelijk is. Op de scholen waar ik ben geweest waren meer professionals tegelijk betrokken bij de ontwikkeling van de leerlingen. In de klassen waren naast de leerkracht ook onderwijsassistenten en specialisten (remedial teacher, fysiotherapeut, logopediste) aanwezig om de leerlingen te ondersteunen. Ditzelfde heb ik ook eerder gezien op scholen in Londen waar ik meerdere malen op studiereis ben geweest. Ik ben van mening dat voor inclusief onderwijs extra faciliteiten een voorwaarde is. Voor inclusief onderwijs zullen scholen meer experts moeten binnenhalen of zoals wij het doen op onze school: leerkrachten opleiden en specialiseren zodat zij hun collega's kunnen ondersteunen. Het zijn in mijn ogen de leerkrachten die het inclusief onderwijs in de praktijk moeten uitvoeren. Maar hebben onze leerkrachten deze kennis en vaardigheden in huis om alle leerlingen onderwijs op maat te bieden? Wanneer we inclusief onderwijs willen realiseren dan zullen we de leerkrachten hierin moeten ondersteunen.

Praktijkcontext Ingrid Cloosterman

Ik ben werkzaam als coach op een basisschool in een Vinexwijk in het westen van het land. Ons team bestaat uit drieënveertig gemotiveerde leerkrachten met een gemiddelde leeftijd van 34 jaar. Coaching en SVIB als onderdeel ervan, is goed geborgd in de organisatie. Het is een onderdeel van de gesprekcyclus. Leerkrachten kunnen zich vrijwillig aanmelden voor een coachingstraject, maar er zijn ook trajecten die via de directie worden aangemeld n.a.v. een beoordelingsgesprek. De aanvragen voor vrijwillige trajecten zijn groter dan de aanvragen voor de verplichte trajecten.

Door alle bezuinigingen hebben wij een toename van het aantal leerlingen in de klas (van gemiddeld zesentwintig naar soms meer dan dertig leerlingen), minder hulp in de klassen (door de bezuinigingen moeten de remedial teachers, de intern begeleiders en de gedragsspecialisten gedeeltelijk weer voor de klas), meer zorgleerlingen met eigen programma's in de klas door passend onderwijs. Ik krijg als coach steeds meer hulpvragen van leerkrachten hoe om te gaan met de verschillen in de groep. Als we dit doortrekken naar inclusief onderwijs, betekent dit alleen maar meer verschillen in de groep. Inclusief onderwijs op onze school zou betekenen dat er een enorme verandering in het handelen van de leerkrachten zou moeten plaatsvinden. We zijn een school met veel klassikaal onderwijs. Dit zou moeten veranderen naar een andere vorm van onderwijs waarbij er meer ruimte is voor eigen programma's, meer maatwerk voor de leerling. SVIB zou hier een grote rol in kunnen spelen. Door in beeld te brengen wat de effecten zijn van het handelen van een leerkracht op het gebied van klasmanagement, didactiek en interactie naast die van de relatie, competentie en autonomie, zouden leerkrachten beter kunnen reflecteren op hun lesgeven en op het leveren van maatwerk aan de leerlingen. Ook zou de individuele interactie tussen leerling en de leerkracht in beeld kunnen worden gebracht om zo de leerkracht bewust te maken van zijn interactiepatronen. Ook groepsprocessen kunnen op deze manier in beeld worden gebracht.

Onderzoek

In ons onderzoek willen wij ons richten op de toenemende hulpvraag van leerkrachten hoe om te gaan met de verschillen in de groep gericht op het gedrag van leerlingen. We hebben de afgelopen twee jaar de inhoud van onze studiedagen op school gericht op omgaan met verschillen. Zo hebben wij met het team een training Human Dynamics gevolgd. Op deze manier hebben we geleerd om te gaan met de verschillen binnen ons team en hoe we elkaar vanuit onze en elkaars talent kunnen inzetten en aanspreken. Ook hebben we allerlei modellen aangeboden in workshops op onze studiedagen over meervoudige intelligentie, breinleren, het directe instructiemodel en coöperatief leren om het instrumentarium van de leerkrachten te vergroten. Nu is het zaak om een vertaalslag te maken naar de praktijk: de interactie met de kinderen, omgaan met de verschillen in de klas, de didactiek en het klassenmanagement. Wij zien hierbij een grote rol voor SVIB weggelegd. Ingrid Cloosterman richt zich in dit onderzoek op het individuele SVIB traject met een leerkracht en onderzoekt hoe SVIB de leerkracht kan ondersteunen om te gaan met diversiteit in de groep gericht op het gedrag. Hoe kan de leerkracht de leerling ondersteunen en het gedrag positief ombuigen? Welke interventies zijn ondersteunend voor de leerlingen? We gaan hierbij uit van een positieve oplossingsgerichte interventies. Antoinette Gillet richt zich in dit onderzoek op de aanvulling van begeleide intervisie met een multidisciplinair team op een individueel SVIB traject en welke invloed deze begeleiding heeft op het welbevinden van de leerkracht. Komt de leerkracht met een positiever gevoel naar school wanneer hij op deze manier begeleid wordt?

In het volgende hoofdstuk zullen we de aanleiding en probleemstelling van ons onderzoek uiteenzetten en beschrijven wij onze onderzoeksvragen met deelvragen. Hierbij wordt ook de verdeling van hoofd- en deelvragen tussen ons beide verduidelijkt. Hoofdstuk 2 omvat de theoretische onderbouwing. In dit hoofdstuk besteden wij aandacht aan de invloed van responsief en sensitief leerkrachtgedrag op het gedrag van leerlingen, de rol van school video interactie begeleiding in combinatie met multidisciplinaire intervisie bij de reflectie van dit leerkrachtgedrag, oplossingsgerichte interventies, de inzet van talenten in de organisatie en de invloed hiervan op het welbevinden van de leerkrachten.

In hoofdstuk 3 beschrijven wij de methodieken die richtinggevend zijn in ons praktijkonderzoek. Tevens komen validiteit, betrouwbaarheid, triangulatie en de ethiek aan bod. Hoofdstuk 4 is een presentatie van de resultaten met daarbij een korte data-analyse. Onder andere de uitkomsten van de interviews met de leerkracht, internbegeleider en directie worden in dit hoofdstuk op schematische wijze weergegeven. De conclusies die antwoord geven op de deelvragen, een algemene conclusie en de aanbevelingen die voortvloeien uit het onderzoek, geven wij weer in hoofdstuk 5. Tenslotte evalueren wij in hoofdstuk 6 het gehele praktijkonderzoek. Hierin reflecteren we ook op onze samenwerking tijdens dit onderzoek.

Voor de leesbaarheid is gekozen om in dit gehele meesterstuk gebruik te maken van de hij-vorm.

Hoofdstuk 1

Aanleiding en probleemstelling

Beeld

Wat ogen zien
 geeft een beeld
Wat handen voelen
 geeft een beeld
De woorden
 geven een beeld
Wat een mens
 ook waarneemt
Ieder heeft
 zijn eigen beeld
Altijd is een waarheid
 de eigen waarheid

(bron: www.gedicht.nu)

1.1 Inleiding

Dit hoofdstuk is door ons gezamenlijk geschreven. In dit hoofdstuk wordt de aanleiding voor het onderzoek en de onderzoeksvraag die hieraan is gekoppeld, uiteengezet. Een aantal beelden van mensen in het team vormt samen de aanleiding voor het onderzoek. Er is bewust gekozen voor het woord 'beeld', omdat in deze term de eigen beleving van de werkelijkheid naar voren komt.

- Het beeld van een leerkracht die niet meer weet hoe hij moet omgaan met het gedrag van een aantal leerlingen in zijn groep 6
- Het beeld van de intern begeleider, die erkent dat de laatste jaren een groeiend aantal kinderen in de groepen 6 opvallend gedrag vertoont
- Het beeld van de directrice over het welbevinden van de leerkrachten in haar team en het inzetten van talenten binnen onze organisatie
- Het beeld van de interne coach, die steeds vaker leerkrachten begeleidt die moeite hebben met het aanspreken van de leerlingen op hun gedrag.

Deze verschillende beelden zullen we beschrijven in de volgende paragrafen. Vervolgens zullen we de probleemstelling, de onderzoeksvraag en deelvragen, de doelstelling van het onderzoek en de gewenste situatie beschrijven in dit hoofdstuk.

1.2.1 Het beeld van de leerkracht

Augustus, maandagochtend 8:10u, een basisschool in Den Haag. Meester Dennis stapt de overvolle teamkamer binnen. Hangende schouders, wazige blik. "Goed weekend gehad?" vraagt zijn collega. "Mwah... veel geslapen. Ben wat moe de laatste tijd." "Gaaf het wel met je?" De schooldeuren schuiven open. Zevenhonderd leerlingen staan te popelen om naar binnen te gaan. Meester Dennis staat bij de deur van zijn klas. Binnen twee minuten heeft hij al drie kinderen aangesproken: "Loop jij eens gewoon naar binnen! Doe eens rustig, jij! Raap die jas op!" 8:30u de deur gaat dicht, de les begint. Na een aantal malen mopperen, zijn eindelijk alle leerlingen stil. Meester Dennis haalt diep adem, nu kan hij eindelijk starten. Het zal hem benieuwen wie vandaag als eerste op de gang staat....

Een aantal leerlingen uit groep 6 vertoont in de eerste schoolweken opvallend vaak storend gedrag. De leerkracht heeft het gevoel dat hij alleen maar politieagent is en hoort zichzelf veel mopperen. Dit kost hem veel energie. Bovendien heeft hij het gevoel dat zijn trukendoos nu al leeg is. In gesprek met de directrice geeft hij aan het plezier in zijn werk te verliezen. Hij heeft het idee dat het hem allemaal door de vingers glipt.

1.2.2 Het beeld van de intern begeleider

De intern begeleider geeft aan bij de directrice dat een groeiend aantal kinderen in de groepen 6 opvallend gedrag vertoont. Er is de laatste jaren een toename van gedragshandelingsplannen in deze groepen. Dit jaar hebben zessentwintig van de vierentachtig leerlingen in de groepen 6 een gedragshandelingsplan. Dit tegenover elf van de eenentachtig leerlingen vorig schooljaar en acht van de vijfenzeventig leerlingen in het jaar daarvoor. Hierdoor neemt ook het aantal gesprekken met ouders over het gedrag van hun kinderen toe. In de laatste interne zorgcommissie zijn alleen al vier leerlingen van de groepen 6 besproken die ernstige gedragsproblemen vertonen. De School maatschappelijk werker heeft dit jaar zes leerlingen uit deze groep onder zijn hoede gehad. De intern begeleider krijgt vaker te maken met leerkrachten die zich als meester Dennis voelen en hij merkt dat er door de leerlingen steeds meer een beroep wordt gedaan op de pedagogische vaardigheden van de leerkrachten om goed om te kunnen gaan met het gedrag van deze leerlingen. De leerkrachten geven tijdens de leerling-besprekingen met de intern begeleider aan op zoek te zijn naar handvatten voor het omgaan met het toenemende aantal leerlingen met specifieke gedragsstoornissen. Er worden door de leerkrachten steeds meer specialistische vragen gesteld.

1.2.3 Het beeld van de directrice

De afgelopen jaren is de druk op de leerkrachten hoger geworden. De administratieve last en de volle klassen maakt dat leerkrachten meer werk hebben in letterlijke zin. In de wijk waar de school staat, wonen mensen uit verschillende sociale lagen van de bevolking. Naast enorme verschillen in cognitieve capaciteiten van de leerlingen, spelen gedragsproblemen ook steeds meer een rol. In combinatie met de andere aspecten, maakt dit de baan van leerkracht een zware. De kans bestaat dat zij in een negatieve spiraal terecht komen. Uit het Rapport 'CAOP over stijging ziekteverzuim in het PO' door het Vervangingsfonds (april 2012) blijkt dat ziekteverzuim en burn-outklachten de laatste jaren in het hele onderwijs vaker voorkomen. De directrice ziet het als haar taak om leerkrachten te helpen handvatten te vinden om hun werk met energie en plezier te blijven doen. Dit doet zij door in te zetten op een goed en professioneel team waarbij iedereen op zijn talenten wordt ingezet.

Ze denkt dat we, mede met de toekomstige invoering van passend onderwijs (wetsvoorstel Passend Onderwijs van 29 november 2011), veel meer gebruik moeten gaan maken van elkaars krachten en zo gezamenlijk moeten werken aan een passende leer- en ontwikkelingsroute voor de kinderen. Cees Buys (2006, p. 57) beschrijft: *“Je wilt als professional de ruimte krijgen om te groeien tot je in je kracht zit. Totdat je dat doet wat bij jou als mens past en je je gekregen talenten ten volle mag aanboren. Pas dan ga je fluitend naar het werk en zingend weer naar huis”*.

1.2.4 Het beeld van de coach

De laatste tijd merkt de coach in de organisatie een toename van leervragen op het gebied van interactie tussen de leerling en leerkracht. Voorheen ging één op de drie coachvragen over dit onderwerp, het afgelopen jaar is dit één op de twee vragen. Steeds meer leerkrachten geven aan dat ze het gevoel hebben veel te mopperen op een aantal leerlingen en daardoor in een negatieve spiraal terecht komen. Het lijkt of ze de verbinding met deze leerlingen kwijt zijn. Het kost deze leerkrachten veel energie om zich elke dag weer op te laden om positief voor de groep te staan. Wanneer de leerkracht sensitief en responsief reageert op de leerling, blijkt vaak dat deze zich veilig en gewaardeerd gaat voelen. Verheij (2008, p.305) zegt hierover:

“Bij leerlingen die opvallen door signalen van gedragsproblemen, aandachtsproblemen en leerproblemen, wordt relatief veel effect gescoord met ‘emotional support’. De leerkracht zorgt voor affectieve ondersteuning (sensitief en responsief gedrag) waardoor de leerling zich veilig en gewaardeerd voelt.”

Wanneer de leerling zich veilig en gewaardeerd voelt, zal de verbinding tussen de leerkracht en de leerling verbeteren. Wanneer deze verbetert, zal de leerkracht minder aanleiding hebben om te mopperen op de leerling. Op deze manier zal het beeld van de leerkracht over zijn leerlingen positiever worden, waardoor hij uit de negatieve spiraal kan komen.

Het beeld van deze vier personen samen maakt dat we nieuwsgierig zijn geworden naar een aantal zaken: Hoe krijgen we de leerkracht terug in zijn kracht? Welke interventies door de leerkracht helpen hem om weer in verbinding te komen met de leerlingen die probleemgedrag vertonen? Hoe ondersteunen wij de leerkracht met zijn specifieke vragen rondom de aanpak van gedragsstoornissen in de groep? Hoe krijgt de leerkracht zicht op zijn eigen niet-ondersteunende interactie met deze leerlingen? Deze vragen samen worden geformuleerd in een probleemstelling die in de volgende paragraaf wordt beschreven.

1.3 Probleemstelling:

Wij onderzoeken of SVIB in combinatie met begeleide intervisie met beelden in een multidisciplinair team de leerkracht van groep 6 op de school van ons praktijkonderzoek, voldoende ondersteunt bij het vinden naar interventies voor het probleemgedrag van de leerlingen. We willen weten welke interventies op het gebied van sensitieve en responsieve interactie tussen deze leerkracht en zijn leerlingen werken. Het doel hiervan is deze leerkracht in zijn kracht te zetten zodat hij weer met plezier en vol energie naar zijn werk komt. Tevens willen we zo het toenemende probleemgedrag van leerlingen in de groepen 6 op de school terugdringen. Door begeleide intervisie in een multidisciplinair team in te zetten, willen we onderzoeken of de leerkracht op betere ideeën komt voor de aanpak van het probleemgedrag van deze leerlingen.

1.4 Doelstelling

In deze paragraaf wordt de doelstelling van het onderzoek beschreven.

Het doel in het onderzoek is: We willen onderzoeken welke interventies werken op het gebied van sensitieve en responsieve interacties tussen leerling en leerkracht om gedragsproblemen bij de leerlingen te verminderen.

Het doel van het onderzoek is dat leerkrachten met meer plezier voor de klas staan. Dit komt het klimaat in de school ten goede.

Hierbij hebben wij de volgende onderzoeksvraag opgesteld die we in de volgende paragraaf beschrijven.

1.5 Onderzoeksvraag en deelvragen

Het onderzoek bestaat uit een centrale onderzoeksvraag opgesplitst in vier hoofdvragen met een aantal deelvragen. Hoofdvragen 1 en 2 zijn uitgewerkt door student Ingrid Cloosterman, hoofdvragen 3 en 4 zijn uitgewerkt door student Antoinette Gillet. Op deze manier is er een duidelijke taakverdeling in het onderzoek.

De centrale onderzoeksvraag:

Welk effect heeft SVIB in combinatie met begeleide intervisie in een multidisciplinair team op het sensitief en responsief reageren van de leerkracht op zijn leerlingen en helpt SVIB de leerkracht hierbij om vanuit zijn kracht te werken?

Deelvragen Ingrid Cloosterman:

1. Wat is het effect van SVIB op het sensitief en responsief reageren van de leerkracht op zijn leerlingen
 - a. Heeft sensitief en responsief leerkrachtgedrag effect op het gedrag van de leerlingen in de groep 6 die wij onderzoeken.
 - b. Helpt SVIB de leerkracht om zijn sensitief en responsieve gedrag te verbeteren?
 - c. Welke inzichten op het gebied van zijn sensitief en responsief leerkrachtgedrag heeft het individuele begeleidingstraject met videobeelden de leerkracht gegeven?
2. Welke oplossingsgerichte leerkrachtinterventies op het gebied van sensitief en responsief leerkrachtgedrag hebben effect op de leerlingen?
 - a. Welke oplossingsgerichte leerkrachtinterventies op het gebied van sensitief en responsief reageren versterken het gewenste gedrag in de groep 6 die wij onderzoeken?

Deelvragen Antoinette Gillet:

3. Heeft het inzetten van begeleide intervisie in een multidisciplinair team naast het individuele begeleidingstraject met videobeelden meerwaarde?
 - a. Welke extra inzichten op het gebied van zijn sensitief en responsief leerkrachtgedrag heeft intervisie met een multidisciplinair team de leerkracht in dit onderzoek gegeven?
 - b. Welke meerwaarde heeft zitting hebben in het multidisciplinair team voor de experts van dit multidisciplinair team?
4. Ondersteunt oplossingsgerichte SVIB en begeleide intervisie met beeld in een multidisciplinair team de leerkracht om inzicht te krijgen en te werken vanuit zijn talenten?
 - a. Staat de leerkracht met een positievere houding voor de groep na het SVIB traject en de begeleide intervisie in een multidisciplinair team?
 - b. Gaat de leerkracht met meer welbevinden naar zijn werk na het oplossingsgerichte SVIB traject en de begeleide intervisie met beeld in een multidisciplinair team?

In het volgende schema staat de centrale onderzoeksvraag, de hoofdvragen met de deelvragen weergegeven.



1.6 Gewenste situatie

Het toenemende probleemgedrag van leerlingen in de groepen 6 op onze school is teruggedrongen doordat de leerkrachten door sensitief / responsief gedrag de leerlingen een veilig en gewaardeerd gevoel geven. Dit merken wij doordat het aantal oudergesprekken over het gedrag van hun kind is afgenomen, er minder gedragshandelingsplannen worden opgesteld en er tijdens de leerling-besprekingen een afname is van het aantal leerlingen die worden besproken om hun probleemgedrag.

De leerkrachten op onze school staan in hun kracht. Dit merken we doordat zij met plezier en vol energie naar hun werk komen, weten welke interventies werken in hun groep en dit delen met andere leerkrachten en op een positieve manier over hun leerlingen kunnen praten.

De expertises in de school worden volledig benut en ingezet. De directie zet de leerkrachten in op hun expertises en benutten de talenten in de organisatie.

In bovenstaand hoofdstuk is de aanleiding om dit onderzoek te doen vanuit verschillende beelden beschreven. De probleemstelling en de onderzoeksvraag zijn geformuleerd en in schematische vorm weergegeven. Ook de gewenste situatie is in kaart gebracht. In het volgende hoofdstuk wordt een theoretische verkenning in relatie tot het onderzoek gedaan.

Hoofdstuk 2

Theoretische onderbouwing

2.1 Inleiding

“What is a teacher? I'll tell you: it isn't someone who teaches something, but someone who inspires the student to give of her best in order to discover what she already knows.”

Paulo Coelho (2007), The witch of Portobello p.93

Dit hoofdstuk geeft de theoretische onderbouwing van de onderzoeksvragen weer. Ingrid Cloosterman heeft daarbij de paragrafen 2.2 t/m 2.5 uitgewerkt. Om een goed antwoord te geven op de onderzoeksvragen is het belangrijk dat de diverse begrippen die in de vragen voorkomen eenduidig worden opgevat. In de volgende paragrafen worden de begrippen sensitief en responsief leerkrachtgedrag, probleemgedrag, versterken gewenst gedrag van leerlingen, SVIB en oplossingsgerichte leerkrachtinterventies verder uitgewerkt.

2.2 Sensitief en responsief leerkrachtgedrag

“De leerkracht die in staat is om veiligheid te bieden aan kinderen en hen vanuit een positieve, accepterende houding benadert, bouwt een warme pedagogische relatie met hen op. Dit leerkrachtgedrag kenmerkt zich door het bieden van emotionele ondersteuning, sensitiviteit en betrokkenheid bij de leerling.

Van Oudheusden, Beets en Wanningen in HJK november 2011, p.17

In deelvraag één wordt gesproken over het sensitief en responsief reageren van de leerkracht. Om duidelijkheid te krijgen over de gebruikte term volgt in deze paragraaf een literatuurverantwoording.

Een vertrouwensrelatie tussen leerling en leerkracht is volgens Van den Heijkant & Van der Wegen (2000) essentieel voor de sociaal-emotionele ondersteuning van de leerling. De leerkracht bouwt een vertrouwensrelatie op door sensitief en responsief te reageren op de signalen van de leerling. Van Lier in Van den Heijkant & Van der Wegen (2000) schrijft dat het van belang is dat de leerkracht sensitief is voor signalen van de leerlingen en hier responsief op reageert om de leerling goed te ondersteunen in zijn sociaal-emotionele ontwikkeling. Volgens Den Otter & Haasen et al. (2004) zijn sensitiviteit en responsiviteit concretisering van de sociale ondersteuning. Het is de manier waarop de begeleider (de leerkracht in dit geval) ondersteuning biedt: gevoelig voor en aansluitend op de problemen van de leerling.

Sensitief staat in Van Dale (2012) omschreven als “zeer ontvankelijk voor indrukken; overgevoelig”. De leerkracht moet gevoelig zijn voor signalen van de leerling en deze signalen correct interpreteren (Jenninga, 2008; Beets, 2003). Sensitiviteit omvat volgens Van den Heijkant & Van der Wegen (2000) het waarnemen van signalen, het juist interpreteren hiervan en het juist inschatten van de emotionele betekenis.

Responsief staat in Van Dale (2012) omschreven als “respons, antwoord; reactie”. De leerkracht moet een reactie geven wanneer er sprake is van een signaal. Het is van belang dat hij hierbij gevoelsmatig en inhoudelijk aansluit bij de leerling door begrip te tonen voor zijn gevoelens. Het op het juiste moment op de juiste manier reageren op de signalen (Jeninga, 2008; Beets, 2003). Volgens Van den Heijkant & Van der Wegen (2000) reageert men responsief wanneer men voldoende vaak en direct reageert als iemand een signaal uitzendt, en men de reactie laat aansluiten bij dit signaal en in de reactie opnieuw aansluit bij de eigen initiatieven van het kind.

In dit onderzoek wordt sensitief leerkrachtgedrag gedefinieerd als: de leerkracht is gevoelig voor signalen van de leerling, interpreteert deze signalen correct en schat de emotionele betekenis van het signaal juist in.

Responsief leerkrachtgedrag wordt gedefinieerd als: het door de leerkracht op het juiste moment op de juiste manier reageren op de signalen van de leerling waarbij hij aansluit bij de gevoelens van de leerling.

2.3 Wat wordt verstaan onder probleemgedrag?

In deelvraag twee wordt gesproken over gewenst leerlingen gedrag. Om dit in het onderzoek te kunnen analyseren, is het van belang dat er eerst een definitie komt van probleemgedrag en van gewenst gedrag.

Van der Ploeg in Wyffels (2006) onderscheidt vier criteria bij probleemgedrag:

- De frequentie: Hoe vaak komen bepaalde gedragingen voor?
- De duur: Hoe lang houdt het gedrag aan?
- De omvang: Beperkt het gedrag zich tot een situatie of komt het in meerdere situaties voor?
- De gevolgen: Welke schade wordt er aan zichzelf en anderen aangericht?

Van der Ploeg (2005, p.27) formuleert probleemgedrag als volgt: “Er wordt gesproken van probleemgedrag als ouders, leraren en andere personen dit gedrag beschouwen als strijdig met de door hen en de samenleving gehanteerde normen en regels.”

Goei & Kleijnen (2009) vinden dat gedrag een probleem wordt wanneer het een onderwijsbelemmering vormt voor leerling en leerkracht, wanneer de leerprestaties van het kind achter blijven, de schoolloopbaan van de leerling minder succesvol verloopt en/of wanneer de leerkracht en/of de klas er last van heeft. Wyffels (2006) spreekt over probleemgedrag wanneer leerlingen zich niet aan de regels houden en zich niet gedragen volgens onze verwachtingen. Hij maakt hierbij de kanttekening dat er van probleemgedrag geen eenduidige beschrijving is. Wat de één ervaart als probleemgedrag, ervaart de ander als een beetje druk. Het is een subjectief begrip.

In dit onderzoek hanteren we de volgende definitie van probleemgedrag: Leerlingen vertonen probleemgedrag wanneer zij zich niet aan de regels houden en hierbij ongewenst gedrag vertonen dat voor anderen storend is. De ernst van het probleemgedrag wordt verder bepaald door de frequentie, duur, omvang van het gedrag en de mate waarin er aan zichzelf en anderen schade wordt aangericht.

2.3.1 Versterken van gewenst gedrag bij leerlingen

In Van Dale (2012) staat de volgende definitie van gewenst gedrag:

Gewenst: gevraagd, wenselijk

Gedrag: manier waarop iemand zich gedraagt

Gewenst gedrag neemt toe wanneer de leerling weet wat er van hem verwacht wordt, wanneer de leerkracht en andere leerlingen het goede voorbeeld laten zien en als de leerling verwacht dat dit goede gedrag beloond zal worden met bijvoorbeeld een compliment van de leerkracht of goedkeuring van zijn klasgenoten.

In dit onderzoek wordt de volgende definitie van gewenst gedrag gebruikt: een manier waarop iemand zich gedraagt die overeenstemt met de wensen van zijn omgeving.

2.3.2 De relatie tussen leerling en leerkracht

In deelvraag één wordt het effect van het leerkrachtgedrag op de leerlingen benoemd. Om de communicatie over en weer tussen leerling en leerkracht te onderzoeken, wordt in onderstaande paragraaf deze interactie vanuit verschillende theorieën beschreven.

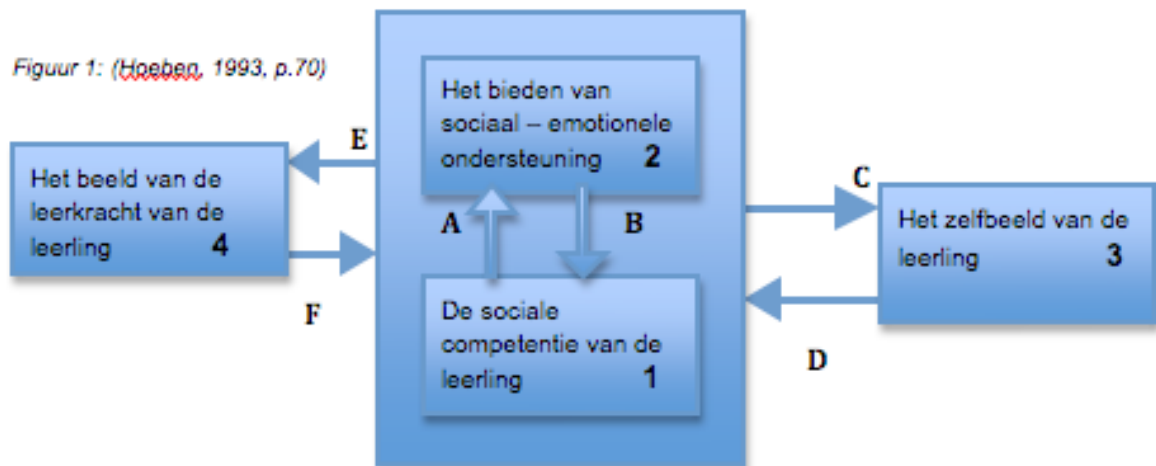
Uit onderzoek blijkt volgens Van der Wolf & Van Beukering in Goei & Kleinen (2009) dat de relatie tussen leerling en leerkracht van grote invloed is op het functioneren van de leerlingen. De meest belangrijke factoren bij effectieve preventie van gedragsproblemen zijn goed onderwijs en de relatie tussen leerling en leerkracht.

De interactionele benadering gaat er vanuit dat de interactie tussen kind en belangrijke anderen (leeftijdgenoten, volwassenen, leerkracht) een cruciale rol speelt bij het ontstaan en voortbestaan van probleemgedrag. Vooral de ondersteunende interactie tussen volwassene en kind speelt een belangrijke rol in de positieve ontwikkeling van een kind op sociaal-emotioneel gebied (Jeninga, 2008). Een goede en veilige relatie tussen opvoeder en kind is hierin ondersteunend. Jeninga veronderstelt dat de opvoeder sensitief moet zijn en adequaat en consistent hierop moet reageren. Wanneer de opvoeder de signalen van het kind niet goed interpreteert of helemaal niet waarneemt, ervaart het kind zijn omgeving als onveilig en onvoorspelbaar.

Op school vindt een groot deel van de interacties plaats. Volgens Jeninga (2008) is het voor leerlingen die sociaal minder competent zijn, essentieel dat de leerkracht ze ondersteunt. Wanneer de leerkracht op de juiste manier ondersteuning biedt, is het mogelijk dat ze meer zelfvertrouwen ontwikkelen en zich competent gaan voelen. Van Oudheusden, Beets & Wanningen spreken in HJK (november 2011) over “het ondertitelen van sociale informatie.” De leerkracht ondersteunt de leerling bij het herkennen en benoemen van gevoelens, bij het beheersen van impulsen en het reguleren van het eigen gedrag. Zo wordt de kans groter dat de leerling het probleem de volgende keer zelf kan oplossen. Wanneer de leerkracht deze ondersteuning niet biedt, zal de leerling steeds weer ongewenste oplossingen zoeken waardoor de reacties vanuit de omgeving steeds afwijzender zullen worden. De leerling weet niet hoe hij zijn gedrag moet aanpassen.

2.3.3 Het Interactioneel Begeleidingsmodel leerling-leerkracht:

In het Interactioneel Begeleidingsmodel leerling- leerkracht laat Hoebe in Jennings (2008) zien dat de leerkracht, door het bieden van ondersteunende interactie op sociaal- emotioneel gebied, invloed heeft op het gedrag van de leerling.



Dit model (figuur 1) gaat ervan uit dat er sprake is van een wederzijdse beïnvloeding (A en B) van het gedrag van de leerling: sociale competentie (1) en het gedrag van de leerkracht: sociale ondersteuning (2). Door interactie tussen leerkracht en leerling ontstaan wederzijdse verwachtingen (C en E) die je terugziet in het zelfbeeld van de leerling (3) en het beeld dat de leerkracht heeft van de leerling (4). Deze verwachtingen beïnvloeden weer toekomstige verwachtingen van leerling en leerkracht (D en F).

Wanneer de leerkracht het gedrag van de leerling bestempelt als probleemgedrag, zal hij ook zijn gedrag hierop aanpassen. Dobbs en Arnold in Goei & Kleijnen (2009) spreken in dit kader van een “self-fulfilling prophecy.” Rubie- Davies in Goei & Kleijnen (2009) toonde aan dat de verwachting die de leerkracht van de leerling heeft, van invloed is op de feedback die hij de leerling geeft, op de wijze waarop hij zijn vragen stelt en op de wijze waarop hij probleemgedrag reguleert.

2.4 School Video Interactie Begeleiding (SVIB) en de leerkracht

Deelvraag één gaat over het effect van SVIB op het sensitieve en responsieve leerkrachtgedrag. In deze paragraaf wordt het effect van SVIB op het leerkrachtgedrag verder beschreven vanuit verschillende theorieën.

In het handelen van de leerkracht ontstaan soms onbewust gedragspatronen. Jennings (2008) geeft aan dat leerkrachten vooral geneigd zijn te letten op ‘fout’ gedrag, omdat het storend is. De leerkracht vergeet dan te letten op de leerlingen die wel hun best doen. Gedrag dat niet versterkt wordt, maar genegeerd, neemt af in frequentie. De kans dat leerlingen gewenst gedrag blijven laten zien, neemt af. De leerkracht is een belangrijke omgevingsfactor voor de leerling. Observatie van het leerkrachtgedrag kan de leerkracht inzicht geven in zijn eigen handelen.

Zo wordt hij zich bewust van zijn eigen ‘blinde vlekken’ (gedrag waarvan hij zich niet bewust van is, maar zijn omgeving wel). SVIB kan een middel zijn om de leerkracht inzicht te geven in deze patronen en zich bewust te maken van zijn handelen. Op de site van de Beroepsvereniging voor School Video Interactie Begeleiding staat de volgende definitie van SVIB:

SVIB is een methode van leerkracht/leerlingbegeleiding waarbij gebruik wordt gemaakt van de meerwaarde van heel concreet materiaal: videobeelden die met behulp van een uitgewerkt begripkader systematisch worden geanalyseerd.

Bij SVIB worden aan de hand van korte video-opnames succesvolle interacties tussen leerkracht en leerling(en) geanalyseerd. Door middel van beeld-voor-beeld analyses wordt gekeken hoe geslaagde contactmomenten tot stand komen. De interactie, didactiek en het klassenmanagement worden met elkaar in verband gebracht. Juist door de interactie te plaatsen in samenhang met andere vaardigheden worden alternatieven uitvoerbaar.

Door SVIB wordt de leerkracht (en/of de leerling) geactiveerd en ondersteund bij het eigen handelen. Via reflectie op dit handelen en door het bekijken van de videobeelden, wordt als vanzelf, een proces van bewustwording in gang gezet, waarbij de leerkracht (de leerling) zijn/haar denken over de oorzaak van de problemen verandert.

Bron: www.svib.info

2.4.1 Beelden als middel tot reflectie van de leerkracht

Volgens Den Otter & Haasen et al. (2004) is het gebruik maken van videobeelden om de interactie tussen leerling en leerkracht in beeld te brengen een belangrijk principe van SVIB. De videobeelden geven de leerkracht de mogelijkheid om op zijn eigen handelen te reflecteren. Onder reflectie verstaat men het menselijk vermogen om gestructureerd terug te blikken op en na te denken over het eigen handelen (Wikipedia, 2012). De beelden zijn een belangrijke bron van informatie. Zij zijn het uitgangspunt om verandering te verwezenlijken.

De videobeelden laten het concreet waarneembare gedrag van de leerkracht en de leerling zien. De leerkracht kan samen met de SVIB-er de videobeelden analyseren. De SVIB-er stimuleert de leerkracht om gedragsalternatieven te bedenken. Binnen SVIB noemen we dit ‘activeren’ (Den Otter & Haasen et al., 2004). Om een gedragsverandering tot stand te brengen, moet de leerkracht echter ook reflecteren op ‘niet zichtbaar’ gedrag.

Van den Heijkant et al. (2006, p.14) geeft als kritiekpunt op SVIB dat het vaak blijft steken op het gedragsniveau. Zij vindt het een uitdaging voor de methode SVIB om ook de onderliggende niveaus mee te nemen.

Na een verkenning onder de waterlijn kan SVIB gebruikt worden om opnieuw weer de stap terug naar boven de waterlijn te maken. Hier kan dan de analyse van nieuw of gewenst gedrag plaatsvinden.

2.4.2 De ijsberg van Mc Clelland

Er zijn verschillende methoden om te komen tot reflectie. Om een gedragsverandering te verdiepen is meer inzicht nodig. Een methode om tot verdieping van reflectie te komen, is de ijsberg van Mc Clelland.

“Intervisie is een vorm van deskundigheidsbevordering, waarbij medewerkers een beroep doen op collega’s om mee te denken over persoon- en functiegebonden vraagstukken en knelpunten uit de eigen werksituatie . Dit meedenken gebeurt niet door het direct aandragen van oplossingen, maar door het stellen van vragen om zo met behulp van eigen analytisch en probleemoplossing vermogen zicht te krijgen op het ingebrachte probleem en hoe hierin te handelen.”

bron: Wikipedia, 2012

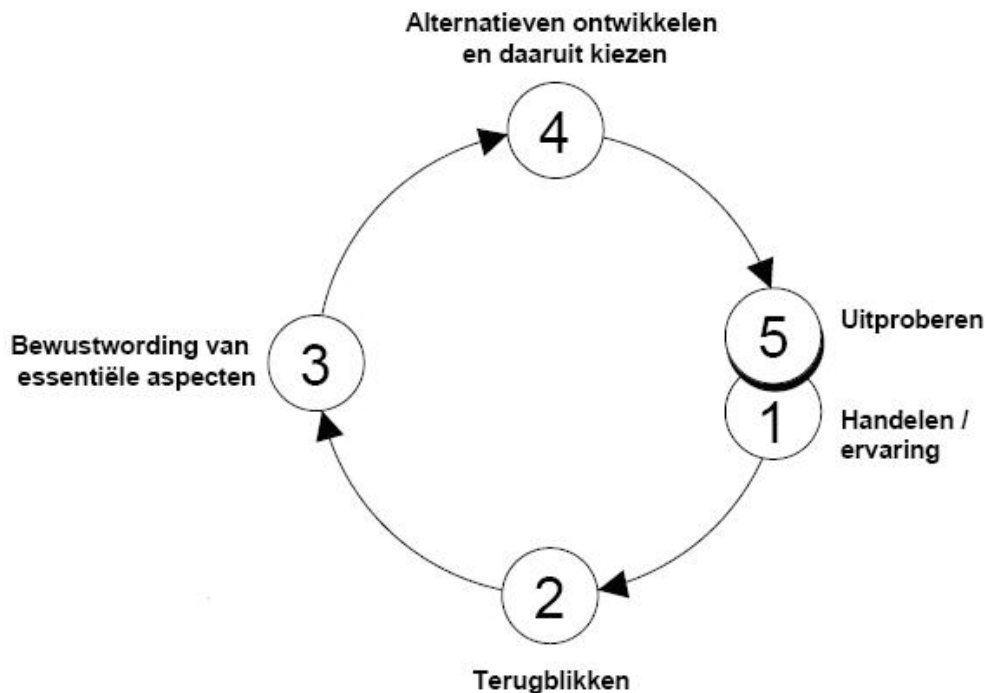
Mc Clelland in Lingsma en Scholten (2007) heeft, om de onderliggende lagen inzichtelijk te maken, de metafoer van een ijsberg gebruikt. Het topje van de ijsberg, wat boven water zichtbaar is, staat voor gedrag, kennis en vaardigheden. Dit is waarneembaar gedrag dat je terugziet op de videobeelden bij SVIB. Onder de waterlijn zit het onzichtbare (dat vaak ook niet bewust is). Hier gaat het om opvattingen, waarden en normen en het zelfbeeld van de leerkracht.



figuur 2: Ijsberg van Mc Clelland (bron: google)

2.4.3 De Reflectiecyclus van Korthagen

Een andere methode om de gedragsverandering te verdiepen is de reflectiecyclus van Korthagen (1993), een model dat vaak wordt ingezet bij SVIB. Den Otter & Haasen et al. (2004) beschrijven dat voor een succesvolle gedragsverandering bij de leerkracht, het van belang is dat er verdieping plaatsvindt op hetgeen concreet wordt waargenomen op de videobeelden. Deze cyclus onderscheidt een aantal fasen die de leerkracht moet doorlopen om tot een goede reflectie te komen: de ervaring van een situatie die de leerkracht wil veranderen, het terugblikken op de handeling, het bekijken van de videobeelden, bewustwording van essentiële aspecten, daar alternatieven bij kiezen en tenslotte het uitproberen van deze alternatieven. Er ontstaat een spiraal indien de laatste fase, het uitproberen, gezien wordt als de eerste fase, het handelen (den Otter & Haasen (2004).



figuur 3: Reflectie cyclus Korthagen (bron: Google)

2.5 Oplossingsgerichte leerkrachtinterventies

Deelvraag twee gaat over oplossingsgerichte leerkrachtinterventies. In deze paragraaf wordt ingegaan op interventies gericht op het sensitieve en responsieve gedrag die de leerkracht kan doen om het gedrag van de leerlingen positief om te buigen. Een van de methodes om verandering tot stand te brengen is om meer vanuit oplossingen te werken door bij het analyseren van de beelden zich te richten op inzicht in mogelijkheden voor oplossingen in plaats van op het verkrijgen van inzicht in het probleem. Steve de Shazer (1940-2005) en Insoo Kim Berg (1934-2007) hebben in de zeventiger jaren deze Solution Focused Therapy (De Shazer, 1982) in Amerika ontwikkeld. De focus ligt op het zoeken naar oplossingen in plaats van het analyseren van problemen. Men richt zich op de toekomst in plaats van op het verleden. De nadruk ligt op wat goed gaat in plaats van wat verbeterd moet worden. In paragraaf 2.8 zal de Nederlandse vertaling van deze term, oplossingsgericht werken verder uitgelegd worden. De focus in deze paragraaf ligt op de oplossingsgerichte leerkrachtinterventies.

