

An abstract artwork featuring a balance scale. The scale is positioned in the center, with a heart on the left pan and a face on the right pan. The scale is suspended from a vertical line that extends downwards to a striped, column-like structure. The background is a textured, light blue-grey, and the entire composition is set against a solid red background.

Het spel tussen sensitiviteit en responsiviteit

op weg naar teambegeleiding

Naam: Cindy Pluymen

Studentnr: 2152912

Opleiding: Master SEN; SVIB

Begeleider: Marianne den Otter

Datum: Juli 2011

Inhoudsopgave	<i>pagina</i>
Samenvatting	3
Introductie	4
Inleiding	4
Visie op inclusie	4
Hoofdstuk 1 Onderzoeksvraag	6
1.1. Aanleiding voor het onderzoek	6
1.2. Probleemstelling	6
1.3. Doel van het onderzoek	6
1.4. Onderzoeksvraag	6
1.5. Onderzoekshypothese	7
1.6. Onderzoekscontext	7
Hoofdstuk 2 Theoretische onderbouwing	8
2.1. Sensitieve responsiviteit	8
2.2. Sensitieve responsiviteit en basisinteractie	8
2.3. Professionele communicatie	9
2.4. Andere beïnvloedende factoren	10
2.5. Betekenis voor onderzoek	11
Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethoden	12
3.1. Ethiek	12
3.2. Validiteit en betrouwbaarheid	13
3.3. Video Interactie Analyse (VIA)	13
3.4. Logboek	14
3.5. Vragenlijst	14
Hoofdstuk 4 Resultaten	16
4.1. Uitwerking van de Video Interactie Analyse (VIA)	16
4.1.1. VIA en dataverwerking sensitiviteit	16
4.1.2. VIA en dataverwerking responsiviteit	19
4.2. Uitwerking van de 'verbale communicatie matrix'	20
4.3. Uitwerking van de vragenlijsten	23
4.4. Logboek	25
4.5. Samenvatting resultaten	26

Hoofdstuk 5 Conclusies en aanbevelingen	27
5.1. Inzicht en overdenkingen	29
5.2. Aanbevelingen	29
5.3. Visie op inclusie	30
Hoofdstuk 6 Nawoord	32
Literatuurlijst	33
Bijlage 1: Scoreblad Video Interactie Analyse	34
Bijlage 2: GROW model van Whitmore voor begeleide intervisie	43
Bijlage 3: Verbale communicatie matrix	44
Bijlage 4: Logboek	51
Bijlage 5: Vragenlijst	54

Samenvatting

Het spel tussen sensitiviteit en responsiviteit; op weg naar teambegeleiding

Naam en contactadres

Cindy Pluymen
cindy_pluymen@yahoo.com

Onderzoekscontext

Actieonderzoek op een reguliere basisschool
Begeleide intervisie met beeld in twee bouwteams
Zelfontwikkeling naar een begeleider van teams



Onderzoeksvraag

Wat is het effect van sensitief en responsief begeleiden tijdens intervisie met beeld op de professionele communicatie in bouw 5-6 en bouw 7-8 op Basisschool Het Palet?

Subvragen

1. Welke vaardigheden moet ik als begeleider ontwikkelen om sensitief en responsief te begeleiden?
2. Wat is het effect van mijn sensitiviteit en responsiviteit tijdens intervisie met beeld op de professionele communicatie?

Theoretische onderbouwing

Betekenis sensitieve responsiviteit.
Sensitieve responsiviteit en basisinteractie.
Professionele communicatie.
Indirecte beïnvloedende factoren
op de professionele communicatie.

Onderzoeksmethoden

Video Interactie Analyse:
Micro-analyse en
Verbale communicatie matrix.
Vragenlijst.
Logboek.

Onderzoeksopbrengst

Het effect van mijn sensitiviteit en responsiviteit op de professionele communicatie verschilt per bouwteam en hangt dus samen met de omgeving waarin ik op dat moment ben. In een team dat al in ontwikkeling is, heeft mijn sensitiviteit en responsiviteit een positiever effect op de professionele communicatie dan in een team dat nog moet starten met teamontwikkeling. Biede teams vragen andere vaardigheden van mij als begeleider. Bij een team dat al in ontwikkeling is moet ik mij als begeleider meer op het product richten om diepgang te creëren. Bij een team dat nog moet starten met ontwikkeling van de professionele communicatie moet ik mij als begeleider meer richten op het proces om de veiligheid te waarborgen.

Discussie

Heb ik invloed op mijn omgeving of heeft de omgeving invloed op mij?

Introductie

Inleiding

In 2008 ga ik als intern begeleider op Basisschool Het Palet in Hapert werken. Tot mijn taken als intern begeleider hoort het begeleiden van individuele leerkrachten en leerlingen, maar ook het begeleiden van twee bouwteams. Met een achtergrond als orthopedagoog heb ik ervaring in het werken met individuele personen, maar is het werken met groepen volwassen mensen nieuw voor mij.

Als ik in 2009 start met de SVIB opleiding, werk ik eerst aan het beter leren begeleiden van individuele mensen. Vanuit mijn oude rol als orthopedagoog ben ik gewend adviezen te geven, waardoor ik het leerproces van de ander overneem. In het eerste studiejaar ben ik daarom vooral bezig geweest om mijn sensitiviteit op een responsieve manier te gebruiken. Niet het advies geven, maar de ander zelf tot inzicht te laten komen. Dit heb ik gedaan door het stellen van vragen, een kijkrichting te geven en het benoemen van wat ik waarneem, zodat de ander tot zelfreflectie komt. Dit lukt beter als ik mij minder op het resultaat en meer op het proces richt. Daardoor blijf ik bij de ander, maar neem ik het niet over. Deze 'nieuwe' manier van begeleiden past veel beter bij mijn persoonlijkheid en mijn ideaal. Dat is een wereld creëren waarin vrijheid voor alle mensen centraal staat.

Visie op inclusie

Het grote geheel waar ik dus naar streef is vrijheid voor ieder mens. Daarom sluit inclusie heel goed aan bij mijn kern. Hierdoor wordt de vrijheid van mensen namelijk vergroot. Intervisie met beeld kan bij de ontwikkeling naar een inclusieve school een goed hulpmiddel zijn bij het delen van 'good practice' en de begeleiding van leerlingen en hun leerkrachten met speciale behoeften.

In het algemeen heb ik ervaren dat binnen het werkveld van de orthopedagogiek en interne begeleiding psychodiagnostisch onderzoek en het stellen van diagnoses een negatief effect heeft op inclusie. Het kind achter de handicap wordt vaak niet meer gezien en er wordt alleen nog maar waargenomen wat het kind niet kan in plaats van de kwaliteiten te belichten. De diagnose wordt nog te weinig gebruikt als handvat voor de begeleiding vanuit de kracht van die leerling en nog te veel als verklaring waarom het kind zo lastig is voor zijn omgeving. Dit druist in tegen mijn gevoel van vrijheid voor ieder mens. Door een kind te stigmatiseren wordt het enorm beperkt in zijn ontwikkelingskansen. Deze spanning tussen het gebruiken van diagnoses voor ontwikkelkansen of als identiteit van het kind wordt ook door van Lakerveld en Den Otter (2009) beschreven. Zij geven aan dat het bij dit thema belangrijk is voortdurend kritisch te reflecteren met schoolteams en ouders. Mijn ervaring is dat veel leerkrachten er nog niet aan toe zijn om daarop te reflecteren en hun beelden bij te stellen. De reden daarvan is volgens mij dat leerkrachten bang zijn het niet goed te doen met deze leerling, omdat de aanpak anders is dan ze gewend zijn. Wat er volgens mij moet gebeuren is dat leerkrachten vertrouwen krijgen in hun eigen vaardigheden en ontwikkelingskansen bij de begeleiding van het betreffende kind en dat de omgeving (collega's en ouders) de aanpak van de leerkracht waardeert. Pas dan zullen leerkrachten durven af te wijken van de norm. Hieraan hoop ik dat dit onderzoek een bijdrage levert. Door beelden met elkaar te delen en op een professionele manier ieders kwetsbaarheid te bespreken, komen de leerkrachten naar verwachting steviger in hun (werk)schoenen te staan.

Basisschool Het Palet is een school die streeft naar het insluiten van leerlingen. Zoals ik het zie, is deze school al ver in de ontwikkeling naar een inclusieve school. Echter de leerkrachten die op Basisschool Het Palet werken voelen zich niet altijd professioneel genoeg alle leerlingen te bieden wat ze nodig hebben. Daarom is het belangrijk dat de leerkrachten hierin niet alleen professioneler worden, maar zich ook professioneler gaan voelen. Om dit voor elkaar te krijgen is begeleide intervisie met beeld een goede manier. Door aan elkaar te benoemen waar gevoelens van onzekerheid zitten, maar nog belangrijker waar de kracht van een leerkracht zit, verwacht ik dat de leerkrachten zich zekerder gaan voelen. Met dit onderzoek wil ik eraan bijdragen dat de leerkrachten zich niet alleen zelfverzekerder maar ook professioneler gaan voelen in de begeleiding van alle leerlingen door hierover op een professionele manier met behulp van het beeld samen in gesprek te gaan.

Daarnaast denk ik dat er nog meer bereikt kan worden op weg naar een inclusieve school als het schoolsysteem wordt geherstructureerd. Nu proberen we alle leerlingen binnen een groep te houden, waardoor de leerkracht vaak de enige is die de leerling begeleid. Zo komen zowel de leerling als de leerkracht onvoldoende in ontwikkeling. Teamteaching en groepsdoorbrekend werken zouden hierin verandering kunnen brengen. Door samen dezelfde leerlingen waar te nemen en met elkaar in gesprek te gaan over de begeleidingsbehoeften van leerlingen, delen de leerkrachten hun professie met elkaar en kunnen ze direct op de praktijkvloer van en met elkaar leren.

Hoofdstuk 1 Onderzoeksvraag

1.1. Aanleiding voor het onderzoek

Zoals in de introductie al is aangegeven, heb ik mijn ontwikkeling tijdens het eerste jaar van de SVIB opleiding gericht op de procesbegeleiding bij individuele trajecten. In het tweede jaar van de SVIB opleiding wil ik mijn ontwikkeling focussen op het begeleiden van groepen mensen. Dit, omdat het begeleiden van bouwteams tot mijn taken op school behoort en ik mij hierin nog onbekwaam en onzeker voel. Ik wil leren een procesbegeleider te worden van groepen mensen, die zegt wat zij voelt. Daarom wil ik door middel van dit actieonderzoek uitvinden welke elementen van de basisinteractie nodig zijn om een effectieve procesbegeleider van een groep volwassen mensen te worden, welke vaardigheden ik reeds toepas en welke vaardigheden ik nog moet ontwikkelen.

1.2. Probleemstelling

In schooljaar 2009-2010 introduceerden we binnen Basisschool Het Palet de 1-zorgroute. In het kader van deze 1-zorgroute wordt er zes maal per jaar begeleide intervisie in de bouwen uitgevoerd. Het is mijn taak deze intervisies in de bouwen 5-6 en 7-8 vorm te geven en te (bege)leiden. Door de SVIB opleiding ben ik in het begin van 2010 tijdens deze begeleide intervisies beelden gaan gebruiken. Hierdoor kwam ik voor een grote leervraag te staan. Waarom lukt het mij in bouw 5-6 wel om het professionele gesprek op gang te brengen en lukt het mij in bouw 7-8 nog niet om mensen professioneel met elkaar in gesprek te laten gaan? Ik veronderstel dat de cultuur in beide bouwen zo divers is dat dit van mijn rol als (bege)leider andere vaardigheden vraagt. Om mijn eigen vaardigheden te verbeteren wil ik net als bij de individuele trajecten gebruik maken van sensitieve responsiviteit. Zo maak ik gebruik van mijn kracht, het sensitieve en daag ik mij uit op mijn ontwikkelkansen, namelijk datgene wat ik waarneem benoemen oftewel responsief zijn. Vaak zie ik namelijk wel wat er aan de hand of nodig is, maar benoem dat nog niet in de groep.

1.3. Doel van het onderzoek

Door dit onderzoek wil ik mijn handelen verbeteren in het (bege)leiden van groepen mensen en dan nog specifiek tijdens intervisie met beeld. Dit wil ik bereiken door het koppelen van de theorie aan mijn praktijk om uit te vinden wat voor mij de do's en don'ts zijn in het kader van sensitieve responsiviteit. De opbrengst voor mij is dus het uitbreiden van mijn handelingsrepertoire in interactie met een groep mensen met als doel de mensen op een professioneel niveau met elkaar te laten communiceren. Bij dit onderzoek heb ik gekozen voor het werken met groepen mensen, omdat samenwerken de ontwikkelingen binnen een school bevordert. Bij deze samenwerking is de professionele communicatie een belangrijk middel. Door de professionele communicatie tijdens het samenwerken te bevorderen, wil ik meerdere leerkrachten tegelijk in ontwikkeling zetten.

1.4. Onderzoeksvraag

De onderzoeksvraag is gericht op mijn eigen ontwikkeling, omdat ik van mening ben dat wanneer ik een goede procesbegeleider wordt, de leerkrachten professioneler met elkaar in gesprek gaan en daardoor zichzelf beter kunnen ontwikkelen. Dit zal uiteindelijk ten goede komen aan de leerlingen in hun groep. Om de hierboven genoemde redenen heb ik gekozen voor een actieonderzoek.

Wat is het effect van sensitief en responsief begeleiden tijdens intervisie met beeld op de professionele communicatie in bouw 5-6 en bouw 7-8 op Basisschool Het Palet?

Subvragen

1. Welke vaardigheden moet ik als begeleider ontwikkelen om sensitief en responsief te begeleiden?
2. Wat is het effect van mijn sensitiviteit en responsiviteit tijdens intervisie met beeld op de professionele communicatie?

1.5. Onderzoekshypothese

Voor dit onderzoek neem ik aan dat sensitieve responsiviteit een (positief) effect heeft op professionele communicatie.