De positieve insteek en de focus leggen op mogelijke oplossingen in plaats van dieper ingaan op het probleem maken dat is gekozen voor de insteek van oplossingsgerichte leerkrachtinterventies. Le Fevere de Ten Hove (2008, p.9) schrijft in haar Survivalkit voor leerkrachten hierover:

Leerkrachten hebben veel impact, veel meer dan zij zich realiseren. Hun houding, hun uitspraken beïnvloeden in belangrijke mate het gedrag van hun leerlingen. Hun manier van reageren staat model en wordt vaak overgenomen, soms bewust, soms minder bewust. Leerkrachten maken verschil en wel op een manier die blijft hangen. Hun oplossingsgerichte interventies lokken oplossingsgerichte interacties uit. Ze voeden zo niet alleen het zelfbeeld van de leerlingen, ze geven hen ook een werkwijze mee om op een opbouwende manier te leren omgaan met problemen, een andere manier om naar problemen te kijken en oplossingen te vinden. Kortom: een andere levenshouding.

Gooijaarts (2009) schrijft in Zorgbreed dat het voor leerkrachten in hun interactie met leerlingen mogelijk is de leerling meer te betrekken bij hun leerproces. Hierdoor is de leerling in staat zich actiever op te stellen en meer te participeren. De leerkracht zal een andere rol in dit interactieproces moeten aannemen. Het vraagt een specifieke grondhouding van de leerkracht:

“ *De leerkracht moet er in geloven dat iedere leerling in staat is zijn eigen problemen op te lossen, maar soms moet de leerling geholpen worden bij het maken van de juiste keuzes. De leerling kan hierbij zijn eigen doelen formuleren.*

(Gooijaarts, 2009 in Zorgbreed 23, p. 30-33)

Gooijaarts (2009) beschrijft in het artikel een aantal oplossingsgerichte interventies die leerkrachten kunnen doen. Voorbeelden hiervan gericht op sensitief en responsief leerkrachtgedrag zijn contact leggen en complimenteren.

“ *Oplossingsgerichte interventies vinden plaats binnen de interactie tussen de leerkracht en de leerling. Het hebben van goed contact is basaal in een werkrelatie met kinderen. Het geven van complimenten versterkt de samenwerking, geeft de ander meer zelfvertrouwen en maakt duidelijk waar hulpbronnen te vinden zijn. Als de leerkracht zijn leerlingen complimenteert, dan geeft hij hen niet alleen een goed gevoel, maar hij geeft ook aan waar de sterke eigenschappen van die leerling liggen.*

(Gooijaarts, 2009 in Zorgbreed 23, p. 30-33)

Korthagen (2011) stelt dat in het onderwijs vaak wordt gekeken naar tekorten van leerlingen. Als een leerkracht een compliment geeft, is het vaak gericht op de buitenkant (het gedrag van de leerling) en minder op de leerling als persoon, terwijl het juist belangrijk is voor leerlingen om ze aan te spreken in hun kwaliteiten. Een compliment geven als: “Dat heb je goed gedaan,” is eigenlijk niet voldoende. Geef de leerlingen een compliment over hun kernkwaliteit. Goei, (2010) in Balans Magazine geeft aan dat wanneer leerlingen vaak positieve emoties ervaren, dit een positieve invloed blijkt te hebben op hun betrokkenheid. Dit heeft weer positieve invloed op hun leerprestaties. De leertaakgerichtheid en het pedagogisch klimaat in de klas en in de school verbeteren. Dit heeft tot gevolg dat de gedragsproblemen verminderen.

Het helpt de leerkracht en de leerling wanneer deze positieve interventies niet alleen in de klas plaatsvinden, maar onderdeel zijn van een groter geheel. Wanneer het bijvoorbeeld gewoon is in de hele school dat de leerlingen en leerkrachten elkaar op een positieve manier aanspreken. In Amerika is door onder meer door Annemieke Golly en Jeff Sprague (Oregon Research Institute) Schoolwide Positive Behavior Support ontwikkeld (SWPBS). SWPBS is een benadering die op veel scholen in de Verenigde Staten en in Noorwegen wordt ingezet.

Het is mede gericht op het creëren van een omgeving die het leren bevordert en gedragsproblemen voorkomt. Gezamenlijk met leerlingen, ouders en omgeving formuleert de school de waarden die zij belangrijk vindt. Gewenst gedrag wordt hierna systematisch positief bekrachtigd. Door positieve stimulansen creëren de leerkrachten, maar ook de ouders en directie een veilige sfeer waarin leerlingen tot hun recht komen (site Schoolwide PBS). Uit jarenlang onderzoek blijkt dat SWPBS goede resultaten boekt en er minder gedragsproblemen worden geobserveerd (Horner, Sugai, Todd & Lewis-Palmer, 2005).

In de volgende paragrafen zal Antoinette Gillet op basis van de zogenaamde ‘key-words’ vanuit de onderzoeksvragen verklaringen vanuit de literatuur neerzetten die ondersteunend kunnen zijn bij het onderzoek. De uiteenzetting bevat de uitleg over begeleide intervisie, multidisciplinaire teams en oplossingsgericht werken.

2.6 Wat is intervisie?

In de derde deelvraag spreken we over een begeleide intervisie. Om een onderzoek te doen naar de werking van begeleide intervisie met een multidisciplinair team, is het belangrijk om eerst goed te bespreken wat intervisie precies inhoudt en welke meerwaarde deze kan hebben in het vinden van oplossingen bij problemen met de interactie tussen leerkracht en leerling.

“Intervisie is een vorm van deskundigheidsbevordering, waarbij medewerkers een beroep doen op collega’s om mee te denken over persoon- en functiegebonden vraagstukken en knelpunten uit de eigen werksituatie. Dit meedenken gebeurt niet door het direct aandragen van oplossingen, maar door het stellen van vragen om zo met behulp van eigen analytisch en probleemoplossend vermogen zicht te krijgen op het ingebrachte probleem en hoe hierin te handelen.”

bron: Wikipedia, 2012

Het is een vorm van met elkaar en van elkaar leren.

Ook Hendriksen (2009) spreekt over intervisie als een oplossings- en adviesgerichte aanpak in combinatie met reflectiegerichte supervisie. Hij ziet intervisie als collegiale ondersteuning in een leergroep bestaande uit gelijken (professionals) die binnen een gezamenlijk vastgestelde structuur tot oplossingen en inzichten tracht te komen in een zelfsturend en op reflectiegericht leerproces.

2.6.1 Wat is begeleide intervisie?

Begeleide intervisie kwam begin jaren negentig langzaam op. Niet iedereen was het ermee eens. Men vond dat intervisie juist was bedoeld voor zelfsturend collegiaal overleg. Tegenwoordig is het een veelgebruikte vorm. Het gaat er bij begeleide intervisie om dat er een begeleider (meestal een trainer of coach) komt, die de groep aanleert wat de basisprincipes zijn van intervisie, zodat de groep deze in een later stadium zelfstandig kan gaan toepassen (Hendriksen, 2009).

Een vorm van begeleide intervisie is het model van begeleide intervisie met SVIB. Hierbij worden ter ondersteuning van de hulpvraag videobeelden van de realiteit gebruikt; hierdoor hebben we als basis voor de intervisie concreet waarneembaar gedrag zodat de interactie duidelijk wordt (Van den Heijkant et al., 2005).

2.6.2 Wat is het doel van begeleide intervisie?

Hendriksen (2009) geeft aan dat intervisie een vastgestelde structuur heeft. Het start bij een werk-vraag, waaiert uit bij het onderzoek van de vraag en focust zich vervolgens op herformulering, advies en actieplan. Naast het verkrijgen van deze concrete resultaten komt het ontvangen van aandacht en steun van collega's (volgens de weinige onderzoeken die er bestaan naar de resultaten van en tevredenheid over intervisie) als de belangrijkste opbrengst naar voren. Verder leidt het tot leren van elkaar, nieuwe inzichten, creativiteit en nieuwe ontwikkelingen. Van den Heijkant (2006) geeft aan dat door bij een volgende sessie de beelden van vervolgonames te bekijken, tevens verandering en ontwikkeling goed in beeld kan worden gebracht. Het legt als het ware een verbinding tussen weten, ervaren, reflecteren en doen. Dit alles maakt dat, hoewel individuele SVIB-trajecten zeer nuttig zijn, het zinvol en effectief is om met groepen samen te werken.

2.6.3 Voorwaarden voor begeleide intervisie

Van den Heijkant et al. (2006) spreekt over het belang van een vaste structuur, maar Bannink (2006) waarschuwt juist voor te veel structuur. Dit zou averechts werken. Zij geven aan de communicatie flexibel en spontaan te laten verlopen, omdat die de oplossingsgerichtheid juist bevordert.

Van den Heijkant (2006) vertelt verder dat er een lage drempel moet zijn om met collega's over professionele zaken te spreken. Er dient duidelijkheid te zijn over de omgangsregels, verwachtingen en een veilige, open sfeer binnen de groep. Naar elkaar luisteren en elkaars visie respecteren en op waarde zetten, zijn de eerste voorwaarden. Gelijkwaardigheid is een belangrijk grondhouding. Hendriksen (2009) geeft aan dat hoe beter de deelnemers elkaar kennen, de voorwaarden van vertrouwen en veiligheid ontstaan. Hierdoor bespreken ze eerder onderliggende gedragspatronen, blinde vlekken of zingevingvragen. Deze onderzoeksruimte wordt beperkt wanneer een leidinggevende deel uit maakt van de groep, omdat op dat moment andere motieven een rol gaan spelen.

De aanwezigen moeten er op basis van vrijwilligheid en motivatie zitten. De samenstelling van de groep is afhankelijk van de hulpvraag en de doelen die ieder heeft. Het is van belang om de leerkracht, die zelf het beste kan aangeven wat belangrijk is bij zijn hulpvraag, een groot aandeel te geven. Hij kan vertellen naar aanleiding van de beelden welke aanpak bij de leerlingen werkt. Ook kan hij, door zelf de beelden uit te zoeken, zekerder zijn wat betreft de inbreng van het materiaal (Van den Heijkant et al., 2006).

2.6.4 Welke werkwijze heeft begeleide intervisie?

Van den Heijkant et al. (2006) heeft een werkmodel voor intervisie en SVIB gebruikt. In dit model (bijlage 19) wordt verduidelijkt welke stappen er binnen begeleide intervisie gemaakt moeten worden. Hierbij geven zij aan dat er vooraf een inventarisatie, tijdsverdeling en bespreking van de werkwijze moet plaatsvinden. Tijdens de bijeenkomst zelf wordt er begonnen met het formuleren van de hulpvraag, vervolgens worden de beelden bekeken en de eerste indrukken beschreven en later besproken. Het videomoment wordt dan nader bekeken door middel van een micro analyse. Hierna worden de beelden geïnterpreteerd. Er worden alternatieven besproken en deze worden door de inbrenger van de beelden omgezet in concrete voornemens. Tenslotte is er een moment tot reflectie voor alle betrokkenen en wordt een evaluatie opgemaakt.

Binnen het onderzoek wordt de volgende definitie van begeleide intervisie gebruikt: een met vastgestelde structuur gehanteerde collegiale ondersteuning in een leergroep die met behulp van een begeleider door ondersteuning van beelden tot oplossingen en inzichten tracht te komen in een zelfsturend en op reflectiegericht leerproces.

2.7 Begeleide intervisie met een multidisciplinair team

In deelvraag drie wordt gesproken over de inzet van een multidisciplinair team binnen begeleide intervisie. Om dit te kunnen onderzoeken, wordt in deze paragraaf de literatuur besproken over deze vorm van intervisie.

Een bijzondere vorm van intervisie is multidisciplinaire intervisie. Hierbij hebben de deelnemers ieder een andere beroepsachtergrond, met als idee dat men kan leren van elkaars invalshoeken en werkwijzen (Tuin et al, 2005). Multidisciplinaire teams worden vooral veel in de medische en klinische praktijk gebruikt. In veel gevallen kan dit een goede grond bieden voor het bespreken van complexe problemen die vanuit een aantal verschillende professionele gezichtspunten worden bekeken (Hawley 2009).

Bellersen et al., 2009 zegt het als volgt: intervisie richt zich bij voorkeur op een multidisciplinaire groep professionals en heeft tot doel iemands professionaliteit te vergroten door zijn persoonlijke relatie tot bepaalde ervaringen en vraagstukken te bespreken. Het gaat om zaken als hoe deze persoon met anderen samenwerkt, omgaat met lastige situaties, tot oordeelsvorming komt et cetera. Deze onderwerpen zijn niet direct gekoppeld aan de vakinhoud, maar aan de persoon en de kennis en vaardigheden waarover hij beschikt, zijn manier van handelen, oordelen et cetera. Dat maakt intervisie geschikt voor gemengde groepen en professionals uit verschillende (sub)disciplines. Intervisie heeft een ontwikkelend en ondersteunend karakter.

Kessels (2012, p. 26) geeft aan dat leren en ontwikkelen het beste plaatsvindt in een netwerk of andere sociale context. Hij geeft aan dat daarbij de verscheidenheid aan mogelijkheden om met collega's van binnen de eigen groepen als wel van buiten de eigen groepen te communiceren, samen te werken en uit te wisselen het resultaat en de verbinding ondersteunt. "Het is meer dan het stapelen van kennis. Het is nieuwe kennis verwerven en elkaar toekennen" (Kessels, 2012, p. 26).

Zoals eerder gezegd, is collegiale interactie een goede inspiratie tot autonoom handelen. Leraren met een hoog gevoel van eigen effectiviteit (self-efficiency), die vertrouwen hebben in hun eigen mogelijkheden om probleemgedrag te kunnen hanteren, zijn minder gevoelig voor stress en burn-out (Goei 2009).

2.7.1 Belang inzet en ontwikkeling van talenten en specialismen?

"Leraren ervaren onbehagen en frustratie over druk en gebrek aan betrokkenheid" (Sociaal Cultureel Planbureau, 2012, in Kessels 2012). De professionalisering van leraren is daarmee o.a. voor politici een zorgpunt. Zij willen naar een professionele school, waarin de kwaliteit van de leraren verbetert, de werkdruk afneemt, de positie van de leerkracht sterker wordt en het beroep aantrekkelijker (Commissie Leraren, 2007, in Kessels, 2012). Dit vraagt een professionele organisatie. De minister wil in deze meer aandacht voor de samenwerking met collega's, de reflectie op de praktijk en het vervullen van nieuwe, uitdagende rollen in de school. Daar waar dit lukt, ontstaat een sterke betrokkenheid bij de school en een verhoogde tevredenheid met het werk. Dit vraagt van de schoolleider gedeeld leiderschap (ook wel transformationeel of collegiaal leiderschap genoemd) met als kenmerk een team dat elkaars expertise bundelt en daar gebruik van maakt voor gemeenschappelijke doelen (Gronn, 2002 in Kessels 2012).

Veen et al. (2010) voerde een studie uit naar effectieve professionaliseringsinterventies en kwamen o.a. tot de volgende conclusies:

- Het effect is groter als de activiteiten gericht zijn op de dagelijkse lespraktijk, de vakinhoud, vakdidactic en het leerproces.
- De leerkracht moet zelf actief zijn tijdens de activiteiten. Het zelf analyseren van problemen en het vinden van oplossingen, versterkt de ontwikkeling van de bekwaamheid.
- Naarmate collega's samen leren, is de opbrengst groter.
- Wil de professionalisering effect hebben, dan moeten de activiteiten een structureel karakter hebben; geborgd zijn in het schoolbeleid en rekening houden met de werkdruk van leraren en de ophanden zijnde vernieuwingen.

Kessels (2012) geeft daarop wat betreft opleiden, leren en ontwikkelen de tips om vooral te werken vanuit de intrinsieke motivatie van de mensen zodat zij voor een bepaald vraagstuk elkaar opzoeken en talenten ontwikkelen. Ook het leggen van een verbinding buiten de eigen professionele belevingswereld is vaak een voorwaarde om tot een doorbraak te komen. De verbinding tussen de mensen in een team komt vooral tot stand op basis van een wederzijdse waardering voor elkaars kennis, specifieke deskundigheid en ervaring. De combinatie tussen die kennis en de sociale (collegiale) ondersteuning bepalen het succes van de ontwikkeling.

Covey (1989) noemt het 'Synergie': dit is het bundelen van de grootste krachten. Hierdoor hebben alle betrokken partijen gezamenlijk meer inzicht. Wat men gaandeweg van elkaar leert versterkt dat proces.

 *Synergy is the principle that the whole is greater than the sum of its parts: it means that the relationship which the parts have to each other is a part in and of itself. It is not the only part, but the most catalytic, the most empowering, the most unifying, and the most exciting part*

Covey, 1989, p. 263

In het onderzoek wordt de term multidisciplinair team gebruikt voor het bijeenzetten van mensen binnen de school met specifieke kennis en vaardigheden (disciplines) om zo deze specialisatie, zijn manier van handelen en oordelen et cetera ten behoeve van de organisatie te gebruiken.

2.8 Wat is oplossingsgericht werken?

In deelvraag vier wordt gesproken over oplossingsgerichte SVIB; SVIB vanuit een oplossingsgerichte gespreksvoering. Om hier een eenduidig beeld van te krijgen, volgt hieronder de uiteenzetting van de theorie rondom oplossingsgericht werken.

Oplossingsgericht werken komt oorspronkelijk vanuit de psychotherapie waar De Shazer (1982) zijn Korte Oplossingsgericht Model ontwierp. De aanpak richt zich op korte en effectieve interventies. Hierdoor hoefden zijn patiënten geen langdurige uitzichtloze probleemgerichte praat sessies te ondergaan. De werkwijze sloeg aan en in korte tijd werd zij overgenomen door (coaches in) het bedrijfsleven, de jeugdzorg en het onderwijs.

“Oplossingsgericht denken is een krachtige, praktische en in de praktijk bewezen aanpak voor positieve verandering bij mensen, teams en organisaties.... Men focust op oplossingen in plaats van op problemen, op de toekomst in plaats van op het verleden en op wat goed gaat in plaats van wat fout gaat.”

Jackson et al., 2002, p. 9

Bannink (2006) geeft ook aan dat problemen worden gezien als uitdaging. De geprobeerde wijze in plaats van de voorgestelde oplossing van het probleem houdt het vaak in stand en lost het niet op. Bovendien is inzicht in het ontstaan van het probleem niet (altijd) nodig.

Den Otter et al. (2009) beschrijft de volgende uitgangspunten van oplossingsgericht werken:

- Maak gebruik van de eigen krachten en kwaliteiten van mensen;
- Problemen analyseren leidt niet tot een oplossing; oplossingen analyseren wel;
- Eigen keuzes maken is essentieel om je leven in eigen handen te nemen;
- Er is altijd een uitzondering op het probleem. Dit is de ingang voor de verandering;
- Oplossingsgerichte taal versterkt de oplossingsgerichte insteek in het denken.

In de theorie gaat men er vanuit dat het niet teveel focussen op de oorzaak een goed begin is om naar de oplossing te gaan. Het behoedt voor een te beperkt denkkader en zet de mensen in een actieve denkstand. Den Otter et al. (2009) beschrijft zelfs een theorie die er vanuit gaat dat oorzaken en oplossingen vaak niets met elkaar te maken hebben. Zo zou een goede oplossing zelfs kunnen komen als men het probleem helemaal niet kent.

“De klasse van de problemen behoort niet tot de klasse van de oplossingen”

De Shazer in Bannink 2006, p.18

Het zoeken naar de oorzaak van het probleem leidt vaak af en kan er zelfs voor zorgen dat men juist nog verder weg gaat van de oplossing. Buist (2004) beweert juist het tegenovergestelde. Hij beschrijft dat juist de problemen een belangrijk startpunt vormen bij het oplossingsgericht werken. Het onderkennen van problemen is belangrijk. Door het aandacht geven aan waar men last van heeft, zou de motivatie tot verandering juist gegeven worden.

2.8.1 De achtstappendans van oplossingsgerichte gespreksvoering

In de literatuur over oplossingsgericht werken wordt vaak gesproken over de ‘zevenstappendans’ of ‘achtstappendans’. Het verschil is stap zeven. Deze wordt soms als extra stap toegevoegd. Deze ‘dans’ beschrijft hoe men zorgvuldig de volgende stappen in het oog moet houden, zoals het gaat bij een dans: naar inzicht van de begeleider, maar kijkend naar de ander: welke stap is nu de beste en welke stap sluit het beste aan op de voorgaande? De volgorde is: contact leggen, context verhelderen en het probleem onderkennen, de doelen formuleren, andere middelen of bronnen (talenten) ontdekken en positieve uitzonderingen identificeren en analyseren. De hulpmiddelen hierbij zijn complimenteren, schalen en het richten op de toekomst. In onderstaand schema (Buist, 2012) is deze opsomming verder uitgewerkt.

Contact leggen	Belangrijke voorwaarde voor een verandering is een goede (werk)relatie en vertrouwen. Aansluiting en verbinding met degene die de vraag stelt is een belangrijke voorwaarde.
Context verhelderen en problemen onderkennen	Bij deze stap verkent men het probleem en de context waarbinnen de ongewenste situatie zich afspeelt zonder dat er uitgebreid aandacht besteedt wordt aan de oorzaak van het probleem. De wijze waarop er aandacht besteedt wordt is van groot belang voor het vervolg. Er komt geen verdere analyse of diagnose van het probleem aan te pas. Oplossingen zijn ook meestal niet direct verbonden aan de oorzaken van problemen.
Doelen formuleren	Wanneer bepaalt is wat het probleem is, dan kan men gaan vaststellen wat de gewenste situatie is. Het is belangrijk om deze zo concreet mogelijk te beschrijven.
Resources ontdekken	Resources betekent letterlijk: middelen of bronnen. De bedoeling van stap vier is derhalve de hulpvragen ondersteuning te bieden bij het zoeken en inzetten van zijn eigen talenten en krachten. Vaak ziet hij deze niet meer. De oplossingsgerichte begeleider stelt vragen die hem helpen om deze te (her)ontdekken. Hiermee kan hij de krachten omzetten in gedrag. Wat werkt goed, wellicht in andere omstandigheden. Frederike Bannink benoemt dat de positieve psychologie uitgaat van de kwaliteiten en talenten van de cliënt en dat geluk het gevolg is van deze sterke kanten van de cliënt.
Positieve uitzonderingen identificeren en analyseren	Een basisaspect van oplossingsgericht werken is dat geen enkel probleem constant optreedt. Er zijn altijd uitzonderingen op het probleem. En deze uitzonderingen vormen de sleutel tot het vinden van oplossingen voor het probleem. Met andere woorden: wanneer deed het probleem zich niet of minder voor?
Complimenteren	Complimenteren is belangrijk, want door de eigenwaarde van de hulpvrager te vergroten, vergroot je de samenwerking, het vertrouwen en het verlegt de aandacht van het probleem naar de oplossing.
Schalen.	Oplossingsgerichte begeleiders werken veel met schalen van nul (het probleem op z'n ergst) tot tien (de doelen zijn naar tevredenheid gerealiseerd). De hulpvrager wordt gevraagd waar hij nu staat op die schaal. De aandacht wordt gericht op hoe men dat punt op de schaal heeft weten te bereiken. Dit helpt de hulpvrager te ontdekken welke oplossingen (hulpbronnen en effectieve methoden) hij heeft gevonden om daar te komen. Schalen helpt om het glas als half vol te zien in plaats van als half leeg.
Toekomstgerichtheid	Toekomstbeelden helpen de hulpvrager de oplossing die hij voor ogen heeft te visualiseren.

Bannink (2006) beschrijft de drie specifieke gedragingen van de oplossingsgerichte therapeut om tot een goede uitwerking te komen als volgt:

- Het kunnen stellen van uitlokkende vragen;
- Het kunnen vragen naar details;
- Het kunnen geven van verbale beloningen

Een techniek die vaak door oplossingsgerichte begeleiders wordt toegepast is de zogenaamde wondervraag. De hulpvrager wordt gevraagd in detail te beschrijven hoe de situatie zou zijn als een wonder zou hebben plaatsgevonden en de huidige problemen zouden zijn opgelost. De hulpvrager uitnodigen om zijn situatie te visualiseren zonder het probleem heeft vaak een sterk effect. Het geeft energie, verschaft hoop op een betere toekomst en start een positieve kettingreactie. Een belangrijk onderdeel van in dit stadium van oplossingsgericht werken is om kleine stapjes vooruit te zetten in plaats van grote sprongen. Dit omdat het vaak veel makkelijker om de motivatie te vinden om een kleine stap te nemen dan een grote stap en ook omdat kleine stappen vaak leiden tot het op gang brengen van grotere veranderingen.

Voor het onderzoek wordt de term oplossingsgericht werken gebruikt voor een manier van werken waarbij men focust op oplossingen en op de toekomst door middel van het kijken naar wat goed werkt.

2.9 Wat betekent de theorie voor de het praktijkonderzoek?

Naar aanleiding van de in dit hoofdstuk beschreven literatuur is er voor gekozen om bij het onderzoek gebruik te maken van de volgende theorieën:

Gekozen is voor oplossingsgerichte interventies binnen een SVIB-traject gericht op sensitief en responsief leerkrachtgedrag

Door als leerkracht de leerlingen aan te spreken op hun kwaliteiten en oplossingsgerichte interventies in te zetten, ben je met name gericht op wat de leerling wel kan en wil en wat al wel lukt. De nadruk ligt op het positieve in plaats van op het negatieve. Ook de leerkracht is op deze manier minder bezig met de negatieve aspecten en zegt hij meer wat hij wel wil en niet steeds wat hij niet wil. Hierdoor ontwikkelt hij een positiever beeld van de leerling. In het Interactioneel begeleidingsmodel van Hoebe (paragraaf 2.3.3) is terug te zien dat wanneer het beeld van de leerkracht van de leerling positief is, de leerkracht de leerling sociaal-emotionele ondersteuning biedt door onder andere sensitief te zijn voor de signalen van de leerling en hier responsief op te reageren, dit de sociale competentie en het zelfbeeld van de leerling positief beïnvloed. Het is van belang dat de leerkracht zich bewust is van zijn invloed en regelmatig reflecteert met behulp van bijvoorbeeld SVIB om de signalen van de leerlingen op te pakken, met andere woorden sensitief te zijn en op een goede en adequate manier op de leerlingen te reageren met andere woorden responsief te reageren. Positieve oplossingsgerichte interventies gericht op het gewenste gedrag van de leerling ondersteunen de leerkracht hierbij.

Gekozen is voor oplossingsgericht werken binnen begeleide intervisie met beelden met een multidisciplinair team

Bannink (2006) schrijft over hoe goed oplossingsgericht gewerkt kan worden bij intervisie. Belangrijk daarvoor is dat de hulpvraag toekomstgericht is, met andere woorden: wat wil de inbrenger aan het eind van de bespreking bereikt hebben, om te kunnen zeggen dat het inbrengen van de casus nuttig is geweest en hij er iets aan heeft gehad? Waaraan zouden zijn collega's zien dat zijn doel is behaald? Ervaring leert dat dan de inhoud van de casus zelf niet meer besproken hoeft te worden, waardoor er veel tijd kan worden bespaard.

Ook werkt het bevorderend om oplossingsgerichte taal te gebruiken. Woorden als 'uitdagend', 'interessant', etcetera prikkelen de nieuwsgierigheid en actiebereidheid van de collega's. Een vraag als: 'Wanneer heb of had je al een beetje van waar je uit wilt komen', maar ook schaalvragen, vragen naar de competenties van de leerkracht, het geven van complimenten en positieve karakterduidingen worden in een oplossingsgerichte intervisie veel gebruikt. Laros (2009) geeft aan dat oplossingsgerichte mensen niet meteen een inhoudelijke bijdrage vanuit hun eigen opvattingen geven, maar elkaar een denkproces gunnen. Men vertrouwt op de resources van de ander. Dit is niet altijd makkelijk voor onderwijsmensen. Zij zijn gewend oplossingen aan te reiken. Het aanzetten tot nadenken over succesmomentenfactoren is daarom een zinvolle interventie. Hierdoor komt er een andere wending in het gesprek: men ontdekt werkende acties

In dit hoofdstuk is de achterliggende theorie uiteengezet en zijn de gebruikte begrippen verklaard. In het volgende hoofdstuk wordt beschreven welke methodieken richtinggevend zijn in het praktijkonderzoek. Tevens komen validiteit, betrouwbaarheid, triangulatie en ethiek aan bod.

Hoofdstuk 3

Onderzoekmethodologie

3.1 Opbouw van het onderzoek

In dit hoofdstuk worden de methodes beschreven die gebruikt zijn in dit praktijkonderzoek. In de eerste paragraaf komen de typen onderzoek aan bod, namelijk een casestudy in combinatie met een ontwerpgericht onderzoek. In de daarop volgende paragraaf wordt de manier van dataverzameling, aanpak en taakverdeling beschreven. In de laatste paragraaf wordt beschreven hoe de ethiek, validiteit, betrouwbaarheid en triangulatie gewaarborgd wordt. Dit hoofdstuk is gezamenlijk geschreven.

3.2 Onderzoeksvorm

In deze paragraaf wordt beschreven voor welke vormen van onderzoek is gekozen.

3.2.1 Praktijkonderzoek

 *“Een praktijkonderzoek komt voort uit praktijkvragen, uit concrete verlegenheids-situaties in een school. De kennis die het praktijkonderzoek oplevert, dient in de eerste plaats te leiden tot kwaliteitsverbetering van praktijksituaties”.*

Harinck (2011, p.19)

Dit onderzoek is een praktijkonderzoek. Dit praktijkonderzoek gaat over de invloed van leerkrachten-gedrag op het klimaat in de klas en in de school. Het is een combinatie van een casestudy en een ontwerpgericht onderzoek (Kallenberg et al, 2011) Het eerste gedeelte van het onderzoek is een casestudy. Dit onderzoek is uitgevoerd door Ingrid Cloosterman.

3.2.2 Casestudy

In een casestudy worden op een onderzoeksmatige manier de relevante gegevens van een specifiek geval of specifieke situatie verzameld (Kallenberg et al., 2011, p.127). De kennis die wordt opgedaan heeft in eerste instantie betrekking op de groep 6 waarin het onderzoek wordt uitgevoerd, ze staat model voor de andere groepen in de school. Er is gekozen voor een casestudy om inzicht te krijgen in een specifiek stukje onderwijs namelijk, welk effect het sensitief en responsief reageren van de leerkracht heeft op het gedrag van de leerlingen. Het tweede gedeelte van het onderzoek, uitgevoerd door Antoinette Gillet, is een ontwerpgericht onderzoek.

3.2.3 Een ontwerpgericht onderzoek

Volgens (De Lange, 2011 p.122) is een ontwerpgericht onderzoek gericht op het ontwerpen van methoden, technieken, producten en werkwijzen die van toegevoegde waarde kunnen zijn voor de beroepspraktijk. Het ontwerpgericht onderzoek levert een direct bruikbaar product op dat aantoonbaar bijdraagt aan de verbetering daarvan. In het onderzoek is dit product de inzet van begeleide intervisie met beelden met een multidisciplinair team. Onderzocht wordt of het inzetten van deze vorm van intervisie de leerkracht kan ondersteunen in zijn omgang met leerlingen die storend gedrag vertonen. De richtlijn hierbij is het sensitief en responsief leerkrachtgedrag. Tevens wordt onderzocht of deze vorm van ondersteuning bijdraagt aan het welbevinden van deze leerkracht. Wanneer na afronding van het onderzoek blijkt dat dit het geval is, kan begeleide intervisie met beelden breder ingezet worden in de organisatie.

3.2.4 Beschrijvende onderzoeksvraag

De centrale onderzoeksvraag in dit onderzoek luidt:

Welk effect heeft SVIB in combinatie met begeleide intervisie met beeld in een multidisciplinair team op het sensitief en responsief reageren van de leerkracht op zijn leerlingen en helpt SVIB de leerkracht hierbij om vanuit zijn kracht te werken?

Dit is een beschrijvende onderzoeksvraag (Kallenberg et al. p.103, 2011). Een beschrijvende onderzoeksvraag brengt gegevens in kaart die de basis vormen voor veranderingen in het gedrag van de leerkracht. In dit onderzoek worden oplossingsgerichte interventies in kaart gebracht gericht op het sensitief en responsief gedrag van de leerkracht die het gedrag van zijn leerlingen beïnvloeden. Door te onderzoeken wat werkt, levert dit gegevens op die de basis vormen voor een gedragsverandering van de leerkracht. In de volgende paragraaf wordt beschreven op welke manier de gegevens voor het onderzoek zijn verzameld.

3.3 Verzamelen van gegevens en taakverdeling

Na de literatuurverkenning en een intakegesprek met de leerkrachten van groep 6, de intern begeleider en de adjunctdirecteur zijn er bij betrokkenen in de school gegevens verzameld die informatie verschaffen over de situatie in deze groep 6. Zo is er een beeld geschetst van de huidige situatie in deze groep. In oktober 2011 heeft er een intakegesprek plaatsgevonden met de leerkracht van groep 6 en de SVIB coach. Er is vanuit de deelvragen gekozen voor een oplossingsgerichte aanpak in dit SVIB traject. Tijdens het intakegesprek is de gewenste situatie uitgebreid verkend met behulp van de wondervraag en is de huidige en gewenste situatie door middel van de schaalvraag verder uitgediept. Ook is tijdens het intakegesprek besproken wat volgens de leerkracht al werkt in bepaalde situaties. Tijdens dit gesprek is de leervraag van deze leerkracht geformuleerd en zijn er afspraken gemaakt voor klassenbezoeken. Van dit gesprek is een video-opname en een verslag gemaakt. Dit verslag is opgenomen in bijlage 1. Ook is er gestart met het samenstellen van een multidisciplinair team voor begeleide intervisie met beelden. Een aantal mensen is benaderd om vanuit hun expertise deel te nemen in dit team.

In november is het eerste SVIB klassenbezoek geweest en naar aanleiding van deze beelden heeft er een feedbackgesprek plaatsgevonden tussen de leerkracht van groep 6 en de SVIB coach. De leerkracht heeft een kijkwijzer ingevuld bij de beelden en de SVIB coach heeft de beelden geanalyseerd met behulp van de 'kijkwijzer basiscommunicatie' (Dekker en Biemans in De Lange, 2011) gebruikt bij SVIB. Deze kijkwijzers zijn te vinden in bijlage 6 en 7. De focus lag in dit oplossingsgerichte feedbackgesprek op wat werkt. Tijdens dit feedbackgesprek heeft de leerkracht beelden uitgekozen die hij wilde voorleggen aan een multidisciplinair team tijdens een sessie begeleide intervisie met beelden. Van dit gesprek is een video-opname en een verslag gemaakt. Dit verslag is opgenomen in bijlage 2. Kort na dit gesprek heeft de begeleide intervisie met beelden plaatsgevonden. De leerkracht heeft zelf de beelden ingebracht en zijn specifieke vragen aan het multidisciplinaire team voorgelegd.

De voorzitter heeft de procedure uitgelegd en bewaakt. Ook hier werd gewerkt vanuit de oplossingsgerichte aanpak. Het multidisciplinaire team heeft de leerkracht feedback gegeven op de beelden vanuit hun expertise. Deze bijeenkomst is vastgelegd op video en er is een verslag van gemaakt. Dit verslag is opgenomen in bijlage 15. Er is na afloop een vragenlijst uitgezet (bijlage 13) onder de deelnemers van het multidisciplinaire team waarin naar hun bevindingen van de bijeenkomst gevraagd werd. Tevens zijn er individuele interviews afgenomen bij de deelnemers van het multidisciplinaire team. Er is gekozen voor een semi-gestructureerd interview (Harinck, 2010 p.94). In dit interview werden vragen gesteld, gericht op de ervaren meerwaarde voor jezelf als onderdeel van begeleide intervisie met een multidisciplinair team. Er is hier voor een semi-gestructureerd interview gekozen, omdat de van tevoren opgestelde vragen houvast geven, maar het wel mogelijk is om het onderwerp uit te diepen en naar de persoonlijke motieven van de geïnterviewde te vragen. Deze interviews zijn gedeeltelijk vastgelegd op video (het verslag is terug te lezen in bijlage 14).

In december heeft het tweede SVIB klassenbezoek plaatsgevonden. Hierna heeft zich de bovenstaande werkwijze herhaald: Klassenbezoek, analyse met behulp van de kijkwijzers, oplossingsgericht feedbackgesprek met het uitzoeken van beelden voor intervisie, begeleide intervisie met beelden met een multidisciplinair team. In bijlage 18 zijn de verslagen hiervan terug te lezen.