1.6. Onderzoekscontext

Het onderzoek zal plaatsvinden tijdens begeleide intervisie met beeld in bouw 5-6 en bouw 7-8 van Basisschool Het Palet in Hapert. Dit is een reguliere basisschool die openstaat voor vernieuwingen en persoonlijke ontwikkeling. Dit schooljaar (2010-2011) is het werken aan de professionele ontwikkeling van de leerkrachten ingebed in het jaarplan. Tijdens drie studiedagen krijgen de leerkrachten voeding en tijd om hun eigen Persoonlijke Professionele Ontwikkelings Plan (PPOP) op te stellen, te evalueren en bij te stellen. Hierop volgend worden de leervragen van de leerkrachten tijdens intervisies (met beeld) besproken. De leerkrachten brengen zelf hun leervragen in tijdens deze intervisies in de bouw. De opnamen worden gemaakt door de begeleider en het heeft de voorkeur dat de leerkracht zelf de momenten selecteert die hij of zij in de bouw wil laten zien en bespreken. Er zijn echter leerkrachten die dit nog moeilijk vinden en selecteren de beelden liever samen met de begeleider. Voor het onderzoek zal van deze intervisies opnamen worden gemaakt.

Om antwoord te kunnen geven op de onderzoeksvraag wordt eerst een theoretische verdieping gemaakt, die in het volgende hoofdstuk wordt beschreven.

Hoofdstuk 2 Theoretische onderbouwing

In dit hoofdstuk worden de kernbegrippen uit de onderzoeksvraag met theorie onderbouwd.

2.1. Sensitieve responsiviteit

Het begrip sensitieve responsiviteit (ook wel emotionele steun genoemd) komt voort uit de hechtingstheorie, die in 1969 is ontwikkeld door J. Bowlby. In deze theorie wordt ervan uitgegaan dat de sensitiviteit en responsiviteit van opvoeders cruciaal is voor de gehechtheid van een kind om zich van daaruit te kunnen ontwikkelen. Maar wat is sensitieve responsiviteit nu? Het begrip sensitieve responsiviteit bestaat uit twee delen, namelijk sensitiviteit en responsiviteit. Volgens het woordenboek (van Dale) betekent sensitief zeer ontvankelijk voor indrukken of overgevoelig en respons betekent antwoord of reactie. Van den Heijkant en van der Wegen (2000) benoemen sensitiviteit als de gevoeligheid van iemand om signalen bij een ander waar te nemen en de emotionele betekenis daarvan te onderkennen. Sensitiviteit is dus niet alleen het waarnemen van de signalen, maar ook het juist interpreteren van deze signalen en het juist inschatten van de emotionele betekenis van de betreffende signalen. Responsiviteit is de reactie op het signaal. Je geeft dus een reactie op het signaal van de ander. Iemand die responsief is, reageert voldoende vaak en direct als iemand een signaal uitzendt, stemt zijn reactie af op het signaal en sluit in de reactie opnieuw aan bij de initiatieven van de ander.

Om responsief te kunnen zijn, moet je dus eerst signalen in je omgeving waarnemen waar je een respons op kunt geven. Dit waarnemen gaat gepaard met de gevoeligheid van de waarneming van een persoon. Onderzoekspychologe E. N. Aron (2004) heeft veel onderzoek gedaan naar hoog sensitiviteit. Volgens haar heeft de mate van sensitiviteit van een persoon te maken met de ontwikkeling van het zenuwstelsel. Zij stelt dat 15 tot 20 procent van de volwassenen een hoog sensitief zenuwstelsel heeft. Dit betekent dat zo'n persoon zich bewust is van de subtiele signalen in de omgeving. Er zijn dus verschillen in wat en de mate waarin personen hun omgeving waarnemen. Voor dit onderzoek is het van belang dat duidelijk wordt wat ik als begeleider van een groep mensen waarneem, of ik datgene wat ik waarneem ook terugkoppel naar de groep en welk effect dit op de groep heeft. Maar heeft sensitieve responsiviteit ook daadwerkelijk effect op een groep mensen?

In de kinderopvang is al veel onderzoek naar sensitieve responsiviteit en het effect daarvan op de groep kinderen gedaan. L. Tavecchio (2008) beschrijft een onderzoek dat is uitgevoerd door Howes e.a. naar het effect van sensitiviteit en responsiviteit van leerkrachten op het gedrag van jonge kinderen. Uit de resultaten van het onderzoek blijkt dat leerkrachten van kleuters die steeds sensitief en responsief op leerlingen reageren een klimaat vol respect creëren, leerlingen stimuleren en ze enthousiast maken om dingen te leren. Dus sensitief en responsief reageren heeft effect op het gedrag van een groep jonge kinderen. In dit onderzoek is de vraag of mijn sensitief en responsief reageren ook effect heeft op een groep volwassen mensen.

2.2. Sensitieve responsiviteit en basisinteractie

Van den Heijkant en van der Wegen (2000) hebben de theorie van basiscommunicatie, die is ontwikkeld door Dekker en Biemans, vereenvoudigd naar vijf elementen. Deze vijf elementen zijn: Initiatief volgen, ontvangstbevestiging, instemmend benoemen, beurtverdeling en leiding geven. Hierbij past sensitiviteit in het element initiatieven volgen. In dit element zitten de concrete gedragingen: toewenden, kijken en luisteren. Dit geeft je informatie over wat de ander doet en ervaart. Maar is de waarneming van

een persoon objectief? Volgens Jager (1999) is onze waarneming altijd gekleurd door onze interpretatie van de omgeving en die is altijd subjectief. Vanuit een waarneming kunnen gedachten en gevoelens ontstaan, die de waarneming intenser maken. Op basis van hun gedachten en gevoelens creëren mensen gedachtenvormen. Een aandachtige luisteraar neemt deze gedachtenvormen waar en stemt daarop af. Naast het fysieke waarnemen is het ook mogelijk om spiritueel waar te nemen. Dit gebeurt op het niveau van de intuïtie. Dit aspect is moeilijk te meten en ook niet relevant voor dit onderzoek. Daarom laat ik dit verder buiten beschouwing. Sensitiviteit betekent dus meer dan alleen waar te nemen is met onze fysieke zintuigen. Blijkbaar hebben gedachten en gevoelens ook een groot aandeel in onze waarneming.

Responsiviteit hoort bij het element ontvangstbevestiging en het element instemmend benoemen. De ontvangstbevestiging is de reactie van iemand op het initiatief van een ander. Dit kan op een verbale en op een non-verbale manier. Instemmend benoemen is het verwoorden van de acties, de gedachten, de gevoelens van jezelf of van de ander en de verwachtingen die jij als begeleider hebt. Rian van der Wegen (2009) geeft aan dat het de rol van de coach is om de gecoachte zijn of haar 'blinde vlekken' te laten waarnemen. Hiervoor is het soms nodig dat de coach een spanningsveld opbouwt tussen de waarneming van de coach en de gecoachte. De coach moet de gecoachte dan confronteren, oftewel responsief zijn. Niet responsief in de zin van iets toe te voegen, maar responsief in de zin van vragen stellen, waardoor de ander bewust wordt waarin hij of zij nog onbekwaam is. Om dit bewustzijn van 'blinde vlekken' op gang te brengen is het nodig dat de coach de vaardigheid van het stellen van vragen beheerst volgens Whitmore (2000). Hij geeft aan dat deze vragen in vier fasen moeten worden gesteld om de ander tot zelfreflectie te laten komen. Deze fasen zijn achtereenvolgens: Het doel, de werkelijkheid, de opties en de wil. In dit onderzoek zijn deze vier fasen gehanteerd tijdens de uitvoering van de begeleide interviews met beeld. Ook volgens van den Heijkant (2006) is één van de belangrijkste vaardigheden van een coach het stellen van vragen. Daarbij is het belangrijk je als coach af te vragen vanuit welk perspectief je de vragen stelt en of je in de vraagstelling gericht bent op de inhoud of op het proces. Stel je vragen om zelf meer te weten te komen of neem je de ander goed waar en stel je vragen die hem of haar aan het denken zetten? Met andere woorden, stel je de vragen door het initiatief van de ander te volgen oftewel sensitief te zijn. In dit onderzoek wil ik reflecteren op het soort vragen die ik stel. Zijn mijn vragen als begeleider gericht op de inhoud of op het proces? Dit met als doel om meer procesgerichte vraagtechnieken te ontwikkelen om een groep mensen tot zelf(reflectie) aan te zetten.

2.3. Professionele communicatie

In dit onderzoek is begeleide interview met beeld de onderzoekscontext. Vanuit deze setting is de verbinding met teamcoaching als theoretische verdieping gemaakt met als doel eerst helder te krijgen wat professionele communicatie inhoudt en vervolgens hoe dit binnen het onderwijs kan worden verbeterd. Hiervoor is de theorie van de lerende organisatie die door Peter Senge is ontwikkeld een goede basis. Een lerende organisatie is volgens Senge (1992) een organisatie waarin de individuele ontwikkeling van elke persoon gekoppeld wordt aan de betere prestaties van die organisatie. In een professionele cultuur wordt onder anderen een groot belang gehecht aan goede communicatie. Daarin is de kwaliteit van de communicatie een middel en geen doel op zich. Deze communicatie kenmerkt zich volgens Jan Jutten (2008) door openheid, eerlijkheid, echt naar elkaar luisteren en proberen elkaar te begrijpen. Hij geeft aan dat in een goed gesprek iedereen zijn eigen waarheid vertelt en niet de waarheid. Jutten noemt enkele vuistregels voor goede communicatie die gericht is op samenwerken. De

eerste daarvan is contact voor contact. Het is belangrijk een sfeer van veiligheid en vertrouwen te creëren voordat er naar de inhoud wordt overgegaan. De tweede vuistregel is echtheid. Als derde vuistregel noemt hij de slinger van bewustzijn. Doordat mensen vaak bezig zijn met wat zijzelf zullen gaan vragen of antwoorden, gaat een groot deel van wat de ander zegt aan ze voorbij. De vierde vuistregel is actief luisteren. Dit vraagt om empathie, geduld, rust en goed omgaan met stiltes in een gesprek. Het belangrijkste dat je moet doen bij actief luisteren is zelf stoppen met praten. Als vijfde vuistregel noemt Jutten vragen stellen met als doel om als vraagsteller informatie te krijgen en om de ander aan het denken te zetten. De zesde vuistregel is terughoudend zijn met oplossingen. Vraag de ander wat hij van jou verwacht in dit gesprek. Tot slot noemt hij als zevende vuistregel om gebruik te maken van verschillende gespreksinterventies. De interventies die tijdens een gesprek worden gedaan, zijn afhankelijk van de nadruk die men wil leggen. Zo kan een interventie gericht zijn op de inhoud, de procedure, de interactie en het gevoel. Doorgaans ligt de nadruk in een gesprek op de inhoud. In dit onderzoek wil ik in beeld brengen waar ik mijn interventies op richt. Het geven van feedback is ook belangrijk voor een basis van vertrouwen en veiligheid in een lerende organisatie. Vaak zeggen mensen niet wat er gezegd moet worden of doen dit op de verkeerde plek, omdat ze bang zijn voor de gevolgen. Het belangrijkste is dat je de ander feedback geeft op zijn gedrag en niet op de persoon. Bij het geven van feedback benoem je dus het effect van het gedrag van de ander op jou. Dit is vergelijkbaar met het basisinteractieprincipe instemmend benoemen. Om te werken aan communicatie binnen een school is het belangrijk om de communicatie in het schoolontwikkelingsplan op te nemen en de vaardigheden die erbij horen met het team te oefenen. Jutten geeft als tip om met het team te bespreken hoe je binnen het team wilt communiceren en samenwerken. Formuleer vervolgens de vijf belangrijkste uitgangspunten, visualiseer deze punten, hang ze op in de teamkamer en spreek elkaar hierop aan. Het meest effectief is om een communicatieaspect toe te voegen aan de agenda van een overleg en om daar aan het eind van het overleg kort samen op te reflecteren.

2.4. Andere beïnvloedende factoren

Naast de directe factoren, die hierboven zijn beschreven, zijn er een aantal indirecte factoren die invloed hebben op de professionele communicatie in een groep, zoals de relatie die de mensen in de groep hebben.

Volgens de theorie over sociale invloed van Latané (1997) spelen de overeenkomst tussen mensen en de gehoorzaamheid van mensen in een groep een rol bij de groepsinteractie. Deze factoren hebben effect op de (bege)leider. De impact van dit effect hangt daarbij af van de groeps grootte, de kracht van de mensen uit de groep (zoals leeftijd, status of power) en de gehechtheid van de groepsleden met de (bege)leider.

Volgens sociaal psycholoog H. Gleitman e.a. (1998) is leiderschap de meest bekende vorm van een 'one on many' interactie. Hierbij heeft één persoon invloed op een groep anderen. Zij geven aan dat de effectiviteit van een leider afhangt van de groeps grootte en het gezag van de leider. Het al dan niet slagen van een leider hangt dus niet alleen af van zijn persoonlijkheid, maar ook van de situatie(s) waarin die leider zich bevindt. Beide aspecten hebben evenveel invloed op het slagen van het leiderschap. In het algemeen is het een wisselwerking tussen de persoon en de situatie. Gewenste situaties voor een effectieve leider zijn situaties waarin hij gezag heeft, helder is wat hij gaat doen en de groepsleden goed met elkaar overweg kunnen en met de groepsleider. Alleen als deze drie variabelen aanwezig zijn, is de situatie gewenst. In alle andere situaties hangt de effectiviteit van een leider af van zijn leiderschapskwaliteiten en de situatie. Een persoon

die namelijk een effectieve leider van de ene groep is, hoeft niet een effectieve leider van een andere groep te zijn.