In februari heeft het derde klassenbezoek met videobeelden plaatsgevonden. Daarna heeft het oplossingsgerichte feedbackgesprek en een evaluatiegesprek, waar het gehele traject werd geëvalueerd, tussen de SVIB coach en de leerkracht plaatsgevonden. Van deze gesprekken zijn video-opnames en verslagen gemaakt. Deze verslagen zijn opgenomen in bijlage 4 en 5. In deze maand heeft ook een evaluatiegesprek plaatsgevonden met het multidisciplinaire team. Van deze bijeenkomst zijn video-opnames gemaakt en het verslag hiervan is opgenomen in bijlage 17. In mei is er een gesprek geweest met de leerkracht van groep 6 waarbij werd teruggeblikt op het hele proces en de stand van zaken op dit moment. Dit verslag is terug te lezen in bijlage 16.

In april zijn alle videobeelden nogmaals geanalyseerd op basis van observatielijsten (bijlage 8 en 9) om een kwantitatieve en kwalitatieve analyse van de beelden te maken en hieruit conclusies te trekken. Deze gegevens zijn verwerkt in ons onderzoek in hoofdstuk 4. Daarna zijn de resultaten in het onderzoek vergeleken met de gebruikte theorie uit hoofdstuk 2. De hieruit ontstane conclusies en aanbevelingen zijn opgenomen in hoofdstuk 5.

In onderstaand schema is te zien op welke manier wij binnen een bepaald tijdsbestek data hebben verzameld voor ons onderzoek, welke stappen in het onderzoek wij hebben gezet en welke taakverdeling wij hierbij hanteerden. Voor de leesbaarheid van onderstaande tabel gebruiken wij de afkortingen AG voor Antoinette Gillet en IC voor Ingrid Cloosterman

3.4 Tijdsschema

Periode	Inhoud	Student
Vanaf September 2011	Inlezen in de literatuur rondom termen als sensitief en responsief leerkrachtgedrag, SVIB, verminderen probleemgedrag van leerlingen, oplossingsgerichte leerkrachtinterventies, versterken gewenste gedrag van leerlingen, (multidisciplinaire) intervisie, talenteninzet en oplossingsgericht werken. Voor verdeling van de literatuur zie hoofdstuk 2	AG IC
Oktober 2011	Intakegesprek met de leerkrachten van groep 6, intern begeleider en adjunct directeur over de gedragsproblemen in deze groepen, het welbevinden van deze leerkrachten en mogelijke manieren van ondersteuning vanuit SVIB.	AG IC
	Verzamelen van gegevens bij leerkrachten, intern begeleider, directie door persoonlijke gesprekken over de gedragshandelingsplannen in de groepen 6, het welbevinden van de leerkrachten in groep 6, talentinzet in de organisatie.	AG IC
	Intakegesprek oplossingsgericht SVIB traject met de leerkracht van de groep waar het onderzoek plaatsvindt Zie verslag bijlage 1	IC
	Op de studiedag een workshop verzorgen over SVIB voor het team. Voorlichting wat is SVIB en de theorie van de twee driehoeken (competentie, relatie en autonomie en de driehoek klassenmanagement, didactiek en interactie (Den Otter, 2003). Beelden van klassenopnamen eigen leerkrachten laten zien en samen analyseren.	AG IC
November 2011	Tijdens de teamvergadering een toelichting geven aan het team over het onderzoek in groep 6	AG
	Samenstellen van het multidisciplinair team voor begeleide intervisie op basis van de kwaliteiten in het team (gedragsspecialist, intern begeleider, specialist op het gebied van klassenmanagement, SVIB-er.	AG
	Eerste klassenopname oplossingsgericht SVIB traject in groep 6.	IC
	Feedbackgesprek met de leerkracht van groep 6 na aanleiding van de klassenopname en tevens beelden hier uit halen voor de begeleide intervisie met een multidisciplinair team Zie verslag bijlage 2	IC
	Bijeenkomst begeleide intervisie met een multidisciplinair team Zie verslag bijlage 15	AG
	Vragenlijst uitzetten onder de deelnemers van begeleide intervisie Zie bijlage 13	AG

	De antwoorden van de vragenlijst analyseren en in schema zetten Zie bijlagen 11 en 12	AG
	Interviews met drie deelnemers begeleide intervisie naar aanleiding van een vragenlijst. Er is gekozen voor een semi-gestructureerd interview (Harinck, 2010 p.94). Deze interviews zijn vastgelegd op video. Zie bijlage 14	AG
December 2011	Tweede klassenopname SVIB traject in groep 6	IC
	Feedbackgesprek met de leerkracht van groep 6 na aanleiding van de tweede klassenopname en tevens beelden hier uit halen voor de begeleide intervisie met een multidisciplinair team Zie verslag bijlage 3	IC
Januari 2012	Tweede bijeenkomst begeleide intervisie met een multidisciplinair team Zie verslag bijlage 18	AG
Februari 2012	Derde klassenopname SVIB traject in groep 6	IC
	Feedbackgesprek en evaluatiegesprek met de leerkracht van groep 6 na aanleiding van de derde klassenopname Zie verslag bijlage 4	IC
	Evaluatiegesprek met de leerkracht van groep 6, het multidisciplinaire team en de SVIB-er Zie verslag bijlage 17	AG
April 2012	Analyse van al het relevante bewijsmateriaal	AG IC
	Resultaten onderzoek vergelijken met de gebruikte theorie in hoofdstuk 2 van het meesterstuk	AG IC
Mei 2012	Terugblik met leerkracht van het individuele SVIB traject op het proces en de stand van zaken nu Zie verslag bijlage 16	AG
	Verwerken gegevens onderzoek in het examenstuk	AG IC

3.5 Validiteit, betrouwbaarheid, triangulatie en ethiek

Bij het doen van praktijkonderzoek is het van belang dat de onderzoeker door middel van een geplande, voorzichtige, systematische en betrouwbare methode probeert een bepaald onderwerp dieper te doorgronden (Kallenberg et al, 2011). In de volgende paragrafen wordt de ethiek, betrouwbaarheid, validiteit en triangulatie in ons onderzoek beschreven.

3.5.1 Validiteit

Validiteit beschrijft Kallenberg et al. (2011) als de mate waarin het onderzoek aan zijn doel beantwoordt. De interne validiteit (geloofwaardigheid) is in dit onderzoek gewaarborgd door triangulatie toe te passen. Deze triangulatie wordt verder uitgewerkt in paragraaf 3.5.3. Door in het onderzoek de focus te leggen op het sensitief en responsief leerkrachtgedrag is de onderzoeksvraag veralgemeend, zodat de resultaten mogelijk ook toepasbaar zijn in andere niet onderzochte situaties. Hierdoor wordt de externe validiteit vergroot. Ook is er in het onderzoek gebruik gemaakt van kijkwijzers (Dekker en Biemans in De Lange, 2011).

3.5.2 Betrouwbaarheid

Een onderzoek is betrouwbaar als het een goed beeld geeft van de onderzochte situatie (Kallenberg et al (2011). De stappen van het onderzoek zijn nauwkeurig beschreven om de transparantie te bevorderen. Deze stappen zijn regelmatig besproken met critical friends bij de supervisie. Ook is er, om de betrouwbaarheid te bevorderen, steeds triangulatie toegepast. Verder zijn de volgende betrouwbaarheid verhogende observatielijsten gebruikt:

Bij het analyseren van alle klassenopnamen is geturfd op de volgende interventies van de leerkracht:

- Leerkracht spreekt de hele groep aan op storend gedrag
- Leerkracht spreekt individuele leerling aan op storend gedrag
- Leerkracht maakt corrigerend gebaar naar individuele leerling
- Leerkracht geeft een compliment
- Leerkracht benoemt gewenst gedrag
- Leerkracht heeft een kort gesprekje met een individuele leerling
- Bovendien is steeds uitgegaan van de eerste twintig minuten van alle drie de opnames.

Bij het analyseren van de feedbackgesprekken is geturfd op succeservaringen die de leerkracht zelf benoemt.

- Bij de begeleide interview met beelden is beide keren gebruik gemaakt van het werkmodel voor interview en SVIB (Van den Heijkant, 2006).

Bij de analyse van de beelden van de begeleide interview is gebruik gemaakt van een turflijst op basis van de theorie van Bannink (2006). Geturfd wordt op:

- Het stellen van uitlokkende vragen
- Het vragen naar details
- Het geven van verbale beloningen

3.5.3 Triangulatie

Harinck (2010) geeft aan dat het zeer belangrijk is voor de kwaliteit van het onderzoek om triangulatie toe te passen. Hij beschrijft triangulatie als het gebruiken van meerdere gegevensbronnen. In een praktijkonderzoek gaat het om de ervaringen en zienswijzen van verschillende belanghebbenden, waarbij de diverse invalshoeken van groot belang zijn. In het onderzoek is de volgende triangulatie toegepast:

Theoretische onderbouwing

Bij iedere deelvraag wordt gebruik gemaakt van minstens drie verschillende informatiebronnen.

Betrokkenen

De betrokkenen zijn uit drie verschillende invalshoeken afkomstig: uit het management, uit het leerkrachtenteam en uit het zorgteam.

Methodiek

Er wordt informatie verzameld door te filmen in de klas, begeleide intervisie met beelden met een multidisciplinair team toe te passen en de diverse betrokkenen te bevragen door middel van interviews. Daarnaast zijn er gegevens verzameld over de huidige situatie in de groep 6 waar het onderzoek plaats vond door gegevens op te vragen bij de intern begeleider en gegevens uit het centrale zorgsysteem van de school te gebruiken.

3.5.4 Ethiek

Ethiek is volgens Wikipedia (2012) de kritische bezinning over het juiste handelen. Boerman (2008) spreekt over ethiek als plaats in de reflectie op de kwaliteit, het goede bevorderen en het kwade vermijden. Hij komt tot een aantal principes in het kader van ethische reflectie op praktijkonderzoek.

Principe 1: Vertrouwen, bedrog en zelfbedrog

Zowel de direct betrokkenen als de rest van het team zijn geïnformeerd over het doel van het onderzoek en het meesterstuk is regelmatig besproken met de docenten van Fontys en de medestudenten met name in de supervisiegroep.

Principe 2: Zorgvuldigheid en nalatigheid

Voorafgaand aan dit onderzoek is met de directie van de school de opzet van het praktijkonderzoek besproken en is er toestemming verleend voor het uitvoeren van dit onderzoek. Tevens is aan betrokkenen uitgelegd wat het nut van het onderzoek is en dat beelden van hen aan derden getoond zullen worden. De gegevens van de leerkrachten worden geanonimiseerd, zodat er geen relatie gelegd kan worden tussen persoonlijke gegevens en onderzoeksgegevens. Er is vooraf een goede planning gemaakt om slordigheid en nalatigheid zoveel mogelijk te voorkomen.

Principe 3: Volledigheid en selectiviteit

Alle uitkomsten en resultaten van het onderzoek spelen een rol in het meesterstuk. Noodzakelijke selectiviteit wordt niet gebruikt om de zaken anders voor te stellen dan ze zijn.

Principe 4: Concurrentie en collegialiteit.

Tijdens dit onderzoek wordt samengewerkt met begeleiders en collega SVIB studenten. Bij de supervisiegroep is er een hoge mate van vertrouwen en openheid. Men zet zich voor elkaar in, voorziet elkaar van kritische feedback, behoedt elkaar voor blunders en men stimuleert en inspireert elkaar.

Principe 5: Publiceren, auteurschap en geheimhouding.

Na afronding van dit meesterstuk wordt het onderzoek beschikbaar gesteld aan de HBO kennisbank van Fontys OSO

Tevens zijn de verslagen van gesprekken ter goedkeuring aan de betrokkenen voorgelegd.

In dit hoofdstuk zijn de methodes beschreven die gebruikt zijn in dit praktijkonderzoek. In het volgende hoofdstuk wordt ingegaan op de dataverzameling, data-analyse en data-interpretatie.

Hoofdstuk 4

Data verzameling, - analyse & - interpretatie

In dit hoofdstuk worden de data weergegeven die het onderzoek heeft opgeleverd. Eerst wordt een algemene beschrijving van de dataverzameling gegeven, daarna wordt per deelvraag een objectieve data analyse gemaakt, gevolgd door een interpretatie van de data. De dataverzameling in dit onderzoek bestaat uit analyses van: beelden van drie klassenbezoeken, feedbackgesprekken met één leerkracht naar aanleiding van die klassenbezoeken, beelden van de begeleide intervisie, interviews met drie leerkrachten naar aanleiding van de begeleide intervisie, een enquête voor de vijf leden van het multidisciplinaire team, een nagesprek met de inbrenger van de beelden van de begeleide intervisie.

De centrale onderzoeksvraag: 'Welk effect heeft SVIB in combinatie met begeleide intervisie in een multidisciplinair team op het sensitief en responsief reageren van de leerkracht op zijn leerlingen en helpt SVIB de leerkracht hierbij om vanuit zijn kracht te werken?', is uitgesplitst in deelvragen. In onderstaande tabel is een overzicht opgenomen op welke manieren bij de vragen data is verzameld:

Deelvragen		Dataverzameling
Wat is het effect van SVIB op het sensitief en responsief reageren van de leerkracht op zijn leerlingen?	Heeft sensitief en responsief leerkrachtgedrag effect op het gedrag van de leerlingen in de groep 6 die onderzocht wordt?	Analyse videobeelden klassenbezoeken met behulp van turflijsten verbale groepsinterventies, verbale individuele interventies, non-verbale individuele interventies Analyse feedbackgesprekken gericht op veranderingen in gedrag bij leerlingen die de leerkracht ervaart naar aanleiding van zijn sensitief en responsief reageren
	Helpt SVIB de leerkracht om zijn sensitief en responsieve gedrag te verbeteren?	Analyse feedbackgesprekken gericht op veranderingen in sensitief en responsief gedrag bij de leerkracht naar aanleiding van SVIB traject Analyse videobeelden klassenbezoeken met behulp van turflijsten complimenten geven, benoemen gewenst gedrag, individuele gesprekjes met leerlingen
	Welke inzichten op het gebied van zijn sensitief en responsief leerkrachtgedrag heeft het individuele begeleidingstraject met videobeelden de leerkracht gegeven?	Analyse evaluatiegesprek kijkend naar opgeleverde inzichten ten aanzien van zijn sensitief en responsief leerkrachtgedrag
Welke oplossingsgerichte leerkrachtinterventies op het gebied van sensitief en responsief leerkrachtgedrag hebben effect op de leerlingen?	Welke oplossingsgerichte leerkrachtinterventies op het gebied van sensitief en responsief reageren versterken het gewenste gedrag in de groep 6 die onderzocht is?	Analyse feedbackgesprekken gericht op succesvolle oplossingsgerichte leerkrachtinterventies op het gebied van sensitief en responsief leerkrachtgedrag
Heeft het inzetten van begeleidde intervisie in een multidisciplinair team naast het individuele begeleidingstraject met videobeelden meerwaarde?	Welke meerwaarde heeft zitting hebben in het multidisciplinair team voor de experts van dit multidisciplinair team?	Vragenlijst deelnemers Interview deelnemers
	Welke extra inzichten op het gebied van zijn sensitief en responsief leerkrachtgedrag heeft intervisie met een multidisciplinair team de leerkracht in dit onderzoek gegeven?	Analyse beelden van de twee sessies begeleidde intervisie Nagesprek leerkracht Analyse evaluatiegesprek kijkend naar opgeleverde inzichten ten aanzien van zijn sensitief en responsief leerkrachtgedrag
Ondersteunt oplossingsgerichte SVIB en begeleidde intervisie in een multidisciplinair team de leerkracht om inzicht te krijgen en te werken vanuit zijn talenten?	Staat de leerkracht met een positievere houding voor de groep na het SVIB traject en de begeleidde intervisie in een multidisciplinair team?	Nagesprek leerkracht Beelden tweede begeleidde intervisie
	Gaat de leerkracht met meer welbevinden naar zijn werk na het oplossingsgerichte SVIB traject en de begeleidde intervisie in een multidisciplinair team?	Nagesprek leerkracht

In de volgende paragrafen worden per deelvraag de verzamelde en geïnterpreteerde data beschreven. Paragraaf 4.1 en 4.2 zijn uitgewerkt door Ingrid Cloosterman, paragraaf 4.3 en 4.4 zijn uitgewerkt door Antoinette Gillet.

4.1 Heeft sensitief en responsief leerkrachtgedrag effect op het gedrag van leerlingen?

Wat is het effect van SVIB op het sensitief en responsief reageren van de leerkracht op zijn leerlingen? Om deze vraag te onderzoeken, wordt eerst gekeken naar het sensitief en responsief leerkrachtgedrag. Wat is het effect hiervan op de leerlingen? Gaan ze zich anders gedragen?

Hiertoe is de volgende vraag geformuleerd: Heeft sensitief en responsief leerkrachtgedrag effect op het gedrag van de leerlingen in de groep 6 die die onderzocht wordt?

Om het antwoord op deze vraag te vinden, heeft er een analyse plaatsgevonden van feedbackgesprekken en klassenbezoeken. Tijdens de klassenbezoeken zijn video-opnames gemaakt. Samen met de leerkracht heeft de SVIB coach na elk klassenbezoek een feedbackgesprek gevoerd waarbij de video-opnames samen werden bekeken en geanalyseerd. Deze feedbackgesprekken zijn vastgelegd in bijlage één tot en met vier.

De feedbackgesprekken zijn geanalyseerd op veranderingen in gedrag bij leerlingen. Deze veranderingen worden ervaren door de leerkracht als reactie op zijn sensitief en responsief leerkrachtgedrag. De leerkracht geeft in deze feedbackgesprekken aan wat volgens hem het effect van zijn sensitief en responsief reageren op het gedrag van zijn leerlingen is. De beelden van de klassenbezoeken worden hierbij gebruikt. Er is geanalyseerd op:

- De ervaring komt van de leerkracht zelf
- Het gedrag van de leerling en leerkracht is te zien op de videobeelden
- Het gedrag van de leerling is een reactie op het sensitief en responsief leerkrachtgedrag

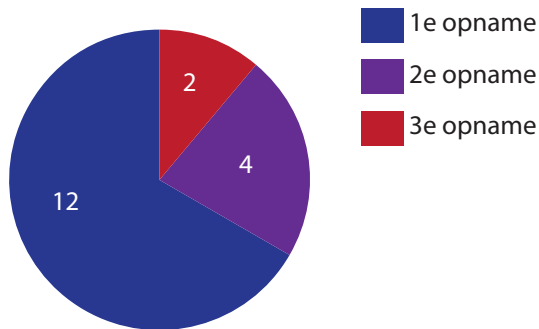
Tijdens het feedbackgesprek wijst de leerkracht op de beelden aan waar gedrag te zien is wat volgens hem een reactie is op zijn sensitief en responsief leerkrachtgedrag:

- Leerlingen zijn beter te corrigeren
- Leerlingen reageren op een non-verbale waarschuwing
- Er wordt rustig gewerkt
- De leerlingen werken taakgerichter
- De leerlingen passen als vanzelf hun gedrag aan bij een contactmoment met de leerkracht

Deze ervaringen zijn opgenomen in tabel 1 in bijlage 10

De video-opnames van de klassenbezoeken zijn geanalyseerd met behulp van turflijsten. Om een goed beeld te krijgen wat het effect is van het sensitief en responsief leerkrachtgedrag op de leerlingen is er de eerste 20 minuten van elk klassenbezoek geturfd op het maken van verbale groepsinterventies door de leerkracht, verbale individuele interventies door de leerkracht, en non-verbale individuele interventies door de leerkracht. Deze gegevens zijn verwerkt in de onderstaande tabellen.

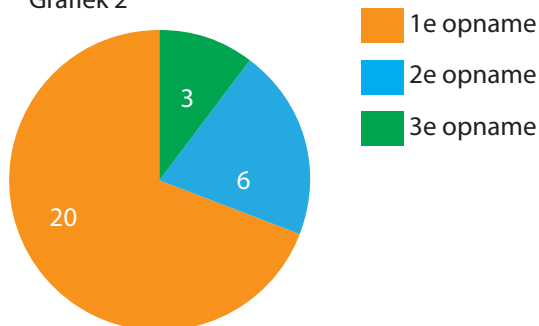
Grafiek 1



Groepsinterventies verbaal door de leerkracht

In grafiek 1 is te zien dat de leerkracht de eerste twintig minuten tijdens het eerste klas-senbezoek twaalf keer een verbale groepsin-terventie maakt. Bij het tweede klassenbezoek is dit nog maar een derde hiervan. Hij maakt dan nog maar vier groepsinterventies en bij het laatste klassenbezoek maakt hij nog maar twee groepsinterventies.

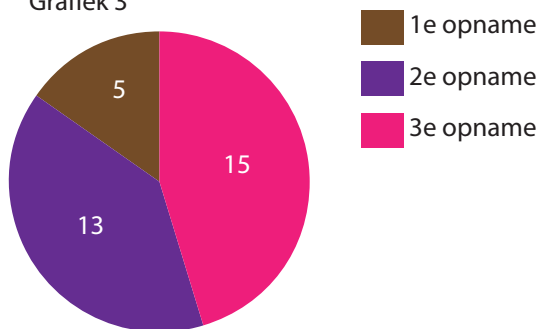
Grafiek 2



Individuele interventies verbaal door de leerkracht

Ook het aantal individuele verbale interventies die de leerkracht maakte tijdens de klassenbe-zoeken is afgenomen. In grafiek 2 is te zien dat de leerkracht de eerste twintig minuten tijdens het eerste klassenbezoek twintig keer een ver-bale interventie maakt, die gericht is op één kind. Bij het tweede klassenbezoek zijn dit er nog maar zes en bij het derde klassenbezoek maakt hij nog maar drie verbale interventies gericht op één kind.

Grafiek 3



Individuele interventies non-verbaal door de leerkracht

In grafiek 3 is echter te zien dat het aantal non-verbale interventies is toegenomen. Maakte de leerkracht tijdens de eerste twintig minuten van het eerste klassenbezoek nog vijf non-verbale interventies, is het aantal tijdens het tweede klassenbezoek gestegen naar dertien en tij-dens het derde klassenbezoek zijn de non-ver-bale interventies ten opzichte van het eerste klassenbezoek verdrievoudigd.

Wanneer we de ervaringen van de leerkracht naast de grafieken zetten, kunnen we de volgende interpretatie maken: De leerkracht ervaart meer rust in de groep en hij geeft aan dat hij de leerlingen minder hoeft te corrigeren. Dit is terug te zien aan de afname van het aantal verbale interventies (gra-fiek 1 en 2) die de leerkracht doet. De leerkracht geeft ook aan dat de leerlingen sneller te corrigeren zijn. Een non-verbale interventie is vaak al genoeg. In grafiek 3 is terug te zien dat de leerkracht deze vorm van interventies beduidend meer inzet.

4.1.1 Het effect van SVIB op het sensitief en responsief leerkrachtgedrag

Nu is bekeken of het sensitief en responsief leerkrachtgedrag effect heeft op het gedrag van de leerlingen, kan verder worden onderzocht welke rol SVIB hierbij gespeeld heeft. Hiertoe is de volgende vraag geformuleerd: Helpt SVIB de leerkracht om zijn sensitief en responsieve gedrag te verbeteren?

Om deze vraag te beantwoorden, wordt gebruik gemaakt van de verslagen van de feedbackgesprekken tussen de SVIB coach en de leerkracht. De leerkracht geeft in deze gesprekken aan of volgens hem een SVIB traject heeft geholpen om zijn sensitief en responsief gedrag te verbeteren. Er is geanalyseerd op:

- De verandering wordt aangegeven door de leerkracht zelf (het is zijn ervaring)
- Het veranderde sensitief en responsief gedrag van de leerkracht is te zien op de videobeelden
- De leerkracht geeft zelf aan dat deze verandering tot stand is gekomen na het bekijken van de beelden van eerdere klassenbezoeken

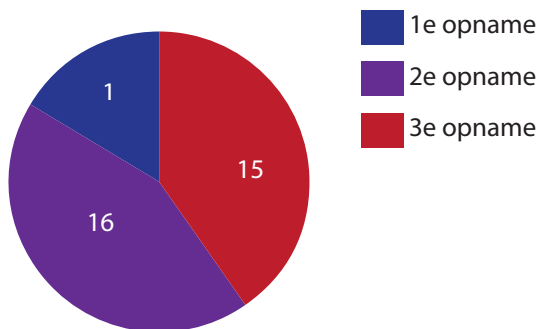
Tijdens de feedbackgesprekken wijst de leerkracht op de beelden aan waar hij sensitief en responsief leerkrachtgedrag laat zien. Volgens hem is dat gedrag een reactie op de beelden die hij heeft gezien na eerdere klassenbezoeken.

- Zijn focus ligt meer op het positieve gedrag van de leerlingen
- Benoemen van dit gewenst gedrag
- Complimenten geven
- Rust uitstralen
- Contact maken
- Ruimte geven
- Individuele benadering
- Oog voor rustige leerlingen

Deze ervaringen zijn opgenomen in tabel 2 in bijlage 10

De video-opnames van de klassenbezoeken zijn geanalyseerd met behulp van turflijsten. Om een goed beeld te krijgen of er een verandering heeft plaatsgevonden in het sensitief en responsieve gedrag van de leerkracht is er de eerste twintig minuten van elk klassenbezoek geturfd op het geven van complimenten door de leerkracht, het benoemen van gewenst gedrag door de leerkracht, en het voeren van individuele gesprekjes met leerlingen door de leerkracht. Deze gegevens zijn verwerkt in de onderstaande grafieken.

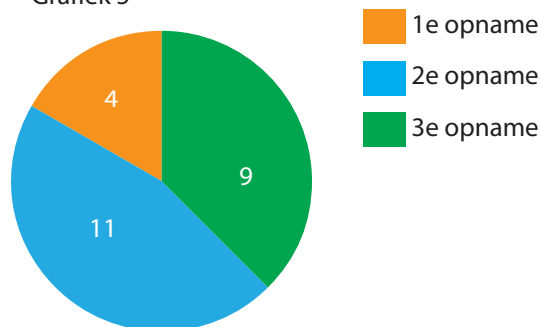
Grafiek 4



Het geven van complimenten door de leerkracht

In grafiek 4 is te zien dat de leerkracht tijdens de eerste twintig minuten van het eerste klassenbezoek zes complimenten gaf. Na het tweede bezoek is dit enorm toegenomen. Hij gaf zestien complimenten. Dit is ongeveer hetzelfde gebleven tijdens het derde klassenbezoek. Hij maakte toen vijftien complimenten. De leerkracht heeft zichzelf een positieve houding aangemeten en geeft waar mogelijk een compliment

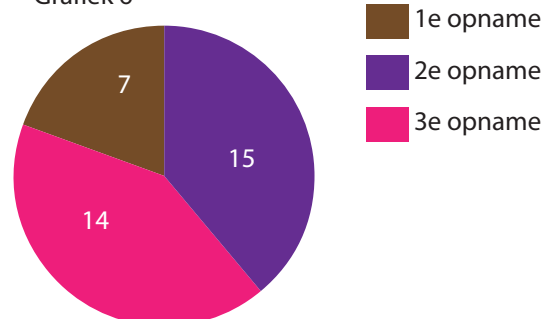
Grafiek 5



Benoemen van gewenst gedrag door de leerkracht

In grafiek 5 is te zien dat de leerkracht het gewenste gedrag vaker is gaan benoemen. Van vier keer tijdens het eerste klassenbezoek, naar elf keer tijdens het tweede klassenbezoek. Dit is bijna verdrievoudigd. Bij het derde klassenbezoek is er een kleine afname. Hier benoemt de leerkracht negen keer het gewenste gedrag.

Grafiek 6



Individuele gesprekjes tussen leerling en leerkracht

De leerkracht geeft tijdens de feedbackgesprekken aan dat hij ervaart dat zijn relatie met de leerlingen is verbeterd. Door zijn positieve houding heeft hij nu ook oog voor de rustige leerlingen. Hij geeft aan meer 'contactmomentjes' te hebben met de leerlingen. In grafiek 6 is dit duidelijk te zien. Tijdens het eerste klassenbezoek heeft de leerkracht zeven keer een individueel gesprekje met een leerling ('contactmomentje'). Tijdens het tweede klassenbezoek is dit meer dan verdubbeld naar vijftien gesprekjes en dit is ongeveer gelijk gebleven tijdens het derde klassenbezoek.

Wat opvallend is aan deze laatste 3 grafieken, is dat de leerkracht deze interventies gericht op het sensitief en responsief gedrag eigenlijk al deed, maar dat hij dit alleen maar vaker hoefde te doen. De leerkracht geeft tijdens het evaluatiegesprek (bijlage 5) aan dat hij met een kleine inzet veel heeft bereikt met deze klas. Hij geeft aan dat hij deze interventies wel al inzette, maar te weinig en soms op het verkeerde moment. De leerkracht geeft aan dat de videobeelden en het coachingstraject hem hebben geholpen om deze interventies op het juiste moment en vaker in te zetten.

4.1.2 Welke inzichten heeft SVIB de leerkracht gegeven?

Nu is bekeken of SVIB invloed heeft op het sensitief en responsief leerkrachtgedrag, kan verder worden onderzocht welke inzichten het SVIB traject de leerkracht hebben opgeleverd. Hiertoe is de volgende vraag geformuleerd: Welke inzichten op het gebied van zijn sensitief en responsief leerkrachtgedrag heeft het individuele begeleidingstraject met videobeelden de leerkracht gegeven?

Om deze vraag te beantwoorden, wordt gebruik gemaakt van de verslagen van de feedbackgesprekken tussen de SVIB coach en de leerkracht. De leerkracht geeft in deze gesprekken aan tot welke inzichten hij is gekomen tijdens het SVIB traject. Er is geanalyseerd op:

- De inzichten worden aangegeven door de leerkracht zelf (het is zijn ervaring)

Aan het einde van het SVIB traject heeft de SVIB coach samen met de leerkracht een evaluatiegesprek gevoerd. Dit gesprek is met een videocamera vastgelegd. Om deze deelvraag te beantwoorden, maken we gebruik van de analyse van dit gesprek. In bijlage 5 is een verslag te vinden van het evaluatiegesprek. De leerkracht geeft in het evaluatiegesprek aan dat het SVIB traject hem onderstaande inzichten heeft verschaft:

- Inzicht in zijn eigen handelen op het gebied van zijn sensitief en responsief leerkrachtgedrag
- Hij is zich bewust geworden van zijn eigen krachten. Hij heeft een beter beeld gekregen van zijn kwaliteiten op dit gebied.
- De leerkracht zet zijn kwaliteiten nu vaker en op een andere manier dan voorheen in
- De leerkracht kijkt nu positief kritisch naar zijn meesterschap
- Door positiever naar zichzelf te kijken is de leerkracht automatisch ook positiever naar de kinderen gaan kijken
- Doordat hij positiever naar zichzelf en naar de kinderen kijkt, gaat hij met een positiever gevoel aan het einde van de dag naar huis.
- De leerkracht is bewuster van wie hij is en waar hij voor staat
- De leerkracht heeft geaccepteerd dat hij de vier leerlingen met storend gedrag niet kan veranderen.
- Deze ervaringen zijn opgenomen in tabel 3 in bijlage 10
- In de volgende paragraaf staat de data beschreven behorende bij de tweede deelvraag.

4.2 Welke oplossingsgerichte leerkrachtinterventies hebben effect op de leerlingen?

In de vorige paragraaf zijn data verzameld over het effect van SVIB op het sensitief en responsief leerkrachtgedrag en op het leerling-gedrag. In deze paragraaf worden de data beschreven die zijn verzameld rondom oplossingsgerichte interventies die het gewenste leerling- gedrag versterken. Hiertoe is de volgende vraag opgesteld: “Welke oplossingsgerichte leerkrachtinterventies op het gebied van sensitief en responsief reageren versterken het gewenste gedrag in de groep 6 die onderzocht is?”

Ook om deze deelvraag te beantwoorden, is gebruik gemaakt van de verslagen van de feedbackgesprekken tussen de SVIB coach en de leerkracht. Deze verslagen zijn terug te vinden in de bijlagen 2, 3, 4 en 5. De leerkracht geeft in deze gesprekken aan welke (volgens hem succesvolle) oplossingsgerichte leerkrachtinterventies op het gebied van sensitief en responsief leerkrachtgedrag effect hebben op de leerlingen in zijn groep. Er wordt geanalyseerd op:

1. De oplossingsgerichte interventie wordt aangegeven door de leerkracht zelf
2. De oplossingsgerichte interventie is te zien op de videobeelden
3. Het gewenste gedrag van de leerling/ groep is een reactie op de oplossingsgerichte interventie

Tijdens de feedbackgesprekken wijst de leerkracht op de beelden aan waar hij (volgens hem succesvolle) oplossingsgerichte leerkrachtinterventies op het gebied van sensitief en responsief leerkrachtgedrag ziet, die volgens hem invloed hebben op het gewenste gedrag van de leerlingen:

- Positief benaderen van leerlingen door te benoemen wat goed gaat en hierover complimenten geven
- Relatie aangaan met de leerlingen door individuele contactmomentjes
- Het individueel aanspreken van de leerlingen, het op oogniveau dalen en het gebruik van non-verbale communicatie
- Goed voorbeeldgedrag geven

Daarnaast gaf de leerkracht ook nog andere succesvolle leerkrachtinterventies (met name gericht op de structuur) aan. Deze interventies zijn opgenomen in tabel 5 in bijlage 10.

4.3 Onderzoekresultaten Antoinette Gillet

In de volgende paragraaf zijn de resultaten weergegeven van het onderzoek naar de werking van het inzetten van begeleide intervisie met beelden in een multidisciplinair team naast een individueel SVIB-traject.

In november 2011 is gestart met de eerste sessie begeleide intervisie met beelden in een multidisciplinair team. Voorafgaand aan deze sessie heeft de inbrenger zijn leervraag gestuurd. Op basis van de leervraag is gekozen om een gedragsexpert, een NLP-coach, een expert op klassenmanagement en organisatie en de SVIB-coach in te schakelen. Vooraf werd hen in een persoonlijk onderhoud verteld wat er ging gebeuren en waarom zij gevraagd werden. In december 2011 is de tweede sessie geweest. De verslagen van beide sessies zijn als bijlage te vinden in hoofdstuk 8 (bijlage 15 en 18). Het eerste verslag is een letterlijk verslag van de gehele sessie. Van de tweede sessie is een samenvatting gemaakt. Alle betrokkenen zijn eind november middels een vragenlijst ondervraagd over de sessie. De vragen die daarbij gesteld werden, zijn terug te vinden in bijlage 12. De vragen zijn samengesteld op basis van de leervragen. Er is gekozen voor een open vraagstelling omdat hierdoor meer informatie kon worden vergaard. Daarna zijn drie van de vijf ondervraagden nog apart geïnterviewd om zo nog een verdieping in de antwoorden te kunnen krijgen. Ook deze vragen zijn samengesteld op basis van de leervragen. Van deze interviews is er één letterlijk uitgewerkt en zijn er twee als samenvatting toegevoegd aan de bijlagen 14. Na de tweede sessie is er nog een groeps gesprek geweest (zie bijlage 17) en tenslotte een afsluitend gesprek met de inbrenger van de beelden (zie bijlage 16).

4.4 Heeft het inzetten van begeleide intervisie in een multidisciplinair team meerwaarde?

In deze paragraaf wordt bekeken voor wie de begeleide intervisie met videobeelden in een multidisciplinair team meerwaarde had. Om op deze vraag antwoord te kunnen geven zijn beide intervisie sessies tussendoor en na afronding geëvalueerd door de betrokkenen te ondervragen. Ook zijn de beelden van de begeleide intervisie sessies geanalyseerd. De eerste deelvraag gaat over het multidisciplinaire team: Welke meerwaarde heeft zitting hebben in het multidisciplinair team voor de experts van dit multidisciplinair team?

De vragenlijst is samengevat in een schema door de antwoorden te verkorten en keywords eruit te halen. Hierbij is de kern van het antwoord weergegeven. Hieronder volgt een opsomming:

- Als reactie van de leden van het multidisciplinaire team (de letters A, C, D en E) op de vraag: 'In hoeverre was dit overleg voor jou zinvol?' werd aangegeven:
 - minder zinvol (1x)
 - zinvol (3x)
- Als reactie op de vraag: 'Wat neem je mee, wat wil je onthouden?', gaf de groep het volgende aan:
 - weinig (1x)
 - voorbeelden van zaken die men wilde onthouden (3x)

De drie interviews zijn gescreend op de directe antwoorden op de vragen over meerwaarde voor henzelf. Hierbij is de kern van het antwoord weergegeven in de volgende beschrijvingen daarvan:

- Er is meer zicht verkregen op de verschillende expertises en de invalshoeken daarbij.
- Er is inzicht gekomen dat samen sparren over problemen werkt.
- Er is bewustwording gekomen van de eigen blinde vlekken.
- Er is meer bewustwording gekomen van de dagelijkse praktijk in een klas.
- Het geeft voldoening om klassen overstijgend bezig te zijn.
- Het geeft voldoening om mee mogen denken.
- Het geeft voldoening om een positieve bijdrage te kunnen leveren.

Hieruit kan als deelconclusie gesteld worden dat deelnemen aan een multidisciplinair team meerwaarde heeft voor de specialisten in de vorm van nieuwe inzichten en een gevoel van waardering.

De tweede deelvraag die over de meerwaarde van de intervisie sessies gaat, is: 'welke extra inzichten op het gebied van zijn sensitief en responsief leerkrachtgedrag heeft intervisie met een multidisciplinair team de leerkracht in dit onderzoek gegeven?'

Vanuit de beelden en samenvattingen zijn de inzichten die de leerkracht kreeg, overgenomen. Deze staan bij elkaar in bijlage 10. Deze worden later vergeleken met de nieuwe inzichten die de inbrenger heeft genoemd tijdens het SVIB-traject om zo te bekijken welke extra inzichten hem binnenkwamen in het intervisie traject. Om ze te kunnen vergelijken zijn de inzichten geselecteerd op:

- a. De leerkracht benoemt de tip die hij krijgt als een inzicht waar hij mee aan de slag wil;
- b. De tip is gericht op het sensitief en responsief leerkrachtgedrag.

Uit de beelden van de eerste sessie begeleide intervisie werden de door de leerkracht genoemde bruikbare adviezen genoteerd. Het gaat om de volgende tips:

- Duidelijkheid is je kracht.
- Kijk ook met een andere bril naar de situatie.
- Activeer de kinderen tot nadenken.
- Ga naar de leerling toe.
- Spreek de leerlingen persoonlijk aan.
- Geef complimenten.
- Zak op ooghoogte.
- Wees pro-actief; niet wachten tot je echt boos wordt.
- Activeer de kinderen over hun eigen gedrag na te denken.
- Als er behoefte aan een grapje in de les, ga daar dan ook in mee.
- Positief benoemen.
- Word voorspelbaar voor de leerling.

Uit de beelden van de tweede begeleide intervisie werden de volgende, door de leerkracht als bruikbare adviezen genoemde, tips gehaald:

- Meer op ooghoogte praten met de kinderen.
- Meer activeren, vragen stellen.
- Vraag ook aan de leerling hoe hij het ervaart.
- Bouw spontaan contact in.
- Leef je in in het kind; wat heeft hij nodig?

Uit de vragenlijst kwam de volgende reactie van de inbrenger op de vraag: 'Wat neem je mee?':

- op ooghoogte praten met de kinderen
- meer individueel aanspreken van de kinderen.