2.5. Betekenis voor onderzoek

De kern uit de theorie voor dit onderzoek is de sensitiviteit, omdat dit het startpunt voor de interactie is. Zoals E. N. Aron (2004) aangeeft verschilt de gevoeligheid voor het waarnemen van prikkels bij mensen. Daarom wordt eerst in beeld gebracht hoe sensitief ik als begeleider ben. Vervolgens wordt mijn responsiviteit als begeleider weergegeven. Om sensitiviteit en responsiviteit in beeld te brengen, wordt gebruik gemaakt van de theorie over de basisinteractieprincipes, die van den Heijkant en van der Wegen (2000) hebben vereenvoudigd. Zowel Whitmore (2000) als van den Heijkant (2006) geven aan dat het stellen van vragen een belangrijke vaardigheid voor een begeleider is. Bij het in beeld brengen van mijn responsiviteit wordt daarom ook de aard van mijn verbale interventies meegenomen. Daarbij staat de vraag centraal of die interventies gericht zijn op de inhoud of op het proces. Om tot slot conclusies te kunnen trekken over het effect en de ontwikkelkansen van mijn sensitiviteit en responsiviteit wordt de theorie over communicatie in een lerende organisatie van J. Jutten (2008) gebruikt. Daarnaast worden de factoren in beeld gebracht die invloed hebben gehad op de interactie tijdens de interviews.

In het volgende hoofdstuk staat omschreven op welke manieren dit wordt onderzocht.

Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethoden

In dit hoofdstuk wordt de keuze voor het onderzoek en de daarbij behorende onderzoeksinstrumenten nader toegelicht.

Dit onderzoek betreft een praktijkonderzoek en geen wetenschappelijk onderzoek. Volgens Harinck (2010) komt praktijkonderzoek voort uit concrete verlegenheidssituaties met als doel de kwaliteit van deze praktijksituaties te verbeteren. Er zijn een aantal vormen van praktijkonderzoek. Bij mijn onderzoeksvraag heb ik gekozen voor actieonderzoek, omdat de onderzoeksvraag gericht is op mijn persoonlijke en professionele ontwikkeling. Volgens Kelchtermans (2001) is actieonderzoek een strategie voor het systematisch onderzoeken van de eigen praktijksituatie door de direct betrokkenen, met de uitdrukkelijke bedoeling de kwaliteit van het handelen in die situatie te verbeteren vanuit een meer gefundeerd inzicht in de situatie. Aanvullend geeft Ponte (2002) aan dat actieonderzoek plaatsvindt door het gebruik van sociaal-wetenschappelijke onderzoekstechnieken en onderzoeksstrategieën die niet alleen leiden tot systematische verandering in het handelen zelf, maar ook leiden tot systematische verandering van de situatie waarin gehandeld wordt. Door middel van dit onderzoek verwacht ik inzicht te krijgen in mijn gespreksvaardigheden met betrekking tot de sensitiviteit en responsiviteit die ik momenteel tijdens de interviews inzet, of deze gespreksvaardigheden effectief zijn en welke gespreksvaardigheden ik moet ontwikkelen om een effectievere begeleider te worden ter bevordering van de professionele communicatie.

In dit actieonderzoek is gekozen voor een drietal onderzoeksmethoden. Omdat het een onderzoek betreft naar de verbetering van mijn eigen gespreksvaardigheden heb ik gekozen voor onderzoeksmethoden die mij tot reflectie aanzetten, namelijk video interactie analyse, een logboek en een vragenlijst waarin ik mijn collega's direct na de interview om feedback vraag. Deze drie onderzoeksmethoden worden verderop in dit hoofdstuk nader toegelicht.

3.1. Ethiek

Boerman (2008) beschrijft dat ethiek een plaats heeft in de reflectie op kwaliteit. Volgens hem spoort ethiek ons aan in hoe we zouden moeten handelen. Dit betekent dat we het goede zouden moeten bevorderen en het kwaad zouden moeten vermijden. Omdat het praktijkonderzoek betreft gaat het hierbij om toegepaste ethiek. Boerman noemt zes principes met betrekking tot de ethische reflectie op praktijkonderzoek Master SEN. Het eerste principe is vertrouwen, bedrog en zelfbedrog. Door het onderzoek regelmatig met de critical friends en de docent te bespreken, kom ik aan dit principe tegemoet. Het tweede principe is zorgvuldigheid en nalatigheid. Voorafgaand aan de interviews heb ik eerst het onderzoek toegelicht en daarna toestemming voor medewerking aan zowel de betrokken leerkrachten als de schoolleider gevraagd. Iedereen heeft ermee ingestemd dat er beelden van de interview werden gemaakt ten behoeve van het onderzoek. De beelden zullen niet voor andere doeleinden worden gebruikt zonder daarvoor eerst toestemming aan de betreffende personen te vragen. De vragenlijsten die de leerkrachten hebben ingevuld zijn anoniem, zodat de privacy gewaarborgd is. Daarbij heb ik in dit meesterstuk alleen de initialen van personen gebruikt. Hierdoor heb ik het tweede principe toegepast. Het derde principe is volledigheid en selectiviteit. In dit onderzoek heb ik alle verzamelde data naar waarheid verwerkt en gepresenteerd. Door regelmatig in de supervisiegroep mijn medestudenten feedback te geven kom ik tegemoet aan het vierde principe, namelijk concurrentie en collegialiteit. Het vijfde

principe is publiceren, auteurschap en geheimhouding. Door aan Fontys hogescholen toestemming te geven voor publicatie kom ik ook aan dit principe tegemoet. Tot slot heb ik zelf de onderzoeksvraag bepaald. Zo heb ik het zesde en laatste principe, namelijk onderzoek in opdracht, toegepast.

3.2. Validiteit en betrouwbaarheid

Harinck (2010) geeft aan dat met betrouwbaarheid de herhaalbaarheid en de nauwkeurigheid van een meting wordt bedoeld. Het begrip validiteit omvat de vraag of je wel datgene meet dat je wilt meten. Omdat ik als onderzoeker ook onderdeel van dit onderzoek ben, is het moeilijk het onderzoek objectief uit te voeren. Het beeld is daarom een goed hulpmiddel om afstand te nemen van de situatie en te reflecteren op mijn gespreksvaardigheden. Deze afstand is nodig om de resultaten zo betrouwbaar mogelijk te maken. Om de observatie systematisch en betrouwbaar uit te voeren, heb ik als observatiemethode gekozen voor het frequentiesysteem oftewel event sampling (J.M.A.M. Janssens, 1998). Hierbij wordt elke keer als zich tijdens de observatieperiode een gedrag uit de vooropgestelde reeks van gedragingen voordoet, dit gedrag genoteerd. Om het observatieformulier valide te maken, is de reeks van gedragingen afgeleid uit de eerste drie elementen van de vereenvoudigde theorie van basiscommunicatie, namelijk initiatieven volgen, ontvangstbevestiging en instemmend benoemen. Hiervoor is gekozen, omdat deze elementen overeenkomen met de sensitiviteit en responsiviteit, die in dit onderzoek centraal staan. Zie bijlage 1 voor dit observatieformulier. Van iedere intervisie worden twee momenten van twee minuten geanalyseerd. Het eerste moment is van de start tot en met de tweede minuut van de intervisie. Dit is tijdens de fase van het verhelderen van de leervraag. Het tweede moment is van de vijftiende tot en met de zestiende minuut van de intervisie. Dit is de fase van het uitwisselen van de plussen en de ontwikkelkansen van de leerkracht. Op deze manier is herhaling van het onderzoek mogelijk. De overige onderzoeksmethoden geven informatie vanuit andere perspectieven, namelijk het perspectief van de leerkrachten (vragenlijst) en mijn eigen perspectief (logboek). Deze informatie is minder objectief dan de informatie die uit de beelden wordt verkregen. De vragenlijst en het logboek kunnen wel extra informatie geven, de informatie uit de geanalyseerde beelden bekrachtigen of juist verwerpen.

Praktijkonderzoek is gebonden aan context, cultuur en tijd (Harinkc, 2010). De resultaten die met dit onderzoek worden verkregen, zijn specifiek voor de onderzochte situatie, hebben een beperkte geldigheidsduur en zijn niet generaliseerbaar in hun opbrengsten, omdat er sprake is van kleinschalig onderzoek.

3.3. Video Interactie Analyse (VIA)

De eerste onderzoeksmethode is de video interactie analyse. Bij deze methode worden eerst opnamen van interacties gemaakt, die op een later moment worden geanalyseerd met als doel ontwikkelpunten helder te krijgen. Voor dit onderzoek zijn beelden van mijzelf in interactie met bouw 5-6 en bouw 7-8 opgenomen. Van iedere opname zijn twee minuten geanalyseerd op zichtbare en hoorbare interactieprincipes. Tijdens de begeleide intervisie met beeld zijn in zowel bouw 5-6 als in bouw 7-8 van basisschool Het Palet twee maal video-opnamen van een half uur gemaakt. In totaal zijn er dus van vier intervisiemomenten beelden opgenomen. De participanten in dit onderzoek zijn de leerkrachten uit bouw 5-6 (in totaal 5 leerkrachten) en bouw 7-8 (in totaal 6 leerkrachten, de intern begeleider en de kwaliteitscoördinator) van basisschool het Palet en ik als begeleider. Bij iedere intervisie staat een leervraag van een leerkracht centraal die hij of zij naar aanleiding van het opstellen van zijn of haar PPOP (Professioneel Persoonlijk

Ontwikkelings Plan) in de groep met beeld wil bespreken. Tijdens deze interviews met beeld wordt het 'GROW model' van Whitmore (zie bijlage 2) gehanteerd om het proces van reflectie systematisch met de groep te doorlopen. De leerkrachten zijn al gewend met dit model te werken, waardoor de beurtverdeling in de structuur van het overleg is ingebed en naar verwachting een minimale rol als variabele in dit onderzoek speelt. Van ieder moment wordt een microanalyse gemaakt.

Naast deze interactieanalyses, heb ik ook een analyse gemaakt van mijn verbale interventies, met behulp van de 'verbale communicatie matrix' (zie bijlage 3) van van Hulten (2009). Bij deze matrix blijft de non-verbale communicatie buiten beschouwing. Het doel hiervan is om na te gaan of ik als begeleider ook zeg wat ik wil zeggen en wat het effect daarvan op de ander(en) is om uiteindelijk zonodig mijn woordkeuze aan te passen. Met andere woorden, verwoord ik mijn innerlijke proces ook aan de buitenwereld en als ik dat doe, ben ik dan gericht op de inhoud of op het proces? Ook voor deze analyse heb ik gebruik gemaakt van de beelden die zijn opgenomen tijdens de begeleide interview met beeld in bouw 5-6 en bouw 7-8 van basisschool Het Palet. Van iedere eerste interview per bouw heb ik de eerste tien minuten met behulp van de 'verbale communicatie matrix' geanalyseerd. Dat moment is de fase van het verhelderen van het leerdoel. Voor deze fase heb ik gekozen, omdat dit moment het verdere verloop van de interview voor een groot deel bepaalt. Dus dat wat ik hier zeg of juist niet zeg, heeft een groot effect op de volgende fasen. Bij de tweede opname per bouw worden de eerste tien minuten van de fase van het delen van de plussen tijdens de interview gebruikt voor de analyse. Ik heb hiervoor gekozen om te onderzoeken of ik tijdens beide fasen van de interview een andere woordkeuze hanteer.

3.4. Logboek

De tweede onderzoeksmethode die ik heb toegepast is het bijhouden van een logboek. Een logboek, ook wel dagboek genoemd, is een nauwkeurige weergave van acties die op een bepaald tijdstip zijn uitgevoerd. In een logboek kunnen gebeurtenissen worden teruggelezen. Het doel hiervan is om te reflecteren op handelingen in een bepaalde situatie. Na iedere interview heb ik in mijn logboek de plussen en ontwikkelkansen genoteerd. Daarnaast heb ik na iedere interview in bouw 7-8 de reflectieve leercyclus van Korthagen ingevuld (zie bijlage 4). Volgens Korthagen (2002) leidt dit model tot directe verandering in gedrag en handelen. Om deze reden heb ik voor dit model gekozen. Door dit model te gebruiken, denk ik op een systematische manier na over mijn eigen handelen met als uiteindelijke doel mijn gedrag te veranderen. Als resultaat van het doorlopen van deze reflectieve leercyclus na iedere interview in bouw 7-8, stelde ik twee nieuwe leerdoelen op, waaraan ik tijdens de volgende interview heb gewerkt.

3.5. Vragenlijst

Tot slot heb ik als onderzoeksmethode een vragenlijst laten invullen. Een vragenlijst is een lijst met vragen met als doel informatie te krijgen. Volgens Harinck (2010) richt een vragenlijst zich op het uitspreken van de respondenten over het onderwerp dat de onderzoeker interesseert. In dit onderzoek zijn kwalitatieve gegevens van belang. Daarom heb ik gekozen voor een open vraag (zie bijlage 5). Om voldoende reacties te krijgen heb ik direct na de interview aan de leerkrachten gevraagd om de vragenlijst in te vullen. Ze kregen twee minuten de tijd om voor mij twee plussen met betrekking tot mijn sensitiviteit en responsiviteit tijdens deze interview op te schrijven en twee ontwikkelkansen. Dit heb ik gedaan om mijn eigen 'blinde vlekken' als begeleider in beeld te krijgen. Immers in het logboek zijn het mijn reflecties op basis van mijn waarneming en ervaring. Zonder spiegel van de omgeving krijg ik mijn eigen 'blinde

vlekken' niet in beeld. De voor mij bruikbare tips, die de leerkrachten mij tijdens de eerste opname teruggaven, heb ik tijdens de tweede intervisie als leerdoel gesteld. Om de kwalitatieve gegevens te verwerken in het onderzoek, heb ik overeenkomstige antwoorden van leerkrachten geclusterd.

Hoofdstuk 4 Resultaten

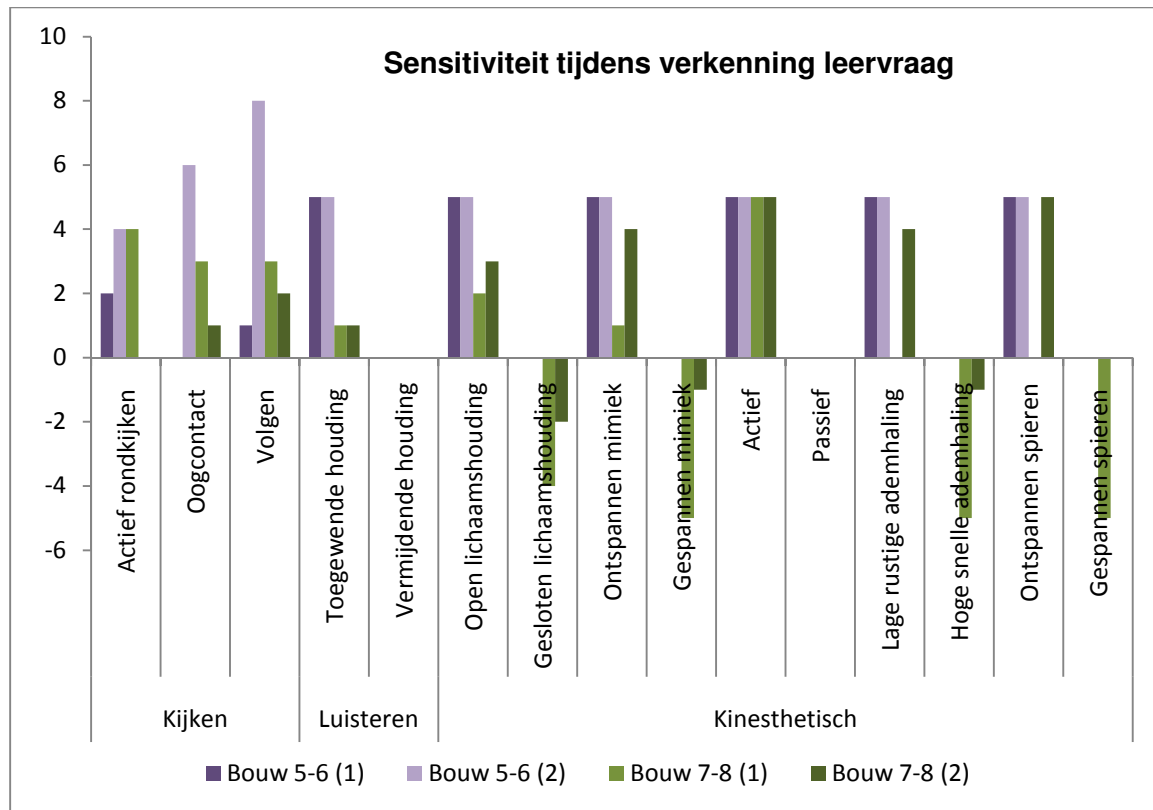
In dit hoofdstuk worden de data per onderzoeksmethode, die reeds in hoofdstuk 3 zijn beschreven, gepresenteerd. Vervolgens worden deze data per onderzoeksmethode geanalyseerd en geïnterpreteerd. Bij de uitwerking van de 'Video Interactie Analyse' breng ik mijn sensitiviteit en responsiviteit in beeld. Met de presentatie van de 'verbale communicatie matrix' wordt de aard van mijn verbale responsiviteit zichtbaar. Deze twee uitwerkingen maken in combinatie met de resultaten van het logboek duidelijk welke vaardigheden ik als begeleider nog moet ontwikkelen om sensitief en responsief te begeleiden. De vragenlijsten geven antwoord op het effect van mijn sensitiviteit en responsiviteit op de professionele communicatie.

4.1. Uitwerking van de Video Interactie Analyse (VIA)

In de onderstaande staafgrafieken staan de data van de video interactie analyse uitgewerkt. Iedere staafgrafiek representeert het totaal aantal gedragingen gedurende twee minuten van mij als begeleider tijdens één van de twee opgenomen momenten tijdens de intervisie, namelijk de verkenning van de leervraag of het delen van de plussen en de ontwikkelkansen. Van ieder moment zijn per bouw twee opnamen gemaakt die tussen haakjes in de legenda van de grafieken zijn aangeduid als eerste opname (1) en tweede opname (2). De grafieken zijn opgesplitst in sensitiviteit en responsiviteit. Per staafgrafiek zijn in ieder item vier staven te zien, die elk een opname per bouw weergeven. In bijlage 1 staan de ruwe data van de VIA.

4.1.1. VIA en dataverwerking sensitiviteit

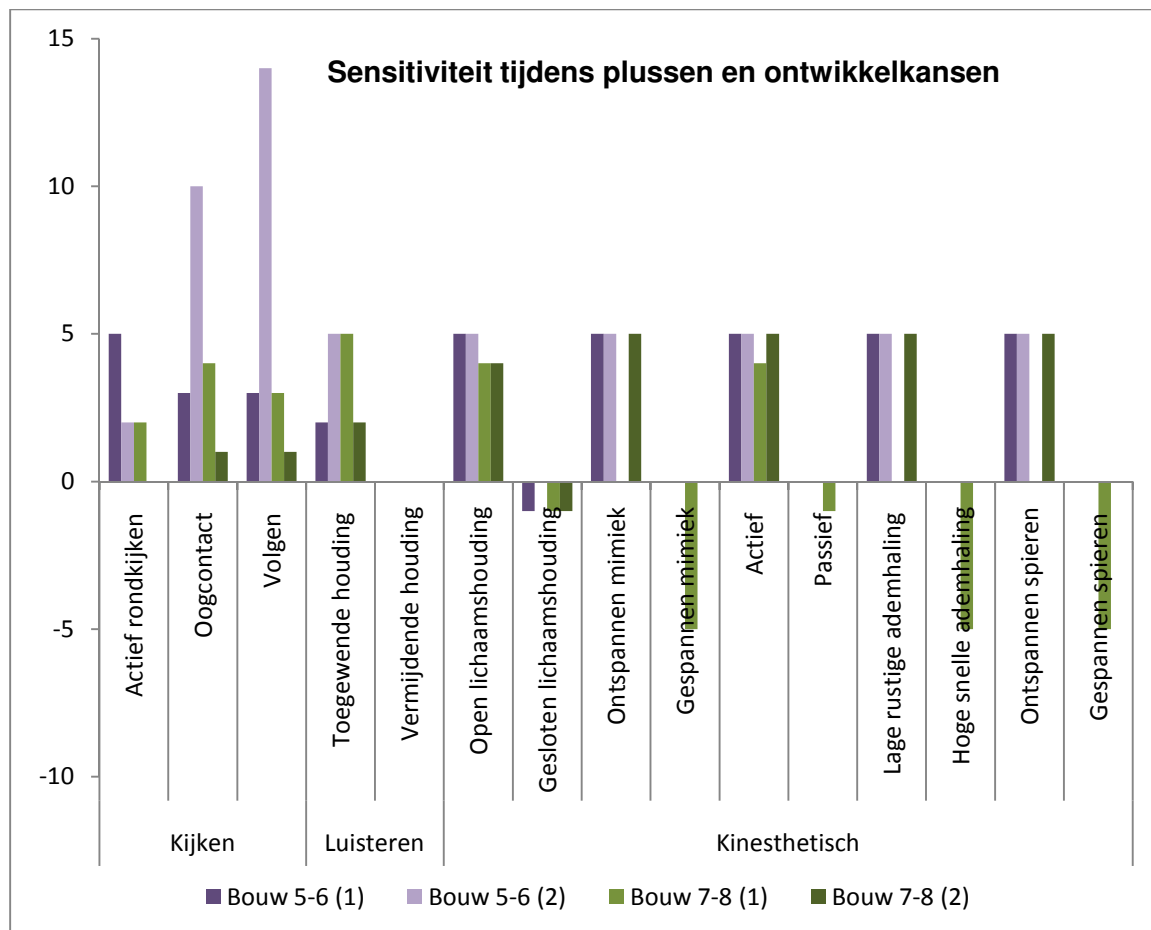
In de onderstaande tabel is de mate van mijn sensitiviteit tijdens het verkennen van de leervraag te zien. Mijn sensitiviteit is daarbij ingedeeld in drie gebieden, namelijk: Kijken, luisteren en kinesthetisch.



Analyse en interpretatie

In de bovenstaande grafiek valt in het algemeen op dat de frequentie van de positief opgestelde items veel hoger is dan de frequentie van de negatief opgestelde items. Dit betekent dat ik in mijn sensitiviteit vaker positief dan negatief ben. Verder valt op dat de naar boven gerichte paarse staven (bouw 5-6) hoger zijn dan de naar boven gerichte groene staven (bouw 7-8). Dit betekent dat ik meer sensitief ben in bouw 5-6 dan in bouw 7-8 en dat mijn sensitiviteit tijdens het verkennen van de leervraag in bouw 5-6 positiever is dan in bouw 7-8. Dit hangt samen met de spanning die ik voel. Dat is te zien aan de groene naar beneden gerichte staven. Dat zijn de negatief opgestelde items. Die laat ik alleen in bouw 7-8 zien. Dit betekent dat ik alleen in bouw 7-8 sensitief in de negatieve zin ben. In die bouw ben ik meer gespannen. Bij een analyse van alleen de paarse staven (bouw 5-6) wordt zichtbaar dat de lichtpaarse staven in het gebied 'kijken' hoger zijn dan de donkerpaarse staven. Tijdens de tweede intervisie in bouw 5-6 ben ik in het kijken dus sensitiever in positieve zin dan tijdens de eerste intervisie. Bij een analyse van alleen de groene staven valt op dat de donkergroene staven in de plus hoger zijn dan de lichtgroene staven. Ook in bouw 7-8 ben ik tijdens de tweede intervisie sensitiever in positieve zin dan tijdens de eerste intervisie. Tot slot laat ik geen vermijdende houding zien en ben nooit passief. Ik ben tijdens alle momenten juist heel actief.

In de onderstaande tabel is de mate van mijn sensitiviteit tijdens het delen van de plussen en ontwikkelkansen te zien. Mijn sensitiviteit is daarbij ook weer ingedeeld in de drie gebieden: Kijken, luisteren en kinesthetisch.

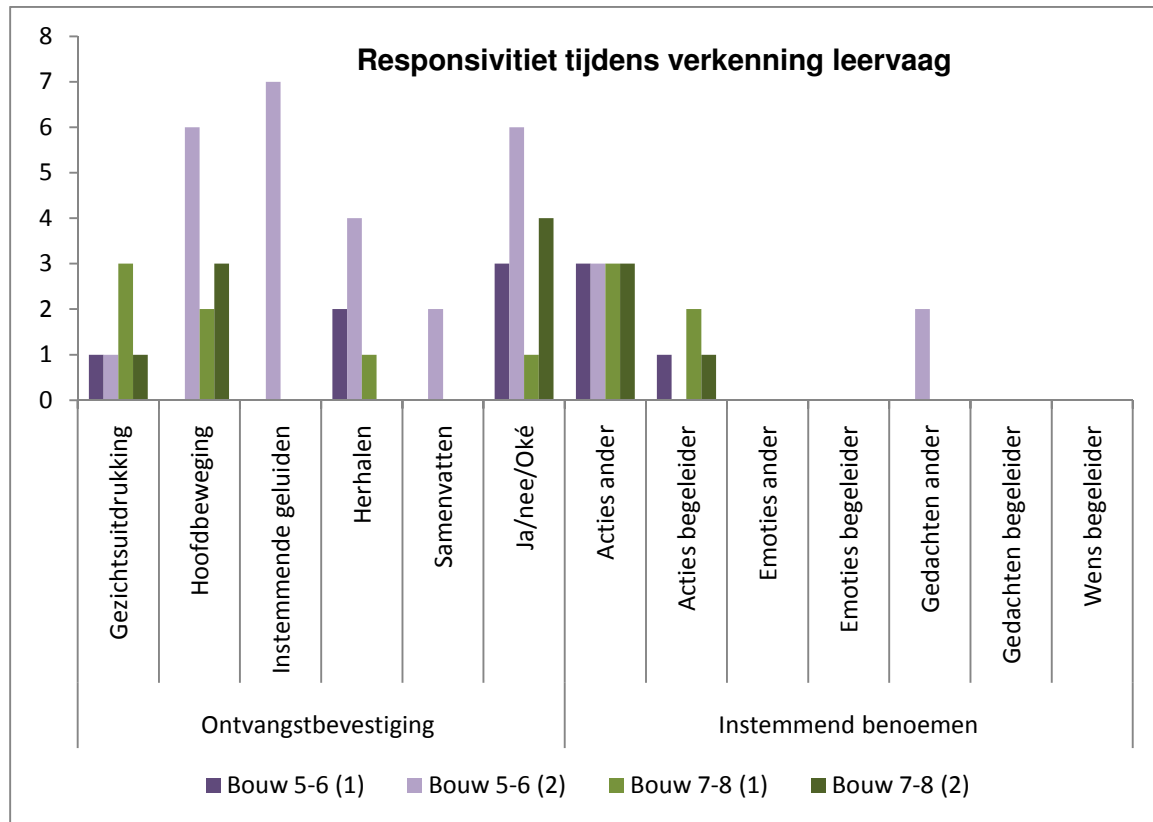


Analyse en interpretatie

In de bovenstaande grafiek valt, net als bij de vorige grafiek, op dat de frequentie van de positief opgestelde items veel hoger is dan de frequentie van de negatief opgestelde items. Dit betekent dat ik, net als bij het verkennen van de leervraag, tijdens het delen van de plussen en ontwikkelkansen sensitiever ben op een positieve dan op een negatieve manier. Verder zijn de paarse staven hoger dan de groene staven. In bouw 5-6 ben ik dus sensitiever in positieve zin dan in bouw 7-8. Bij een nadere analyse van alleen de paarse staven in het gebied 'kijken' is te zien dat de lichtpaarse staven hoger zijn dan de donkerpaarse staven, behalve bij het item actief rondkijken. Er zijn zelfs twee uitschieters te zien bij het item oogcontact en het item volgen. In bouw 5-6 maak ik bij de tweede interview dus duidelijk meer oogcontact en volg ik de mensen veel beter dan bij de eerste interview. Bij een nadere analyse van de groene staven valt op dat voornamelijk lichtgroene staven bij de negatief geformuleerde items te zien zijn. Bij de tweede opname in bouw 7-8 ben ik dus duidelijk meer ontspannen dan bij de eerste opname. Als ik dit vergelijk met de vorige grafiek, valt op dat ik bij de tweede interview in bouw 7-8 tijdens het verkennen van de leervraag meer gespannen ben dan tijdens het delen van de plussen en ontwikkelkansen. Tijdens de tweede interview in bouw 7-8 krijg ik mijn gespannen gevoel gedurende de interview dus beter onder controle. Tot slot valt in beide grafieken op dat wanneer ik gespannen ben, ik minder gedrag in het gebied 'kijken' laat zien, wat vervolgens weer effect heeft op de professionele communicatie. Ook andersom geldt dit. Wanneer ik ontspannen ben, laat ik juist meer gedrag in het gebied 'kijken' zien.