Uit het evaluatiegesprek met de inbrenger werden de volgende punten genoteerd op de vraag: 'Wat heb je meegenomen en uitgetoetst?':

- De positieve momenten meer benadrukken in de klas.
- Humor inzetten om de sfeer ontspanner te maken.
- Op ooghoogte kinderen begeleiden tijdens een individuele uitleg.
- Kinderen meer individueel aanspreken i.p.v. klassikaal.

Op de vraag: 'Wat was de meerwaarde van begeleide intervisie met beelden met een multidisciplinair team t.o.v. een SVIB-traject?' gaf hij de volgende reactie:

- De steun die ik voelde.
- De complimenten die ik kreeg.
- De andere blik.
- Mijn blinde vlek werd zichtbaar.
- De vorm is fijn, omdat bij intervisie wél tips gegeven mogen worden.
- Het team heeft meer verstand van diepere problematieken.

Bovenstaande opsomming is vergeleken met de inzichten die de leerkracht noemde in het nagesprek naar aanleiding van het SVIB-traject. Zij zijn met elkaar vergeleken en daaruit zijn de dubbele uitspraken gefilterd. (Zie schema bijlage 14.) Op deze manier is een beeld verkregen van de inzichten die de leerkracht puur verkregen heeft door de intervisie.

Een deelconclusie is dat hij veel praktische tips heeft gekregen die hij in de praktijk wil en kan gebruiken. Tevens heeft hij de steun en het begrip als een meerwaarde ervaren.

4.5 Helpt SVIB met begeleide intervisie de leerkracht te werken vanuit zijn talenten?

Het onderzoek of het werken vanuit krachten en talenten informatie zal opleveren over het welbevinden van de leerkracht begint met de vraag: 'staat de leerkracht met een positievere houding voor de groep na het SVIB traject en de begeleide intervisie in een multidisciplinair team?'

Om hier een antwoord op te kunnen geven, zijn na uitvoering van beide trajecten vragen gesteld. De antwoorden zijn vastgelegd op beeld tijdens de tweede intervisie sessie en op papier tijdens het evaluatiegesprek met de inbrenger.

Uit de beelden van de tweede begeleide intervisie kunnen de volgende uitspraken genoteerd worden:

- De rust die heb ik al wat meer.
- Ik heb veel beter contact met ze.
- Ik merk meer rust bij mezelf.
- De leerkracht is trots op de beelden van de klas.

Uit het verslag van het evaluatiegesprek met de inbrenger komt het volgende naar voren:

- Mijn houding voor de groep is veranderd. Ik sta rustiger voor de groep. Het blijft een pittige groep. Ik zie nu, naast dat het een pittige groep is, dat het ook een hele leuke groep is.

De leerkracht geeft in het evaluatiegesprek aan dat het SVIB traject (zie bijlage 5) hem onderstaande inzichten heeft verschaft:

- De leerkracht kijkt nu positief kritisch naar zijn meesterschap
- Door positiever naar zichzelf te kijken is de leerkracht automatisch ook positiever naar de kinderen gaan kijken
- De leerkracht heeft geaccepteerd dat hij de vier leerlingen met storend gedrag niet kan veranderen.

Hieruit kan opgemaakt worden dat de leerkracht de rust en acceptatie als opbrengsten ervaart.

Om antwoord te krijgen op de volgende vraag: 'gaat de leerkracht met meer welbevinden naar zijn werk na het oplossingsgerichte SVIB traject en de begeleide intervisie in een multidisciplinair team?' is er met hem gesproken tijdens het evaluatiegesprek. Hierin gaf hij de volgende antwoorden:

- Ik ben rustiger.
- Ik heb dit jaar ook geaccepteerd, dat sommige dingen ook niet geheel alleen kunnen lopen zoals ik het wil en dat ik mijn aanpak moet aanpassen aan de groep.
- Ik ben vrolijker.

De leerkracht geeft in het evaluatiegesprek aan dat het SVIB traject (zie bijlage 5) hem onderstaande inzichten heeft verschaft:

- Doordat hij positiever naar zichzelf en naar de kinderen kijkt, gaat hij met een positiever gevoel aan het einde van de dag naar huis.
- De leerkracht is bewuster van wie hij is en waar hij voor staat.

Hieruit blijkt dat de leerkracht door te praten met anderen inzicht heeft gekregen in zijn eigen situatie en een positiever zelfbeeld heeft ontwikkeld.

In dit hoofdstuk zijn de belangrijkste gegevens uit het praktijkonderzoek weergegeven en al een aantal deelconclusies beschreven. In het volgende hoofdstuk worden deze bevindingen vergeleken met de theorieën uit het literatuuronderzoek. Daarna worden de antwoorden op de onderzoeksvragen geformuleerd, worden verdere conclusies getrokken en aanbevelingen gedaan.

Hoofdstuk 5:

Evaluatie, interpretatie, conclusie en aanbevelingen

In dit hoofdstuk wordt antwoord gegeven op de onderzoeksvraag. Er wordt een relatie gelegd tussen de gebruikte literatuur en datagegevens uit het praktijkonderzoek. Om antwoord te geven op de onderzoeksvraag worden eerst per deelvraag conclusies getrokken. Deze conclusies staan beschreven in onderstaande paragrafen. Paragraaf 5.1 en 5.2 zijn uitgewerkt door Ingrid Cloosterman, paragraaf 5.3 en 5.4 door Antoinette Gillet. In de hierop volgende paragrafen wordt de onderzoeksvraag beantwoord, aanbevelingen gedaan en wordt het onderzoek geëvalueerd. Deze paragrafen zijn door ons gezamenlijk geschreven.

5.1 Conclusie effect sensitief en responsief leerkrachtgedrag op het gedrag van leerlingen.

Deze deelvraag bestaat uit twee delen. Als eerste wordt in paragraaf 5.1.1 beschreven wat het effect van SVIB is op het sensitief en responsief reageren van de leerkracht. Tot welke inzichten is de leerkracht gekomen na het SVIB traject? In paragraaf 5.1.2. wordt daarna beschreven wat het effect is op de leerlingen. Wat is er veranderd in het gedrag van de leerkracht en wat doet dat met het gedrag de leerlingen?

5.1.1 Het effect van SVIB op het sensitief en responsief reageren van de leerkracht

De leerkracht is door het SVIB traject tot inzicht gekomen dat hij meer invloed heeft op het gedrag van de leerlingen dan dat hij eigenlijk dacht. Le Fevere de Ten Hove (2008) erkent dat leerkrachten veel impact hebben, veel meer dan zij zich realiseren. Hun houding, hun uitspraken beïnvloeden in belangrijke mate het gedrag van hun leerlingen. In de praktijk van het onderzoek was duidelijk zichtbaar op de videobeelden dat de leerkracht met zijn houding en uitspraken het negatieve gedrag van een aantal leerlingen in stand hield. Door het analyseren van de beelden met de SVIB coach is de leerkracht zich bewust geworden van zijn negatieve focus op een aantal leerlingen. Door steeds te reageren op het negatieve gedrag, hield hij dit gedrag bij de leerlingen in stand. Deze wisselwerking is ook terug te lezen in de theorie van Rubie-Davies in Goei & Kleijnen (2009), die beschrijft dat de verwachting die de leerkracht van de leerling heeft, van invloed is op de reactie die hij de leerling geeft. Deze reacties van de leerkracht beïnvloeden weer het gedrag van de leerling. De leerkracht in het onderzoek had een negatief beeld van een aantal leerlingen, zijn focus lag op hun negatieve gedrag. De leerlingen pakten dit signaal op als: wanneer ik dit gedrag vertoon, krijg ik aandacht van de leerkracht. Zo hield de leerkracht het negatieve gedrag in stand. In het interactioneel begeleidingsmodel van Hoebe (1993) wordt deze wederzijdse beïnvloeding in beeld gebracht. Ook Jeninga (2008) geeft aan dat leerkrachten vooral geneigd zijn te letten op 'fout' gedrag, omdat het storend is. De leerkracht vergeet dan te letten op de leerlingen die wel hun best doen. Gedrag dat niet versterkt wordt, maar genegeerd, neemt af in frequentie. De kans dat leerlingen gewenst gedrag blijven laten zien, neemt af. Dit strookt met het beeld van de groep van het onderzoek. Hier was te zien dat steeds minder leerlingen gewenst gedrag lieten zien. De leerkracht werd zich door het bekijken van de videobeelden bewust van zijn handelen en verlegde zijn focus naar positief gedrag. Hierdoor vertoonden meer leerlingen in deze groep gewenst gedrag.

De leerkracht in het onderzoek ontdekte dat goed voorbeeld doet volgen. Wanneer hij rustig voor de klas staat, draagt hij dit over op de leerlingen. De leerkracht realiseert zich dat hij een rolmodel is voor de leerlingen en wanneer hij zich positief opstelt, de leerlingen zich ook positief opstellen. Dit wordt bekrachtigd door Le Fevere de Ten Hove (2008) die zegt dat de manier van reageren door de leerkracht model staat en vaak door de leerlingen wordt overgenomen.

Door de leerkracht in het onderzoek oplossingsgericht te coachen, heeft hij geleerd te kijken naar zijn kwaliteiten en naar wat werkt in plaats van wat er allemaal niet goed gaat en wat zijn valkuilen zijn. De focus van oplossingsgericht coachen (De Shazer, 1982) ligt op het zoeken naar oplossingen in plaats van het analyseren van problemen. Zo heeft de leerkracht in het onderzoek geleerd om steeds naar het positieve gedrag te kijken en het gewenste gedrag voor ogen te houden. Doordat hij een positief beeld van zichzelf heeft, heeft hij ook een positiever beeld van de leerlingen gekregen. Dit is eigenlijk een omgekeerde “self-fulfilling prophecy” volgens Dobbs en Arnold in Goei & Kleijnen (2009). Zij stellen dat wanneer de leerkracht het gedrag van de leerling bestempelt als probleemgedrag, hij ook zijn gedrag hierop zal aanpassen. In het kader van dit onderzoek zou gesteld kunnen worden dat wanneer de leerkracht het gedrag van de leerling bestempelt als positief gewenst gedrag, de leerkracht, maar ook de leerling zijn gedrag hierop zal aanpassen. Anders gezegd: Wanneer de leerkracht met een positieve bril naar de leerling kijkt, zal hij de leerling positief benaderen waardoor de leerling eerder positief gewenst gedrag gaat vertonen.

De leerkracht in het onderzoek ervaart dat zijn relatie met de leerlingen verbeterd is. De leerlingen zoeken steeds vaker de leerkracht op om hun belevenissen met hem te delen. De leerkracht heeft na het SVIB traject meer oog voor de rustige leerlingen. Doordat zijn focus ligt op het positieve gedrag, vallen zij meer op. De sfeer in de klas is gezelliger en de onderlinge relaties zijn verbeterd. Dit wordt onderbouwd door Van der Wolf & Van Beukering in Goei & Kleinen (2009) die aangeven dat de relatie tussen leerling en leerkracht van grote invloed is op het functioneren van de leerlingen. Ook Jennings (2008) geeft aan dat vooral de ondersteunende interactie tussen volwassene en kind een belangrijke rol speelt in de positieve ontwikkeling van een kind. Een goede en veilige relatie tussen opvoeder en kind is hierin ondersteunend. Doordat de leerkracht in het onderzoek zich positief opstelt en meer de relatie aangaat met de kinderen, creëert hij een veilige omgeving voor de leerlingen.

Wat opvallend is, is dat de leerkracht positieve interventies eigenlijk al hanteerde in zijn groep, maar dat de frequentie en de timing door het SVIB-traject zijn toegenomen. Niet alleen de beelden hebben hem bewust gemaakt van zijn handelen. Tijdens het traject heeft de SVIB-coach bij de beelden gericht vragen gesteld onder ‘de waterlijn’ om reflectie bij de leerkracht op gang te brengen. Van den Heijkant et al. (2006) geeft als kritiekpunt op SVIB dat het vaak blijft steken op het gedragsniveau. De beelden zorgen voor inzicht in het gedrag, reflectie vindt echter plaats op een dieper niveau. Volgens Den Otter & Haasen et al. (2004) is het noodzakelijk om, naast het analyseren van de videobeelden waarop concreet gedrag te zien is, gebruik te maken van reflectiemodellen om tot een diepere laag van bezinning te komen.

De SVIB coach heeft tijdens de feedbackgesprekken naast de reflectiecyclus van Korthagen (1993), gebruikt gemaakt van De Ijsberg van McClelland in Lingsma en Scholten (2007) die aanzet tot reflectie op een diepere laag. Dit heeft de leerkracht in het onderzoek inzicht gegeven in wie hij is en waar hij voor staat. Door deze reflectie op gang te brengen heeft hij geaccepteerd dat hij sommige dingen niet kan veranderen. Er is een stukje berusting en acceptatie gekomen. Hij zit de leerlingen minder op de huid, geeft ze meer ruimte en autonomie. Dit bevordert het gewenste gedrag bij de leerlingen en geeft de leerkracht zelf meer rust en sneller een tevreden gevoel.

In dit praktijkonderzoek is niet onderzocht of de leerkracht met SVIB met reflectiemodellen tot een diepere reflectie is gekomen dan wanneer deze modellen niet zouden zijn ingezet. De leerkracht heeft echter in de feedbackgesprekken aangegeven dat het stellen van verdiepende vragen door de coach hem meer inzicht hebben gegeven in wie hij is en waar hij voor staat als leerkracht. Hiertoe kan men concluderen dat de inzet van reflectiemodellen deze leerkracht hebben ondersteund om op een dieper niveau te reflecteren en hij zo beter inzicht kreeg in zijn eigen handelen. Ook heeft hij aangegeven dat de oplossingsgerichte manier van coachen ertoe heeft bijgedragen dat hij een positiever beeld heeft gekregen van zichzelf en de leerlingen.

In bovenstaande paragraaf is beschreven wat het effect van SVIB is op het sensitief en responsief reageren van de leerkracht en tot welke inzichten de leerkracht is gekomen na het SVIB traject. In de volgende paragraaf wordt beschreven wat het effect hiervan is op de leerlingen.

5.1.2 Het effect van het sensitief en responsief reageren van de leerkracht op de leerlingen

Gedurende het SVIB traject veranderde de manier van interventies plegen. Waar de leerkracht in het begin veel verbale groepsinterventies maakte, wijzigde dit steeds meer naar verbale individuele interventies. De verbale interventies namen gedurende het traject af en de non-verbale interventies namen toe. De leerkracht is zich steeds meer gaan focussen welke interventie de groep of de leerling op dat moment nodig heeft. Wanneer de leerkracht nu een non-verbale waarschuwing geeft, reageren de meeste leerlingen hier op door te stoppen met het ongewenste gedrag en verder te gaan met hun werk. De leerkracht is meer positieve interventies gaan inzetten. Zo geeft hij veel meer verbale en non-verbale complimenten dan voorheen. De sfeer in de klas is hierdoor verbeterd. Dit wordt bevestigd door Goei, (2010) die aangeeft dat wanneer leerlingen vaak positieve emoties ervaren, dit een positieve invloed blijkt te hebben op hun betrokkenheid. Dit heeft weer positieve invloed op hun leerprestaties. De leertaakgerichtheid en het pedagogisch klimaat in de klas en in de school verbeteren. Dit heeft tot gevolg dat de gedragsproblemen verminderen. Wat niet is onderzocht in het praktijkonderzoek, maar wat wel naar voren komt uit de theorie is dat het voor de leerkracht en leerlingen ondersteunend is wanneer deze positieve interventies niet alleen in de klas plaatsvinden, maar onderdeel zijn van een groter geheel. Wanneer het bijvoorbeeld gewoon is in de hele school dat de leerlingen en leerkrachten elkaar op een positieve manier aanspreken. Een systeem als SWPBS zou hierin ondersteunend zijn.

In de volgende paragraaf wordt antwoord gegeven op de deelvraag welke oplossingsgerichte interventies het gewenste leerling- gedrag versterken.

5.2 Conclusie welke oplossingsgerichte leerkrachtinterventies effect hebben op de leerlingen

Gooijaarts (2009) beschrijft dat contact leggen en complimenteren belangrijke oplossingsgerichte interventies zijn die leerkrachten kunnen doen gericht op sensitief en responsief leerkrachtgedrag. Hij stelt dat het hebben van goed contact basaal is in een werkrelatie met kinderen. Het geven van complimenten versterkt de samenwerking, geeft de ander meer zelfvertrouwen en maakt duidelijk waar hulpbronnen te vinden zijn. De leerkracht uit het onderzoek is het hiermee eens. Relatie aangaan en positieve interactie zijn interventies die in de onderzochte groep goed werken. Wat volgens de leerkracht een belangrijke verandering in het gedrag van veel leerlingen teweeg heeft gebracht, is dat hij met meer leerlingen de relatie is aangaan. Hij doet dit door individuele contactmomentjes met de leerlingen te creëren. Hij spreekt ze individueel aan over van alles. Hierbij daalt hij op oogniveau en praat zachtjes met de leerling, maakt grapjes met ze. Ook maakt hij veel meer gebruik van non-verbale communicatie. Hij onderschrijft dat contact leggen een belangrijke interventie is die positieve invloed heeft op het gedrag van de leerlingen.

Ook complimenteren ziet de leerkracht als een belangrijke interventie. De leerkracht geeft aan dat als hij de leerlingen positief benadert, benoemt wat goed gaat en hierover de leerlingen complimenteert, dit het gedrag van de leerlingen positief beïnvloed. Hij geeft veel complimenten over het gedrag van kinderen. De reactie van de meeste leerlingen hierop is dat zij ook dit gedrag gaan vertonen. Dit in tegenstelling tot wat Korthagen (2011) stelt. Hij geeft aan dat als een leerkracht een compliment geeft, het vaak gericht is op de buitenkant (het gedrag van de leerling) en minder op de leerling als persoon, terwijl het juist belangrijk is voor leerlingen om ze aan te spreken in hun kwaliteiten. Uit de praktijk blijkt dat het complimenteren van gedrag wel degelijk effect heeft in de groep van het onderzoek.

Daarnaast heeft de leerkracht in het onderzoek nog een aantal interventies aangegeven met name gericht op de structuur, die effect hadden op het gedrag van de leerlingen in zijn groep.

5.3 Conclusie meerwaarde inzetten van begeleide intervisie in een multidisciplinair team

In deze paragraaf wordt antwoord gegeven op vragen over de meerwaarde van begeleide intervisie met videobeelden in een multidisciplinair team. Hiertoe zijn twee deelvragen opgesteld: 'Welke meerwaarde heeft zitting hebben in het multidisciplinair team voor de experts van dit multidisciplinair team?' en 'Welke extra inzichten op het gebied van zijn sensitief en responsief leerkrachtgedrag heeft intervisie met een multidisciplinair team de leerkracht in dit onderzoek gegeven?'

Om te kijken wat de meerwaarde is geweest, moet de conclusie in twee stukken worden verdeeld. Het eerste deel is gericht op de mensen in het multidisciplinair team. Alle betrokken leden vonden zitting hebben in het multidisciplinair team zinvol. Zij gaven aan tot nieuwe inzichten te zijn gekomen. Het blijkt uit gesprekken met hen dat de meerwaarde die zij ervaren vooral zit in het verkrijgen van die nieuwe inzichten. Kessels (2012) gaf ook al aan dat leren en ontwikkelen het beste plaatsvindt in een sociale context. Hij schreef dat daarbij de verscheidenheid aan mogelijkheden om met collega's van binnen de eigen groepen als wel van buiten de eigen groepen te communiceren, samen te werken en uit te wisselen het resultaat en de verbinding ondersteund. "Het is meer dan het stapelen van kennis. Het is nieuwe kennis verwerven en elkaar toekennen". Het bijeffect dat alle aanwezigen iets leren is een duidelijke meerwaarde gebleken.

Ook de waardering die de mensen in het multidisciplinaire team voelden tijdens en na het onderzoek doordat hun expertise en talenten werden ingezet op schoolniveau, kwam als duidelijk pluspunt voor hen naar voren. Uit het onderzoek kan geconcludeerd worden dat het bij elkaar zetten van mensen om hun expertise te gebruiken voor het collectief de motivatie versterkt, de betrokkenheid stimuleert en het gevoel van waardering krijgen bevordert. Dit wordt bevestigd door zeer actuele literatuur: De huidige minister van onderwijs wil meer aandacht voor de samenwerking met collega's, de reflectie op de praktijk en het vervullen van nieuwe, uitdagende rollen in de school. Daar waar dit lukt, ontstaat een sterke betrokkenheid bij de school en een verhoogde tevredenheid met het werk. (Gronn, 2002 in Kessels 2012).

Het tweede deel van de conclusie bevat de meerwaarde voor de leerkracht, de inbrenger bij de intervisie. Uit het onderzoek blijkt dat er een groot verschil is tussen de inzichten ingegeven door de sessies begeleide intervisie in vergelijking tot inzichten ingegeven tijdens SVIB-traject. De inzichten tijdens de intervisie zijn vooral gericht op concrete praktische tips ten aanzien van het handelen van de leerkracht. De inzichten die uit het SVIB-traject voortkwamen waren gericht op de reflectie op het eigen handelen van de leerkracht. Dit was al deels in de literatuur gevonden, maar uiteindelijk bleek het toch een verrassende conclusie van het onderzoek.

Hieronder enkele voorbeelden ter illustratie:

Inzicht vanuit interview	Inzicht vanuit SVIB-traject
Vraag ook aan de leerling hoe hij het ervaart.	De leerkracht kijkt nu positief kritisch naar zijn meesterschap. Niet alleen benoemen wat hij niet goed doet, maar ook wat hij wel goed doet op het gebied van zijn sensitief en responsief leerkrachtgedrag.
Wees pro-actief; niet wachten tot je echt boos wordt.	De leerkracht geeft aan dat hij in korte tijd zich bewust is geworden van de dingen waar hij goed in is op het juiste moment en op de juiste manier in te zetten. Doordat hij zijn kwaliteit inzet, kost het niet zoveel energie. Hierdoor maakt hij snel vorderingen

De combinatie tussen beide trajecten zorgt ervoor dat naast verdieping en reflectie ook praktische tips verkregen worden. Beide inzichten zijn waardevol gebleken voor de leerkracht. Dit wordt ondersteund door de theorie van Van den Heijkant (2006), die aangeeft dat door bij een volgende sessie de beelden van vervolgopnames te bekijken, tevens verandering en ontwikkeling goed in beeld kunnen worden gebracht. Het legt als het ware een verbinding tussen weten, ervaren, reflecteren en doen. Dit alles maakt dat, hoewel individuele SVIB-trajecten zeer nuttig zijn, het zinvol en effectief is om met groepen samen te werken.

Het feit dat de leerkracht ook het individuele traject heeft doorlopen, maakt dat hij ook echt tot zelfreflectie moest komen. Veen et al. (2010) zegt hierover dat de leerkracht zelf actief moet zijn tijdens de activiteiten. Het zelf analyseren van problemen en het vinden van oplossingen, versterkt de ontwikkeling van de bekwaamheid.

Wel is er een tegenstrijdigheid ontdekt tussen de praktijk en de theorie. Laros (2009) geeft aan dat het geven van kant-en-klare oplossingen geen werkende acties zou opleveren. Dit is niet uit het onderzoek gekomen. Daaruit kwam dat de leerkracht juist deze tips als meerwaarde heeft ervaren en als zeer nuttige aanvullingen op zijn eigen interventies. Laros onderbouwt het door te stellen dat mensen uit het onderwijs moeite zouden hebben met oplossingsgericht werken. Zo schrijft hij dat het vertrouwen op de resources van een ander niet gemakkelijk is voor onderwijsmensen. Zij zijn gewend oplossingen aan te reiken. Mensen die werken vanuit de oplossingsgerichte theorie geven niet meteen een inhoudelijke bijdrage vanuit hun eigen opvattingen, maar gunnen elkaar een denkproces. Wel is er overeenstemming gevonden in het onderzoek met zijn stelling dat het aanzetten tot nadenken over succesmomentenfactoren een zinvolle interventie is. Hierdoor komt er een andere wending in het gesprek: men ontdekt werkende acties. Door de twee trajecten naast elkaar te laten lopen, wordt dit laatste wel degelijk bereikt. Dus de reflectie en de ondersteuning samen geven de leerkracht een enorme ontwikkelingsstimulus.

5.4 Conclusie helpt SVIB met begeleide interview de leerkracht te werken vanuit zijn talenten

Het antwoord op de vraag of het werken met SVIB en begeleide interview met beelden in een multidisciplinair team tot gevolg heeft dat de leerkracht vanuit zijn krachten gaat werken, bleek niet zo eenvoudig te zijn. In eerste instantie is gekeken of de leerkracht met een positievere houding voor de groep zou staan en of hij met meer welbevinden naar zijn werk zou gaan na de genoemde trajecten.

Wat bleek was dat de leerkracht meer rust heeft gekregen. Dit gaf hij meerdere keren aan. Daarnaast vertelde hij dat er beter contact is met de leerlingen en dat hij trots is op de klas. Na de trajecten, kijkt hij nu positief kritisch naar zijn meesterschap, waardoor hij ook positiever naar de kinderen is gaan kijken. Ook heeft hij geaccepteerd dat hij sommige zaken niet kan veranderen. De leerkracht heeft zelf aangegeven in het nagesprek dat hij wel degelijk een verandering heeft doorgemaakt op dit gebied van welbevinden. Hij geeft aan dat de steun en complimenten die hij kreeg hem veel goed hebben gedaan. Dit is tevens wat er uit de theorie van Buist kwam. Complimenteren is belangrijk, want door de eigenwaarde van de hulpvrager te vergroten, vergroot je de samenwerking, het vertrouwen en het verlegt de aandacht van het probleem naar de oplossing (Buist, 2012). Dit strookt ook met de uitspraken van Hendriksen (2009) die aangeeft dat naast het verkrijgen van concrete resultaten, het ontvangen van aandacht en steun van collega's als de belangrijkste opbrengst naar voren. Dit uit zich bij de leerkracht van het onderzoek dus in een positievere houding en acceptatie. Uit zowel de theorie als de praktijk blijkt dat complimenten van collega's en aandacht voor krachtmomenten een positief effect hebben op het welbevinden van de leerkracht.

De leerkracht gaf aan dat hij na beide trajecten rustiger en vrolijker is geworden. Doordat hij positiever naar zichzelf en naar de kinderen kijkt, gaat hij met een positiever gevoel aan het einde van de dag naar huis. De leerkracht is bewuster van wie hij is en waar hij voor staat. Hierbij kan dus gesteld worden dat de literatuur in overeenstemming is met datgene dat in de praktijk is ondervonden, want ook Goei (2009) benoemt collegiale interactie als een goede inspiratie tot autonoom handelen. Leraren met een hoog gevoel van eigen effectiviteit (self-efficacy), die vertrouwen hebben in hun eigen mogelijkheden om probleemgedrag te kunnen hanteren, zijn minder gevoelig voor stress en burn-out, zegt hij.

Blijkens al deze informatie is veel positiefs gebeurd. Het is echter geen duidelijk antwoord op de vraag of de leerkracht nu vanuit zijn krachten werkt. Om dit te kunnen beantwoorden zou er een nieuw SVIB-traject nodig zijn. Dan kunnen we goed zien of de leerkracht vanuit zijn krachten/talenten werkt.

In de volgende paragraaf wordt de centrale onderzoeksvraag beantwoord. Hierna volgen nog een aantal aanbevelingen voor de praktijk:

5.5 Conclusie onderzoeksvraag

Het individuele SVIB-traject heeft de leerkracht op het gebied van sensitief en responsief leerkrachtgedrag inzicht gegeven in zijn eigen normen en waarden. Dit zorgde voor inzicht in zijn handelen en voor verankering van de gedragsverandering. Daarnaast ontving de leerkracht praktische tips vanuit de begeleide intervisie. Hij voelde zich gesteund door zijn collega's en dat gaf hem meer zelfvertrouwen en welbevinden, waardoor hij meer in zijn kracht kwam te staan. Of hij door SVIB in combinatie met begeleide intervisie meer vanuit zijn kracht is gaan werken is in dit onderzoek niet aangetoond. De leerkracht is zich wel bewuster geworden van zijn krachten en weet ze nu beter in te zetten.

5.6 Aanbevelingen

Vanuit de overige resultaten uit het onderzoek kunnen nog de volgende aanbevelingen gegeven worden voor het werken in de praktijk:

Het is aan te bevelen om gebruik te maken van de verscheidenheid aan mogelijkheden om met collega's van binnen de eigen groepen als wel van buiten de eigen groepen te communiceren, samen te werken en uit te wisselen. "Het is meer dan het stapelen van kennis. Het is nieuwe kennis verwerven en elkaar toekennen". Wat betreft de inzet van begeleide intervisie met beelden zou dit dan wel een structureel karakter moeten krijgen binnen de organisatie. Hiervoor is bekend maken met het fenomeen noodzakelijk; dit bevordert de laagdrempeligheid. Zo ook door goed te handelen als men een leidinggevende bij intervisie aanwezig wil laten zijn. Doe dit in overleg met inbrenger. Geef deze de mogelijkheid tot input bij samenstelling van het multidisciplinaire team. Een combinatie van expertises en naaste collega's verlaagt die drempel.

Het is bij begeleide intervisie met beelden belangrijk om te zorgen voor een duidelijke structuur en opbouw. Een goede voorzitter bevordert dit. Deze moet ervaring hebben met SVIB en micro-analyse. Geef tijdens oplossingsgerichte gespreksvoering kort aandacht aan het probleem. Verkennende vragen geven herkenning en erkenning. Stap wel zo snel mogelijk over naar de oplossingenkant.

Voor verdieping van het geleerde is een individueel SVIB-traject naast een intervisie traject aan te bevelen. De SVIB-coach als onderdeel van multidisciplinair team is niet noodzakelijk. Aanwezigheid bij de sessie is wel zeer wenselijk. Dit om de verkregen adviezen en informatie te gebruiken en te bespreken in het traject.

Het heeft meerwaarde voor alle betrokkenen om de expertises van de mensen in de school in te zetten voor het collectief. Problemen breed neerleggen, verlicht de werkdrukbeleving. Door tips en trucs uit te wisselen, leert men van elkaar en wordt men competent. Oplossingsgerichte interventies en gesprekstechnieken zouden binnen de school een centrale plaats moeten innemen. Zowel binnen het team als in de interactie met de kinderen.

Door de focus te leggen op het responsieve en sensitieve leerkrachtgedrag en hierbij te richten op het benoemen van gewenst gedrag en het geven van complimenten, kan men een gedragsverandering bewerkstellingen bij de leerlingen. Wanneer de leerkracht met een positieve bril naar de leerling kijkt, zal hij de leerling positief benaderen waardoor de leerling eerder positief gewenst gedrag gaat vertonen. Het is voor de leerkracht en leerlingen ondersteunend wanneer deze positieve interventies niet alleen in de klas plaatsvinden, maar onderdeel zijn van een groter geheel. Een systeem als SWPBS zou hierin ondersteunend zijn.

Een goede relatie met elke leerling zorgt voor een veilige pedagogische leeromgeving voor de leerlingen. Wanneer de relatie tussen leerling en leerkracht goed is, is het makkelijker om de leerling aan te spreken op ongewenst gedrag en daarnaast ook nog de positieve kanten van de leerling te blijven zien.

Door tijdens het SVIB traject naast de beelden gebruik van verdiepende reflectiemodellen te maken, zorgt dit bij de leerkracht voor inzicht in zijn handelen en voor een verankering van de gedragsverandering.

5.7 Evaluatie

Kritisch terugkijkend op het onderzoek is het theoretisch kader dat wij hebben samengesteld met name positief toelichtend. Dit heeft tot gevolg dat de conclusies en antwoorden op de onderzoeksvragen open deuren lijken die geen vernieuwde inzichten geven. Toch heeft het ons en de leerkracht doen inzien dat het niet vanzelfsprekend is om door een positieve bril naar leerlingen te kijken en dat het nodig is om hierbij door collega's te worden ondersteund. Ook zijn we ons bewust geworden van het feit dat wanneer je positief kijkt naar jezelf, je automatisch ook positief naar anderen kijkt. Wanneer je focus ligt op je eigen kwaliteiten, zoek je automatisch naar kwaliteiten bij de ander. Dit nader onderzoeken zou een mogelijke verdieping van dit onderzoek kunnen zijn.

De antwoorden die wij hebben verkregen in het onderzoek zijn gestoeld op ervaringen van één leerkracht en van een kleine groep experts in de school. Dit betekent dat de antwoorden voortkomen uit een referentiekader dat alleen gericht is op de school en de groep 6 van het onderzoek. Wij zijn echter van mening dat de resultaten in de andere groepen in onze school toepasbaar zijn en wellicht ook op andere scholen.

In dit hoofdstuk werden de antwoorden op alle onderzoeksvragen gegeven. Tevens werden er aanbevelingen gedaan en werd het onderzoek kort geëvalueerd. In het volgende hoofdstuk zullen beide studenten reflecteren op het onderzoeksproces.

Hoofdstuk 6

Nawoord

Dit hoofdstuk is een terugblik op het proces dat heeft plaatsgevonden tijdens het opzetten, uitvoeren en verwerken van dit praktijkonderzoek. Het is een reflectie op onszelf als professionals, het onderzoeksproces en de opbrengsten die het onderzoek ons heeft opgeleverd. Beide studenten hebben hun eigen reflectie beschreven in het nawoord. Paragraaf 6.1 is geschreven door Ingrid Cloosterman en paragraaf 6.2 is geschreven door Antoinette Gillet.

6.1 Reflectie op het onderzoeksproces Ingrid Cloosterman: De gelukkige klas

 *“M ’n heerlijke lieve, lastige stel, ik weet eigenlijk maar één ding: de jaar of wat dat ik jullie heb en jullie mij hebben, behoren wij enkel maar een gelukkige klas te zijn. En de rest is nonsens hoor, al zal ik jullie dat nooit zeggen.”*

Theo Thijssen (2007) De Gelukkige klas p.198

Dit citaat uit het boek “De gelukkige klas” van Theo Thijssen beschrijft een van de vele ervaringen van een leerkracht rond 1900. Dit boek spreekt mij aan, omdat ook hij in die tijd zocht naar oplossingen en keek naar wat er werkte. Met bovenstaand citaat doelt hij op de sfeer in de klas. Dat is het enige dat volgens hem echt telt. Jan Siebelink zegt in een lofrede (2007) over de roman dat hij het een pleidooi vindt voor de magie tussen een leerkracht en zijn klas. “De klas is een bijzondere gemeenschap waar veel nuttige kennis wordt opgedaan en op een natuurlijke wijze wordt geleerd om met elkaar te leven.”

In mijn dagelijkse praktijk als coach viel het mij op dat de “magie tussen een leerkracht en zijn klas” van essentieel belang is voor de sfeer in de groep en dat deze magie ook invloed heeft op de leerprestaties en het gedrag van ieder individu afzonderlijk in de klas. Door de opleiding Master Sen SVIB te volgen, heb ik een krachtig middel in handen gekregen om de leerkrachten bewust te maken van deze magie en de invloed die zij hebben op hun klas en op het individu. Met behulp van de beelden kun je inzichtelijk maken dat de leerkracht wel degelijk het verschil maakt. Voor mij is de magie tussen een leerkracht en zijn klas terug te zien in de manier waarop de leerkracht de signalen van de leerlingen oppikt (als groep of als individu) en hier op het juiste moment op de juiste manier op reageert waarbij hij aansluit bij de gevoelens van de groep of het individu. Het sensitief en responsief leerkrachtgedrag. Tijdens het onderzoek realiseerde ik me dat SVIB een krachtig middel is bij het reflecteren op dit sensitief en responsief leerkrachtgedrag. De beelden geven de leerkracht zicht op dit handelen, maar de verdiepende coachvragen zijn nodig om te komen tot een diepere laag van reflectie. Als coach heb je kennis en vaardigheden nodig om op het juiste moment modellen in te zetten die de leerkracht naar een diepere laag leiden. Pas dan vindt er een verandering plaats bij de leerkracht. Het onderzoek heeft mij doen inzien dat oplossingsgericht coachen een manier is die dicht bij mijn natuur ligt. Het is voor mij een bevestiging hoe noodzakelijk het is om mensen op een positieve manier in hun kracht te zetten door tijdens de coachgesprekken de focus te leggen op wat werkt en toekomstgerichte vragen te stellen. Mensen groeien als je ze in hun kracht zet. Dat geeft mij een positieve kijk op het leven.

Jan Siebelink (2007) spreekt over een klas als een bijzondere gemeenschap waar veel nuttige kennis wordt opgedaan en op een natuurlijke wijze wordt geleerd om met elkaar te leven. Hier zou ik aan willen toevoegen dat de rol van de leerkracht hierin essentieel is. Wanneer hij het goede voorbeeld geeft en ieder kind accepteert zoals het is, zal de klas zijn voorbeeld volgen. Hij leert zijn leerlingen met elkaar te leven. Inclusief onderwijs is dan een stap dichterbij. SVIB in combinatie met coaching op de diepere lagen ondersteunt de leerkracht zijn talenten te ontdekken en deze op de juiste momenten in te zetten. Wanneer hij werkt vanuit zijn eigen talenten, zal hij als vanzelf op zoek gaan naar de talenten van de leerlingen en deze aanboren. Wanneer je in staat bent om in ieder kind een talent te ontdekken en het kind weet te stimuleren dit op een goede manier in te zetten, kun je alle verschillende leerlingen een veilige plek bieden in je klas. Er ontstaat een positieve spiraal. De leerkracht in dit onderzoek is hier een mooi voorbeeld van.

Ik heb in dit onderzoek de samenwerking met Antoinette Gillet ervaren als een verrijking. Zij was voor mij een kritische partner, een spiegel. We hebben menig avond samen gewerkt aan ons onderzoek en zij wist mij altijd weer aan te sporen verder te gaan wanneer we even vastliepen. Doordat we de twee 'losse' onderzoeken met elkaar hebben verbonden, heeft er een verdieping plaatsgevonden in ons onderzoek waar de organisatie de komende jaren zijn vruchten van zal plukken. Het proces verliep erg soepel, we hebben de volledige medewerking van alle deelnemers aan dit onderzoek gekregen. Verslagen werden op korte termijn gelezen en van feedback voorzien, interviews werden zonder problemen ingepland in de drukke agenda's. Het doen van onderzoek heeft mij een nieuwe kijk op leren gegeven. Het is een manier van leren die ik wil delen met andere professionals. Ik wil voor de stichting waar wij voor werken onderzoeksgroepen op gaan zetten waar professionals onderzoek gaan doen in hun eigen praktijk en hier verslag van doen wat met iedereen gedeeld wordt. Ik zie het als een prachtige manier van kennisdelen.

In de volgende paragraaf zal Antoinette Gillet haar reflectie schrijven op het onderzoeksproces.

6.2 Reflectie op het onderzoeksproces Antoinette Gillet

Om te kunnen zeggen wat het onderzoek mij heeft opgeleverd, kan ik het niet loszien van wat heel de opleiding Master Sen - SVIB mij heeft opgeleverd. Een enorme boost in mijn coaching, een nieuwe blik middels oplossingsgerichte gesprekstechnieken zoals de vraag naar de details, het belang van het in hun kracht zetten van kinderen en volwassenen en de hernieuwde bewustwording van de enorme invloed die de leerkracht en zijn interactie hebben op het welbevinden en de leermotivatie van de kinderen.

Toen we begonnen met het opzetten van een plan van aanpak voor het onderzoek, dacht ik dat ik het al helemaal goed voor ogen had. Gaandeweg ben ik me bewust geworden dat het een dynamisch proces is. Zelfs de centrale vraag is meerdere keren bijgesteld. Het zoeken naar de juiste vraag, het juiste soort onderzoek, toch weer aanpassen van de leervraag na een supervisie bijeenkomst; het bleef bewegen. Zo bleek het op zoek gaan naar de meest relevante literatuur en het lezen van al deze boeken een flinke tijd in te nemen, maar tevens bleek het wel een leerzame ervaring. Ik ben me bewust geworden van het belang van literatuur en voornamelijk de triangulatie: vergelijk theorieën en stellingen, meningen en bevindingen. Het wordt pas van jezelf als je keuzes maakt, vergelijkingen pleegt en daaruit filtert waar jij achter kan staan. Ook het uitwerken van de resultaten was veel meer werk dan verwacht. Tijdens dit uitwerken, ontdekten we gaandeweg wat er allemaal uit het onderzoek was gekomen. Het moment dat ik besepte dat de inzichten die de leerkracht had gekregen bij het SVIB-traject niet te vergelijken waren met die van het intervisie-traject omdat ze op een heel ander gebied lagen, was bijzonder. Wat ik ook ga onthouden is hoe geweldig de leden van het multidisciplinair team het vonden om hun expertises in te zetten voor anderen en hoe leerzaam zij het zelf vonden. Ingrid spreekt hierboven over de magie tussen leerling en leerkracht. Ik heb gemerkt dat die magie tussen collega's die met en van elkaar leren tijdens een intervisiebijeenkomst van een even groot kaliber is.

Eén van de andere zaken die ik als heel prettig heb ervaren, is de samenwerking met Ingrid. Wij voelen elkaar heel goed aan en kunnen ook goed sparren. We hebben mooie en leerzame gesprekken gehad en ik vind dat we beiden het deel van het onderzoek hebben kunnen doen dat het beste bij ons past. De twee delen samen hebben geleid tot mooie conclusies en bevindingen.

Het meesterstuk is iets waar ik trots op ben. Het geeft weer wat ik geleerd heb en wat ik belangrijk vind. Het feit dat ik dit behaald heb, geeft mij een boost energie en zelfvertrouwen. Ik hoop dat ik daarin ook een voorbeeld ben voor mijn team. Ik hoop dat ook zij zien dat een opleiding volgen je verrijkt. Dat hoewel het studeren in combinatie met een fulltime baan hebben pittig is, maar dat als je het volhoudt, je meer energie eruit haalt dan dat je er ingestoken hebt. Ik zie dit meesterstuk niet als een afronding, maar als de start van een nieuwe manier van kijken naar mijn werkzaamheden. Ik wil meer doen met het werken met theorieën en veranderingsprocessen. Ik ben mij op dit moment aan het oriënteren op mogelijkheden binnen en buiten mijn eigen school, zoals in bij het begeleiden en coachen van (adjunct)directeuren, middenmanagers, etc.

Literatuurlijst

Beets-Kessens, A., Deley, T., Donkers, A. Van Gaalen, T., Smeets, K. & Van Vugt, P. (2003) Gedrag begrijpen. Antwerpen-Apeldoorn: Garant

Bellersen, M. en Kohlmann, I. (2009). Praktijkboek Intervisie: Proces & Methoden, Deventer: Kluwer

Buys, C. (2006) Managen met ratio én emotie; Slapen doe je 's nachts. p.57 Assen: Koninklijke Van Gorcum BV

Coelho, P. (2007) The witch of Portobello; A Novel Of Magic, Loss And Love. p.93 New York: HarperCollins Publishers

Covey, S.R. (1989) The Seven Habits of Highly Effective People. Restoring the character Etc. New York: Simon & Schuster, Inc.

De Lange, R., Schuman, H., Montesano Montessori, N. (2011). Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals. Antwerpen-Apeldoorn: Garant

De Shazer, S. (1982). Patterns of Brief Family Therapy: An Ecosystemic Approach. New York, NY: The Guilford Press.

Den Otter, M., Haasen, M., Hoek, I., Rackwitz, S., Semmekrot, M., Bos, J., Bergen,

E. van, Trouwbors, E. & Heijkant, C. van den (2004). Wat je ziet ben je zelf; School Video Interactie Begeleiding met leerlingen. Apeldoorn-Antwerpen: Garant

Goei, S.L., & Kleijnen, R. (2009). Eindrapportage. Literatuurstudie Onderwijsraad

'Omgang met zorgleerlingen met gedragsproblemen'. Zwolle: Christelijke Hogeschool Windesheim. Te raadplegen op www.onderwijsraad.nl/publicaties/2010/literatuurstudie-omgang-met-zorgleerlingen-met-gedragsproblemen.

Gronn, P. (2002) Distributed leadership as a unit of analysis. The leadership Quarterly, 13, 423 – 451.

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

Hawley, G. (2009). Ethiek in de klinische praktijk. Amsterdam: Pearson Education

Hendriksen, J. (2009). Handboek intervisie. Barneveld: Uitgeverij Nelissen

Hoeben, S. (1993). Een interactionele aanpak van gedragsproblemen. In Bilsen, H. van, Engelen, T., en Volker, S. (Eds). Gedragstherapie in de klas. Lisse: Swets en Zeitlinger.

Horner, R. H., Sugai, G., Todd, A. W., & Lewis-Palmer, T. (2005). School-wide positive behavior support. In L. Bambara & L. Kern (Eds.) Individualized supports for students with problem behaviors: Designing positive behavior plans. (pp. 359-390) New York: Guilford Press.

Jackson, P. & McKergow, M. (2002): Oplossingsgericht denken, Thema, Zaltbommel: Uitgeverij Schouten & Nelissen

Jeninga, J. (2004) Professioneel omgaan met gedragsproblemen; praktijkboek voor het primair onderwijs p. 29-35, 84-107, 132-136) Baarn: H. Buitgevers

Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J. & Schepsma, W. (2011) Ontwikkeling door onderzoek; Een handreiking voor leraren. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff

Kessels, J.W.M. (2012) Leiderschapspraktijken in een professionele ruimte! Over het verbeteren van het onderwijs door talent te ontwikkelen en af te rekenen op prestatieafspraken. Rede. Amsterdam: Open Universiteit

Korthagen, F. & Lagerwerf, B. (2011). Leren van binnenuit; Kwaliteit en inspiratie in het onderwijs. Den Haag: Boom Lemma uitgevers

Le Fevere de Ten Hove, M., Callens, N. Geysen, T. & Maene, W. (2008) Survivalkit voor leerkrachten; Oplossingsgericht werken op school. p15-30. Antwerpen-Apeldoorn: Garant

Lingsma, M. & Scholten, M. (2007). Coachen op competentieontwikkeling. Amsterdam: Boom/ Nelissen

Sprague, J., & Golly, A. (2005) Best Behaviour. Building Positive Behavior Support in Schools. Boston, MA, New York, NY, Longmont, CO: Sopris West Educational Services.

Tuin, B.C.M., Beijer, H.L., Akkerboom, P. (2005) Vraagsturing en competenties: ontwikkelen van succesvol gedrag in de zorg. Houten: Bohn Stafleu van Loghum

Thijssen, T. (2007) De gelukkige klas. Amsterdam: Polak & Van Gennip voor Stichting CPBN

Van den Heijkant, C. & Van der Wegen, R. (2000) De klas in beeld; Video interactiebegeleiding in school. Heeswijk-Dinther: Esstede

Van den Heijkant, C., Quak, G., Van Swet, J., Vloet, K., De Vos, M. & Van der Wegen, R. (2006) School Video Interactie Begeleiding; Van meerdere kanten bekeken. p. 11-20, 49-61. Antwerpen-Apeldoorn: Garant

Van Lier, P.A., Hoeben, S.M. & Lieshout, C.F.M. van (1993). Sociaal-emotionele ontwikkeling; De vertrouwensrelatie als basis. Gorinchem: De Ruiter.

Van der Ploeg, J.D. (2005) Gedragsproblemen; Ontwikkelingen en risico's. Rotterdam: Lemniscaat

Verheij, F. & Van Doorn, E.C. (2008) Ontwikkeling en leren; Psychiatrie op school. p305. Assen: Koninklijke Van Gorcum BV

Wyffels, D. (2006) Hoe coach ik mijn klas: de basisgids voor klassenmanagement. Tielt: Lannoo

Geraadpleegde websites:

Beroeps vereniging voor School Video Interactie Begeleiding. Verkregen op 22 april 2012, via <http://www.svib.info/watissvib.html>

Google afbeeldingen; afbeelding model aps verkregen op 20 mei 2012 via:

http://www.google.nl/imgres?q=afbeelding+model+competentie+autonomie+relatie&um=1&hl=nl&client=safari&sa=N&rls=en&biw=1024&bih=690&tbn=isch&tbnid=4EIARHvIMoeoS M:&imgrefurl=http://www.jufleonie.nl/Lesideeen/Handvaardigheid/apsmodel.htm&docid=A_A6rgXsG8MmcM&imgurl=http://www.jufleonie.nl/Lesideeen/Handvaardigheid/apsmodel_bestanden/image003.jpg&w=316&h=314&ei=KeS4T6ySDMnu8APatuWUCg&zoom=1&iact=rc&dur=450&sig=100871837062818143797&page=2&tbnh=151&tbnw=152&start=13&ndsp=17&ved=1t:429,r:14,s:13,i:133&tx=91&ty=78

Solution Focused Therapie. Verkregen op 7 mei 2012, via <http://www.solutionfocused.net/solution-focusedtherapy.html>

Schoolwide PBS. Verkregen op 7 mei 2012, via <http://www.swpbs.nl/>

Van Dale; definitie Sensitief. Verkregen op 7 mei 2012, via <http://www.vandale.nl/opzoeken?pattern=sensitief&lang=nn>

Van Dale; definitie Respons. Verkregen op 18 april 2012, via <http://www.vandale.nl/opzoeken?pattern=respons&lang=nn>

Van Dale; definitie Gewenst. Verkregen op 18 april 2012, via <http://www.vandale.nl/opzoeken?pattern=gewenst&lang=nn>

Van Dale; definitie Gedrag. Verkregen op 25 april 2012, via <http://www.vandale.nl/opzoeken?pattern=GEDRAG&lang=nn>

Wikipedia; definitie Ethiek. Verkregen op 14 mei 2012, via <http://nl.wikipedia.org/wiki/Ethiek>

Wikipedia; definitie Intervisie. Verkregen op 11 mei 2012, via <http://nl.wikipedia.org/wiki/Intervisie>

Wikipedia definitie Reflectie. Verkregen op 27 april 2012 via http://nl.wikipedia.org/wiki/Reflectiecyclus_van_Korthagen

Wilzen (2011); Beeld. Verkregen op 27 april 2012, via <http://www.gedicht.nu/article.php?sid=164012&word=beeld&match=3>

Geraadpleegde Tijdschriften:

Hemels, I.(2010). Positive Behaviour Support: positief benaderen van kinderen; Preventie van gedragsproblemen in de klas, Balans Magazine augustus/september 2010. p. 44 – 47. Bilthoven

Goei, S.L., Nelen,M., Van Oudheusden, M., De Bruine, E., Piscaer, D., Roozeboom, C., Schoorel, B. & Blok, R. (2010) Omgaan met gedragsproblemen in het onderwijs: SWPBS, Remediaal 1 2010/2011. p. 12 - 17

Goijaarts, A. (2009). Leerlingen oplossingsgericht betrekken bij het eigen leerproces: in gesprek met leerlingen. Zorgbreed 23. p. 30-33. Antwerpen-Apeldoorn: Garant

Groeneweg, P. (2010): Betekenisvol omgaan met integratie. Basisschool management, jaargang 26, nr 4, april 2010 p. 8-12

Laros, P. (2009) Oplossingsgericht zijn: de hele school doet mee!' in Zorgbreed, nummer 23, jaargang 6 p. 9-13

Van Oudheusden, M., Beets Kessens, A. & Wanningen, K. Zo kun je probleemgedrag voorkomen. HJK november 2011. p. 16-19.

Artikelen:

Boerman, R. (2008). Ethische uitgangspunten bij praktijkonderzoek. Verkregen op 10 april 2012 via: [http://www.fontysmediatheek.nl/w/images/8/8d/Boerman,_R-1-._\(2008\)_Ethische_uitgangspunten_bij_praktijkonderzoek_Fontys_OSO.pdf](http://www.fontysmediatheek.nl/w/images/8/8d/Boerman,_R-1-._(2008)_Ethische_uitgangspunten_bij_praktijkonderzoek_Fontys_OSO.pdf)

Buist, B. De 8 stappendans van oplossingsgericht coachen. Verkregen op 10 mei 2012 via: <http://www.van-huis-uit.com/upload/8%20stappendans%20oplossingsgericht%20coachen.pdf>

Den Otter, M. (2003) Oog voor de dialoog: in gesprek met de leerling. Lezing voor AB vanuit Fontys OSO; interne publicatie Fontys OSO

Sociaal Cultureel Planbureau (2012). Waar voor ons belastinggeld? Prijs en kwaliteit van publieke diensten. Den Haag: Sociaal Cultureel planbureau.

Veen, K. van, Zwart, R., Meirink, J., & Verloop, N. (2012). Professionele ontwikkeling van leraren. Een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren. Leiden: ICLON Expertise Centrum Leren van Docenten.

Bijlage 1 Verslag intakegesprek leerkracht groep 6

Aanleiding:

In de drie groepen 6 op Balans zit een grote groep leerlingen die in de eerste vier schoolweken al probleemgedrag vertoont. De leerkrachten hebben het gevoel politieagent te moeten spelen, geven veel strafwerk, zien nog maar weinig positieve dingen van deze leerlingen en nemen daarom contact op met de directie en IB. Er zijn in de eerste schoolweken al meerdere oudergesprekken geweest, de IB-er is op klassenbezoek geweest en de leerkrachten hebben aangegeven hulp te willen. Ze zitten nu in een negatieve spiraal en willen hier uit. De leerkrachten krijgen vanuit de directie een SVIB traject aangeboden. In eerste instantie willen ze hier even over nadenken, vinden het eng een camera in de groep terwijl ze niet tevreden zijn over hun eigen handelen, maar gaan alle drie toch akkoord.

Eén van de drie trajecten vormt onderdeel van het onderzoek. Het gaat om dit traject met daarnaast een verdieping en aanvulling van een begeleide intervisie met behulp van een multidisciplinair team. Tijdens de feedbackgesprekken van het SVIB traject kiezen de coach en de leerkracht beelden uit die we met een multidisciplinair team bekijken. Dit team bekijkt de beelden vanuit hun expertise (gedragsspecialist/ Human Dynamics/ Transactionele Analyse/ NLP/ SVIB/ klassenmanagement etc.). Zij geven hun visie op de beelden om zo de leerkracht nog meer handvatten te geven.

We hebben er voor gekozen om deze leerkracht en deze groep te gebruiken voor ons onderzoek, omdat deze leerkracht een ervaren leerkracht is die al een aantal jaren groep 6 draait en hij de meeste kinderen met een gedragshandelsplan in zijn groep heeft. Ook heeft deze leerkracht als eerste aangegeven hulp te willen.

Situatie:

De leerkracht heeft moeite met het gedrag van vier leerlingen tijdens zijn instructie en tijdens de vrije momenten. Hij geeft aan in een negatieve spiraal te zitten en het gevoel te hebben alleen maar te mopperen op deze kinderen. Hij merkt dat hij ook steeds negatiever gaat reageren op de hele klas. Hij wil zich positiever opstellen, maar dat lukt hem op dit moment niet. Het kost hem veel energie. Tijdens het intake gesprek formuleert de leerkracht zijn leervraag:

Leervraag:

Hoe kan ik ervoor zorgen dat er tijdens mijn instructie en tijdens de vrijere momenten meer rust is bij de leerlingen (en met name de 4 leerlingen die probleemgedrag vertonen)? Hoe kan ik het gedrag van deze 4 leerlingen positief ombuigen?

Zijn doel is om de focus meer op de les en de inhoud van de les te leggen in plaats van op het storende gedrag dat een aantal leerlingen in zijn groep vertoont. Hij wil zijn aandacht richten op alle leerlingen die hulp nodig hebben terwijl hij nu het idee heeft dat deze kleine groep leerlingen met hun storende gedrag al zijn aandacht opeisen.

Oplossingsgericht SVIB traject

We kiezen in dit SVIB traject voor een oplossingsgerichte manier van coachen. Dit omdat de leerkracht heeft aangegeven zich positiever te willen opstellen. Vanuit de oplossingsgerichte methodiek ga je meer inzoomen op de gewenste situatie. Je beschrijft waar je naartoe wilt werken en welke interventies daarvoor nodig zijn. De insteek is positief. Door in te zoomen op de problemen en erachter zien te komen waar deze vandaan komen, duurt het langer om deze leerkracht uit de negatieve spiraal te helpen. Door naar de toekomst te kijken en helder voor ogen te hebben waar hij naartoe wil werken, zullen zijn interventies naar de leerlingen vanzelf positiever worden. Hij focust op het gewenste gedrag, benoemt dit, geeft dus complimenten en geeft positieve feedback i.p.v. negatieve zoals hij nu doet. De sfeer in de klas wordt dan positiever en zowel de leerkracht als de leerlingen zullen zich prettiger voelen in deze omgeving.

Verslag van het intakegesprek

Na de uitleg over wat een SVIB traject inhoudt, vertelt de leerkracht over de situatie in zijn klas. Als *eerste oplossingsgerichte interventie* wordt gefocust op wat al wel werkt in de klas. De leerkracht geeft hierbij het volgende aan:

- Als de leerlingen weten wat ze moeten doen; een heldere opdracht (op het bord welke bladzijde, welke oefeningen, welk schrift, wel of niet samenwerken etc.)
- Wanneer er een duidelijke structuur in de lesopbouw zit en dit wordt vertelt (wat is het doel van deze les, eerst krijg je uitleg, dan ga je de leerstof maken, de leerkracht loopt via een vaste route rond en komt vanzelf langs, wat doe je als je iets niet weet, wat doe je als je klaar bent, waar lever je je werk in etc.)
- Stimulerende opmerkingen van de leerkracht (kom op, je bent hartstikke goed bezig, ik kom zo bij je, wat ziet het er netjes uit etc.)

De *tweede oplossingsgerichte interventie* is het stellen van de wondervraag waarbij de leerkracht de gewenste situatie zo gedetailleerd mogelijk schetst. Naar aanleiding van deze vraag gericht op de situatie rondom de instructie en het gedrag van 4 leerlingen tijdens deze instructie in zijn klas beschrijft de leerkracht de gewenste situatie als volgt:

De leerlingen:

- Tijdens mijn instructie zijn de leerlingen stil en luisteren naar de uitleg
- De leerlingen zijn betrokken
- Bij het taakgericht werken is iedereen geconcentreerd aan het werk
- Als de leerlingen klaar zijn, pakken ze ander werk en gaan rustig verder

De leerkracht:

- Ik benader de leerlingen positief en geef veel complimenten over het gewenste gedrag
- Ik ben helder in mijn uitleg
- De regels zijn duidelijk, iedereen weet wat hij moet doen, ik bied een heldere structuur aan de leerlingen

De sfeer:

- Er heerst een veilige sfeer, er is een duidelijke structuur
- De leerlingen weten wat er van ze wordt verwacht

De derde oplossingsgerichte interventie in het feedbackgesprek is de vraag wat de leerkracht nodig heeft om deze ideale situatie te verwezenlijken. De leerkracht antwoordt hierop dat hij positiviteit nodig heeft. Hij geeft aan dit wel in zich te hebben, maar nu te veel zich te focussen op het negatieve gedrag van deze vier leerlingen, dat hij zo in een negatieve spiraal terecht is gekomen. Hij wil weer de positieve ingang vinden om deze leerlingen positief te benaderen. Hij beschrijft hierbij dat een positieve ingang voor hem inhoudt dat hij weer ziet wat deze kinderen goed doen, hierop inspringt door ze hierover direct een compliment te geven.

De vierde oplossingsgerichte interventie in het feedbackgesprek is de schaalvraag. De leerkracht mag zichzelf inschalen op een schaal van nul tot tien. Op dit moment geeft hij zichzelf voor het omgaan met de vier leerlingen die lastig gedrag vertonen een vijf en voor de omgang met de rest van de groep een acht.

Coach: "*Waarom een vijf?*" De leerkracht geeft aan dat hij te vaak negatief reageert op deze vier leerlingen. Het kost hem enorm veel negatieve energie. Coach: "*Waarom een acht?*" De leerkracht is tevreden hoe hij reageert op de rest van de groep. Hij ziet van deze leerlingen wel de positieve kanten en benoemt deze ook. Coach: "*Waarom is dit cijfer niet hoger?*" Doordat zijn energie weglekt naar de vier leerlingen met lastig gedrag, heeft hij het gevoel niet voldoende energie te hebben om de leerlingen die extra aandacht nodig hebben, deze te geven. Coach: "*Wanneer ben je tevreden aan het einde van dit traject?*" De leerkracht geeft

aan tevreden te zijn met een acht, gericht op de omgang met de vier leerlingen met lastig gedrag. Coach: "*Waarom ga je niet voor een 10?*" Volgens de leerkracht krijg je een 10 wanneer alles perfect loopt. Dat is niet haalbaar, nooit. Hij zal zichzelf nooit een 10 geven. Er is altijd wel iets te verbeteren. Op de vraag wat dan het is verschil tussen een acht en een tien, antwoordt hij dat ook hij zijn momenten kan hebben waarop hij een terugval heeft. Hij is tevreden met een acht.

Hierna maken we afspraken wanneer de coach komt filmen: tijdens een instructiemoment in de ochtend, een instructiemoment in de middag en tijdens een wat 'vrijere' lessituatie zoals een tekenles. In deze situaties filmt de coach de interactie tussen de leerkracht en met name deze vier leerlingen.

De leerkracht geeft aan het einde van het intakegesprek aan dat hij door de wondervraag en het toepassen van de schaalvraag nu beter weet waar hij naartoe wil werken.

Bijlage 2 Feedbackgesprek naar aanleiding van de eerste klassenopname

Situatie: Instructie en een stuk verwerking bij een tekenles op donderdagmiddag 14.00 uur.

Leerdoelen van de leerkracht naar aanleiding van het intakegesprek:

- Tijdens de instructie en tijdens het tekenen meer rust bij de leerlingen (en met name de 4 leerlingen die probleemgedrag vertonen) creëren zodat de les rustiger verloopt
- Het gedrag van de 4 leerlingen positief ombuigen zodat ook zij rustig aan het werk gaan door te focussen op wat goed gaat.

Interactieanalyse naar aanleiding van de Kijkwijzer:

interactie	+ Leerkracht kijkt leerlingen aan, knikt, maakt de beurt af voordat hij naar een volgende leerling gaat. Hij ontvangt de kinderen door te knikken, herhaalt het antwoord. Δ Kortaf, geïrriteerd bij bepaalde leerlingen, bij de beurtverdeling weinig uitwisseling, de leerkracht stelt een vraag, leerling geeft antwoord, hij vraagt niet door, weinig ruimte voor eigen initiatief van de leerlingen.
instructie	+ Startgedrag: De leerkracht wacht tot iedereen klaar zit, zoekt oogcontact met leerlingen die nog niet klaar zitten. Δ Benoemen van gewenst gedrag doet de leerkracht niet: Ik zie dat .. en .. al klaar zitten. Zichtbaar maken van dit gewenste gedrag. De instructie is niet erg prikkelend, toch heeft hij de aandacht. Hij heeft weinig oog voor de autonomie, bij de woordspin schrijft hij alleen "zijn" woorden op.
klassenmanagement	+ Een aantal leerlingen roept door de klas: De leerkracht benoemt wat hij wil zien: Vinger opsteken. Effect: Kind steekt vinger op en de leerkracht zegt: "Dank je." Δ Er zit geen vervolgactie aan het compliment, de leerlingen die roepen en daarna hun vinger opsteken krijgen geen beurt en gaan uiteindelijk weer roepen. Hij blijft ze negeren of geeft ze negatieve feedback.

Kernpatroon:

De leerkracht geeft teveel leiding tijdens de instructie. Hij compenseert en benoemt het ongewenste gedrag. De leerlingen worden niet uitgedaagd om zelf te denken en om actief mee te doen. Er is weinig ruimte voor autonomie.

Leerdoelen naar aanleiding van de beelden:

- Positieve interactie met de groep d.m.v. het stellen van positieve vragen
- Prikkelende instructie waarbij de leerlingen actief betrokken zijn
- Regels bij de instructie verhelderen met de leerlingen (bijv. eerst leg ik het uit, daarna krijg je de tijd om vragen te stellen) en hier afspraken over maken
- Benoemen en complimenteren van het gewenste gedrag

Verslag van het Feedbackgesprek

Het eerste wat de leerkracht tijdens het feedbackgesprek zegt: "Als ik de beelden bekijk, valt het allemaal best mee, mijn gevoel over de les is veel negatiever dan wanneer ik de beelden bekijk." Zo had hij het gevoel dat een aantal leerlingen niet luisterden, maar op de beelden is duidelijk te zien dat zij dit in eerste instantie wel doen, maar omdat de leerkracht hen niet ziet of geen aandacht geeft, beginnen ze weer opnieuw. De leerkracht heeft zelf twee krachtmomenten uitgezocht en 1 ontwikkelmoment. Hiervoor heeft hij gebruik gemaakt van de kijkwijzer in bijlage 6. *Oplossingsgerichte interventie door de coach:* "Wat is jouw kracht als je de beelden terugkijkt?" Leerkracht: "Ik straal rust uit en dit draag ik over op de groep en

ik behoud goed het overzicht over de groep.” De beelden worden ingezet om te bekijken waar de leerkracht dit inzet en wat de reactie is van de leerlingen. Er worden verschillende krachtfragmenten bekeken en geanalyseerd door de leerkracht samen met de coach. Wat goed gaat is het startgedrag. De leerkracht start pas als hij ieders aandacht heeft. Hij zet zijn kracht rust in en wacht tot het stil is. Dit gebeurt vanzelf en de leerkracht heeft ieders aandacht. Bij het bekijken van de beelden wordt steeds gekeken hoe de leerkracht zijn kracht kan inzetten.

Wat werkt:

- De interventie even **rustig voor de klas wachten tot het weer stil is**, ook om de situatie te overzien brengt de klas sneller tot rust dan wanneer de leerkracht de boel stillegt.
- Doordat de leerkracht even rustig wacht (kracht rust uitstralen) kan hij ook zijn andere kracht inzetten: **overzicht hebben over de groep**. Hierdoor creëert hij een moment om rond te kijken naar wat er gebeurt. Nu ligt de focus op wie zich niet aan de regels houdt, maar de leerkracht wil dit moment inzetten om zich te **focussen op wat wel goed gaat en dit benoemen**.

De leerkracht doorloopt tijdens het feedbackgesprek de **reflectiefasen Korthagen (2011)**:

Fase 1:	Handelen/ervaren	Tijdens de les ervaart de leerkracht dat een bepaalde leerling hem steeds stoort tijdens zijn uitleg. Hij is erg gefocust op de leerling en dit veroorzaakt onrust. Hij reageert negatief op de leerling.
Fase 2:	Terugblikken	Op de beelden ziet de leerkracht dat de leerling wel een aantal dingen doet die de leerkracht hem heeft gevraagd (bijv. vinger opsteken). Pas als hij niet gezien wordt door de leerkracht wordt de leerling weer een stoorzender.
Fase 3:	Bewustwording	Leerkracht: "Ik zie nu heel duidelijk mijn rol in het geheel: Ik reageer niet op hem, zie niet eens wat hij goed doet. Als ik hem nu positief had benaderd (bijv. goed zo, nu steek je een vinger op, nu krijg jij de beurt) dan was dit een kans geweest om zijn gedrag positief om te buigen. Ik doe dit niet en het effect is dat de leerling weer gaat roepen en geluidjes maken." In deze fase wordt de microanalyse ingezet en de volgende vragen gesteld om de bewustwording te verdiepen: "Wat had jouw reactie voor een effect op de leerling? Wat is zijn reactie? Hoe zou hij zich op deze beelden voelen, kijk eens naar zijn gezicht? Wat doen zijn klasgenootjes? Wat is jouw rol hierin? Hoe had je anders kunnen reageren op deze leerling?"
Fase 4:	Alternatieven	In deze fase worden alternatieven besproken zoals een signaal afspreken, naar de leerling toelopen etc. Deze fase komt nog verder uitgebreid aan bod tijdens de begeleide intervisie (zie bijlage 15). Tijdens de begeleide intervisie met een multidisciplinair team krijgt de leerkracht veel tips en maakt de leerkracht een duidelijke keuze met welke tips hij aan de slag gaat.
Fase 5:	Uitproberen	De leerkracht gaat nu twee weken lang de alternatieven waar hij voor gekozen heeft uitproberen.

De leerkracht kiest beelden uit van de interactie met een aantal kinderen waar hij feedback op wil hebben tijdens de begeleide intervisie met een multidisciplinair team. Dit staat verder beschreven in bijlage 15.

Bijlage 3 Verslag Feedbackgesprek na de tweede klassenopname

Korte beschrijving:

Zelfstandige rekenles op woensdagochtend 9.00 uur. Na een korte instructie gaan de leerlingen zelfstandig aan het werk. Het lijkt of er in een andere klas wordt gefilmd. Deze les verloopt totaal anders dan de vorige les. Het is rustig in de klas, de meeste leerlingen zijn taakgericht aan het werk en er heerst een positieve sfeer. De leerkracht straalt positiviteit uit.

Leerdoelen van de leerkracht na de eerste klassenopname:

- Positieve interactie met de groep d.m.v. het stellen van positieve vragen
- Prikkelende instructie waarbij de leerlingen actief betrokken zijn
- Regels bij de instructie verhelderen met de leerlingen (bijv. eerst leg ik het uit, daarna krijg je de tijd om vragen te stellen) en hier afspraken over maken
- Benoemen en complimenteren van het gewenste gedrag

Interactieanalyse:

interactie	+ Leerkracht reageert positief op de leerlingen. Hij benoemt instemmend. Hij heeft een open en positieve houding naar iedereen. Hij gaat op ooghoogte zitten en kijkt de kinderen aan, kijkt of ze hem volgen. Δ Er is iets in de interactie tussen leerling X en de leerkracht. De leerkracht knielt tot ooghoogte, neemt de tijd om uit te leggen, kijkt X aan, maar X kijkt de leerkracht niet aan. Er is wel contact tussen X en de leerkracht.
instructie	+ De leerkracht geeft een heldere en korte instructie. De leerlingen weten wat ze moeten doen en gaan vervolgens aan het werk. Δ De leerkracht maakt geen gebruik van een instructietafel. Nu loopt hij rond en helpt hij individueel. Het is krachtiger om een aantal leerlingen bij voorbaat al in een groepje verlengde instructie te geven.
klassenmanagement	+ Voordat de leerkracht start, controleert hij of iedereen zijn spullen heeft. De leerkracht zet symbool uitgestelde aandacht in: stoplicht op Rood. De leerkracht loopt rond en ondersteunt. Δ Ondanks dat het stoplicht op rood staat zijn er een aantal leerlingen die heel stil overleggen. Rood is stil en oranje is overleggen. Voor de duidelijkheid moet het stoplicht op oranje. X moet te lang wachten voordat hij wordt geholpen, hij haakt af en zoekt contact met andere leerlingen.

Kernpatroon:

De leerkracht heeft een enorme ontwikkeling doorgemaakt. Hij is heel positief en geeft veel complimenten. Door de complimenten wat meer diepgang te geven kan de leerkracht het gedrag van de leerlingen met probleemgedrag nog beter positief ombuigen. Dit kan hij doen door niet alleen het gedrag, maar ook de kwaliteit van het kind te benoemen. Korthagen (2011) beschrijft hoe belangrijk het is voor leerlingen om ze aan te spreken in hun kwaliteiten. Een compliment geven als: "Dat heb je goed gedaan," is eigenlijk niet voldoende. Geef ze een compliment over hun kwaliteit. Een voorbeeld in deze situatie: In plaats van: "Jan, wat goed dat je me wijst op die fout kun je ook zeggen: "Jan, wat goed dat je me wijst op de fout, jij bent altijd zo alert!"

Verslag feedbackgesprek:

Allereerst geeft de coach de leerkracht terug dat hij een enorme verandering ziet. De coach stelt hierna de volgende oplossingsgerichte vragen om de leerkracht te activeren, even stil te staan bij de huidige en de ideale situatie.

Coach: "Herken je de verandering ook bij andere lessen?"

Leerkracht: "Ja, doordat ik meer rust uitstraal, breng ik dit over op de leerlingen. Ik spreek de leerlingen nu individueel aan, loop even naar ze toe en praat dan zachtjes met ze. Voorheen riep ik door de klas naar ze, waardoor iedereen was afgeleid en het weer even duurde voordat iedereen weer aan het werk was. Door eventjes contact te maken (op ooghoogte knielen, aaniijken, zachtjes praten, even een aardige opmerking, compliment geven) met de leerling past de leerling zijn gedrag aan. Dit geeft mij ook een veel positiever gevoel waardoor ik rustig blijf en gezellig."

Coach: "Waar ben je ontzettend trots op?"

Leerkracht: "Ik ben me weer bewust geworden van mijn rol op het gedrag van de kinderen. Door deze individuele benadering, even een 'contactmomentje', is het veel rustiger geworden in de klas. Mijn manier van reageren bepaald de sfeer in de groep. Ik heb meer invloed dan ik dacht."

Coach: "Hoe voel je je nu aan het einde van de dag?"

Leerkracht: "Ik ga met een positiever gevoel naar huis en heb nog energie waar ik een aantal weken geleden doodmoe naar huis ging."

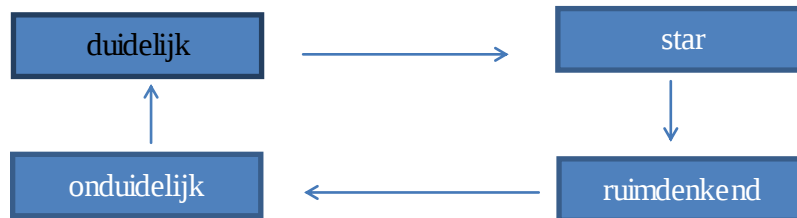
Daarna worden de beelden bekeken. De leerkracht geeft de kijkrichting aan en hij vertelt wat hij ziet. Eerst worden de beelden bekeken waar de leerkracht trots op is. Dit om het 'goud' te beschrijven en te analyseren wat werkt. Door te kiezen voor deze positieve insteek wordt er gewerkt vanuit kracht.

Wat werkt:

- **Voorspelbaarheid** in het gedrag van de leerkracht en in de opbouw van de les. Deze les was een herhalingsles waardoor de leerlingen precies weten wat het doel van de les is, wat er van ze verwacht wordt, etcetera. De leerkracht is in deze les voorspelbaar door aan te geven hoe zijn looproute is, wat ze van hem mogen verwachten (ik loop eerst naar leerling X toe om zijn vraag te beantwoorden, daarna begin ik bij dat groepje en ga dan naar dat groepje..)
- **Goede dagplanning** maken; de concentratie in deze groep is 's ochtends het beste. Het is noodzakelijk om in de dagplanning hier rekening mee te houden. Wanneer je iets nieuws gaat aanbieden bijvoorbeeld is het beter om dit in de ochtend te doen.
- **Houding van de leerkracht: rust.** Door steeds weer vanuit zijn kracht te reageren (rust), wordt de klas vanzelf rustiger.
- **Interventies gericht op één leerling** niet voor de hele groep maken, maar naar de leerling toe gaan, contact maken en de interventie zachtjes maken. Zo wordt de klas niet gestoord in hun concentratie.
- **Positieve benadering** van de klas door steeds weer te benoemen wat goed gaat, veel complimenten geven. Hierdoor verandert de focus van de leerkracht ook meteen van gericht op wat fout gaat naar gericht op wat goed gaat.
- **Individuele contactmomenten** met de leerlingen hebben. Juist de vier leerlingen die storend gedrag vertonen hebben hier behoefte aan. Wanneer de rest van de klas aan het werk is, loopt de leerkracht eerst even deze vier leerlingen langs om even te checken of ze aan de slag kunnen en geeft ze meteen een compliment. Ook met de andere leerlingen heeft de leerkracht deze contactmomenten.

Op de beelden is te zien dat er 'iets' is in de interactie tussen leerling X en de leerkracht. De leerkracht knielt tot ooghoogte, neemt de tijd om iets uit te leggen, kijkt X aan, maar X kijkt de leerkracht niet aan. De leerkracht dwingt X niet hiertoe wat X een veilig gevoel geeft. Er is wel contact tussen de leerkracht en X, maar X kijkt de leerkracht niet aan. Naar aanleiding

van deze beelden (relatie tussen de leerkracht en leerling X) wordt een kernkwadrant (Daniel Ofman, 2004) gelegd. De bedoeling hiervan is om de leerkracht inzicht te geven in zijn kwaliteit als leerkracht, zijn valkuil, zijn uitdaging en zijn allergie. Wellicht wordt er zo iets ontdekt wat de relatie tussen de leerkracht en leerling X kan verbeteren. De leerkracht benoemt drie kwaliteiten van zichzelf: Rust, humor en duidelijkheid. Samen met de coach bespreekt hij in welke van deze drie hij zich als meester het meeste herkent. Hij kiest voor duidelijkheid. Dit vormt het volgende kernkwadrant:



De leerkracht komt tot de volgende conclusie: *“Als ik in lekker in mijn vel zit en in mijn kracht sta, ben ik heel duidelijk naar mijn omgeving. Wanneer het niet gaat zoals ik het wil, wanneer ik bijvoorbeeld moe ben, word ik star. Dat zie je aan mij omdat ik kortaf word, ik ben dan kribbig met name tegen de wat drukkere kinderen, ik ben er dan klaar mee. Door ruimdenkender te worden, geef ik de kinderen meer autonomie.”* Op de vraag hoe hij dit gaat aanpakken antwoordt de leerkracht: *“Ik denk dat als ik wat dieper in ga op de relatie met de drukkere kinderen, dat ik wat ruimdenkender word omdat ik ze beter begrijp.”*

Daarna wordt het kernkwadrant van leerling X neergelegd. Wat blijkt: X zijn uitdaging is rust en dat is één van de kwaliteiten van deze leerkracht. De leerkracht is dus eigenlijk de aangewezen persoon om X dit te leren. Dat was een eyeopener voor de leerkracht. Hij heeft juist datgene in huis wat X nodig heeft en hoeft het alleen maar in te zetten. De leerkracht wil hier graag energie in steken.

De leerkracht geeft aan dat hij met een streepjessysteem werkt, wanneer X zich niet gedraagt krijgt hij een streepje. De coach compenseert door te stellen dat je ook streepjes kunt zetten wanneer X wel het gewenste gedrag vertoont. We onderzoeken wat dat de leerkracht en de leerling kan opleveren. De leerkracht ziet in dat zo zijn focus verandert van kijken naar negatief gedrag naar kijken naar positief gedrag. *“Ik mag hem dan complimenten geven i.p.v. op hem te mopperen, daardoor focus ik mij meer op de positieve kant van X.”* In het interactiemodel van Hoeven (1993) wat verder staat beschreven in hoofdstuk 2, is te zien dat wanneer de focus van de leerkracht ligt op het positieve gedrag van de leerling, dit gedrag positiever wordt.