4.1.2. VIA en dataverwerking responsiviteit

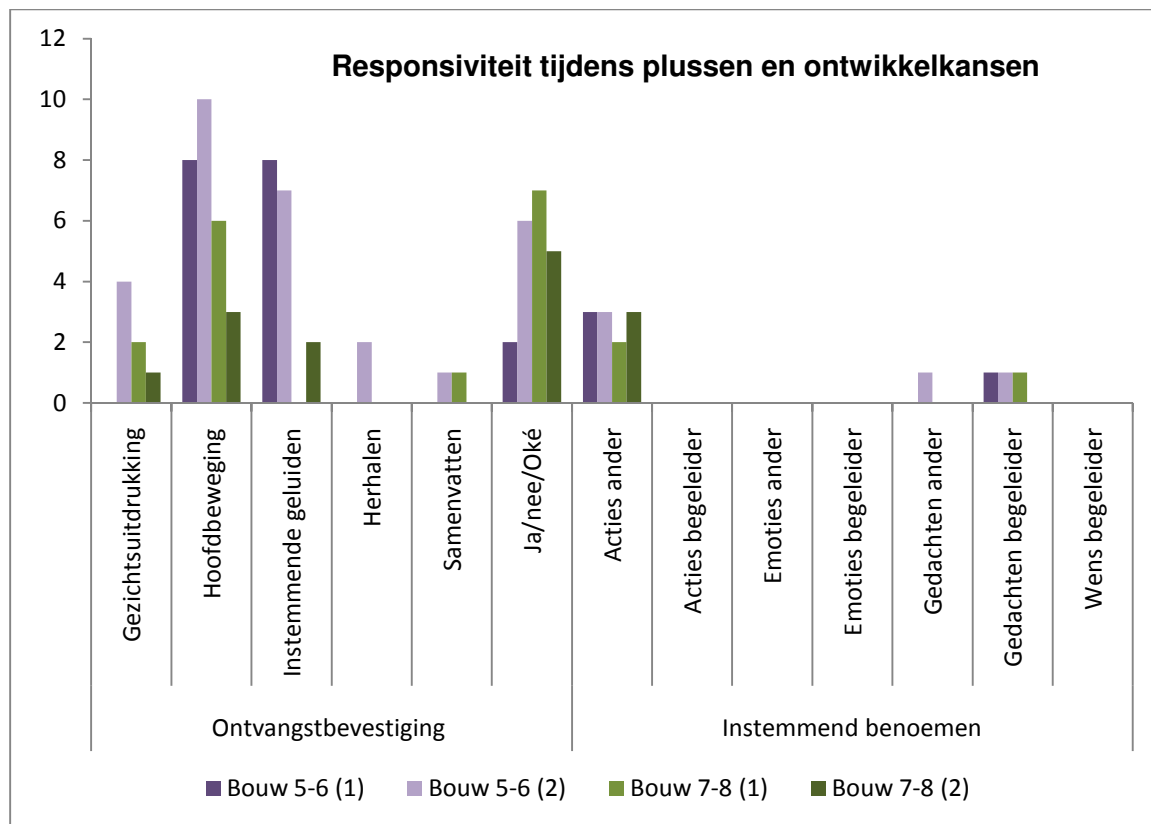
In de onderstaande tabel is de mate van mijn responsiviteit tijdens het verkennen van de leervraag te zien. Mijn responsiviteit is daarbij ingedeeld in twee gebieden, namelijk: ontvangstbevestiging en instemmend benoemen.



Analyse en interpretatie

In de bovenstaande tabel valt op dat de frequentie van de paarse staven hoger is dan de frequentie van de groene staven. Dit betekent dat ik in bouw 5-6 responsiever ben dan in bouw 7-8. Deze mate van responsiviteit hangt samen met mijn sensitiviteit. Hoe sensitiever ik in positieve zin ben, hoe meer respons ik geef. Dit wordt bevestigd door een nadere analyse. De lichtpaarse staven zijn namelijk overwegend veel hoger dan de overige staven. Dit betekent dat ik als begeleider het meest responsief ben tijdens de tweede intervisie in bouw 5-6. Uit eerdere resultaten blijkt dat ik dan ook het meest sensitief ben in positieve zin. Een nadere analyse van de groene staven laat zien dat deze in totale frequentie ongeveer gelijk zijn. In bouw 7-8 ben ik tijdens beide intervisies dus even responsief. In het algemeen ben ik vooral op het gebied van de ontvangstbevestiging responsief. Echter bij de items instemmende geluiden en samenvatten staat alleen een lichtpaarse staaf. Dat betekent dat ik deze items van de ontvangstbevestiging weinig toepas. Tot slot zijn vier items helemaal leeg, namelijk de items emoties ander, emoties begeleider, gedachten begeleider en wens begeleider. In beide bouwen maak ik dus weinig tot geen gebruik van instemmend benoemen. Als ik het al doe, is dit vooral gericht op de acties die worden uitgevoerd.

In de onderstaande tabel is de mate van mijn responsiviteit tijdens het delen van de plussen en ontwikkelkansen te zien. Mijn responsiviteit is daarbij ook weer ingedeeld in de twee gebieden: Ontvangstbevestiging en instemmend benoemen.



Analyse en interpretatie

Net als bij de vorige grafiek valt bij de bovenstaande grafiek op dat de paarse staven overwegend hoger zijn dan de groene staven. Dit betekent dat ik, net als bij het verkennen van de leervraag, ook tijdens het delen van de plussen en ontwikkelkansen responsiever ben in bouw 5-6 dan in bouw 7-8. In het algemeen maak ik bij de ontvangstbevestiging weinig gebruik van herhalen en samenvatten. Ik geef de ontvangstbevestiging voornamelijk non verbaal met instemmende geluiden en korte ontvangsten, zoals ja, nee of oké. Ook maak ik weinig gebruik van instemmend benoemen. Ik benoem bijna alleen de acties van de ander.

4.2. Uitwerking van de ‘verbale communicatie matrix’

De onderstaande gegevens heb ik met behulp van de ‘verbale communicatie matrix’ verkregen. Hierbij werd tijdens een opname van tien minuten iedere interventie van mij als begeleider gescoord in de diverse cellen. Deze cellen zijn: het proces-compenseren, product-compenseren, proces-activeren en product-activeren. Om de data van de ‘verbale communicatie matrix’ te kunnen vergelijken heb ik eerst per intervisie iedere verbale interventie van mij als begeleider in één van de cellen gescoord (zie bijlage 3). Daarna heb ik per cel het totaal aantal verbale interventies opgeteld en omgezet naar een percentage van het totaal. Ik heb gekozen voor percentages, omdat dit beter met elkaar te vergelijken is dan absolute getallen.

In de onderstaande tabel zijn mijn verbale interventies van de eerste intervisie van bouw 5-6 uitgewerkt. In iedere cel staat mijn verbale interventie in percentage van het totaal en het totale percentage weergegeven.

	proces	product	totaal
compenseren	29 %	26 %	55 %
activeren	41 %	4 %	45 %
totaal	70 %	30 %	

Figuur 1: 'Verbale communicatie matrix' in % van intervisie 1 in bouw 5-6

Analyse en interpretatie

In de bovenstaande figuur is te zien dat het percentage in de cel proces-activeren het hoogst is. Het percentage in de cel product-activeren is het laagst. Dit betekent dat ik als begeleider tijdens deze intervisie veel op het proces heb geactiveerd en heel weinig op het product heb geactiveerd. Dat ik meer op het proces ben gericht blijkt ook uit het grote verschil tussen het percentage van het totaal bij het proces en het product. Ik zet het meest compenserende verbale interventies in en voornamelijk interventies die gericht zijn op het proces. Dit komt doordat ik in de rol als begeleider veel beurten geef. Het geven van beurten is namelijk gericht op het proces en compenserend van aard.

In de onderstaande tabel zijn mijn verbale interventies van de tweede intervisie van bouw 5-6 uitgewerkt. In iedere cel staat mijn verbale interventie in percentage van het totaal en het totale percentage weergegeven.

	proces	product	totaal
compenseren	20 %	27 %	47 %
activeren	48 %	5 %	53 %
totaal	68 %	32 %	

Figuur 2: 'Verbale communicatie matrix' in % van intervisie 2 in bouw 5-6

Analyse en interpretatie

In de bovenstaande figuur is het percentage in de cel proces-activeren het hoogst en het percentage in de cel product-activeren het laagst. Het verschil tussen deze twee cellen is groot. Als begeleider ben ik tijdens deze intervisie veel gericht op het activeren van het proces en heel weinig op het activeren van het product. Het meest ben ik gericht op het proces en gebruik ik iets meer activerende verbale interventies dan compenserende verbale interventies. In vergelijking met de eerste intervisie ben ik tijdens de tweede intervisie meer activerend. Als ik dit resultaat vergelijk met de resultaten van de VIA, wordt duidelijk dat hoe meer positief sensitief ik ben, hoe meer activerend ik in mijn responsiviteit ben.

In de onderstaande tabel zijn mijn verbale interventies van de eerste intervisie van bouw 7-8 uitgewerkt. In iedere cel staat mijn verbale interventie in percentage van het totaal en het totale percentage weergegeven.

	proces	product	totaal
compenseren	38 %	14 %	52 %
activeren	34 %	14 %	48 %
totaal	72 %	28 %	

Figuur 3: 'Verbale communicatie matrix' in % van interview 1 in bouw 7-8

Analyse en interpretatie

In figuur 3 is het totale percentage bij de compenserende verbale interventies iets hoger dan bij de activerende verbale interventies. Dat betekent dat ik tijdens deze interview iets meer compenserende verbale interventies dan activerende verbale interventies inzet. In totaal is het percentage bij het proces het hoogst. In mijn taal ben ik dus duidelijk meer gericht op het proces dan op het product. Ook dit resultaat heeft net als bij figuur 1 weer te maken met het geven van de beurten, dat bij mijn rol als begeleider van de interview hoort.

In de onderstaande tabel zijn mijn verbale interventies van de tweede interview van bouw 7-8 uitgewerkt. In iedere cel staat mijn verbale interventie in percentage van het totaal en het totale percentage weergegeven.

	proces	product	totaal
compenseren	26 %	26 %	52 %
activeren	42 %	6 %	48 %
totaal	68 %	32 %	

Figuur 4: 'Verbale communicatie matrix' in % van interview 2 in bouw 7-8

Analyse en interpretatie

In figuur 4 is het percentage in de cel proces-activeren het hoogst. Het percentage in de cel product activeren is het laagst. Het verschil in percentage tussen deze twee cellen is groot, namelijk 36%. Als begeleider activeer ik tijdens deze interview dus veel op het proces en erg weinig op het product. In totaal is het percentage bij de compenserende verbale interventies iets hoger dan bij de activerende verbale interventies. Ik zet dus iets meer compenserende verbale interventies in dan activerende verbale interventies. In totaal ben ik het meest gericht op het proces. Dit resultaat schrijf ik wederom toe aan de beurtverdeling die bij mijn rol als begeleider hoort. Zeker in bouw 7-8 moet ik zorgen dat ik de regie houd en een strakke beurtverdeling hanteer. Vandaar dat ik in zowel in figuur 3 als in figuur 4 hoog op het proces scoor en iets hoger op compenseren dan activeren.

In de onderstaande figuur staan alle voorgaande tabellen bij elkaar om een goed beeld te geven van de verschillen en/of overeenkomsten tussen de figuren. De groen gearceerde cellen zijn de clusters met het hoogste percentage en de rood gearceerde cellen zijn de clusters met het laagste percentage.

	proces	product	totaal
compenseren	29 %	26 %	55 %
activeren	41 %	4 %	45 %
totaal	70 %	30 %	

Figuur 1: Intervisie 1 in bouw 5-6

	proces	product	totaal
compenseren	20 %	27 %	47 %
activeren	48 %	5 %	53 %
totaal	68 %	32 %	

Figuur 2: Intervisie 2 in bouw 5-6

	proces	product	totaal
compenseren	38 %	14 %	52 %
activeren	34 %	14 %	48 %
totaal	72 %	28 %	

Figuur 3: Intervisie 1 in bouw 7-8

	proces	product	totaal
compenseren	26 %	26 %	52 %
activeren	42 %	6 %	48 %
totaal	68 %	32 %	

Figuur 4: Intervisie 2 in bouw 7-8

Figuur 5: overzicht figuur 1 t/m 4

Analyse en interpretatie

Bij ieder figuur is het totale percentage bij het proces veel hoger dan bij het product. Dit komt doordat ik als begeleider veel ruimte geef voor de inbreng van de leerkrachten. Daardoor stuur ik weinig op het product en meer op het proces. In gespannen situaties ga ik juist meer compenseren op het proces, zoals in figuur 3 te zien is, omdat ik dan bang ben de leiding te verliezen. In figuur 1, 3 en 4 is het percentage verbale interventies iets meer compenserend dan activerend. In figuur 2 is dat juist andersom. Daar is het totale activerende percentage iets hoger dan het totale compenserende percentage. Zoals reeds is genoemd, heeft dit te maken met de mate van mijn positieve sensitiviteit. Als ik meer positieve sensitiviteit voel en uitstraal, maak ik meer activerende interventies.

4.3. Uitwerking van de vragenlijsten

Na afloop van iedere intervisie werd de leerkrachten gevraagd sterke kanten en ontwikkelkansen voor mij als begeleider op te schrijven. Hieronder staat de inventarisatie van de antwoorden op de vragenlijsten die de leerkrachten hebben ingevuld. Achter ieder item staat het aantal keren dat dit item door de leerkrachten is opgeschreven. De items staan van boven naar beneden opgesomd met het meest gescoorde item bovenaan.

Hieronder staat de Inventarisatie van de vragenlijsten na afloop van de eerste intervisie in bouw 5-6.

Sterke punten		Ontwikkelkansen	
Samenvatten	3	Checken van de eigen interpretatie	3
Volgen	2	Meer benoemen wat je ziet	2
Ontvangen	2	De diepte in gaan en blijven	1
Benoemen wat je ziet / gezichtsuitdrukking	2	Benoemen wat je voelt	1
Terugpakken	2	Tijdsdruk minder de aandacht laten beïnvloeden	1
Betekenis geven aan de inhoud (opschrijven)	1	Meer beelden gebruiken	1
Open communicatie	1		
Ruimte voor inbreng van iedereen	1		
Ruimte om reactie te geven op elkaar	1		

Analyse en interpretatie

De vragenlijst is ingevuld door 5 leerkrachten. Er geven 3 leerkrachten bij de sterke punten samenvatten aan. Daarnaast scoren 2 leerkrachten volgen, ontvangen, benoemen wat je ziet en terugpakken als sterk punt. Dit betekent dat ik volgens de leerkrachten van bouw 5-6 veel gebruik maak van sensitiviteit (volgen) en responsiviteit (samenvatten, ontvangen, benoemen wat je ziet en terugpakken). Als ontwikkelkansen geven 3 leerkrachten het checken van de eigen interpretatie aan. Daarbij scoren 2 leerkrachten op het item meer benoemen wat je ziet. Dit betekent dat ik meer instemmend mag benoemen, dus dat ik nog responsiever mag zijn. Zij geven dit terug, omdat de leerkrachten van deze bouw graag de diepte in willen. Het effect van nog onvoldoende instemmend benoemen is dat het leerproces nog niet diep genoeg gaat.

Hieronder staat de Inventarisatie van de vragenlijsten na afloop van de tweede intervisie in bouw 5-6.

Sterke punten		Ontwikkelkansen	
Openheid	3	Meer benoemen op inhoud	1
Eerlijkheid	1	Meer benoemen van gevoel	1
Saamhorigheid	1	Meer diepgang creëren	1
Positieve sfeer	1	Op tijd beginnen	1
Tops en tips delen op wat we zien	1		
Onderwerpen die uitnodigen tot bezinning	1		
Interne reflectie op gang brengen	1		
Professionalisering in omgang met kinderen	1		
Humor	1		
Volgen	1		

Analyse en interpretatie

Van de 5 leerkrachten geven 3 leerkrachten als sterk punt aan dat er openheid tijdens de intervisie is. Volgens de leerkrachten van bouw 5-6 zorg ik dus voor een open sfeer tijdens de intervisie. Het effect hiervan is dat er interne reflectie op gang wordt gebracht en samen aan professionalisering wordt gewerkt. Er schrijft 1 leerkracht als ontwikkelkans op: 'meer benoemen op inhoud en gevoel.' Als ontwikkelkans mag ik net als bij de eerste intervisie in deze bouw meer instemmend benoemen op inhoud en gevoel om meer diepgang te creëren. Blijkbaar ben ik er wel in gegroeid, want de vorige intervisie gaven 2 leerkrachten dit als feedback terug.

Hieronder staat de Inventarisatie van de vragenlijsten na afloop van de eerste intervisie in bouw 7-8.

Sterke punten		Ontwikkelkansen	
Luisterhouding en elkaar uit laten praten	3	Wisselen van volgorde in beurten	2
Grote betrokkenheid	2	Vaart erin houden	1
Veel goede punten gezien en besproken	1	Eigen reactie als laatste geven	1
Hulp aan de collega met een leervraag	1	Eigen mening achterwege laten	1
Beeldmateriaal	1	Blijf 'leider met afstand'; duik er niet altijd in.	1
Afwisselende bijeenkomst	1	Direct starten	1
		Delen van 'good practice'	1

Analyse en interpretatie

Van de 7 leerkrachten die de vragenlijst hebben ingevuld, geven 3 leerkrachten bij de sterke punten luisterhouding en elkaar uit laten praten aan. Daarnaast scoren 2 leerkrachten de grote betrokkenheid als sterk punt. Volgens een groot deel van de leerkrachten van bouw 7-8 wordt er dus goed naar elkaar geluisterd en laten ze elkaar uitpraten. Ook wordt de betrokkenheid als positief ervaren. Als ontwikkelkans geven 2 leerkrachten het wisselen in de volgorde van beurten aan. Dit is herkenbaar voor mij, want in deze bouw heb ik moeite met de beurtverdeling.

Hieronder staat de Inventarisatie van de vragenlijsten na afloop van de tweede intervisie in bouw 7-8.

Sterke punten		Ontwikkelkansen	
Goede tips voor en van collega's	3	Minder afdwalen / uitweiden van het onderwerp	2
Eerlijkheid	2	Duidelijk zijn in wat je wilt / opdrachten	2
Betrokkenheid	2	Sneller 'to the point' zijn	2
Veel inbreng van iedereen	1	Intervisie en discussie uit elkaar houden	1
Voldoende vaart	1		
Goede luisterhouding	1		
Doel is bereikt	1		
Herkenning van de leervraag	1		

Analyse en interpretatie

De vragenlijst is door 7 leerkrachten ingevuld. Hiervan schrijven 3 leerkrachten als sterk punt de goede tips voor en van collega's op. Daarnaast schrijven twee leerkrachten de eerlijkheid en betrokkenheid bij de sterke punten op. Als ontwikkelkans geven 2 leerkrachten aan minder af te wijken van het onderwerp, duidelijk zijn in wat ik wil en sneller to the point zijn. Dus dat ik strakker leiding moet geven.

In vergelijking met de resultaten van bouw 5-6 valt op dat ik in bouw 7-8 nog moet werken aan de beurtverdeling en het leiding geven. In bouw 5-6 zorg ik voor een goede beurtverdeling en geef ik leiding, waardoor er een veilige sfeer is, waarin op een professionele manier gecommuniceerd kan worden. In bouw 7-8 moet ik dus eerst werken aan de beurtverdeling en leiding geven om een veilige sfeer te creëren. Pas daarna kan ik een volgende stap naar professionele communicatie maken.

4.4. Logboek

Per intervisiemoment heb ik mijn eigen reflecties direct na de intervisie ingevuld. Deze reflecties heb ik aangevuld met de grove analyse van de VIA. Daarnaast heb ik voor

bouw 7-8 na iedere intervisie de reflectieve cyclus van Korthagen uitgewerkt. Zie bijlage 4 voor de reflecties.

Uit deze reflecties blijkt dat ik in bouw 5-6 de basisinteractieprincipes goed toepas. In deze bouw zorg ik als begeleider voor een veilige sfeer waarin mensen zich kwetsbaar durven op te stellen. Ze kunnen leren van en met elkaar. De verwachting is dat wanneer ik minder leiding geef op het product en meer op het proces, ik nog beter op deze groep mensen afstem en we dieper kunnen leren. In bouw 7-8 zorg ik als begeleider daarentegen niet voor een veilige sfeer. Ik herstel een onveilige situatie niet op de juiste manier. Ook pas ik niet alle basisinteractieprincipes goed toe. De interactieprincipes initiatieven volgen, ontvangstbevestiging en instemmend benoemen op inhoud laat ik voldoende zien. Echter de interactieprincipes instemmend benoemen van de emoties en gedachten, de beurtverdeling en leiding geven pas ik onvoldoende toe. In deze bouw ben ik onzeker waardoor ik mij als begeleider onvoldoende laat zien.

4.5. Samenvatting resultaten

Als begeleider ben ik in het algemeen meer positief dan negatief sensitief. In bouw 5-6 voel ik mij veilig en ben ik meer positief sensitief dan in bouw 7-8. In voor mij veilige situaties pas ik de vaardigheden actief rondkijken, oogcontact maken en initiatieven volgen meer toe dan in onveilige situaties. Als ik gespannen ben, kijk en volg ik juist minder en laat ik mijzelf niet meer zien en horen. Daardoor nemen anderen de leiding over en hanteer ik geen goede beurtverdeling. Uit de resultaten blijkt dat ik tijdens alle interviews weinig verbale respons geef. Ik pas de vaardigheden samenvatten en instemmend benoemen van gevoelens en gedachten nog onvoldoende toe. Als begeleider ben ik in het algemeen meer gericht op het proces. Ik geef veel ruimte voor inbreng van de leerkrachten. In meer gespannen situaties ga ik echter meer compenseren op het product. Het ervaren van mijn sensitiviteit heeft niet alleen effect op mijn activerende of compenserende rol, maar ook op mijn responsiviteit. Hoe sensitiever ik in positieve zin ben, hoe responsiever en meer activerend ik ben. Uit de resultaten blijkt dat mijn positieve sensitiviteit voor een veilige situatie zorgt waardoor de professionele communicatie wordt bevorderd. Ook blijkt dat mijn negatieve sensitiviteit deze professionele communicatie juist niet bevordert.

In het volgende hoofdstuk wordt de relatie gelegd tussen deze resultaten, de onderzoeksvraag, de literatuur en de praktijk

Hoofdstuk 5 Conclusies en aanbevelingen

In dit hoofdstuk worden conclusies getrokken uit de data. Daarnaast worden verbanden gelegd tussen de data, de theorie en mijn praktijk. Dit om uiteindelijk antwoord te geven op de onderzoeksvraag. Tot slot worden er aanbevelingen gegeven om mijzelf verder te ontwikkelen als begeleider van groepen mensen en acties die op bouwniveau kunnen worden uitgevoerd om de professionele communicatie te verbeteren.

Wat is het effect van sensitief en responsief begeleiden tijdens intervisie met beeld op de professionele communicatie in bouw 5-6 en bouw 7-8 op Basisschool Het Palet?

Subvraag 1

Welke vaardigheden moet ik als begeleider ontwikkelen om sensitief en responsief te begeleiden?

Ten eerste blijkt uit het onderzoek dat ik in het algemeen meer positief dan negatief sensitief ben. In bouw 5-6 voel ik mij veilig en ben ik meer positief sensitief dan in bouw 7-8. In voor mij veilige situaties pas ik de vaardigheden actief rondkijken, oogcontact maken en initiatieven volgen meer toe dan in onveilige situaties. Als ik mij onveilig voel, pas ik de vuistregels contact voor contact en actief luisteren, uit de theorie van Jan Jutten (2008) over goede communicatie in een lerende organisatie niet toe. Dat zijn dus vaardigheden die ik als begeleider in de praktijk zou moeten ontwikkelen om sensitiever te begeleiden.

Ten tweede blijkt uit de data dat ik in beide bouwen weinig woorden gebruik bij de ontvangstbevestiging en het instemmend benoemen. De ontvangstbevestiging geef ik voornamelijk non-verbaal. Tussen beide opnamen laat ik een kleine groei zien in de verbale ontvangstbevestiging en het instemmend benoemen. Bij het instemmend benoemen richt ik mij voornamelijk op het benoemen van de acties van de ander en mijzelf. Om mijn responsiviteit te ontwikkelen zou ik dus meer gebruik moeten maken verbale ontvangstbevestiging en van andere manieren van instemmend benoemen, zoals de emotie of de gedachte. Dit wordt onderbouwd door één van de vuistregels voor goede communicatie die Jan Jutten (2008) noemt, namelijk de inzet van verschillende gespreksinterventies.

Ten derde laten de resultaten zien dat ik in bouw 7-8 negatieve sensitiviteit ervaar en in bouw 5-6 bijna niet. Een mogelijke verklaring hiervoor is het verschil in de mate van het ervaren van mijn sensitiviteit. Zoals in de theorie over hoog sensitieve personen van E.N Aron (2004) is aangegeven, is er een verschil in bewustzijn van prikkels in de omgeving tussen mensen. Mijn zenuwstelsel laat veel prikkels binnenkomen en moet dus ook veel prikkels verwerken. Mogelijk komen er in bouw 7-8 meer prikkels bij mij binnen, waardoor ik als het ware 'overprikkeld' raak. Daardoor kan ik mijn sensitiviteit nauwelijks bewust inzetten. Een van de vaardigheden die ik als begeleider dus moet leren is het reguleren van mijn prikkelverwerking om meer positief sensitief te kunnen zijn, waardoor ik uiteindelijk meer responsief kan worden.

Ten vierde zijn de verbale interventies die ik pleeg meer gericht op het proces dan op het product en ik ben iets meer compenserend dan activerend. Als ik mij verbaal richt op het product doe ik dat overwegend op een compenserende manier en als ik mij verbaal richt op het proces doe ik dat vooral op een activerende manier. De verwachting is dat het benoemen van de emotie en de gedachte ervoor zorgen dat mijn verbale interventies meer activerend worden. Dat het activeren van de ander een belangrijke

vaardigheid voor een begeleider is, wordt in de theorie wordt door zowel Jutten (2008), Whitmore (2000) als van den Heijkant (2006) onderbouwd. Door activeren komt zelfreflectie namelijk op gang.