De leerkracht wil de beelden van de interactie met leerling X voorleggen tijdens de begeleide intervisie. Ook de beelden waarop te zien is dat leerling X een vraag heeft en niet direct wordt geholpen door de leerkracht, X haakt dan af. De leerkracht wil graag feedback op zijn rol, zijn interactie, zijn sensitief, responsief gedrag.

Doelen voor de leerkracht na de tweede klassenopname:

- Verdieping in de complimenten aanbrengen
- Leerling X taakgericht krijgen
- De interventies op individueel niveau blijven maken in plaats van op groepsniveau
- Blijven benoemen van het gewenste gedrag van de leerlingen.

Bijlage 4 feedbackgesprek naar aanleiding van het derde klassenbezoek

Korte omschrijving:

De instructie van een spellingles over de persoonsvorm op donderdagmiddag 13.00 uur. De leerkracht is veel aan het woord, heeft duidelijk de leiding. Hij neemt alle vragen met de leerlingen door en citeert het eerste antwoord. Daarna mogen ze zelf aan de slag. De leerlingen hebben een hangende houding. Ze zijn rustig. Ze vertonen geen storend gedrag.

Leerdoelen van de leerkracht naar aanleiding van de tweede klassenopname:

- Verdieping in de complimenten aanbrengen
- Leerling X taakgericht krijgen
- De interventies op individueel niveau blijven maken in plaats van op groepsniveau
- Blijven benoemen van het gewenste gedrag van de leerlingen.

Interactieanalyse:

interactie	+ Leerkracht heeft contact met de leerlingen. Hij kijkt ze aan, maakt de beurt af. Leerkracht spreekt leerlingen individueel aan en geeft ze aandacht tijdens het rondlopen (verwerking). Hij gaat door de knieën. Hij geeft non-verbaal veel signalen. Daardoor is er veel rust in de groep. Δ Leerkracht signaleert niet dat de leerlingen wat meer actie nodig hebben.
instructie	+ De uitleg van de instructie is duidelijk. Vooraf vertelt de leerkracht het doel van de les. Δ De leerkracht heeft de leiding en er is weinig actie vanuit de leerlingen. De leerlingen krijgen weinig autonomie. De leerkracht daagt de kinderen niet uit om actief mee te doen.
klassenmanagement	+ Leerlingen hebben hun spullen op tafel. De leerlingen weten wat ze moeten doen wanneer ze klaar zijn.

Kernpatroon:

De leerkracht houdt de touwtjes strak in handen. De leerlingen hangen in hun banken. Tijdens de instructie is het rustig. De leerkracht geeft de leerlingen in deze les weinig tot geen autonomie. Hij compenseert veel en activeert weinig. De leerkracht zou iets meer moeten loslaten, de leerlingen meer autonomie moeten geven. Dan ontstaat er meer flow bij de kinderen en de leerkracht. De leervraag: *“Hoe kan ik ervoor zorgen dat er tijdens mijn instructie en tijdens de vrijere momenten meer rust is bij de leerlingen (en met name de 4 leerlingen die probleemgedrag vertonen)?”* is wel behaald. Ze waren allemaal heel rustig tijdens de instructie. De volgende stap zou het activeren van de leerlingen kunnen zijn. Ze meer betrekken bij de les.

Verslag feedbackgesprek:

Op de vraag hoe het nu gaat in de klas geeft de leerkracht aan dat er veel meer rust is in de groep. Hij ervaart veel rust bij zichzelf en hij brengt dit over op de kinderen. Hierdoor is het veel rustiger in de groep. Op de vraag hoe de leerkracht zijn rust weer heeft hervonden, geeft hij aan dat dit vooral komt door acceptatie. Hij heeft geaccepteerd dat hij de vier leerlingen met storend gedrag niet kan veranderen. Hij laat ze wat meer los, zit ze minder op hun huid. Hij is zich bewust geworden van zijn eigen sensitieve en responsieve gedrag en welke invloed dit gedrag heeft op hun gedrag. Door hen steeds maar weer te corrigeren, hen steeds maar weer te wijzen op wat ze niet goed doen, gingen zij zich steeds storender gedragen. Doordat de leerkracht nu voor een positieve insteek heeft gekozen, het gewenste gedrag benoemt en ook veel individuele gesprekjes heeft met deze leerlingen is de relatie

verbeterd met deze leerlingen. Hierdoor zijn de momenten waarbij de leerlingen storend gedrag vertonen minder geworden en korter. De leerlingen zijn beter te corrigeren.

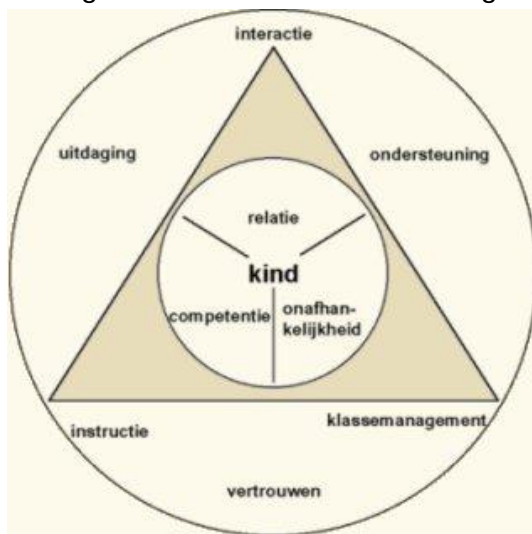
Coach: "Hoe houdt je deze vier leerlingen bij de les?"

Leerkracht: "Ik spreek ze persoonlijk aan door eerst non-verbaal te reageren, als dat niet werkt even naar ze toe te lopen en op een rustige manier contact maken en ze aangeven welk gedrag gewenst is en ze vervolgens even later als ze dit gewenste gedrag vertonen een compliment te geven (verbaal of non-verbaal door een duim op te steken)."

Coach: "Waar ben je nu, na het zien van deze beelden, het meeste trots op?"

Leerkracht: "Dat iedereen taakgericht bezig is. De leerlingen weten wat ze moeten doen, wat er van ze verwacht wordt en de resultaten van de les zijn goed. Er is door iedereen goed gewerkt."

De leerkracht geeft aan dat sommige leerlingen tijdens de instructie erbij liggen alsof ze liever in bed liggen. We pakken de beelden erbij bespreken het belang van activeren van de leerlingen vanuit de driehoek die we gebruiken bij SVIB (Den Otter, 2003).



Door deze theorie (autonomie, relatie en competentie naast klassenmanagement, didactiek en interactie) krijgt de leerkracht inzicht in hoe hij invloed heeft op het activeren van leerlingen. De leerkracht ziet in hoe hij zijn handelen moet veranderen. Hij komt zelf met alternatieven die hij wil uitproberen. Hij wil meer loslaten door de leerlingen die het al begrijpen eerder te laten starten en extra uitleg te geven aan de leerlingen die dit nodig hebben. Hierdoor gaan de leerlingen die het snappen zich niet vervelen. Hij wil dit als vervolgstap zetten op de leervraag die hij had. Deze is nu afgerond en een nieuwe leervraag is: *Hoe activeer ik de leerlingen meer tijdens de instructie*. De leerkracht maakt nu een stap naar Korthagen (2011) fase 5.

Verdieping door onder de waterlijn te gaan:

In dit gesprek vindt bij de leerkracht een verdieping plaats onder de waterlijn. Op de vraag of hij aan de kinderen zou willen vragen of zij een verandering merken geeft de leerkracht aan dat hij dit niet wil:

Leerkracht: "Dan stel ik me kwetsbaar op, ik weet niet of ik dat wil."

Coach: "Wat maakt je kwetsbaar?"

Leerkracht: "Dat ik het als meester niet altijd perfect doe, kinderen hebben een beeld dat de meester het perfect doet en dat ik het dan soms ook niet helemaal goed doe."

We komen zo onder de waterlijn (ijsberg Mc Clelland) bij zijn op zijn overtuiging: *"Een meester moet perfect zijn"*. Hiermee houdt hij zichzelf gevangen en geeft daardoor te weinig autonomie aan de leerlingen.

De invloed van SVIB op de relatie van de leerkracht met leerling X

De leerkracht geeft aan dat de relatie met leerling X is verbeterd. Hij is meer betrokken bij de lessen. Op de vraag hoe dit is gekomen, antwoordt de leerkracht dat dit komt door de beelden van het eerste klassenbezoek waarop te zien was dat de leerling wel degelijk meedeed, maar dat de leerkracht het niet opmerkte. De leerkracht had een beeld van deze leerling alsof hij zich niet aan de regels hield. Op de beelden was te zien dat de leerling dit wel deed, maar dat de leerkracht dit niet zag en er geen aandacht voor had. Hierdoor vertoonde de leerling weer het niet gewenste gedrag, waardoor hij wel aandacht kreeg van

de leerkracht. Door deze beelden is de leerkracht zich bewust geworden van zijn negatieve focus op deze leerling en zijn invloed op het gedrag van deze leerling. Nu hij zich focust op het positieve gedrag bij deze leerling en zodra hij dit opmerkt ook meteen verbaal of non-verbaal benoemt, is de relatie verbeterd en het gewenste gedrag toegenomen. De leerkracht geeft hem ook meer autonomie: *“Na de vakantie krijgen we nieuwe plekken, waar zou je graag willen zitten?”* De leerling heeft toen geantwoord dat hij vooraan bij de leerkracht wil zitten. Een mooi compliment voor de leerkracht! Dat had hij nooit verwacht...

De coach vraagt de leerkracht welke gouden tips hij heeft voor de leerkracht die de groep volgend jaar krijgt?

Gouden tips voor de leerkracht van groep 7! Wat werkt in deze groep:

- **Non verbaal reageren**; dit werkt prettig voor de leerling en leerkracht en het zorgt voor rust in de groep (de rest wordt niet gestoord en kan gewoon verder werken, zij merken het vaak niet eens).
- **Rustige houding van de leerkracht**; deze houding nemen de leerlingen over. Goed voorbeeldgedrag geven.
- **Positief benaderen van leerlingen** door te benoemen wat goed gaat en hierover complimenten geven.
- **Relatie aangaan met de leerlingen door individuele contactmomentjes**
- **Structuur bieden voor sommige leerlingen door opdrachten veel te herhalen** (met welke blz. zijn we bezig? Wat moeten we vandaag doen? etc.)
- **Structuur bieden door tijdens de les aan te geven hoeveel tijd de leerlingen nog hebben voor een opdracht**; dit zorgt voor meer taakgerichtheid. Met sommige leerlingen (zoals leerling X) maakt de leerkracht afspraken als: over vijf minuten kom ik weer langs, wat heb je dan af?

Het traject is nu afgerond, de leervraag is beantwoord. De leerkracht gaat nu zelf aan de slag met zijn nieuwe leervraag: Hoe activeer ik de leerlingen meer tijdens mijn instructies. In Bijlage 5 is de evaluatie van het SVIB traject te lezen.

Bijlage 5 Evaluatiegesprek SVIB traject met de coach en de leerkracht van groep 6

Wat heeft dit traject de leerkracht opgeleverd?

Coach: "Hoe heb je het SVIB traject ervaren?"

Leerkracht: "Ik heb het traject als zeer positief ervaren. Het is mooi om te werken vanuit een positieve insteek. Door te kijken naar wat wel werkt ga je uit van mijn kwaliteiten en probeer je die bewuster in te zetten in de situaties waar het wat minder lekker loopt. Ook het stellen van de juiste vragen door de coach ben ik steeds dieper tot mijn kern gekomen. Dit heeft mij nog bewuster gemaakt van wie ik ben en waar ik voor sta."

Coach: "Wat heeft het SVIB traject je opgeleverd?"

Leerkracht: "Inzicht in mijn eigen handelen. Door te kijken naar de beelden ben ik me bewust geworden van mijn eigen krachten. Kleine handvatten zoals het individueel aanspreken van de leerlingen, het op oogniveau dalen en het gebruik van non-verbale communicatie hebben geleid tot meer rust in de groep. We hebben samen gekeken naar wat wel werkt. Ik zet het nu bewust in. Het is niet zo dat ik mijn kwaliteiten niet inzet, maar ik heb ervaren dat ik ze niet vaak genoeg inzet. De beelden hebben mij hiervan bewust gemaakt samen met de begeleiding van de coach om steeds weer te kijken naar wat wel werkt. Ik zie het als een reminder: zet je kwaliteit nu in en zet hem zo en zo in. Ik kijk nu ook positief kritisch naar mijn meesterschap. Niet alleen benoemen wat ik niet goed doe, maar ook wat ik wel goed doe. Het is best moeilijk om van jezelf te zeggen wat gaat nu goed? Wat vind ik goed van mezelf? Je bent snel geneigd om te zeggen: Ik kan dit veranderen en dat gaat niet goed. Door positiever naar mezelf te kijken ben ik automatisch ook positiever naar de kinderen gaan kijken. Dat maakt dat ik nog maar weinig mopper op de kinderen, waardoor ik met een positiever gevoel aan het einde van de dag naar huis ga."

Schaalvragen

De coach heeft de getallen 1 t/m 10 op de grond gelegd en de leerkracht gevraagd op de cijfers te gaan staan n.a.v. vragen rondom het traject. De leerkracht geeft aan dat dit een prettige manier is om de cijfers te "ervaren". We nemen uitgebreid de tijd om zijn ontwikkeling te schalen.

Coach: "Je gaf jezelf een 5 aan het begin. Ga daar eens op staan, hoe voelt dat? Hoe ziet het eruit?"

Leerkracht: "Het voelt aan als een paar stappen terug. Ik kijk nu naar de 8 waar ik naartoe wilde en dat lijkt heel ver weg. Als je ziet wat ik met weinig inzet heb bereikt, is die afstand naar de 8 niet meer zo groot. Ik ben in korte tijd me bewust geworden de dingen waar ik goed in ben op het juiste moment en op de juiste manier in te zetten. Hierdoor maak je snel vorderingen. Doordat je je kwaliteit inzet, kost het niet zoveel energie. Dat bedoel ik met weinig inzet."

Coach: "Waar sta je nu? Ga er maar staan. Hoe ziet dat eruit? Hoe voelt dat?"

Wat is er veranderd? Waar merk jij dit aan?

Leerkracht: "Ik sta nu op een 8. Als ik kijk naar de omgang met de vier leerlingen is mijn contact met drie van de vier verbeterd. Met één leerling blijft het contact moeizaam, maar met deze leerling is veel aan de hand en er staat ook externe begeleiding op. Wat ook is veranderd is mijn relatie met de rustige leerlingen. Die zie ik nu veel meer, hier heb ik veel meer contact mee. Waar ik het echt aan merk in de klas is dat er veel meer kinderen na schooltijd even blijven plakken om een praatje te maken. Ook 's ochtends komen de kinderen bij binnenkomst even een hand geven en binnen een paar minuten staat er zo vijf/zes leerlingen aan mijn bureau om te vertellen wat ze hebben meegemaakt. Ze vinden het gezellig om even een praatje met me te maken."

Voorheen gaven de leerlingen bij binnenkomst een hand en gingen direct naar hun plek. Ik vind dat heel positief. Ik heb het contact en de relatie met de leerlingen versterkt."

Coach: "Waaraan kan je omgeving zien dat je van een 5 naar een 8 bent gegaan?"

Leerkracht: "Ik ben veel rustiger geworden, ik lach meer en maak weer grapjes. De kinderen merken het vooral aan het feit dat ik ze niet meer zo op de huid zit. Ook thuis ben ik veel rustiger geworden."

Coach: "Je staat nu op een 8, waar zou je nog naartoe willen?"

Leerkracht: "Naar de 9. Dat zou mooi zijn. De 10 hoeft van mij niet, maar de 9 is toch dichterbij perfectie. Dat wil ik graag."

Coach: "Wat is het verschil tussen de 8 en de 9?"

Leerkracht: "Dat ik met alle leerlingen een goed contact heb, ook met leerling Y."

Op de vraag welk cijfer de leerkracht zichzelf geeft voor zijn ontwikkeling in dit traject, geeft hij als antwoord een 8.

Leerkracht: "Ik kan goed naar mezelf kijken, goed reflecteren en ik heb mijn doel in dit traject behaald. Ik geef mezelf nog geen 9, omdat ik het nog moeilijk vind om goed te kijken naar wat mijn kwaliteiten zijn. Ik kijk sneller naar wat ik niet kan. Voor een 9 of 10 zie je je eigen krachten en valkuilen. Ik let nog teveel op mijn valkuilen."

Waar gaat de leerkracht de komende tijd mee aan de slag?

De leerkracht wil zich nu focussen op het activeren van de leerlingen tijdens zijn instructies. Op de beelden van de laatste opname zag de leerkracht dat de leerlingen niet actief waren. Doordat er nu weer rust is tijdens de instructie, kan en wil hij zich focussen op het volgende punt. Hij wil de lessen inspirerender maken en de leerlingen meer betrekken bij de les door te werken met afwisselende werkvormen. Ook wil hij de autonomie van de leerlingen vergroten.

Bijlage 6 Kijkwijzer bij filmbeelden voor leerkracht

Hier is je eerste filmdebuut!! Bekijk de dvd maar zo vaak als je wilt, hij is van jou. Als je eenmaal gewend bent aan jezelf, zou je dan:

ter voorbereiding aan het begeleidingsgesprek 3 interactiefragmenten kunnen selecteren van elk max 3 min.; fragmenten waarin jij jezelf sterk vindt (kwaliteiten ziet) en fragmenten waarin je voor jezelf verbeterpunten ziet.

Let bij deze fragmenten op het volgende:

- Bij een succesmoment: Wat doe jij daar? Hoe reageren de kinderen hierop? Wat maakt dit moment een succesmoment?
- Bij een verbetermoment: Wat doe jij daar? Hoe reageren de kinderen hierop? Wat ga jij anders doen een volgende keer?

Vul het onderstaande schema hierbij kort in (mag in steekwoorden). Tijdens de nabespreking bekijken we dan deze beelden. Het is handig wanneer je de tijd opschrijft, dan kunnen we de fragmenten goed terugvinden.

Fragment 1: - min: Beschrijf kort wat je in dit fragment in de interactie ziet	
Bijvoorbeeld: Tijd: 4:56 - 6.08 Veel kinderen lopen door de uitleg en het werken 0:00-3.52 Luidruchtige binnenkomst	
Kwaliteiten van mezelf	Kansen voor ontwikkeling
Kernpatroon: dit is de 'kern' waarmee ik aan de slag ga	
Acties: hier ga ik de komende week concreet mee aan de slag	
Fragment 2: Beschrijf in het kort wat je in dit fragment in de interactie ziet:	
Kwaliteiten van mezelf	Kansen voor ontwikkeling
Kernpatroon: dit is de 'kern' waarmee ik aan de slag ga	
Acties: hier ga ik de komende week concreet mee aan de slag	
Fragment 3: Beschrijf in het kort wat je in dit fragment in de interactie ziet:	

Kwaliteiten van mezelf	Kansen voor ontwikkeling
Kernpatroon: dit is de 'kern' waarmee ik aan de slag ga	
Acties: hier ga ik de komende week concreet mee aan de slag	

Bijlage 7 Kijkwijzer 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 moeilijkheids- graad differentiatie variatie Lesvoorberei- ding hoeveelheid doelen etc.....	Individu
	Groep

Klassen- management indeling regels geluiden prikkels 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 8 Turflijt interactie leerkracht - leerlingen

Om een goed beeld te krijgen of er een verandering heeft plaatsgevonden in de interactie tussen de leerkracht en de leerlingen is er de eerste 20 minuten van elk klassenbezoek geturfd op het geven van complimenten door de leerkracht, het benoemen van gewenst gedrag door de leerkracht, groepsinterventies verbaal door de leerkracht, individuele interventies verbaal door de leerkracht, individuele interventies non-verbaal door de leerkracht en individuele gesprekjes met leerlingen door de leerkracht.

Het geven van complimenten door de leerkracht	
Eerste klassenbezoek	I
Tweede klassenbezoek	I
Derde klassenbezoek	

Het benoemen van gewenst gedrag door de leerkracht	
Eerste klassenbezoek	
Tweede klassenbezoek	I
Derde klassenbezoek	

Groepsinterventies verbaal door de leerkracht	
Eerste klassenbezoek	II
Tweede klassenbezoek	
Derde klassenbezoek	II

Individuele interventies verbaal door de leerkracht	
Eerste klassenbezoek	
Tweede klassenbezoek	I
Derde klassenbezoek	

Individuele interventies non-verbaal door de leerkracht	
Eerste klassenbezoek	
Tweede klassenbezoek	
Derde klassenbezoek	

Individuele gesprekjes met leerlingen door de leerkracht	
Eerste klassenbezoek	II
Tweede klassenbezoek	
Derde klassenbezoek	

Bijlage 9 Succeservaringen gericht op het sensitief en responsief leerkrachtgedrag

Om een goed beeld te krijgen of SVIB de leerkracht helpt om zijn sensitief en responsieve gedrag te verbeteren, is bij het analyseren van de feedbackgesprekken geturfd op succeservaringen die de leerkracht zelf benoemd.

Turflijst

feedbackgesprek	Aantal succeservaringen gericht op het sensitief en responsief leerkrachtgedrag die de leerkracht zelf benoemt tijdens feedbackgesprekken
1	IIII
2	IIII I
3	IIII III

Om een goed beeld te krijgen welke inzichten op het gebied van zijn sensitief en responsief leerkrachtgedrag het individuele begeleidingstraject met videobeelden de leerkracht heeft gegeven, zijn de succeservaringen gericht op het sensitief en responsief leerkrachtgedrag die de leerkracht zelf benoemd in onderstaande tabel genoteerd.

Succeservaringen gericht op het sensitief en responsief leerkrachtgedrag benoemd door de leerkracht zelf

De leerlingen zijn beter te corrigeren, een non-verbale waarschuwing is vaak voldoende
Er blijven na schooltijd veel meer kinderen even plakken om een praatje te maken met de leerkracht.
's Ochtends komen de kinderen bij binnenkomst even een hand geven en binnen een paar minuten staan er zo vijf/zes leerlingen aan zijn bureau om te vertellen wat ze hebben meegemaakt. Ze vinden het gezellig om even een praatje met hem te maken. Voorheen gaven de leerlingen bij binnenkomst een hand en gingen direct naar hun plek.
Doordat de leerkracht op een andere manier zijn interventies maakt, hij spreekt de leerlingen nu meer individueel aan, loopt even naar ze toe en praat dan zachtjes met ze, zijn de leerlingen taakgerichter bezig.
De leerkracht had een beeld van één van zijn leerlingen dat deze leerling zich niet aan de regels hield. Op de beelden was te zien dat de leerling dit wel deed, maar dat de leerkracht dit niet zag en er geen aandacht voor had. Hierdoor vertoonde de leerling niet gewenst gedrag, waardoor hij wel aandacht kreeg van de leerkracht. Door deze beelden is de leerkracht zich bewust geworden van zijn negatieve focus op deze leerling en zijn invloed op het gedrag van deze leerling. Nu hij zich focust op het positieve gedrag bij deze leerling en zodra hij dit opmerkt ook meteen verbaal of non-verbaal benoemt, is de relatie verbeterd en het gewenste gedrag toegenomen.
De leerkracht geeft veel complimenten, verbaal en non verbaal. Hierdoor is de leerkracht gefocust op het positieve gedrag van de leerlingen. Hij stimuleert zo het gewenste gedrag.

Door eventjes contact te maken (op ooghoogte knielen, aanijken, zachtjes praten, even een aardige opmerking, compliment geven) met de leerling past de leerling als vanzelf zijn gedrag aan. Dit geeft de leerkracht een positiever gevoel waardoor hij rustig blijft en gezellig.
De leerkracht geeft aan dat door de individuele benadering, even een 'contactmomentje', het veel rustiger geworden is in de klas. Zijn manier van reageren bepaald de sfeer in de groep. De leerkracht zegt: "Ik heb meer invloed dan ik dacht."
Rustige houding van de leerkracht; deze houding nemen de leerlingen over. Goed voorbeeldgedrag geven.
Door zich te focussen op het positieve gedrag, heeft de leerkracht meer oog voor de rustige leerlingen. Die ziet hij nu veel meer, hier heeft hij nu veel meer contact mee. De relatie met deze leerlingen is verbeterd.
Door positiever naar zichzelf te kijken is de leerkracht automatisch ook positiever naar de kinderen gaan kijken. Dat maakt dat hij nog maar weinig moppert op de kinderen.
De leerkracht heeft geaccepteerd dat hij de vier leerlingen met storend gedrag niet kan veranderen. Hij laat ze wat meer los, zit ze minder op hun huid. Dit creëert bij de leerkracht en bij deze leerlingen rust.
Non verbaal reageren; dit werkt prettig voor de leerling en leerkracht en het zorgt voor rust in de groep (de rest wordt niet gestoord en kan gewoon verder werken, zij merken het vaak niet eens)
Positief benaderen van leerlingen door te benoemen wat goed gaat en hierover complimenten geven
De interventie even rustig voor de klas wachten tot het weer stil is, ook om de situatie te overzien brengt de klas sneller tot rust dan wanneer de leerkracht de boel stillegt

Bijlage 10 Ervaringen van de leerkracht gebruikt in de analyses uit de feedbackgesprekken.

Tabel 1 Ervaringen van de leerkracht :
Effect van zijn sensitief en responsief reageren op het gedrag van zijn leerlingen
De leerlingen zijn beter te corrigeren, een non-verbale waarschuwing is vaak voldoende. De leerlingen reageren direct op deze interventie. Er worden minder kinderen verbaal gecorrigeerd.
De leerkracht reageert rustig op de leerlingen. Er is veel meer rust in de groep, er wordt rustig gewerkt.
De leerkracht maakt op een andere manier zijn interventies, hij loopt even naar ze toe en praat dan zachtjes met ze. Hij spreekt de leerlingen meer individueel aan. De leerlingen zijn taakgerichter bezig.
Door even contact te maken (op ooghoogte knielen, aankijken, zachtjes praten, een aardige opmerking, compliment geven) past de leerling als vanzelf zijn gedrag aan.

Tabel 2 Ervaringen van de leerkracht :
Effect van SVIB op het sensitief en responsief leerkrachtgedrag
De focus van de leerkracht ligt meer op het positieve gedrag van leerlingen. Zodra hij dit opmerkt, benoemt hij dit meteen verbaal of non-verbaal. De leerkracht ervaart dat de relatie met leerlingen is verbeterd en het gewenste gedrag is toegenomen.
De leerkracht geeft veel complimenten, verbaal en non-verbaal.
De leerkracht straalt meer rust uit, dit brengt hij over op de leerlingen.
Door even contact te maken (op ooghoogte knielen, aankijken, zachtjes praten, een aardige opmerking, compliment geven) ervaart de leerkracht een betere relatie met de kinderen. Dit geeft de leerkracht een positiever gevoel waardoor hij rustig blijft en gezellig.
De leerkracht zit de leerlingen 'niet meer zo op de huid', hij geeft ze wat meer ruimte
Door de individuele benadering is het veel rustiger geworden in de klas. Zijn manier van reageren bepaalt de sfeer in de groep. De leerkracht zegt: "Ik heb meer invloed dan ik dacht."
Door zich te focussen op het positieve gedrag, heeft de leerkracht meer oog voor de rustige leerlingen. Hier heeft hij meer oog voor gekregen. De relatie met deze leerlingen is verbeterd.

Tabel 3 Ervaringen van de leerkracht :**Inzichten op het gebied van zijn sensitief en responsief leerkrachtgedrag**

Het individuele begeleidingstraject heeft de leerkracht inzicht in zijn eigen handelen op het gebied van zijn sensitief en responsief leerkrachtgedrag gegeven. Door met de SVIB coach te kijken naar de beelden is hij zich bewust geworden van zijn eigen krachten. Hij heeft een beter beeld gekregen van zijn kwaliteiten op dit gebied.

Doordat het traject een oplossingsgericht SVIB traject was, lag de focus tijdens de feedbackgesprekken op wat wel werkt en wanneer dit wel werkt. De leerkracht zet door het traject zijn kwaliteiten nu bewust op bepaalde momenten in.

De leerkracht zet zijn kwaliteiten nu vaker en op een andere manier dan voorheen in.

De leerkracht kijkt nu positief kritisch naar zijn meesterschap. Niet alleen benoemen wat hij niet goed doet, maar ook wat hij wel goed doet op het gebied van zijn sensitief en responsief leerkrachtgedrag.

Door positiever naar zichzelf te kijken is de leerkracht automatisch ook positiever naar de kinderen gaan kijken. Dat maakt dat hij nog maar weinig moppert op de kinderen.

Doordat hij positiever naar zichzelf en naar de kinderen kijkt, gaat hij met een positiever gevoel aan het einde van de dag naar huis.

Dit individuele SVIB traject heeft de leerkracht nog bewuster gemaakt van wie hij is en waar hij voor staat.

De leerkracht heeft geaccepteerd dat hij de vier leerlingen met storend gedrag niet kan veranderen. Hij laat ze wat meer los, zit ze minder op hun huid. Dit creëert bij de leerkracht en bij deze leerlingen rust.

De leerkracht geeft aan dat hij in korte tijd zich bewust is geworden van de dingen waar hij goed in is op het juiste moment en op de juiste manier in te zetten. Doordat hij zijn kwaliteit inzet, kost het niet zoveel energie. Hierdoor maakt hij snel vorderingen.

Tabel 4 Ervaringen van de leerkracht:**Oplossingsgerichte interventies die het gewenste leerling- gedrag versterken**

Het individueel aanspreken van de leerlingen, het op oogniveau dalen en het gebruik van non-verbale communicatie hebben geleid tot meer rust in de groep

Non verbaal reageren; dit werkt prettig voor de leerling en leerkracht en het zorgt voor rust in de groep (de rest wordt niet gestoord en kan gewoon verder werken, zij merken het vaak niet eens)

Rustige houding van de leerkracht; deze houding nemen de leerlingen over. Goed

voorbeeldgedrag geven
Positief benaderen van leerlingen door te benoemen wat goed gaat en hierover complimenten geven
Relatie aangaan met de leerlingen door individuele contactmomentjes
De interventie even rustig voor de klas wachten tot het weer stil is, ook om de situatie te overzien brengt de klas sneller tot rust dan wanneer de leerkracht de boel stillegt
Doordat de leerkracht even rustig wacht (kracht rust uitstralen) kan hij ook zijn andere kracht inzetten: overzicht hebben over de groep. Hierdoor creëert hij een moment om rond te kijken naar wat er gebeurt. Nu ligt de focus op wie zich niet aan de regels houdt, maar de leerkracht wil dit moment inzetten om zich te focussen op wat wel goed gaat en dit benoemen

Tabel 5
Andere succesvolle leerkrachtinterventies (met name gericht op de structuur)
Goede dagplanning maken; de concentratie in deze groep is 's ochtends het beste. Het is noodzakelijk om in de dagplanning hier rekening mee te houden. Wanneer je iets nieuws gaat aanbieden bijvoorbeeld is het beter om dit in de ochtend te doen.
Structuur bieden voor sommige leerlingen door opdrachten veel te herhalen: met welke blz. zijn we bezig? Wat moeten we vandaag doen? etc.
Structuur bieden door tijdens de les aan te geven hoeveel tijd de leerlingen nog hebben voor een opdracht; dit zorgt voor meer taakgerichtheid. Met sommige leerlingen maakt de leerkracht afspraken als: over vijf minuten kom ik weer langs, wat heb je dan af?
Voorspelbaarheid in het gedrag van de leerkracht en in de opbouw van de les. De leerkracht is op de beelden voorspelbaar door aan te geven hoe zijn looproute is, wat ze van hem mogen verwachten (ik loop eerst naar leerling X toe om zijn vraag te beantwoorden, daarna begin ik bij dat groepje en ga dan naar dat groepje..)
De leerlingen weten wat ze moeten doen; een heldere opdracht (op het bord welke bladzijde, welke oefeningen, welk schrift, wel of niet samenwerken etc.)

Bijlage 11 Antwoorden vragenlijst in keywords

#	A	B (inbrenger)	C	D	E
1	Positief	Duidelijk	Verhelderend	Goede aanvulling	Zinvol en spannend
2	Minder	Als zeer zinvol	Heel zinvol	Ik kreeg ook weer tips	Interessant en leerzaam
3	Idem vraag 2	De praktische tips	Ik wil graag onthouden er geen goed of fout is	Dat interview met beelden heel waardevol is	De overview van C
4	Niets	<i>Niets ingevuld</i>	Volgorde van de commentatoren veranderen	<i>Niets ingevuld</i>	Niets
5	Gestructureerde 'afhandeling'	Goede opbouw	Iedereen kwam aan bod	Leidde het gesprek goed	Heel duidelijk uitgelegd
6	Rondje verhelderingsvragen	Vond het al goed gaan	Inbrenger eerst aangeven met welke tips hij aan de gang is gegaan	Meer de leerkracht laten sturen en laten vertellen	Zelfde insteek houden
7	Veel inzichtelijker	Veel beter beeld	Veel objectiever	Het spreekt veel meer	Je kan veel praktischer aan de slag
8	Alle collega's	Zeer zinvol is, maar niet altijd haalbaar gezien de tijd	Ook vergaderingen moeilijke oudergesprekken tijdens of	Vaste momenten prikken om interview met beelden te doen.	Op deze manier veel vaker inzetten.

Bijlage 12 Antwoorden vragenlijst in schema

#	A	B	C	D	E
1	Positief	Duidelijk.	Ik vond het zeer verhelderend. Prachtig om te zien hoe dit met respect gebeurde en dat iedereen zo zijn of haar eigen inbreng had.	Als een goede aanvulling op het individuele traject. De sfeer was goed en veilig waardoor iedereen zijn tips kon geven vanuit zijn expertise. De samenstelling van het team was divers genoeg, waardoor iedereen een andere insteek had. De leerkracht voelde zich prettig en kon aangeven welke tips hij ging inzetten. Dat voelde goed.	Zinvol en spannend. Ik wist niet zo goed wat ik moest verwachten, maar het werd allemaal heel duidelijk uitgelegd.
2	Eh... minder. Al doet het je wel weer goed beseffen waar je collega's dagelijks mee te maken hebben.	Als zeer zinvol. N.a.v. mijn sterke punten heb ik praktische tips gekregen	Heel zinvol. Ik ben vaak in gesprek met B en spreek hem veel over de kinderen. Ik zie al zoveel vooruitgang als ik terug denk aan de beelden. Ook de tips van A waren verhelderend. Hij keek net iets anders naar de situatie.	Ik kreeg ook weer tips over de aanpak van de leerlingen waarvan ik dacht, oh ja, zo kan het ook.	Binnen een team van mensen met expertise leer ik hoe zij hun mening onderbouwen. Dat vond ik interessant en leerzaam.
3	Idem vraag 2	De praktische tips zoals: Op ooghoogte praten met de kinderen, het aanspreken van de	Ik wil graag onthouden er geen goed of fout is. Veranderen kan je alleen wanneer het duidelijk is	Niet een specifieke tip, maar wel dat interview met beelden heel waardevol is en ik wil	De overview van C vond ik heel interessant.

Bijlage 12 Antwoorden vragenlijst in schema

	kinderen klassikaal en individueel doen	minder meer	wat je doet. Op beeld is het heel objectief.	onderzoeken of we dit niet kunnen inzetten bij de interview momenten die we op school hebben.	
4	Niets. Ik hoop dat ik een positieve bijdrage geleverd heb.		Misschien af en toe de volgorde van de commentators veranderen?	?	Niets. Ik vond het fijn dat we genoeg tijd hadden om alles te bespreken.
5	Gestructureerde 'afhandeling'	Ik vond dat er een goede opbouw in zat. Je vertelde ook duidelijk de opbouw vooraf aan de interview. Tijdens de interview vond ik de houding van iedereen positief.	Iedereen kwam aan bod en iedereen kreeg genoeg tijd om te antwoorden.	Je leidde het gesprek goed, zorgde ervoor dat de focus lag op het leerkrachtgedrag en dat de sfeer veilig was voor iedereen. Iedereen kreeg de ruimte, maar als je af dreef van het spoor, leidde jij ons netjes weer terug op het juiste spoor.	Het werd heel duidelijk uitgelegd. Alles ging stap voor stap en in een goed tempo.
6	Rondje verhelderingsvragen (om de situatie nog beter in beeld te krijgen)	Vond het al goed gaan.	B mag eerst duidelijk aangeven met welke tips hij aan de gang is gegaan. Ik ben zo benieuwd of je het terugziet.	Idee: Meer de leerkracht laten sturen en laten vertellen. Iets meer laten vieren dus. Hij kan specifieke vragen stellen aan de experts. Hem zijn eigen leerproces laten sturen. Maar alleen als de leerkracht dit wil.	Zelfde insteek houden.

Bijlage 12 Antwoorden vragenlijst in schema

7	Maakt alles veel inzichtelijker	De video-beelden geven een veel beter beeld van de casussen. Een perfecte ondersteuning.	Het is veel objectiever en daarom een veel sterker instrument.	Het spreekt veel meer, je ziet veel meer. En de leerkracht ziet zijn eigen handelen en ziet soms dat hij er een ander beeld bij had. Hij denkt bijv. dat een leerling niet oplet, maar op de beelden ziet hij dat de leerling wel degelijk oplet. De beelden laten de leerkracht zien wat hij normaal niet ziet. Ze zetten hem een andere bril op.	Heel anders! Je kan veel praktischer aan de slag omdat je het kind- en leerkrachtgedrag ziet.
8	Alle collega's!	Ik denk dat het zeer zinvol is, maar dat het niet altijd haalbaar is om te doen. Gezien de tijd van de mensen die mee doen aan de interview. In urgente zaken is het zeker zinvol om te doen, omdat je op deze manier meer oplossingsgerichte adviezen tot je krijgt.	Ik zou het ook nuttig vinden tijdens vergaderingen of moeilijke oudergesprekken. Daar is ook veel uit te halen. Ook in de vrije ruimte bijvoorbeeld op het speelplein, lijkt het me ideaal.	Vaste momenten prikken om interview met beelden te doen. Bijv. 3x per jaar of als aanvulling op een SVIB traject.	Ik denk dat wat we hebben gedaan heel nuttig is. Voor B, maar ook voor ons. Ik denk dus zeker dat je dit op deze manier veel vaker kunt inzetten. Echt bedankt dat ik hierbij aanwezig mocht zijn. Vond het echt super!

Bijlage 13 Antwoorden vragenlijst

Beste mensen,

De intervisie van vorige week heeft een aantal mooie momenten voor mij opgeleverd. Wat mij vooral bijgebleven is, is de enorme expertise van jullie ieder afzonderlijk, jullie positieve insteek, oplossingsgerichtheid en de sfeer die veilig voor mij aanvoelde. Voor B ook nog eens een compliment voor zijn openhartigheid.

Graag zou ik van jullie willen weten hoe jullie ervaring is geweest en hoe wij dit samen de volgende keer evt. nóg beter kunnen neerzetten. Vandaar dat ik jullie verzoek onderstaande vragen te beantwoorden en naar mij terug te mailen.

Alvast bedankt!

Vragen naar aanleiding van de met videobeelden begeleide intervisie:

1. Hoe heb je de intervisie ervaren?
2. In hoeverre was dit overleg voor JOU zinvol?
3. Wat neem je mee (wat wil je onthouden)?
4. Wat zou je de volgende keer anders kunnen doen?
5. Wat vond je sterk in de begeleiding van het gesprek?
6. Wat zou je een meerwaarde vinden voor een volgende begeleiding van het gesprek?
7. In hoeverre is met videobeelden ondersteunde intervisie anders dan gewone intervisie?
8. Wat zou de school verder kunnen doen met de inzet van begeleide intervisie?

B

Vragen naar aanleiding van de met videobeelden begeleide intervisie:

1. Hoe heb je de intervisie ervaren?
 - a. *Duidelijk.*
2. In hoeverre was dit overleg voor JOU zinvol?
 - a. *Als zeer zinvol. N.a.v. mijn sterke punten heb ik praktische tips gekregen*
3. Wat neem je mee (wat wil je onthouden)?
 - a. *De praktische tips zoals: Op ooghoogte praten met de kinderen, het aanspreken van de kinderen minder klassikaal en meer individueel doen.*
4. Wat zou je de volgende keer anders kunnen doen?
5. Wat vond je sterk in de begeleiding van het gesprek?
 - a. *Ik vond dat er een goede opbouw in zat. Je vertelde ook duidelijk de opbouw vooraf aan de intervisie. Tijdens de intervisie vond ik de houding van iedereen positief.*
6. Wat zou je een meerwaarde vinden voor een volgende begeleiding van het gesprek?
 - a. *Vond het al goed gaan.*
7. In hoeverre is met videobeelden ondersteunde intervisie anders dan gewone intervisie?
 - a. *De videobeelden geven een veel beter beeld van de casussen. Een perfecte ondersteuning.*
8. Wat zou de school verder kunnen doen met de inzet van begeleide intervisie?
 - a. *Ik denk dat het zeer zinvol is, maar dat het niet altijd haalbaar is om te doen. Gezien de tijd van de mensen die mee doen aan de intervisie. In urgente zaken is het zeker zinvol om te doen, omdat je op deze manier meer oplossingsgerichte adviezen tot je krijgt.*

A

1. Hoe heb je de intervisie ervaren?
 - a. *Positief*
2. In hoeverre was dit overleg voor JOU zinvol?
 - a. *Eh... minder. Al doet het je wel weer goed beseffen waar je collega's dagelijks mee te maken hebben.*
3. Wat neem je mee (wat wil je onthouden)?
 - a. *Idem vraag 2*
4. Wat zou je de volgende keer anders kunnen doen?
 - a. *Niets. Ik hoop dat ik een positieve bijdrage geleverd heb.*
5. Wat vond je sterk in de begeleiding van het gesprek?
 - a. *Gestructureerde 'afhandeling'*
6. Wat zou je een meerwaarde vinden voor een volgende begeleiding van het gesprek?
 - a. *Rondje verhelderingsvragen (om de situatie nog beter in beeld te krijgen)*
7. In hoeverre is met videobeelden ondersteunde intervisie anders dan gewone intervisie?
 - a. *Maar alles veel inzichtelijker*
8. Wat zou de school verder kunnen doen met de inzet van begeleide intervisie?
 - a. *Alle collega's!*

C

1. Hoe heb je de intervisie ervaren?
 - a. Ik vond het zeer verhelderend. Prachtig om te zien hoe dit met respect gebeurde en dat iedereen zo zijn of haar eigen inbreng had.
2. In hoeverre was dit overleg voor JOU zinvol?
 - a. Heel zinvol. Ik ben vaak in gesprek met B en spreek hem veel over de kinderen. Ik zie al zoveel vooruitgang als ik terug denk aan de beelden. Ook de tips van Daan waren verhelderend. Hij keek net iets anders naar de situatie.
3. Wat neem je mee (wat wil je onthouden)?
 - a. Ik wil graag onthouden er geen goed of fout is. Veranderen kan je alleen wanneer het duidelijk is wat je doet. Op beeld is het heel objectief.
4. Wat zou je de volgende keer anders kunnen doen?
 - a. Misschien af en toe de volgorde van de commentatoren veranderen?
5. Wat vond je sterk in de begeleiding van het gesprek?
 - a. Iedereen kwam aan bod en iedereen kreeg genoeg tijd om te antwoorden.
6. Wat zou je een meerwaarde vinden voor een volgende begeleiding van het gesprek?
 - a. B mag eerst duidelijk aangeven met welke tips hij aan de gang is gegaan. Ik ben zo benieuwd of je het terugziet.
7. In hoeverre is met videobeelden ondersteunde intervisie anders dan gewone intervisie?
 - a. Het is veel objectiever en daarom een veel sterker instrument.
8. Wat zou de school verder kunnen doen met de inzet van begeleide intervisie?
 - a. Ik zou het ook nuttig vinden tijdens vergaderingen of moeilijke oudergesprekken. Daar is ook veel uit te halen. Ook in de vrije ruimte bijvoorbeeld op het speelplein, lijkt het me ideaal.

D

1. Hoe heb je de intervisie ervaren?
 - a. Als een goede aanvulling op het individuele traject. De sfeer was goed en veilig waardoor iedereen zijn tips kon geven vanuit zijn expertise. De samenstelling van het team was divers genoeg, waardoor iedereen een andere insteek had. De leerkracht voelde zich prettig en kon aangeven welke tips hij ging inzetten. Dat voelde goed.
2. In hoeverre was dit overleg voor JOU zinvol?
 - a. Ik kreeg ook weer tips over de aanpak van de leerlingen waarvan ik dacht, oh ja, zo kan het ook.
3. Wat neem je mee (wat wil je onthouden)?
 - a. Niet een specifieke tip, maar wel dat intervisie met beelden heel waardevol is en ik wil onderzoeken of we dit niet kunnen inzetten bij de intervisie momenten die we op school hebben.
4. Wat zou je de volgende keer anders kunnen doen?
 - a. ?
5. Wat vond je sterk in de begeleiding van het gesprek?
 - a. Je leidde het gesprek goed, zorgde ervoor dat de focus lag op het leerkrachtgedrag en dat de sfeer veilig was voor iedereen. Iedereen kreeg de ruimte, maar als je afdreef van het spoor, leidde jij ons netjes weer terug op het juiste spoor.
6. Wat zou je een meerwaarde vinden voor een volgende begeleiding van het gesprek?
 - a. Idee: Meer de leerkracht laten sturen en laten vertellen. Iets meer laten vieren dus. Hij kan specifieke vragen stellen aan de experts. Hem zijn eigen leerproces laten sturen. Maar alleen als de leerkracht dit wil.
7. In hoeverre is met videobeelden ondersteunde intervisie anders dan gewone intervisie?
 - a. Het spreekt veel meer, je ziet veel meer. En de leerkracht ziet zijn eigen handelen en ziet soms dat hij er een ander beeld bij had. Hij denkt bijv. dat een leerling niet oplet, maar op de beelden ziet hij dat de leerling wel degelijk oplet. De beelden laten de leerkracht zien wat hij normaal niet ziet. Ze zetten hem een andere bril op.
8. Wat zou de school verder kunnen doen met de inzet van begeleide intervisie?
 - a. Vaste momenten prikken om intervisie met beelden te doen. Bijv. 3x per jaar of als aanvulling op een SVIB traject.

E

9. Hoe heb je de intervisie ervaren?

Zinvol en spannend. Ik wist niet zo goed wat ik moest verwachten, maar het werd allemaal heel duidelijk uitgelegd.

10. In hoeverre was dit overleg voor JOU zinvol?

Binnen een team van mensen met expertise leer ik hoe zij hun mening onderbouwen. Dat vond ik interessant en leerzaam.

11. Wat neem je mee (wat wil je onthouden)?

De overview van C vond ik heel interessant.

12. Wat zou je de volgende keer anders kunnen doen?

Niets. Ik vond het fijn dat we genoeg tijd hadden om alles te bespreken.

13. Wat vond je sterk in de begeleiding van het gesprek?

Het werd heel duidelijk uitgelegd. Alles ging stap voor stap en in een goed tempo.

14. Wat zou je een meerwaarde vinden voor een volgende begeleiding van het gesprek?

Zelfde insteek houden.

15. In hoeverre is met videobeelden ondersteunde intervisie anders dan gewone intervisie?

Heel anders! Je kan veel praktischer aan de slag omdat je het kind- en leerkrachtgedrag zít.

16. Wat zou de school verder kunnen doen met de inzet van begeleide intervisie?

Ik denk dat wat we hebben gedaan heel nuttig is. Voor B, maar ook voor ons. Ik denk dus zeker dat je dit op deze manier veel vaker kunt inzetten.

Echt bedankt dat ik hierbij aanwezig mocht zijn. Vond het echt super!

Bijlage 14 Interviews E, C en A

ODAT:

- O: Ik ga even terug met naar de begeleide intervisie. Dan wil ik focussen op het multidisciplinaire team. De vragen zijn mede opgesteld n.a.v. jullie antwoorden op de enquête.
- D: Doel is zicht te krijgen op de waarde van een multidisciplinaire intervisie voor jou als specialist en te achterhalen wat de evt. mogelijkheden zouden zijn binnen de organisatie.
- A: Kort terughalen beide keren intervisie. Waar was het en wat deden we. Ik stel vragen en ik filmde de eerste keer het geheel.
- T: We hebben ca 20 minuten de tijd genomen per keer.

Je gaf in je interview aan dat je het heel zinvol en spannend vond. Het werd goed uitgelegd. Toen vroeg ik ook: en toen gaf je aan.

Vraag 1: in hoeverre was het nou voor jou zinvol? Kun je dat uitleggen?

Binnen een team van mensen met expertise leer ik hoe zij hun mening onderbouwen dat vond ik interessant en leerzaam Ja, want het was nogal een delegatie die daar zat; een coach, die zelf dat SVIB traject had afgelegd, een naaste collega, die gewoon hetzelfde is als ik en dan de directie en dan nog een ib-er die heel veel kijkt vanuit de leerkracht. En als gedragsspecialist ben ik nou steeds meer mensen aan het helpen en dan hoor je hoe anderen, niet alleen maar zeggen wat ze vinden, maar ook waarom ze iets vinden. En ik had elke keer zoiets van: oh jajaj, zo kun je dat echt goed uitleggen. Dus dat vond ik voor mezelf heel leerzaam dat ik dacht, ja, ik ben van mezelf heel direct. Je kunt het eigenlijk veel mooier zeggen als je direct onderbouwt, hoe iets is en dat hoorde ik om me heen en dat vond ik mooi en heel leerzaam.

Verder de overview van C. Zij zei echt iets over het lerarengedrag. Ik keek echt vanuit het kind en zij zag het vanaf de andere kant en toen maakte ze een hele mooie vergelijking, waardoor ze eigenlijk heel duidelijk was, want ze zei eigenlijk van 'ik denk dat het zo en zo zit' (volgens mij was dat in het eerste gesprek) , maar ze zei het zo mooi, het was helemaal niet kwetsend. Ze zei: bekijk het eens van die kant en ze noemde daarbij een voorbeeld (ik weet echt niet meer wat dat was) en toen dacht ik: wauw, zoiets zou ik ook wel willen zeggen. Zij kan dat natuurlijk heel goed, he. Heel genuanceerd, met een mooie vergelijking. Dat vond ik een hele mooie en toen zei ik tegen haar: wauw, dat heb je echt mooi gezegd en toen zei ze: nou, ik vond juist dat jij dat en dat mooi hebt gezegd. Toen dacht ik: nou, dat vind ik nou echt niet bijzonder hoe ik dat zei, terwijl zij dat dan weer dacht. En nou dan denk ik: Oh ja, vanuit twee mensen... zij keek echt vanuit de leerkracht en ik vanuit het kind.

Je bent zelf ook geneigd om maar met één bril te kijken. Het was goed dat ik weer bewust ben van zaken die ik zelf ook niet moet vergeten bij het observeren. Het gaat snel naar de achtergrond. Soms zijn het heel praktische tips. Ik ben zelf meer van: wat zou dat kind nodig hebben; het vragen. Het was een mooie combi.

Ik vond het een positieve ervaring. Voor mij voornamelijk ter inzicht waar collega's druk mee zijn.

Vraag 2: je zegt: 'er zit een hele delegatie' dat komt over alsof je denkt: daar mag ik ook bij zijn, maar je bent zelf uitgenodigd omdat je specialist bent. Heb je het gevoel dat je dat specialisme ook hebt kunnen inzetten?

Ik denk dat ik heel veel naar het kind keek en ik denk dat dat me een beetje anders maakte dan de rest, want er werd natuurlijk heel veel gekeken naar het leerkrachten gedrag en ik was de enige die ook elke dag voor de groep staat en daardoor kon ik me goed identificeren en me goed verplaatsen in het kind dus dat vond ik wel leuk en jullie hadden weer een hele andere kijk .

Mijn inbreng was vooral gericht op lichaamshouding. Ik ken de kinderen en de leerkracht. Hij was al aan de gang gegaan met tips die ik hem in het verleden had gegeven. Ik kijk erg naar het communicatiesysteem. Hij was niet op kind-niveau aan het praten, ik wees hem op het hurken. Verder heb ik veel gesproken over lichaamshouding en intonatie. Anderen, zoals bijv. E, zaten meer op klassenmanagement of op de kinderen. A zat meer op structuur en organisatie. Al met al was het een heel aanvullend team.

Mijn inbreng was vooral de inzichten op de bovenbouwleerlingen in relatie tot de structuur en het klasmanagement. Dit was voor B erg van belang.

Vraag 3: Wat maakt nou dat je in zo'n gezelschap gestimuleerd wordt om je best te doen?

Ja, in eerste plaats voor de groep, want je wil dat alle groepen veilig zijn en dat ze het goed hebben, maar ja ik vind het ook gewoon heel erg leuk. Ik kan het verder niet zo goed uitleggen. Ik vind het leuk om meer te doen dan mijn eigen groepje waar ik weinig eer aan kan behalen, want het zijn zulke lieve kinderen. Dan is het heel leuk om met dit soort dingen bezig te zijn.

Het is mooi om een steentje in het water te gooien. Je ziet veel kringen, die langzaam maar zeker steeds groter worden. Daar doe ik het voor. Er komt rust bij de leerkracht en rust bij het kind. Het sturen in actie levert prachtige momenten op.

Ik hoop dat ik een positieve bijdrage lever.

Vraag 4: Wat neem jij nu zelf mee als je in zo'n sessie zit naar je eigen groepje of bouw?

Nou vooral de professionaliteit dat ik er niet over praat. Want je eigen dingen, de dingen die je meemaakt, vertel je in je eigen leerjaar of in de pauze. Maar ik dacht, ja dit ga ik niet vertellen. Niemand weet dat ik dat heb gedaan of wat ik daar heb gedaan. Bijvoorbeeld mijn stagiaire weet dat ik in een groep zat voor overleg, maar niemand weet dat het ging over B of wat daar gebeurde in de klas. Je krijgt ineens dingen te horen van andere mensen die zich zo kwetsbaar opstellen, wat niet directe collega's zijn dus wat zo om de tafel wordt besproken, het wordt echt in een setting doorgenomen zodat je daar niet over praat.

Bij leerkrachten met problemen ben ik ook meer gaan sparren. Ik doe dat graag. Ik leg het in het leerjaar neer. Ik weet ook zelf steeds meer te vinden wie ik daarvoor moet vragen. Ik heb veel verschillende kwaliteiten gezien. Sparren met anderen is belangrijk. Je neemt het terug de klas in.

Zie vraag 2.

Vraag 5: hoe vond je de samenstelling van het multidisciplinaire team?

Ja, ik dacht dat wel iedereen die een specialisme heeft, die zat daar. Het lijkt me best spannend hoor, voor B ook om dat én de directrice én je adjunct én je ib-er én je coach; het zijn echt alle mensen die zich schoolbreed inzetten om je dan daar zo kwetsbaar op te stellen dat vind ik wel heftig. Dus dat bedoelde ik ook met een hele delegatie. De top zit erbij.

Goed; zie vraag 2

Goed deze verschillende expertises bij elkaar. De meerwaarde van de SVIB-er is er voor mijn niet. Wel als deze gezien wordt als een extra leerkracht. De complimenten die B van collega leerkrachten kreeg, kwamen namelijk nog krachtiger bij hem binnen.

Vraag 6: Zou je bij een volgende bijeenkomst mensen willen vragen of bepaalde expertises erbij moeten hebben?

Ik vond het heel goed dat D erbij zat, want die had echt de begeleiding en die had het verhaal ervoor al gezien en een gesprek gehad dus dat vond ik heel zinvol. De ib-er van de bouw waarom het gaat. Jij met je SVIB en de adjunct die moet het ook wel weten. Ik heb eigenlijk niet...je hebt bijvoorbeeld Ellen die ook heel veel van gedrag weet. Ik denk dat dit al best wel...B staat stevig in zijn schoenen, dus die kan het wel aan, maar ik denk dat andere mensen het best wel eng vinden. Het zijn wel de mensen die je beoordelen, dat maakt het wel heel spannend. Je moet wel stevig in je schoenen staan.

Ja, ik zie zo voor me bepaalde sessies met J of L die heel erg sterk zijn op het gebied van klassenmanagement, of S die geweldig is met zorgleerlingen of N die precies weet hoe ze zich soepel moet opstellen naar de kinderen toe.

Vraag 7: Vond je de sfeer onveilig?

Nee, dat vond ik helemaal niet. Maar het zijn wel de mensen die je beoordelen, dus bijvoorbeeld bij iemand waar het écht niet loopt, dan is het super spannend als jij erbij zit.

De sfeer was er één van vertrouwen. B. gaf zich over.

Nee

Vraag 8: Als het om een ander probleem gaat, als we dit gaan inzetten in de school, zijn er nog dingen waarvan jij zegt: oh, dat zou je ermee kunnen doen op school?

Ik denk dat je het sowieso veel kan inzetten, gewoon bij iedereen. Zodat iedereen een keer aan de beurt komt, zodat je zelf ervaart (want dat had ik ook) de eerste keer stond ik niet als mezelf voor de groep, maar de tweede en de derde dan heb je het niet eens meer door en dan kun je er echt van leren. Dus om het team de meerwaarde ervan te laten zien.

Begeleider: maar dan heb je het nu heel specifiek over SVIB, maar ik bedoel meer begeleide intervisie met beelden dus. Wat zou de school verder kunnen doen met de inzet van begeleide intervisie?

Het meest tricky is dat de mensen die echt geholpen kunnen worden, dan moet je wel jezelf kunnen spiegelen en dat durven en dat is in een heel team van mensen, ik denk dat mensen ook wel een beetje bang zijn dat je, ja, die directe feedback, ik weet niet of je die mensen die je écht nog het meeste kan helpen, of die het aandurven. Of het laagdrempelig te maken is.

Het is zinvol, maar kost veel tijd. In urgente zaken zou ik het zeker toepassen. Het is een prachtige manier zo die oplossingsgerichte adviezen.

Ik vind dat alle collega's dit zouden moeten doen.

Wat kan je doen om het laagdrempelig te maken?

Je moet het ervaren voordat je het weet. Dus ik denk dat de veilige instap sowieso is dat het op het kind gericht is, uiteindelijk weten we allemaal dat het gaat om de communicatie en de leerkracht, dat is zo belangrijk, maar dat is heel heftig om dat zo te bespreken, om voor ons zo een gesprek in te gaan. Dus kindgericht, dat je daarop, maar uiteindelijk draait het erom hoe de leerkracht ermee omgaat. Of via de IB'er misschien, want die krijgt toch het snelst te horen. Ik denk dat dat de eerste is waartegen een leerkracht zegt; ik weet het echt niet meer met dat kind of ik weet het echt niet meer met deze groep.

Ik zou dit graag in meerdere vormen willen terugzien in de school: bijv. bij een teamvergadering filmen om zo te kunnen bekijken wie bijvoorbeeld voortrekkers zijn in een team. Of mensen te kunnen ontwikkelen op vergadertechnieken en vergadergedrag. Ook bij puur didactische aangelegenheden: hoe leren kinderen. Van elkaar leren bijvoorbeeld door spellingtips te geven, differentiatie toe te passen.

Ook in vrijere situaties: filmen op de speelplaats; kinderen die vallen, ruzietjes, kinderen die apart staan; wat doen we ermee, kunnen we situaties voor zijn?

Mijns inziens zou dit verplicht moeten worden voor alle leerjaren. In ieder geval het kennis maken met deze methodiek!

Vraag 9: hoe vind je het idee om de leerkracht zelf de mensen te laten uitzoeken die hij erbij wil hebben?

Oh ja!

Heel goed; je zou aan mensen kunnen vragen; van wie denk je wat te kunnen leren?

Ik denk dat een combinatie goed is; kies zelf twee of drie mensen. Eén dichtbij, één uit een andere bouw en één waar je minder contact mee hebt (frisse blik). De begeleider kan a.d.h.v. de vraagstelling dan aanvullen met expertises.

Vraag 10: zijn er nog dingen die je de volgende keer anders zou doen?

Nee, ik vond hoe het ging, je legde het uit en dan moesten we eerst blanco kijken en daarna met een vraag en toen keken we weer.

Ik zou graag achteraf nog wel een keer willen filmen om te kijken wat hij zegt en wat hij doet.

Voor mij mag er nog meer ingezet worden op verhelderingsvragen.

Vraag 11: Wat is de meerwaarde van het kijken met beelden?

Een hele grote meerwaarde, omdat het zo duidelijk is, ook voor de inbrenger. Het is voor ons duidelijk, want je kunt een verhaal schetsen, maar dan is het altijd subjectief, want het is hoe hij het heeft ervaren en als hij had gezegd in deze fase: 'ja, er is een kind en dat kijkt me nooit aan', dan heb je een ander gevoel erbij dan dat je nu zag. Want nu zag je, ja voor mij was het helemaal niet een vreemde situatie, want ik vond dat dat jongetje goed oplette. Dus ik denk dat het veel objectiever is. En je kan het dan bespreken en terug kijken en met die informatie kan de inbrenger zichzelf opnieuw bekijken. Later zij B ook dat ondanks dat zijn referentiekader was dat hij niet oplette, mijn referentiekader anders was: hij lette op, hij gaf antwoord, keek naar het schrift, je wijst iets aan dat volgt hij. Toen hij zelf terugkeek, zei hij: oh ja. Ik denk dat dat veel meer aankomt, dan als je het beschrijft.

Het geeft een veel beter beeld van de casussen. Het is een perfecte ondersteuning.

Het maakt alles veel inzichtelijker.

Vraag 12: Kun je de succesfactoren voor een geslaagde begeleide intervisie bijeenkomst op een rijtje zetten?

- Hele duidelijke uitleg aan het begin
- De inbrenger moet echt in zijn waarde worden gelaten (dat is jouw sterke kant dat jij dat helemaal zo inleidt en ik denk dat jij heel goed iemand op zijn gemak kan stellen)
- Ik weet niet of als de beoordelaar erbij zitten (lees: directie) of iedereen dat dan heel goed zou durven

- Wellicht zelf de mensen die erbij zitten, dat vind ik ook een hele goede
- Dat het echt op het positieve was gericht. Er werd steeds een stukje uitgehaald, en dan werden de positieve dingen benoemd en dan kun je ook kijken naar: hé, wat had dan anders kunnen gaan. Dus er was hélemaal geen negatieve lading, geen seconde het idee dat iemand iets verkeerd had aangepakt in de situatie.
- Dat gevoel van veiligheid, dat was denk ik echt, ja, dat iedereen op zijn gemak zat, dat was echt heel waardevol. Eerbiedig naar de persoon zelf, zeg maar, veel respect.

Ik zou het zo nog een keer doen; ik vond het hartstikke leuk. Weet je, als ik mensen vraag wat ze nog extra willen over de Kanjertraining, dan zeggen ze; ja, spelletjes en weet je ik vind dat moet zo in je doen en laten zitten en dat is vaak wat mensen zich vaak niet realiseren dat het gewoon in hun eigen gedrag ook zit. Tuurlijk zijn er kinderen die zijn niet te corrigeren en dan heb je een heel zwaar jaar, maar zoveel dingen kun je ook zelf aan jezelf veranderen waardoor het prettiger is. Dat kan pas als je kritisch naar jezelf kijkt en dat is heel eng. Ik denk dat als je dat besef bij mensen neerlegt, dat dan de angst veel minder belangrijk is dan dat wat je ervoor terugkrijgt. Dan kan er echt wel vraag naar zijn.

Je verbreed je referentiekader, want je doet altijd alles vanuit je eigen idee. Accepteer dat kinderen anders zijn. Je hoeft je niet altijd kinderen te willen veranderen, want zo zijn ze gelukkig. Dat accepteren is voor jezelf ook hartstikke fijn.

Ik ben ook benieuwd hoe het op langer termijn werkt, want je kunt niet iemand zomaar veranderen, maar die inzichten hoop je dan toch mee te geven.

Naast wat ik al noemde in het gezamenlijke evaluatiegesprek: de gestructureerde afhandeling van het geheel door de begeleider.

Bijlage 15 Vergelijk inzichten SVIB en intervisie

Tabel : Inzichten van de leerkracht op het gebied van sensitief en responsief leerkrachtgedrag ingegeven door de sessies begeleide intervisie met videobeelden in een multidisciplinair team.
Duidelijkheid is je kracht.
Kijk ook met een andere bril naar de situatie
Geef complimenten
Wees pro-actief; niet wachten tot je echt boos wordt.
Activeer de kinderen over hun eigen gedrag na te denken;
Als er behoefte is aan een grapje, ga daar dan ook in mee.
Word voorspelbaar bij deze leerling.
Veel meer activeren, vragen stellen.
Vraag ook aan de leerling hoe hij het ervaart.
Even een spontaan contact inbouwen.
Leef je in het kind; wat heeft hij nodig.
Op ooghoogte praten met de kinderen.
Het aanspreken van de kinderen minder klassikaal en meer individueel doen.
De positieve momenten meer benadrukken in de klas.
Humor inzetten om de sfeer ontspanner te maken.

Tabel 3 Ervaringen van de leerkracht :

Inzichten op het gebied van zijn sensitief en responsief leerkrachtgedrag ingegeven tijdens SVIB-traject.

Het individuele begeleidingstraject heeft de leerkracht inzicht in zijn eigen handelen op het gebied van zijn sensitief en responsief leerkrachtgedrag gegeven. Door met de SVIB coach te kijken naar de beelden is hij zich bewust geworden van zijn eigen krachten. Hij heeft een beter beeld gekregen van zijn kwaliteiten op dit gebied.

Doordat het traject een oplossingsgericht SVIB traject was, lag de focus tijdens de feedbackgesprekken op wat wel werkt en wanneer dit wel werkt. De leerkracht zet door het traject zijn kwaliteiten nu bewust op bepaalde momenten in.

De leerkracht zet zijn kwaliteiten nu vaker en op een andere manier dan voorheen in.

De leerkracht kijkt nu positief kritisch naar zijn meesterschap. Niet alleen benoemen wat hij niet goed doet, maar ook wat hij wel goed doet op het gebied van zijn sensitief en responsief leerkrachtgedrag.

Door positiever naar zichzelf te kijken is de leerkracht automatisch ook positiever naar de kinderen gaan kijken. Dat maakt dat hij nog maar weinig moppert op de kinderen.

Doordat hij positiever naar zichzelf en naar de kinderen kijkt, gaat hij met een positiever gevoel aan het einde van de dag naar huis.

Dit individuele SVIB traject heeft de leerkracht nog bewuster gemaakt van wie hij is en waar hij voor staat.

De leerkracht heeft geaccepteerd dat hij de vier leerlingen met storend gedrag niet kan veranderen. Hij laat ze wat meer los, zit ze minder op hun huid. Dit creëert bij de leerkracht en bij deze leerlingen rust.

De leerkracht geeft aan dat hij in korte tijd zich bewust is geworden van de dingen waar hij goed in is op het juiste moment en op de juiste manier in te zetten. Doordat hij zijn kwaliteit inzet, kost het niet zoveel energie. Hierdoor maakt hij snel vorderingen.

Bijlage 16 Verslag eerste bijeenkomst begeleide intervisie

Datum: 09 november 2011

Aanwezig:

A: adjunct-directeur, specialist in klassenmanagement en organisatie

B: (Inbrenger) leerkracht groep 6

C: IB-er, coach NLP en TA

D: leerkracht, SVIB coach

E: leerkracht, gedragsdeskundige

Begeleider: directeur, SVIB-coach

Verslag:

Van tevoren zijn de volgende zaken bepaald: B heeft met D de beelden bekeken en een feedback gesprek gehad. Naar aanleiding daarvan heeft hij beelden uitgekozen die hij in de begeleide intervisie wil bespreken. Zijn hulpvraag heeft hij van tevoren gemaild naar de gespreksleider. Deze heeft de beelden verder niet gezien.

De leden van het multidisciplinaire team hebben van tevoren te horen gekregen wat begeleide intervisie is. Er is gevraagd of ze een pen en papier meenemen.

Er ligt een werkschema klaar dat in handen is van de gespreksleider. In de ruimte is een computer en een smartboard. De groep wordt zo neergezet dat zij elkaar en het smartboard goed kunnen zien.

Van tevoren wordt aangegeven wat de bedoeling is en hoeveel tijd we hebben. De gespreksleider vertelt. Intervisie is bekend bij het team, maar deze intervisie is dus met behulp van beelden. B heeft een leervraag gesteld aan zijn coach, op basis daarvan is er in de klas gefilmd. Ze hebben die beelden besproken en daarna beelden uitgezocht waarop zij graag wat feedback van jullie willen. Er wordt ook uitgelegd dat de beelden van deze bijeenkomst zijn om een verslag te kunnen maken voor het onderzoek.

Daarna wordt de procedure duidelijk besproken:

1. Bvertelt zijn leervraag
2. een ronde verhelderende vragen
3. beelden bekijken met een kijkopdracht
4. achteraf komt er een evaluatie per mail over de ervaringen

De leervraag van B

Hoe kan ik ervoor zorgen dat er tijdens mijn instructie en tijdens de vrijere momenten meer rust is bij de leerlingen (en met name de 4 leerlingen die probleemgedrag vertonen)? Hoe kan ik het gedrag van deze 4 leerlingen positief ombuigen?

B geeft aan dat hij in een negatief cirkeltje zit vanwege het gedrag van een aantal kinderen. Hij wil graag weten hoe hij dat kan doorbreken; het positief kan maken.

De begeleider vraagt aan B: hoe weet jij straks aan het eind van dit traject of jij je doel behaald hebt? Wat zien we jou dan doen en wat zien we de kinderen dan doen?

Hij zegt dat je meer rust bij hem zal zien en meer rust bij de kinderen.

De leerkracht beschrijft de gewenste situatie als volgt:

De leerlingen:

- Tijdens mijn instructie zijn de leerlingen stil en luisteren naar de uitleg
- De leerlingen zijn betrokken
- Bij het taakgericht werken is iedereen geconcentreerd aan het werk
- Als de leerlingen klaar zijn, pakken ze ander werk en gaan rustig verder

De leerkracht:

- Ik benader de leerlingen positief en geef veel complimenten over het gewenste gedrag
- Ik ben helder in mijn uitleg
- De regels zijn duidelijk, iedereen weet wat hij moet doen, ik bied een heldere structuur aan de leerlingen

De sfeer:

- Er heerst een veilige sfeer, er is een duidelijke structuur
- De leerlingen weten wat er van ze wordt verwacht

Voor dat we naar de beelden gaan; zijn er nog vragen over de leervraag?

E heeft geen vragen, maar zegt dat het herkenbaar is om in zo'n spiraal terecht te komen als leerkracht. B zegt: ja, het doet wat met je. Je bent geïrriteerd.

B vertelt dat D is komen filmen en dat hij in overleg met haar beelden heeft uitgekozen. Hij heeft het traject als zeer positief ervaren. Hij ging er een beetje nonchalant in, zo van die camera doet mij niet zoveel, maar dat deed me toch wel wat meer dan ik had verwacht. Dat bracht ook wel enigszins spanning met zich mee bij me die ik niet verwacht had. Dus dat was ook even nieuw voor mij hoe ik daarmee om moet gaan tijdens de les. Had ik niet verwacht, niet op gerekend. In totaal heeft hij drie beelden uitgekozen.

Maar ik vond het zeker ook met D, maar ook voor mezelf als ik dan zo de beelden heb bekeken; je ziet dingen, maar je komt ook steeds tot oplossingen omdat je zo kijkt van: hé, hoe komt het dat ik zo reageer en dat het kind zo reageert en dat geeft je veel meer inzicht. Ik vind het echt heel positief.

D vult aan dat zij samen heel erg hebben gekeken naar het leerkrachtengedrag. Daar hebben zij zich op gefocust. Daarna hebben we beelden uitgezocht over de leerlingen specifiek en daar hebben we vragen bij gesteld. Dus een deel van de leervraag heeft B met

mij al besproken. Maar nu willen we graag jullie expertise inzetten om te kijken van: maar met dit kind, hoe kunnen we dat nu anders doen?

De kijkrichting: op het eerste fragment gaat het over leerling F. Ik krijg van een aantal kinderen terug dat hij de anderen een beetje plaagt, vooral de kinderen die bij hem in het groepje zitten. Ik kan echter mijn vinger er niet op leggen, want het gebeurt als ik het niet zie. Als er wat gebeurd is, komen ze achter, maar ik heb het niet gezien. Het gebeurt zo sneaky eigenlijk dat ik daar geen zicht op heb. Het voorbeeld dat ik laat zien, is als het iets vrijer wordt en F plaagt dan G. Ik heb er geen zicht op, want ik sta voorin de klas. Mijn vraag is nu eigenlijk: hoe krijg ik daar nu zicht op? Hoe kan ik F daarbij helpen? Maar ook dat F ervaart dat de reactie van kinderen volgt op een actie.

Begeleider: is dit duidelijk voor iedereen? (mensen schrijven mee) Hoelang duurt het fragment?

Het is een fragment van 20 sec. Ik laat het fragment twee keer zien. Dan kun je de eerste keer goed kijken en de beelden op je in laten werken. De tweede keer kun je dan gericht kijken en krijg je de tijd om wat op te schrijven. En dan ga ik nog een vraag stellen en laat ik m nog een keer zien. Dus denk even aan de leervraag van B. B bedient zelf de computer. Dat is handig want dat kan hij hem zelf stopzetten.

B vertelt nog even de context: ik heb net aan de klas vertelt wat de opdracht is en de hulpkinderen komen de blaadjes bij me halen. De rest van de kinderen moet de kleurpotloden hebben klaarliggen en die zorgen ervoor dat ze klaarzitten.

A: en waar moeten we naar kijken?

B: links onder. Je hoort het. Je hoort al iemand zeggen: au, ik heb in mijn vinger geprikt.

Het fragment wordt bekeken. De mensen kijken mee. B laat de reacties van de kinderen horen.

Ook geeft hij aan dat hij dit gebeuren pas gezien heeft tijdens het bekijken van de film. Dat geeft eigenlijk heel er mooi weer dat op een moment dat de situatie iets vrijer wordt, dat ik dan niet me vinger erop kan leggen dat er dus iets gebeurt.

De begeleider vraagt aan B om het fragment nog een keer te laten zien, maar nu als het kan iets vroeger in de film, zodat er ook gekeken kan worden naar de positie van de leerkracht ten opzichte van de kinderen.

Het fragment wordt voor een tweede keer bekeken.

De begeleider geeft de tijd om iets op te schrijven. Daarna vertelt ze dat ze het fragment nog een keer gaan bekijken, maar dat ze nu een extra kijkvraag mee krijgen. Je ziet B en je ziet de kinderen. Omdat het hier gaat om een vraag vanuit B en zijn rol in het geheel wil ik toch aan jullie vragen of jullie in dat korte fragment willen kijken naar een kwaliteit van B. Om te kijken wat jullie heel goed vinden. Ook graag kijken naar wat je een kwaliteit van de kinderen vindt.

Het fragment wordt voor een derde keer bekeken.

Nog een vraag: is er een punt is, waarvan je zegt: daar zou B wellicht een werkpunt van kunnen maken of daar zouden de kinderen wellicht een werkpunt van kunnen maken.

Er is tijd om het uit te werken/ op te schrijven.

A, als jij naar deze beelden kijkt en je kijkt naar B en de dingen die je ziet. Wat vind je heel sterk?

Heel sterk is dat hij heel duidelijk over komt naar de kinderen. Hij geeft duidelijke afspraken en kapt af wanneer hij vindt dat het genoeg is met het stellen van vragen.

E: Duidelijk, kort en krachtig (geeft voorbeelden erbij). Je laat echt weten; de uitleg is nu afgelopen. (B zegt; dank je wel.)

C: Ik had ook duidelijkheid. Ik vond het heel mooi dat je en het vertelt en het op het bord aanwijst. Je spreekt een kind visueel aan, maar ook auditief. Dat wilde ik nog even aanvullen. (Vincent: oke, dank je wel.)

D: ik had ook duidelijk staan.

(B zegt nogmaals dank je wel en lacht.)

Begeleider: herken je dit?

B: Ja.

Begeleider herhaalt de leervraag en zijn sterke punt. De vraag is nu: hoe kunnen we deze kwaliteit inzetten bij zijn leervraag? Heb je daar zelf een beeld bij?

B: Misschien dat ik het wat gestructureerder had aan kunnen pakken, dus rustiger met het uitdelen.

Aan de anderen: Op welke momenten zou hij zijn kracht kunnen inzetten?

A: Wat ik zie gebeuren en waar ik dan ook een vraag over heb: ze gaan inderdaad voor het volledige einde van je uitleg al aan de slag, dus ergens missen ze een stukje boodschap. Je geeft aan: pak je potlood en de uitdelers komen naar je toe. Dat van die uitdelers is door de hele klas niet gehoord. En ik zie kinderen gewoon opstaan en naar jou toe komen lopen en dan vraag ik mij af: wat komen die kinderen bij jou doen? Daar zie ik onrust in en naar je oplossing straks dus een tip.

Begeleider: welke tips zou je hem daarin willen geven?

A: als je puur kijkt naar het overzicht dat hij graag zou willen hebben, dan denk ik dat je voor jezelf een moment moet creëren dat je ook echt daadwerkelijk voor die klas kan gaan staan om te kijken wat er gebeurt. Nu ga je vanuit je bereidwilligheid en vanuit je goede bedoelingen de kinderen helpen. Je gaat ze meteen te woord staan, want je wil het heel duidelijk maken aan die kinderen, maar vervolgens verlies je je totale zicht op de klas. Dus daar waar je iets heel positiefs in wil zetten, denk ik dat je over de brede groep het zicht kwijt raakt.

Begeleider aan B: is dit duidelijk voor je? V: ja.

E: ik bedacht dan vooral wat het voor F deed. Aan de ene kant biedt jouw duidelijkheid hem structuur, daar houdt hij zich aan vast. Je geeft aan dat het juist in die vrije momenten dan laat hij zich gaan, maar als je dan én in een situatie komt dat het wat losser is; dan is het al een minnetje voor hem/ zijn valkuil. En hij zit achterin dus je verstaat niet wat hij zegt. Dat zijn dat twee minnetjes tegenover die duidelijkheid, die winnen het dan. En dus heeft hij dan denk ik de mogelijkheid om een opmerking te maken waar hij zelf helemaal geen waarde aan hecht, denk ik, maar waarmee hij anderen kwetst. Dus op dat stukje staat jouw duidelijkheid zo sterk tegenover, maar op dit moment verliest ie het van die twee minpuntjes (rumoer en plek).