Ten vijfde komt uit de resultaten naar voren dat wanneer ik gespannen ben, ik mijzelf niet meer laat zien en horen. Daardoor nemen anderen de leiding over en hanteer ik geen goede beurtverdeling. In de theorie van de vijf basisinteractieprincipes van van der Heijkant en van der Wegen (2000) zijn de beurtverdeling en het leiding geven twee van deze vijf basisinteractieprincipes. Dit hoort niet bij sensitiviteit en responsiviteit, maar komt wel duidelijk uit de resultaten. Daarom wil ik dit als ontwikkelkansen voor mij als begeleider wel in dit verslag vermelden. Als begeleider zou ik dus een betere beurtverdeling moeten hanteren en beter leiding moeten geven. Aanvullend hierop is een sfeer van veiligheid en vertrouwen volgens Jutten (2008) een voorwaarde voor goede communicatie. Zoals uit de resultaten van het logboek blijkt, is het belangrijk dat ik een goede beurtverdeling hanteer en goed leiding geef om een veilige sfeer te creëren.

Ten zesde blijkt dat als ik beide bouwen met elkaar vergelijk ze beiden een ander soort feedback geven. Bouw 5-6 vindt het belangrijk dat er een open en veilige sfeer is, waarin gevoel en inhoud met elkaar kan worden gedeeld om te komen tot professionalisering. Bouw 7-8 vindt het belangrijk dat de interviews meer inhoudelijk gericht zijn, vlot verlopen met een goede beurtverdeling en een effectieve leiding. Dit vraagt van mij als begeleider in beide bouwen een andere rol. Het is belangrijk dat ik leer sensitief te zijn in wat een groep mensen belangrijk vindt om er als begeleider goed op af te kunnen stemmen.

Tot slot waren er indirecte factoren, zoals beschreven in de theorie over sociale invloed van Latané (1997), die effect hadden op de professionele communicatie in de diverse bouwen. Er is namelijk een verschil in de grootte van de groep en de power. Bouw 7-8 is een grote groep met veel power. Bouw 5-6 is een kleinere groep met minder power. Als begeleider moet ik leren rekening te houden met deze indirecte factoren en de manier van werken daarop aanpassen.

Subvraag 2

Wat is het effect van mijn sensitiviteit en responsiviteit tijdens interview met beeld op de professionele communicatie?

Zoals bij subvraag 1 al is aangegeven ben ik in bouw 5-6 responsiever in mijn sensitiviteit. Mijn positieve sensitiviteit zorgt in bouw 5-6 voor een veilige situatie waardoor de professionele communicatie wordt bevorderd. Uit de vragenlijsten blijkt namelijk dat de leerkrachten van deze bouw de sfeer als positief ervaren. Zij gebruiken woorden als openheid, eerlijkheid en saamhorigheid. Volgens Jan Jutten (2008) kenmerkt goede communicatie in een professionele cultuur zich onder anderen door openheid en eerlijkheid. Dit komt dus overeen met wat de leerkrachten aangeven.

In bouw 5-6 creër ik een sfeer van veiligheid en vertrouwen. Dit is één van de vuistregels voor goede communicatie die Jutten (2008) noemt. Daardoor is er meer diepgang in de communicatie mogelijk. Daarentegen is de sfeer in bouw 7-8 op enig moment zelfs onveilig. Daar is mijn sensitiviteit negatief van aard en bevorder ik de professionele communicatie juist niet.

In bouw 5-6 zorg ik door mijn rust en geduld ervoor dat er actief naar elkaar wordt geluisterd. Actief luisteren is ook een vuistregel voor goede communicatie die Jutten (2008) noemt. In bouw 7-8 zorgt mijn geduld en rust echter voor meer onrust, waardoor de mensen nauwelijks nog actief naar elkaar luisteren. Dan speelt een andere vuistregel ook een rol, namelijk de slinger van bewustzijn. De leerkrachten zijn dan bezig met wat

zijzelf zullen gaan zeggen of antwoorden, waardoor een groot deel van wat de ander zegt aan ze voorbij gaat (Jutten, 2008).

5.1. Inzicht en overdenkingen

Het effect van mijn sensitiviteit en responsiviteit op de professionele communicatie verschilt per bouwteam en hangt dus samen met de omgeving waarin ik op dat moment ben. In een team dat al in ontwikkeling is, heeft mijn sensitiviteit en responsiviteit een positiever effect op de professionele communicatie dan in een team dat nog moet starten met teamontwikkeling. Zoals Gleitman e.a. (2008) aangeeft hangt de effectiviteit van een leider af van zijn leiderschapskwaliteiten en de situatie. Beide situaties vragen dus andere vaardigheden van mij als begeleider.

Als de tweede subvraag wordt omgedraaid, komt het hele onderzoek in een ander perspectief te staan, namelijk: Wat is het effect van de professionele communicatie tijdens intervisie met beeld op mijn sensitiviteit en responsiviteit? In bouw 5-6 zijn de leerkrachten open en eerlijk naar elkaar. Zij luisteren naar elkaar, laten elkaar uitspreken en willen samen reflecteren en leren. Dit maakt de communicatie in bouw 5-6 professioneler dan in bouw 7-8. Hierdoor durf ik in bouw 5-6 ook responsiever te zijn. Heb ik dan echt invloed op de situatie of heeft de situatie invloed op mij? Er is sprake van een wisselwerking, die door één van de twee doorbroken moet worden. Om te werken aan de communicatie binnen een school, geeft Jutten (2008) aan dat het belangrijk is dit in het schoolontwikkelingsplan op te nemen en de vaardigheden die erbij horen te oefenen. Hieronder staan bij de aanbevelingen voor teams de stappen hiervoor benoemd.

Er is nog een punt waardoor het onderzoek vanuit verschillende perspectieven kan worden bekeken, namelijk mijn sensitiviteit. Die kan duiden op twee dingen. Ten eerste op dat wat ik in mijn omgeving waarneem of ten tweede mijn uitstraling naar aanleiding van mijn gevoel (zoals bijvoorbeeld nervositeit). Beiden hebben effect op de professionele communicatie, maar ook effect op elkaar. De kern hiervan zit in de interpretatie van mijn waarneming. Dit wordt bevestigd door Jager (1999), die aangeeft dat de waarneming altijd gekleurd is door onze interpretatie van de omgeving en dat van daaruit gedachten en gevoelens kunnen ontstaan. Om de cirkel van negatieve sensitiviteit te doorbreken is het dus nodig dat ik leer zo objectief mogelijk waar te nemen.

5.2. Aanbevelingen

Vanuit de uitwerking van de twee subvragen, de inzichten en overdenkingen komen een aantal aanbevelingen naar voren. Deze aanbevelingen komen zowel uit de theorie als de verschillende onderzoeksmethoden. Ze zijn gericht op de ontwikkeling van mijn begeleidersvaardigheden en op de ontwikkeling van het team. Hieronder worden de aanbevelingen puntsgewijs aangegeven.

Ontwikkelkansen voor mij om een sensitieve en responsieve begeleider te worden, die de professionele communicatie in een team bevordert:

- Reguleren van mijn prikkelverwerking. Hiervoor is het belangrijk dat ik mij voorafgaand aan de intervisie energetisch bescherm.
- Beter aarden. Overwegen om te gaan staan. Dan ben ik beter geaard en zichtbaarder.
- Meer rondkijken, initiatieven volgen en oogcontact maken oftewel de vuistregel contact voor contact toepassen.
- Objectiever waarnemen.

- Metapositie innemen. Van de inhoud naar het proces.
- Ontvangstbevestiging meer verbaal geven.
- Instemmend benoemen op emotie en gedachte.
- Checken van de interpretatie.
- Vierde vuistregel: actief luisteren.
- Diverse gespreksinterventies hanteren.
- Duidelijker aangeven wat ik wil en bedoel. Minder woorden gebruiken, maar wel de juiste woorden gebruiken.
- Minder afdwalen van het onderwerp en sneller 'to the point' zijn.
- Sensitief zijn in wat een groep mensen belangrijk vindt en er vervolgens goed op afstemmen.
- Rekening houden met indirecte factoren, zoals groepsgrootte en power. Bij de voorbereiding daarover nadenken en de werkvorm daarop aanpassen.
- Denken in opbrengsten, resultaten en concrete producten om het proces in professionele communicatie te bevorderen.
- Strakkere beurtverdeling, wisselen in beurten en zelf als laatste de beurt nemen.
- Leiding geven.

De laatste twee punten horen niet bij sensitiviteit en responsiviteit, maar zijn wel belangrijk voor een veilige sfeer, die voorwaardelijk is voor de professionele communicatie. Daarom zijn ze bij deze aanbevelingen vermeld.

Stappen die ik als begeleider met een team kan nemen dat wil starten met het ontwikkelen van de professionele communicatie:

- Professionele communicatie opnemen in het schoolontwikkelingsplan.
- Met het team bespreken hoe je binnen het team wilt communiceren en samenwerken.
- Hieruit de vijf belangrijkste punten formuleren, deze punten visualiseren, ze ophangen in de teamkamer en elkaar hierop aanspreken.
- De vaardigheden die bij professionele communicatie horen met het team oefenen.
- Beelden van de intervisie met de bouw terugkijken en hieruit een aantal communicatieaspecten halen waaraan iedereen wil werken.
- Iedere vergadering één communicatieaspect toevoegen aan de agenda en hier op het eind van de intervisie kort samen op reflecteren.

Als begeleider ben ik hierbij voornamelijk gericht op de veiligheid en de communicatie binnen de groep. De aandacht van de begeleider is dus gericht op het proces.

Ontwikkelpunten voor mij als begeleider van een team dat al in ontwikkeling is op het gebied van professionele communicatie:

- Diepgang creëren.
- In de diepte blijven.

Dit kan door een onderwerp waar iedereen op wil ontwikkelen centraal te stellen. Als begeleider ben ik hierbij meer gericht op de inhoud, omdat het proces bij de teamleden al bekend is.

5.3. Visie op inclusie

Door dit onderzoek is mijn visie op inclusie, zoals hij in de inleiding staat omschreven, niet veranderd. In beide bouwen heeft de intervisie bij een deel van de leerkrachten bijgedragen aan een beter gevoel met betrekking tot de eigen professionaliteit. Uit de

vragenlijsten blijkt namelijk dat twee van de vijf leerkrachten in bouw 5-6 als pluspunt van de intervisie aangeven dat er onderwerpen worden besproken die uitnodigen tot bezinning, interne reflectie op gang wordt gebracht en dat er wordt gewerkt aan de professionalisering in de omgang met kinderen. In bouw 7-8 geven twee van de zeven leerkrachten aan dat zij het als een pluspunt zien dat er hulp aan een collega wordt geboden met een leervraag en dat de herkenning van de leervraag als positief wordt ervaren, omdat je dan niet de enige bent die met die leervraag worstelt.

Dit stuk wil ik afsluiten met een gedicht. Tijdens de periode dat ik bij een schoolbegeleidingsdienst werkte had een collega het onderstaande gedicht op haar prikbord hangen.

Gehandicapt

*Wat ik heb
heet handicap*

*Zo vindt men dat 'ik' anders ben
Ze noemen me ADD-er of autist
Ik denk dat ze zich
in mijn naam hebben vergist*

*Als U wilt accepteren
de eigenheid in mij
Dan neem ik er
uw eigen-aardigheden ook gratis bij.*

(Marianne)

Het gedicht raakt mij iedere keer als ik het lees, omdat het voor mij de lading van het effect van labelen van kinderen weergeeft. Voor het kind heeft een label helemaal geen waarde. Het brengt eerder verwarring. Voor de maatschappij lijkt een label helderheid te verschaffen, omdat wij het kind (of beter gezegd het label) daardoor in een structuur kunnen wegzetten. Daardoor sluiten we het label in en het kind achter het label sluiten we uit. Toen ik op internet naar dit gedicht op zoek ging, werd ik verwonderd door de naam van de auteur van het gedicht. Er staat geen achternaam bij. Dus ik weet het niet zeker, maar ik vermoed dat Marianne den Otter dit gedicht heeft geschreven. Daarmee is de cirkel rondom inclusie voor mij rond.

Hoofdstuk 6 Nawoord

Dankzij het schrijven van dit meesterstuk ben ik veel dichter bij mijzelf uitgekomen. Vooraf voelde het proces van onderzoek doen en vooral dit op papier te krijgen als een enorme hobbel. Nu, na de hobbel, kan ik zeggen dat ik veel meer inzicht in mijn eigen binnen- en buitenkant heb gekregen. Dit zelfinzicht is voornamelijk tot stand gekomen door de feedback die ik van de leerkrachten heb gekregen na afloop van de intervisies en de reflecties op de beelden. Dankzij de inbreng van beelden van intervisiemomenten tijdens de supervisie op de Fontys kregen mijn reflecties meer diepgang. Tijdens de reflecties werd ik steeds geconfronteerd met de vraag: 'Ben ik wel die ik ben?' Vaak moest ik pijnlijk concluderen dat ik niet ben die ik ben. Het is afhankelijk van mijn omgeving of ik mijzelf kan zijn. Omdat ik zo diep door mijzelf ben gegaan, ben ik mij bewuster geworden van mijn eigen zijn. Natuurlijk wist ik onbewust wel waar mijn kracht en mijn ontwikkelkansen lagen, maar door er nu bewust van te zijn, heb ik het gevoel er meer grip op te hebben. Door het onderzoek is mijn zelfbeeld concreter geworden en heb ik mijn ontwikkelkansen scherper in beeld. Als ik het proces dat ik heb doorlopen bij de individuele SVIB trajecten vergelijk met dit onderzoek, zie ik dat de weg die ik tot nu toe ben gegaan hetzelfde is. Tijdens mijn eerste individuele traject werd ik overruled door de leerkracht die ik begeleidde. Nu tijdens het begeleiden van groepen mensen, word ik weer overruled door anderen. Ik weet zeker dat responsief zijn en dan nog specifiek instemmend benoemen van emoties en gedachten voor mij de sleutel is om hierin verder te komen. Tussen weten en ook daadwerkelijk doen zit nog een portie lef, die ik helaas nog weinig voel. Vaak handel ik op basis van de emotie angst, die ervoor zorgt dat ik niet in mijn kracht sta. Aan de andere kant geniet ik ook van intense emoties. Als mens ben ik iemand die geraakt wil worden. Dus misschien houd ik het gevoel van angst daardoor zelf wel mede in stand. Als ik terugkijk op mijn levensloop is het thema mijzelf (durven) zijn een terugkerend onderwerp. Wellicht is dit een ontwikkelpunt waar ik levenslang aan kan blijven werken. Ook ben ik iemand die (te) snel naar het product wil en daardoor heb ik de lat voor mijzelf hoog gelegd met deze onderzoeksvraag. Hoe kan ik van mijzelf verwachten dat ik iets waar ik al mijn hele leven aan werk in twee intervisiemomenten kan veranderen? Ook met de keuze voor bouw 7-8 ben ik een grote uitdaging aangegaan. Achteraf gezien ben ik misschien wel te ambitieus geweest. Daarin ben ik dan in ieder geval wel mijzelf geweest.