Begeleider: welke tips zou je hem daarin willen geven?

De plaats. Of een taak, maar dat kan niet altijd. Maar als hij voor je zit. De dingen waar je de plusjes haalt, bijv een taak of waar hij zit of de kinderen om hem heen, zijn belangrijk. Daardoor heeft hij minder de mogelijkheid om in zijn negatieve gedrag te schieten.

Begeleider: B, kun je daar iets mee? V: ja

C ik had opgeschreven: bij het uitdelen meer rust. Overzicht bewaren. Wat je doet is: je geeft de opdracht aan de groep: potlood pakken. Ik heb het gevoel dat het daar nog iets duidelijker kan. Omdat die opdracht zo klaar is en jij je omkeert, krijg je een vrijere situatie.

Wat ik zie bij F is niet allemaal zo negatief. Je ziet hem wel eerst reageren op G, dat is absoluut negatief, maar wat hij eigenlijk probeert te doen daarna met zijn vinger in zijn mond is om te laten zien: als het pijn doet, dan doe je je vinger in je mond.

(De collega's reageren: dat is een aanname.) Ja, zegt C maar dat is de manier waarop ik het interpreteer. Zo kijk ik dus. Voor mij komt hij op dat moment niet negatief over. Ik heb meer iets van: hij gooit het eruit, hij ziet wat zijn reactie doet en probeert het vervolgens een beetje te sussen.

Dat is een Arabisch spreekwoord: als je honger hebt kijk je anders naar een brood dan dat je genoeg hebt.

B: ja, ik snap m en lacht.

(De collega's: zó die C! Heel mooi!)

D: Ja, ik heb een beetje hetzelfde; de structuur bij het uitdelen. Ze moeten van alles doen, het is heel kort, maar ik zou nog graag een stapje daarvoor kijken; hoe zou je de kinderen meer kunnen activeren op dat moment door vragen te stellen? Daarmee bedoel ik dat (ik ga al een beetje naar de oplossing, maar goed) je hele korte opdrachten geeft, je zou t ook anders kunnen doen door ze een vraag te stellen.

B: Wat heb je nodig?

D: ja, dan ga je ze in ieder geval aan het denken zetten en dan zijn ze met iets anders bezig dan opdrachtjes uitvoeren die misschien niet eens door iedereen zijn gehoord. Je activeert ze dus iets meer.

B: ja.

Begeleider: herhaalt de tips

- Duidelijkheid is je kracht. Gebruik die op het moment dat je begint, zodat je het overzicht houdt.
- Let op de plek en de omgeving van de leerling.
- Kijk ook met een andere bril naar de situatie
- Activeer de kinderen tot nadenken i.p.v. alleen maar uitvoeren.

Welke van deze tips past het beste bij je? Waar ga je mee aan de slag?

B: die eerste zat ik zelf ook aan te denken inderdaad.

Die tweede vind ik ook goed, maar soms moeilijk uit te voeren omdat het voor meerdere kinderen belangrijk is om vooraan te zitten, maar ik neem m mee.

Wat C zei, dat raakte me eigenlijk heel erg goed. Daar heb ik het ook met Ingrid vaak over gehad. Je zit in dat negatieve, dus let erop dat je ook positief blijft kijken.

En wat D zegt daar kan ik ook wel wat mee.

Begeleider: zijn er vanuit jullie nog zaken, vragen of iets dergelijks?

A: Wat kwamen die kinderen nou doen bij jou?

B: blaadjes halen, het waren de hulpjes.

D: Heb jij nu antwoord op je vraag voor F?

B: Gedeeltelijk; ik weet niet of ik het helemaal met deze tips kan ondervangen,.

A: Ik wil nog aanvullen dat jouw totale view op de kinderen niet perse voor je smartboard hoeft te zijn.

E: nog een tip: als je in rijen zit, is het handig om ipv uit te delen, gewoon drie stapels te maken en die na afpakken door te geven naar achter. 't Is niet altijd precies een evenredig aantal per stapel, maar de achtersten hebben geleerd dat zij het dan samen moeten verdelen.

B: oh, ja, dat vind ik ook een goede.

A: mag ik dan ook nog een tip geven?

B: ja

A: ik heb zelf eens ondervonden dat een goede voorbereiding super belangrijk is. Als jij nog naar blaadjes moet zoeken, dan loop je op dat moment al een stap achter. Dus die blaadjes moeten klaarliggen. Je kan ze dan zo doorgeven of je zegt tegen de uitdelers: daar liggen de stapeltjes en dan kan jij je blik goed houden op de klas. Het staat of valt altijd met een goede voorbereiding.

Begeleider: ik ben blij dat je aangeeft dat je zaken kan meenemen.

C: De andere vraag was, welke positieve punten zie je bij de kinderen? Nou, ik zag dat ze heel enthousiast waren. Ze willen aan de slag!

A: ja een heel aantal was heel erg gemotiveerd om meteen te beginnen.

E: je moet ook niet vergeten dat na zo'n uitleg sommige kinderen ook een beetje bewegen nodig hebben, dus ik snap wel dat het dan een beetje rommelig wordt. Maar daar de nuance in vinden, is een uitdaging.

C: en als kinderen afhaken, kun je ze soms meer betrekken door als je een opdracht geeft aan de groep, sommige kinderen nog even bij naam te noemen. Dan heb je ze nog even extra in je vizier. Dat geldt ook voor een F.

E: let daar dan wel bij op dat je niet in in de valkuil stapt van elke keer dezelfde namen noemen, waardoor een kind voelt; oh moet ie mij weer hebben.

A: en soms ook gewoon van: Hé F jij zit goed klaar. Dikke duim. Dus de focus op het positieve.

Begeleider: we hebben dit eerste fragment drie kijkvragen meegekregen: de leervraag, de krachten van de leerkracht en de krachten van de leerlingen. De bedoeling is dat we dit bij het tweede fragment integreren. Dus kijk vanuit die drie invalshoeken naar de beelden. Ik heb het nu even apart gevraagd en laten opschrijven zodat je er bewust van gemaakt bent. Ik zal de beelden weer twee keer laten zien. Vooral de krachten zijn belangrijk. Want die willen we gebruiken in de momenten dat het misgaat om de situatie te draaien. Je mag ook naar de valkuilen van de kinderen de leerkracht denken.

Fragment 2:

Gaat over G. Die heeft ADHD. Ik zie dat ze daardoor om haar heen nog wel eens wat kinderen afleidt. Ze kan ook heel hard werken.

Mijn vraag is: hoe zorg ik ervoor dat G rustiger wordt?

Context: de kinderen zijn 10 min bezig met een tekenopdracht. Ze mochten rustig praten.

Begeleider: hebben jullie de kijkvraag goed voor ogen?

1. Beelden bekijken.
2. Tijd om te schrijven
3. Beelden nog een keer laten zien
4. Eerste indruk bespreken

A: mijn eerste indruk is: goh, waar zeur je over; het gaat hartstikke goed! Ik vind het echt heel erg meevallen. Acceptatie moet ook plaatsvinden; een ADHD-er moet ruimte hebben en ik vond t heel positief gaan. Je nam de tijd om achterin de klas te gaan kijken wat er dan gebeurde.

E: Wat je bij SVIB ervaart (ik heb het ook gehad) is dat er soms in een heel kort fragmentje heel veel te zien is. Er ligt vaak iets onder. Ik vond de sfeer heel gezellig. Er zijn een paar kinderen die de vrijheid dan heel erg voelen en daarin doorslaan. Daar reageerde jij op.

Begeleider: we kunnen zo de beelden nog fragment voor fragment bekijken, zodat we goed kunnen zien wat er dan precies gebeurt.

C: ik zie dat je rondloopt, voor ieder kind heb je een praatje, ik zie kinderen lachen dat betekent dat ze blij met hun werk bezig; dat moet je een goed gevoel geven. En als je dat ziet, en je weet dat er altijd kinderen zijn die iets anders doen dan jij het eigenlijk wil, maar je zou moeten kijken of dat jouw stukje is of de kids' stukje.(begeleider: pas op dat je niet al in de tips schiet.) Ik zie op zich een klas die lekker zit te werken.

D: sfeer is gezellig. Kinderen zijn bijna allemaal aan het werk. Niet storend. Jouw rol: lopen, er zijn, aanspreekbaar zijn; is heel positief.

Begeleider: stukje micro-analyse. Aan B: wat zie je?

We zien de kinderen in rijen zitten die bezig zijn met de opdracht. Eentje zit er omgedraaid.

Begeleider: wat doe jij?

B: ik sta erachter en kijk naar de andere kant.

(beeld) Wat zie je: mijzelf een corrigerende beweging maken naar een kind. Non-verbaal.

(beeld) Wat zie je: iemand geholpen en ik draai me weg.....ik zie dat ik me verbijt.

Begeleider: waar zie je dat aan?

B: aan mijn ogen en mijn mond, mijn handen. Ik zit echt...ik bekijk het van een afstand, maar er zit irritatie bij.

Begeleider: even terug naar dat moment; wat was de irritatie?

B: gelach, dan voelt dat...ze mogen wel kletsen, maarniet lachen (hij moet er zelf om lachen). Dat is wel iets dat.... Hoe moet ik dat zeggen? Ik wil dat het zo gebeurt en dan moet het zo gebeuren en als het dan anders gaat, dan irriteer ik mij daaraan.

Begeleider: En dat toon je zo?

B; Ja.

Begeleider: welke tip zou je Vincent willen geven?

A: ik denk dat je juist je kracht nu kan inzetten. Persoonlijk zou ik een opdracht niet snel vanuit de rug van de kinderen vertellen. Mijn tip zou zijn: loop even voor haar tafel, bespreek wat ze aan het doen is, wat het effect is en maak de deal: dan gaan we nu weer lekker aan de slag. En dan na vier/vijf minuten even afvinken: joh het gaat helemaal top! Ik denk dat je daar meer mee bereikt, voordat het jou gaat raken.

E: we spelen allemaal toneel voor de klas. Wat ik nu zag: je was zo duidelijk, zette je kracht en zei: kom op. Ze gingen een soort van aan het werk, misschien niet meteen, maar dat is de stoornis ook misschien, maar omdat je voor jezelf te ver was gegaan en écht al geïrriteerd

was, ging je daarna dus nog zo'n mopperzin zeggen. Maar eigenlijk was die niet meer effectief. Het meeste effect had dat eerste stukje: drie namen, kom op! En toen draaide ze.

Wat betreft ADHD: negatief gedrag kun je op drie manier uitdoven: 1) negeren (daar begon je mee), 2) benoemen (straffen, mopperen; dat heb je ook gedaan), 3) maar vaak zijn die kinderen ook gevoelig voor het positief benoemen. Als er kinderen naast zitten die je een complimentje geeft. Kinderen met ADHD horen zo vaak hun naam in het negatieve, dan is het ook leuk om op zo'n manier te sturen.

C: wat ik zie: B gaat achterin staan en zijn potje raakt vol. Je laat je potje vollopen en op een gegeven moment, stroomt ie over. De rest van de klas werkt eigenlijk heel lekker. Spreek die kinderen dan even apart aan. Niet klassikaal, maar gewoon even er heen lopen. 'Het ging zo goed; kom op ga door'. Dus proactief reageren.

Ook werkt het soms beter door G de vraag te stellen: wat ben je aan het doen? Dan gaat ze nadenken over haar eigen gedrag. Weer dat activeren. Meer vragen stellen. Werkt wel bij haar.

D: ik wil een stukje zien. Ik wil wat beschrijven: non-verbale gebaar: dat is een krachtmoment. Het werkt het kind draait zich om. Wat doe jij nu? B: ik ga gelijk door naar een andere vraag. D: hoe had je dit moment nog krachtiger kunnen maken? B: even duim omhoog, schouderklop, benoemen. . Ja....dan wordt je krachtmoment iets langer.

Nog een moment waar je met een leerling aan het praten bent. Je negeert haar een beetje. B: ja, ik was gefocust op G, anders moet ik daar weer eerst naar toen. Gelukkig kom je dan toch weer terug bij haar, dat is dan het krachtmoment en dan geef je haar toch weer even een compliment. Ze krijgt de bevestiging die ze nodig heeft.

Begeleider herhaalt de tips:

- Ga voor haar staan, spreek persoonlijk aan, geef compliment. Op zelfde level.
- Spreek ze apart aan
- Laat je potje niet volstromen
- Pro-actief; niet wachten tot je echt boos wordt.
- Benoem positief gedrag
- Activeer de kinderen over hun eigen gedrag na te denken; laat ze de meta positie innemen zodat ze even naar zichzelf kunnen kijken.
- Bij een uitwisseling, goed afronden.

Kun je er wat mee?

B: die van dat potje, proactief zijn. Naar het kind zelf toelopen en niet klassikaal doen. Activeren is ook een goede. Het wordt dan ook meer van hunzelf.

Derde fragment:

Context: kind is betrokken, maar heeft moeite om op zijn beurt te wachten. Dat stoort mij. Het stoort ook kinderen. In het fragment zie je dat laatste.

Vraag: hoe kan ik ervoor zorgen dat het negatieve positief wordt. Dat hij minder door de klas roept en het mij en de kinderen minder irriteert.

1. Fragment bekijken.
2. Schrijftijd
3. Fragment nog een keer laten zien
4. Eerste indruk

A: ik vind het een hele lastige. Een meester die zelf een grapje maakt waardoor de sfeer van de les niet meer helemaal strak te houden is, vervolgens hoor ik een aantal kinderen grappige opmerkingen maken waar de meester heel direct op reageert: nu even serieus. En dan zie je dat voornamelijk door X dat dat potje weer volloopt. Dus daar waar je je kracht inzet door bij een aantal heel kort te zeggen: nu serieus, daar laat je het bij hem vullen. Dat is mijn indruk.

C: negeren werkt niet bij X. Hij staat; kan hij het niet zien of is hij enthousiast? B: hij vindt het heel moeilijk om te zitten. Afspraak is dat hij meer mag staan, maar dan wel stil en meedoen met de les. Er is geen ADHD geconstateerd. Ik zie bij B de ergernis en ik denk dat andere kinderen dat ook voelen.

C: ik zie hetzelfde weer gebeuren. Weer dat potje. Je zegt heel duidelijk dat je dit niet meer wil tegen X, vervolgens maak je weer die extra opmerking er achteraan waardoor alles wat je eerder zei ontkracht. B: ja

A: minder is meer (begeleider: ja we doen zo de tips).

C; wat ik me afvroeg: heb jij heel duidelijk voor ogen wat zijn onderwijsbehoefte is? V: nee.

D: Patroon: Je verwacht iets, maar je geeft het verkeerde voorbeeld. Je zegt iets, ze lachen. Dat roept gedrag bij de kinderen op, maar dat mag dan weer niet. Ze doen je eigenlijk na. Dus (begeleider: ik stop je nu voordat je in de adviesmodus gaat).

Begeleider: de tips:

A: tweeledig; als er behoefte is naar een grappige les, ga daar dan ook in mee. Bij deze jongen toch eerder boos spelen, dit doe je, dit verwacht ik van je, etc. Voordat het bij je binnenkomt.

(B schrijft)

Begeleider: aanvullend daarop; ik hoop wel dat je hoort dat de humor ook echt wel je kracht is.

A: ja, laat ze je even nadoen.

B: ik hoor ook terug: accepteren. Dat herken ik.

C: stukje terug zien. Kinderen mogen om een grapje lachen. Maar eigenlijk ben je het al heel snel zat. Je wilt het eigenlijk als een rekenuitleg. Kids worden spontaan en vinden het leuk. Jammer dat je dan die kracht niet doorzet.

Wat betreft X: weer die drie manieren waarop je het gedrag kan uitdoven. Maar positief benoemen, zou echt helpen. Al komt het vanuit je tenen. Wellicht gaat het de hele dag door dit gedrag. Leg dan bijv. vijf kaartjes neer en als het niet goed gaat, dan haal je er een weg. Dan hoeft je het niet te benoemen. B: ik heb het met streepjes op het bord gedaan, maar op een gegeven moment was dat effect weg. C: door het stil weg te halen, houd je de sfeer voor alle kinderen positief.

C: doorzetten van de humor. Je kunt het rigoureus afkappen, maar je kunt ook even meegaan om het vervolgens weer terug te pakken. Die beweging zou ik wat meer willen zien bij je. Dan zijn ze uitgelachen en dan kun je door. Bij H was je zo duidelijk en eigenlijk ook trots op jezelf. Bij X was je dat niet. Word voorspelbaar bij X. Zeg het, bijv. ik kom straks bij je (en vergeet het niet). Dan zal hij wachten. Je moet echt gebruik maken van die humor.

Maak het X probleem en niet jouw probleem. Geef het terug. Hij is heel gevoelig voor positieve benadering.

Begeleider kapt de discussie af ivm de tijd.

D: geen tips.

Met welke ga je aan de slag (wil niet zeggen dat je die andere niet een andere keer ook nog kan inzetten)?

- Accepteren raakt me, maar is het moeilijkst
- Kaartjes op de tafel
- Positief benoemen
- En die voorspelbaarheid voor X

Iedereen bedankt voor de tijd, inzet, mooie antwoorden, spreekwoorden. (B: ja bedankt)

B bedankt voor je openheid. Hoe heb je het ervaren? B: ja als heel positief. Na het filmen had ik even het gevoel dat ik de controle die dag niet had, maar dan kijk je terug en dan zie je dingen en dan denk je: nou dat kan ik echt beter doen. Maar je ziet ook heel veel dingen die toch wel goed gaan. Dat geeft je toch ook een goed gevoel. Ja ik vind het heel positief, absoluut. Dit ook.

A: vind je het een zinvolle investering, want in het begin zei je: even wachten?

B: ja, ik vind dat. Ja het is de investering waard. Wachten had meer te maken met die tijd.

Begeleider: jullie krijgen ook nog een korte vragenlijst. Het vervolg is dat D met B met de tips en trucs aan de slag gaat. Wij krijgen nog een vervolg, want we willen dit graag nog een keer doen. Er speelt in deze klas best wel veel en we willen kijken hoe het de volgende keer gaat en dan kan je teruggeven hoe de tips en trucs gewerkt hebben.

B; maar het is zo mooi om jezelf te zien. Je ziet je eigen puntjes ook en dan denk je: he dat kan ik meenemen. Kijk ik terug....(....)

Bijlage 17 Verslag tweede bijeenkomst begeleide intervisie

Datum: 13-12-2011

Aanwezig:

A: adjunct-directeur, specialist in klassenmanagement en organisatie
B: (Inbrenger) leerkracht groep 6
C: IB-er, coach NLP en TA
D: leerkracht, SVIB coach
E: leerkracht, gedragsdeskundige
Begeleider: directeur, SVIB-coach

Kort verslag:

Deze keer is er maar één fragment (B: -Lachend- ja, t gaat zo goed!)

Eerst wordt de 'agenda' besproken door de gespreksleider:

- Korte terugblik vorige bijeenkomst
- Nieuwe leervraag van de inbrenger
- Kijken naar fragment voor eerste indruk
- Stellen van verhelderingsvragen
- Fragment gericht bekijken
- Adviezen geven

De inbrenger vertelt dat hij tips had gevraagd om de kinderen wat meer te activeren.

- Ik kreeg de tip van: wat heb je nodig tijdens de les? Ga daar eens over nadenken. Ik heb vanaf toen met de kids iedere keer bekeken: oké welke spullen heb je deze les nodig. Iedereen pakt het tegelijk en dan heb je in ieder geval die betrokkenheid van iedereen erbij. Wat ik voorheen wel eens zag is dat de ene zijn liniaal pakte, de ander pakte zijn potlood en liet zijn liniaal liggen. Terwijl ik nu bezig ben met mijn instructie, heeft iedereen het gewoon lekker klaar liggen. Dus die rust die heb ik al wat meer.
- Het veel meer op ooghoogte praten met de kinderen. Dus niet meer steeds er boven staan, maar veel meer op ooghoogte, met oogcontact gaan zitten. Bij groep 3 deed ik dat wel. Ik dacht in groep 6 hebben ze dat niet nodig. Maar ze hebben het wel nodig; je hebt toch veel beter contact met ze. Dat is dus ook een tip die ik toepas.

- Veel meer activeren, vragen stellen. Uit hunzelf laten komen. Bijv. bij rekenen: hoe heb jij het gedaan, wat is jouw antwoord? Veel meer kinderen betrekken, niet meer bij één kind blijven hangen. Je hebt ze er dan weer even bij.

Begeleider: Merk je verschil in de klas? B: Ik merk meer rust bij mezelf en tijdens het werken bij de kinderen. Sommige dingen veranderen niet. Dat heeft ook met gedrag te maken. Maar ik merk tijdens het werken veel meer rust. Op het filmpje wat je zo gaat zien, die keer, hebben ze zeker 40 minuten heel goed gewerkt. Heel goed.

Hebben jullie nog vragen aan B: nee, wel leuk om te horen.

B: nou weten jullie, toen I de tweede keer kwam filmen en we gekeken hadden, zei ik tegen haar: jeetje, eigenlijk wel een gigantisch verschil, he?!

Het hangt wel van een aantal dingen af: dit was een ochtend, dat andere was in de middag opgenomen, maar het is ook leuk om het terug te zien, zo van, he, zo kan het ook.

Begeleider: SVIB helpt je zoeken naar factoren die werken. Zo is de ochtend dus een helpende factor voor deze klas. V: klopt en de volgende keer gaan we dan ook een keer weer in de middag filmen. Dan kunnen we het ook goed vergelijken.

C: je vertelde net dat je veel naar ooghoogte gaat, maar realiseer je dat het soms ook juist nut heeft om te gaan staan. Bijv. als een kind heel erg in zijn emotie zit en je wil dat kind uit de emotie trekken, dan is het goed om op ooghoogte te beginnen en dan te gaan staan. Dan worden ze meer of meer gedwongen om uit die emotie te gaan.

Begeleider: wil je even kort de beelden introduceren en je leervraag bespreken? (Legt de volgorde van kijken, etc. nogmaals uit.)

B: In het fragment zie ik dat ik contact heb met X. Hij luistert naar mijn uitleg van de toets. Ik voel echter niet dat ik *echt* contact heb met hem. Dit komt omdat in de interactie veel van mijn kant komt. Ik verwacht eigenlijk wat meer van hem terug. Ik komt niet helemaal bij hem binnen. Zien jullie dit ook en hoe kan ik ervoor zorgen dat ik hem wat meer bereik?

E: één verhelderingsvraag? Heeft X een stoornis? (B: niet vastgesteld.)

Kijken naar de beelden. Daarna eerste indruk beschrijven. Daarna verhelderingsvragen.

A: ik ben erg nieuwsgierig naar de dialoog. Hij reageert mondeling, maar ik kan hem niet verstaan.

B: dan vraag ik: weet je wat je hier moet doen? Dan geef ik een paar voorbeeldjes hoe je het kan aanpakken. Dan vertelt hij het en dan gaan we door naar de volgende som. Als hij ergens niet uitkomt, dan leg ik het hem uit. Dus ik vraag voorbeelden over hoe hij het zou oplossen.

C: wanneer voelt het voor jou als contact? B: Als hij mij aankijkt, betrokken houding, hij zit er bij of hij t 'ondergaat', het interesseert hem ook niet zo, volgens mij; tenminste dat gevoel heb ik. Zou ik meer willen zien.

Begeleider: hoe zie je betrokkenheid? B: aandacht, mimiek, tis ook moeilijk. Het voelt alsof ik dat niet heb nu. Als je naar hem kijkt, hij ziet er niet gemotiveerd uit.

A: hoe zijn achteraf zijn resultaten? Dan kun je daaraan zien of je binnengekomen bent. B: ja, eigenlijk wel goed. Netjes.

C: voelt dit voor jou als ongeduld bij hem? Heeft hij geduld voor jouw uitleg, hoe komt het bij jou over?

B: Ja, onrustig.

Begeleider: je vraagt 'hoe kan ik ervoor zorgen..?' Wat heb je zelf al geprobeerd?

B: je probeert: kijk me even aan, dat werkt ook niet bij hem, het zit er niet in. Misschien kan ik het daarom er ook niet uithalen.

Wil iemand nog een kracht teruggeven? Of bijzonderheden?

A: heb je de rest ritalin gegeven (lachend). Ik vond dat de rest heel goed en rustig zat te werken. (Begeleider: mooi compliment.)

C: Prachtig hoe E zit te werken. B: ja het gaat ook heel goed met haar.

D: Ja en dat jongetje met die koptelefoon daar achterin, daar heb je ook een hele gedragsverandering bij gezien. Hij is heel taakgericht; je ziet straks een fragment waarbij hij langs X loopt en die zoekt continu contact met hem, maar hij reageert niet hoor. Hij gaat onverstoorbaar verder.

Maar wat ik echt heel mooi vond, is jouw houding bij X. Vanuit jouw kracht (B: rust), zie je dat je heel rustig bij hem gaat zitten, juist wel door je knieën gaat, oogcontact maakt en hem de ruimte wel geeft om zelf de oplossingen te verzinnen.

B: nou mooi, dank je wel.

E: Nou, ik weet niet of ik de enige ben, maar wat ik zie is individuele instructie en hij pikt dat allemaal op. Het komt wel aan. Dat is mijn eerste indruk, hebben jullie dat ook?

Begeleider: laat het maar even bij jou. Als ik je goed begrijp, zeg je: de betrokkenheid is er. (E: ja, B zijn referentiekader van betrokkenheid is anders dan die van hem, maar wat ik zie en als je zegt die toets is ook voldoende gemaakt, dan denk ik: ja toch goed aangekomen.) We gaan nog een keer kijken. De vraag blijft: hoe kan ik er voor zorgen dat ik er meer interactie komt tussen ons? Want volgens B is het eenzijdig.

D: wat ik zie is dat hij het hele fragment B nog geen één keer heeft aangekeken, maar ik zie dat er wel contact is, maar ik snap dat jij dat voelt als er is geen contact.

Begeleider: wat mijn eerste indruk is, is dat hij je niet aankijkt, maar wel gericht kijkt naar waar jij naar toe wijst.

Begeleider: Verder kijken. Nu graag met aandacht voor de leervraag.

A: zo'n laconieke houding, althans, zo komt het over.

B: Ja, die betrokkenheid, is zie het dus niet als betrokkenheid.

C: Het is heel prachtig te zien aan zijn ogen. Als je goed kijkt, zie je dat hij zijn ogen continu zo (wijst heen en weer) beweegt. Dat betekent dat hij heel erg auditief is ingesteld. Hij luistert dus heel erg naar jouw stem. Dit is een jongen die reageert op jouw stem. Kijk maar eens naar zijn ogen.

Begeleider: we zullen het een klein stukje terug doen.
(Nogmaals kijken.)

E: Ja, ik heb het net al een beetje gezegd. Volgens mij heb jij prima contact op dit moment met hem. Hij kijkt in het boek omdat jij (B) alles aanwijst. Hij volgt jouw vinger en ik heb heel vaak kinderen die mij niet aankijken als ik hen iets uitleg en dan kijken zij ook naar wat ik aanwijs. Dus ik denk dat dat gewoon niet zijn behoefte is, hij heeft dat gewoon niet nodig. Ik denk dat het goed is aangekomen, de uitleg.

B: nou ja, wat A ook zegt, de resultaten zijn voldoende en ruim voldoende dus dat is wel heel netjes natuurlijk, dus dan moet het wel overkomen.

Begeleider: wat is je advies aan hem?

E: als je echt wil dat hij je aankijkt, omdat je vindt dat het voor hem goed is als hij je aankijkt, moet je je afvragen: wil ik dit nou voor mezelf of echt voor hem? Als je het echt voor hem wil, wijs dan niet elke keer iets aan, want hij gaat telkens jouw hand volgen. Maar als ik naar het kind kijk, denk ik dat hij hier genoeg aan heeft, dat hij jou volgt en dat een heel actief ventje; dat wordt hij nooit. Ik zou hier genoeg meenemen. Hij kijkt mee, hij noemt meteen het antwoord, hij kijkt in het boek...het komt prima aan. Het enige is dat jij niet ziet dat hij jou aankijkt.

C: Ik zie dat jij zijn onrust voelt. Dat heeft hij. Dat kan je niet wegnemen. Maar heb je wel eens gesproken met hem hoe hij het ervaart? (B: nee). Want: jij kan het wel bedenken, maar misschien heeft hij er helemaal geen last van. Hij is heel erg auditief ingesteld. Dus hij heeft dat aankijken niet zo heel erg nodig. Jij zit anders in elkaar en jouw voorkeursysteem is meer visueel. (B: ja dat klopt). Mijn tip zou zijn: als het je stoort en je denkt dat het wat dieper ligt, ga het gesprek dan met hem aan. Voor de rest: hij doet perfect mee. B: duidelijk, dankjewel.

D: Vanuit jouw kracht denk ik dat je een topprestatie hebt neergezet. Hij zit zeker tien minuten met jou heel rustig te werken. Volgens mij is dat voor hem heel moeilijk. Hij is zich heel erg aan het concentreren. Hij is onrustig en jouw kracht is rust en eigenlijk ben jij de perfecte leerkracht voor hem omdat je die rust op hem over kunt brengen. Daarmee zou ik verder gaan.

A: ik heb toch nog wat anders. Ik ben het ook helemaal met hun eens. Ik denk inderdaad je kracht; als je zag wat zo'n duim doet bij zo'n jongen. Hij kreeg een tijd directe instructie van je en dat is voor hem echt heel lang. Als je die tijd nou in tweeën hakt en je zegt, kom zo nog even bij me of ik komt bij jou, dan heb je nog even contact, je vinkt af, hij heeft het inderdaad begrepen; het gaat goed en je geeft hem die dikke duim en dan heb je toch ook nog een keer spontaan of twee keer. Dat zou mijn aanvulling zijn.

D: ja, als je hem na de helft van de uitleg laat starten, dan gaat het in zijn hoofd een stuk rustiger, want hij hoeft niet over alle vragen na te denken.

A: ik heb zelf zoiets van, nou ja die rust, die structuur die jij heel goed aan kan brengen, breng die dan ook in zijn werk aan. Doe dan één of twee opdrachten, dan kom je bij hem terug: jongen hoe gaat het? Dikke duim, ga je lachen en je legt de volgende twee sommen uit. En je vinkt op kortere momenten, met verschillende rustmomenten af of hij de stof inderdaad snapt.

Begeleider: we gaan naar de afronding: ik vat nog even samen wat ze gezegd hebben:

- E: leg je lat niet zo hoog, t gaat goed, kijk ook wat zijn behoefte is.
- C: vraag ook aan hem hoe hij het ervaart, want het is nu ook veel invullen voor jou misschien (B: ja, dat klopt)
- D: je bent eigenlijk de perfecte leerkracht voor deze jongen, want wat jou kwaliteit is, is hetgene wat hij nodig heeft.
- A: bouw spontane momenten in, hak je instructie in tweeën zodat je ook nog even een spontaan contact met hem kan inbouwen.
- Je vraag was letterlijk: hoe kan er meer interactie komen? Maar de mensen zien dat er echt wel interactie was. Het enige is: hij kijkt je niet aan, maar hij reageert op alles wat je doet, wat je zegt, wat je gebaart. Voor hem is het blijkbaar niet nodig, maar kun jij er zelf nu wat mee?

B: ik gaf ook al aan: is het iets wat ik zie/voel of hebben jullie het ook? Voor mij gevoel ik er geen interactie, maar ik ga het er met hem (zoals C zei) over hebben. Tip van A vond ik ook wel heel erg goed (herhaalt de tip).

Tevreden? Ja, zeker. Fijn dat er te zien was dat er interactie is.

Iedereen bedankt, B jij ook .

Bijlage 18 Verslag eindgesprekken met MDT en inbrenger (samenvatting)

- ❖ Hoe hebben jullie de werkwijze bij deze intervisie ervaren?
 - Unaniem: positief

- ❖ Wat zijn de succesfactoren van een sessie als deze?
 - De enorme expertises/disciplines die bij elkaar zitten.
 - Comfortabele en open sfeer
 - Veiligheid
 - Bekendheid met het fenomeen maakt toegankelijker
 - Eerst het opdoen van een indruk en daarna pas gericht kijken
 - De mogelijkheid tot het stellen van vragen
 - Werken vanuit het positieve
 - Goede structuur, korte introductie
 -
- (Wellicht moeten we dit succes ook met het team delen op een teamvergadering)

- ❖ Overige opmerkingen:
 - De aanwezigheid van de SVIB-er: ik was niet meer onbevangen. Ik was meer als toehoorder en om te halen.

Als je honger hebt, ziet een brood er anders uit dan wanneer je verzadigd bent.

Bijlage 19 Verslag eindgesprekken inbrenger (samenvatting):

- ❖ B, wat heb je meegenomen en uitgeprobeerd?
 - De positieve momenten meer benadrukken in de klas.
 - Humor inzetten om de sfeer ontspanner te maken.
 - Op ooghoogte kinderen begeleiden tijdens een individuele uitleg.
 - Kinderen meer individueel aanspreken i.p.v. klassikaal.

- ❖ Wat was de meerwaarde van begeleide intervisie met beelden met een multidisciplinair team t.o.v. een SVIB-traject?
 - B: voor mij ten eerste de steun die ik voelde en de complimenten die ik kreeg. Daarnaast de andere blik; mijn blinde vlek werd zichtbaar. De vorm is fijn, omdat bij intervisie wél tips gegeven mogen worden en bij SVIB niet. Ik vond het een mooie aanvulling
 - Het leerlingengedrag werd besproken vanuit de expertises van het multidisciplinair team dat meer verstand heeft van diepere problematieken.
 -

- ❖ Wanneer merkte je dat het een succes ging worden?
 - Op het moment dat ik hoorde wat mijn kwaliteiten waren en deze kon inzetten.

Bijv: Een van mijn kwaliteiten is humor. Ik vond het moeilijk om dit inzetten in deze groep, omdat ik bang was dat ik hierdoor de grip tijdens de lessen kwijt zou raken. Door juist deze kwaliteit in te zetten, is de sfeer ontspanner geworden. Op het moment dat je weet dat de oplossing zit in een van je kwaliteiten, dan weet je dat het een succes wordt. Je moet hem alleen goed inzetten.

- ❖ Is er iets veranderd in je pedagogische vaardigheden? Wat merk je aan jezelf?
 - Ja, mijn blinde vlek is weg. Ik kijk met een andere blik.

- ❖ Zijn er andere concrete veranderingen?
 - Er is meer rust in de klas. Ik merk dat ik zelf ook meer rust heb en vrolijker ben.

- Hoe vond je de veiligheid?
Helemaal goed. Voelde me veilig genoeg. Voor collega's die het traject als een drempel zien kan het misschien veiliger zijn als er ook een directe collega (leerjaar) bij de sessie aanwezig is. Dit was voor mij echter niet nodig

- Je leervraag was: Hoe kan ik ervoor zorgen dat er meer rust is bij de kinderen? Hoe kan ik ze positiever benaderen? Wat werkt om hun ander gedrag te laten vertonen als rustig zitten, luisteren, actief meedoen.

Wat zien we nu nog terug? Wat heb je bereikt?

De groep is rustiger en ik ben rustiger. Ik heb dit jaar ook geaccepteerd, dat sommige dingen ook niet geheel alleen kunnen lopen zoals ik het wil en dat ik mijn aanpak moet aanpassen aan de groep.

- Wat heeft het terugkijkend met je gedaan? Wat is er veranderd in je houding voor de groep? Hoe ga je naar je werk? Hoe zit je in je vel?

Mijn houding voor de groep is veranderd. Ik sta rustiger voor de groep. Het blijft een pittige groep. Ik zie nu naast dat het een pittige groep en het ook een hele leuke groep is.

- Was de sessie afdoende?
Ja

- Zijn er nog concrete acties die je wil ondernemen?
Op dit moment niet.

- Overige opmerkingen?
Bedankt voor jullie tijd en hulp. Ik vind het echt super dat er wordt gekeken naar de kwaliteiten van de leerkracht.

Bijlage 20 Werkmodel voor begeleide intervisie en SVIB (Van den Heijkant et al. - 2006)

<i>Van tevoren bepalen</i>	Wat is het doel van de bijeenkomst? Welke beelden worden ingebracht? Benoem wat het aandeel is van de gespreksleider. Heeft hij een inhoudelijk aandeel of niet? In ieder geval moet de gespreksleider deskundig zijn in het hanteren van de micro-analyse. Samen bespreekt men met wat de aanpak en structuur zal zijn. De doelen zullen helder besproken moeten worden. Ook frequentie en duur van de bijeenkomsten dient afgesproken te worden. Genoemde afspraken dienen ook tussendoor geëvalueerd te worden om doelgericht bezig te blijven.
<i>Formuleren van de vraag</i>	Degene die het materiaal inbrengt, stelt zijn hulpvraag. Deze vraag geeft de kijkrichting aan. Eventueel kunnen de anderen verhelderingsvragen stellen. Zorg dat de vraag helder is, zodat er niet vanuit ieders eigen referentiekader gekeken gaat worden.
<i>Bekijken van een fragment</i>	Dit kan een fragment zijn waarop de leerkracht trots is of juist één waar hij ontevreden over is. Hij legt uit waarom dit fragment belangrijk voor hem is.
<i>Formuleer je indruk op papier</i>	Ieder voor zich beschrijft waar hij aan denkt. Dit is om in je eigen denkspoor en bij je eigen ideeën te kunnen starten.
<i>Uitwisselen van eerste indrukken</i>	Iedereen krijgt de beurt. De leerkracht kan aangeven wat hij wel en wat hij niet herkent. Door vragen te stellen kan er tot verheldering en verdieping gekomen worden. Belangrijk in deze fase is om te zorgen dat men bij de hulpvraag blijft. Een strenge beurtenverdeling is hierom belangrijk.
<i>Micro analyse van het fragment</i>	De beelden worden nader bekeken. Hierbij wordt de interactie besproken met de termen uit de basiscommunicatie van de SVIB-theorie. Doel is om te achterhalen wat er goed gaat en waar men tevreden over is. Micro-analyse maakt het geheel concreter. Praktijk leert dat mensen regelmatig verbaasd staan over wat ze van zichzelf zien. De werkelijkheid is vaak anders dan wat ze zelf dachten.
<i>Betekenisverlening aan de interactie analyse</i>	Hier wordt overgestapt tot de interpretatie van de beelden. Hierbij bespreekt men of de beelden een antwoord kunnen geven op de hulpvraag.
<i>Alternatieven</i>	De alternatieven kunnen worden besproken. Wat is mogelijk. Iedereen komt aan bod.
<i>Concrete voornemens</i>	De leerkracht neemt weer de centrale rol in. Hij geeft aan met welke alternatieven hij aan de slag zou kunnen en willen. Hij bespreekt dit in concreet gedrag.
<i>Reflectie</i>	Ieder lid van de groep schrijft op wat hij geleerd heeft deze sessie. Dit veronderstelt dat iedere aanwezige iets wil en kan leren van de ander.

Bijlage 20 Werkmodel voor begeleide intervisie en SVIB (Van den Heijkant et al. - 2006)

<i>Evaluatie</i>	Aan het einde kijkt men terug op de bijeenkomsten. Is het effectief geweest, wat kan beter, wat kan anders? Heeft men zich aan de afspraken gehouden? Waren de rollen duidelijk? Welke afspraken zijn er nodig voor een volgende keer?
------------------	--