Literatuurlijst

- Aron, E.N. (2004). *Hoog sensitieve personen. Hoe blijf je overeind als de wereld je overweldigt*. Amsterdam-Antwerpen: Archipel.
- Boerman, R. (2008). Ethische uitgangspunten bij praktijkonderzoek. Retrieved July 12, 2011 from http://www.fontysmediatheek.nl/w/images/8/8d/Boerman%2C_R-1-%282008%29_Ethische_uitgangspunten_bij_praktijkonderzoek_Fontys_OSQ.pdf
- De Vos, M. (2005). Lichaamstaal: spiegel van de competentiebeleving. In Van Balkom, J. & Dollevoet, T. (Eds.). *School Video Interactie Begeleiding; van meerdere kanten bekeken*. (pp. 121-128). Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Den Otter, M. (2009). Perspectief op inclusief...een passende uitdaging. In Lakerveld, J. & Den Otter, M. (Eds.). *Perspectief op inclusief, vruchten van praktijkonderzoek*. (pp.1-17). Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Gleitman, H., Fridlund, A.J. & Reisberg, D. (1998). *Psychology*. New York: W.W. Norton & Company, Inc.
- Harinck, F. (2010). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Jager, B. (1999). *Het intuïtieve kind in het aquariustijdperk*. Deventer: Ankh-Hermes.
- Janssens, J.M.A.M. (1998). *Ogen doen onderzoek*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Jutten, J. (2008). *Ont-moeten: Boeiend onderwijs in een lerende school*. Jan Jutten training en ontwikkeling.
- Kelchtermans, G. (2001). *Reflectief ervaringsleren voor leerkrachten: een werkboek voor opleiders, nascholers en stagebegeleiders*. Deurne: Wolters Plantyn.
- Koel-Hemmer, R. Het eeuwige dilemma. Retrieved July 31, 2011 from <http://www.rietkoel.nl/webpages%20schilderijen/hoofd%20en%20hart.htm>
- Korthagen, F. & Vasalos, A. (2002). Niveaus in reflectie: naar maatwerk in begeleiding. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 23 (1), 29-38.
- Latané, B. (1997). Dynamic social impact: The societal consequences of human interaction. In McGarty, C. & Haslam, S.A. (Eds.). *The message of social psychology: Perspectives on mind in society*. (pp. 200-220). Malden: Blackwell Publishing.
- Marianne. Inclusief onderwijs: Gehandicapt. Retrieved July 4, 2011 from <http://www.collectief-inclusief.nl/paginas/gedichten.htm>
- Ponte, P. (2002). *Onderwijs van eigen makelij*. Den Haag: Boom uitgevers.
- Senge, P. (1992). *De vijfde discipline: de kunst en praktijk van de lerende organisatie*. Schiedam: Scritpum Books.
- Tavecchio, L. (2008). Succesfactoren in programma's op het gebied van voor- en vroegschoolse educatie [Electronic version]. *Kind en Adolescent Review*, 15 (3), 353 – 365.
- Van Dale gratis onlinewoordenboek. Retrieved May 10, 2011 from <http://www.vandale.nl/vandale/opzoeken/woordenboek/>
- Van den Heijkant, C. & Van der Wegen, R. (2000). *De klas in beeld: Video Interactie Begeleiding in School*. Heeswijk-Dinther: Esstede.
- Van den Heijkant, C. & Van der Wegen, R. (2005). Coachende SVIB; van instructie naar begeleiding. In Van Balkom, J. & Dollevoet, T. (Eds.). *School Video Interactie Begeleiding; van meerdere kanten bekeken*. (pp. 9-47). Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Van Hulten, M. (2009). Let op je woorden. In Den Otter, M. (Ed.). *De schoolvideo interactie Begeleider; Volgend in beweging*. (pp. 87-96). Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Bijlage 1: Scoreblad Video Interactie Analyse vanuit Basis Interactie Principes

Initiatief volgen		Sensitiviteit
Kijken	Actief rondkijken	
	Oogcontact	
	Volgen	
Luisteren	Toegewende houding	
	Vermijdende / afwijzende houding	
Kinesthetisch	Open lichaamshouding	
	Gesloten lichaamshouding	
	Ontspannen en open mimiek	
	Gespannen en gesloten mimiek	
	Actief	
	Passief	
	Lage en rustige ademhaling	
	Hoge en snelle ademhaling	
	Ontspannen spieren	
	Gespannen spieren	
Ontvangstbevestiging		Responsiviteit
Non verbaal	Gezichtsuitdrukking	
	Hoofdbeweging	
Verbaal	Instemmende geluiden	
	Herhalen	
	Samenvatten	
	Ja, nee, oké	
Instemmend benoemen		Responsiviteit
Acties benoemen	Acties ander(en)	
	Acties begeleider	
Emoties benoemen	Emoties ander(en)	
	Emoties begeleider	
Gedachten benoemen	Gedachten ander(en)	
	Gedachten begeleider	
	Wens begeleider	
	Waarde begeleider	

Verkennen van de leervraag

Initiatief volgen:		Sensitiviteit
Kijken	Actief rondkijken	2
	Oogcontact	0
	Volgen	1
Luisteren	Toegewende houding	5
	Vermijdende / afwijzende houding	0
Kinesthetisch	Open lichaamshouding	5
	Gesloten lichaamshouding	0
	Ontspannen mimiek	5
	Gespannen mimiek	0
	Actief	5
	Passief	0
	Lage en rustige ademhaling	5
	Hoge en snelle ademhaling	0
	Ontspannen spieren	5
	Gespannen spieren	0
Ontvangstbevestiging		Responsiviteit
Non verbaal	Gezichtsuitdrukking	1
	Hoofdbeweging (knikken)	0
Verbaal	Instemmende geluiden	0
	Herhalen	2
	Samenvatten	0
	Ja, nee, oké	3
Instemmend benoemen		
Acties benoemen	Acties ander(en)	3
	Acties begeleider	1
Emoties benoemen	Emoties ander(en)	0
	Emoties begeleider	0
Gedachten benoemen	Gedachten ander(en)	0
	Gedachten begeleider	0
	Wens begeleider	0

Delen van plussen en ontwikkelkansen

Initiatief volgen:		Sensitiviteit
Kijken	Actief rondkijken	5
	Oogcontact	3
	Volgen	3
Luisteren	Toegewende houding	2
	Vermijdende / afwijzende houding	0
Kinesthetisch	Open lichaamshouding	5
	Gesloten lichaamshouding	0
	Ontspannen mimiek	5
	Gespannen mimiek	0
	Actief	5
	Passief	0
	Lage en rustige ademhaling	5
	Hoge en snelle ademhaling	0
	Ontspannen spieren	5
	Gespannen spieren	0
Ontvangstbevestiging		Responsiviteit
Non verbaal	Gezichtsuitdrukking	0
	Hoofdbeweging (knikken)	8
Verbaal	Instemmende geluiden	8
	Herhalen	0
	Samenvatten	0
	Ja, nee, oké	2
Instemmend benoemen		
Acties benoemen	Acties ander(en)	3
	Acties begeleider	0
Emoties benoemen	Emoties ander(en)	0
	Emoties begeleider	0
Gedachten benoemen	Gedachten ander(en)	0
	Gedachten begeleider	1
	Wens begeleider	0

Verkennen van de leervraag

Initiatief volgen:		Sensitiviteit
Kijken	Actief rondkijken	4
	Oogcontact	6
	Volgen	8
Luisteren	Toegewende houding	5
	Vermijdende / afwijzende houding	0
Kinesthetisch	Open lichaamshouding	5
	Gesloten lichaamshouding	0
	Ontspannen mimiek	5
	Gespannen mimiek	0
	Actief	5
	Passief	0
	Lage en rustige ademhaling	5
	Hoge en snelle ademhaling	0
	Ontspannen spieren	5
	Gespannen spieren	0
Ontvangstbevestiging		Responsiviteit
Non verbaal	Gezichtsuitdrukking	1
	Hoofdbeweging (knikken)	6
Verbaal	Instemmende geluiden	7
	Herhalen	4
	Samenvatten	2
	Ja, nee, oké	6
Instemmend benoemen		
Acties benoemen	Acties ander(en)	3
	Acties begeleider	0
Emoties benoemen	Emoties ander(en)	0
	Emoties begeleider	0
Gedachten benoemen	Gedachten ander(en)	2
	Gedachten begeleider	0
	Wens begeleider	0

Delen van plussen en ontwikkelkansen

Initiatief volgen:		Sensitiviteit
Kijken	Actief rondkijken	2
	Oogcontact	10
	Volgen	15
Luisteren	Toegewende houding	5
	Vermijdende / afwijzende houding	0
Kinesthetisch	Open lichaamshouding	5
	Gesloten lichaamshouding	0
	Ontspannen mimiek	5
	Gespannen mimiek	0
	Actief	5
	Passief	0
	Lage en rustige ademhaling	5
	Hoge en snelle ademhaling	0
	Ontspannen spieren	5
	Gespannen spieren	0
Ontvangstbevestiging		Responsiviteit
Non verbaal	Gezichtsuitdrukking	4
	Hoofdbeweging (knikken)	10
Verbaal	Instemmende geluiden	7
	Herhalen	2
	Samenvatten	1
	Ja, nee, oké	6
Instemmend benoemen		
Acties benoemen	Acties ander(en)	3
	Acties begeleider	0
Emoties benoemen	Emoties ander(en)	0
	Emoties begeleider	0
Gedachten benoemen	Gedachten ander(en)	1
	Gedachten begeleider	1
	Wens begeleider	0

Verkennen van de leervraag

Initiatief volgen:		Sensitiviteit
Kijken	Actief rondkijken	4
	Oogcontact	3
	Volgen	3
Luisteren	Toegewende houding	1
	Vermijdende / afwijzende houding	0
Kinesthetisch	Open lichaamshouding	1
	Gesloten lichaamshouding	4
	Ontspannen mimiek	1
	Gespannen mimiek	4
	Actief	5
	Passief	0
	Lage en rustige ademhaling	0
	Hoge en snelle ademhaling	5
	Ontspannen spieren	0
	Gespannen spieren	5
Ontvangstbevestiging		Responsiviteit
Non verbaal	Gezichtsuitdrukking	3
	Hoofdbeweging (knikken)	2
Verbaal	Instemmende geluiden	0
	Herhalen	1
	Samenvatten	0
	Ja, nee, oké	1
Instemmend benoemen		
Acties benoemen	Acties ander(en)	3
	Acties begeleider	2
Emoties benoemen	Emoties ander(en)	0
	Emoties begeleider	0
Gedachten benoemen	Gedachten ander(en)	0
	Gedachten begeleider	0
	Wens begeleider	0

Delen van plussen en ontwikkelkansen

Initiatief volgen:		Sensitiviteit
Kijken	Actief rondkijken	2
	Oogcontact	4
	Volgen	3
Luisteren	Toegewende houding	5
	Vermijdende / afwijzende houding	0
Kinesthetisch	Open lichaamshouding	4
	Gesloten lichaamshouding	1
	Ontspannen mimiek	0
	Gespannen mimiek	5
	Actief	4
	Passief	1
	Lage en rustige ademhaling	0
	Hoge en snelle ademhaling	5
	Ontspannen spieren	0
	Gespannen spieren	5
Ontvangstbevestiging		Responsiviteit
Non verbaal	Gezichtsuitdrukking	2
	Hoofdbeweging (knikken)	6
Verbaal	Instemmende geluiden	0
	Herhalen	0
	Samenvatten	1
	Ja, nee, oké	7
Instemmend benoemen		
Acties benoemen	Acties ander(en)	2
	Acties begeleider	0
Emoties benoemen	Emoties ander(en)	0
	Emoties begeleider	0
Gedachten benoemen	Gedachten ander(en)	0
	Gedachten begeleider	1
	Wens begeleider	0

Verkennen van de leervraag

Initiatief volgen:		Sensitiviteit
Kijken	Actief rondkijken	0
	Oogcontact	1
	Volgen	2
Luisteren	Toegewende houding	1
	Vermijdende / afwijzende houding	0
Kinesthetisch	Open lichaamshouding	3
	Gesloten lichaamshouding	2
	Ontspannen mimiek	4
	Gespannen mimiek	1
	Actief	5
	Passief	0
	Lage en rustige ademhaling	4
	Hoge en snelle ademhaling	1
	Ontspannen spieren	5
	Gespannen spieren	0
Ontvangstbevestiging		Responsiviteit
Non verbaal	Gezichtsuitdrukking	1
	Hoofdbeweging (knikken)	3
Verbaal	Instemmende geluiden	0
	Herhalen	0
	Samenvatten	0
	Ja, nee, oké	4
Instemmend benoemen		
Acties benoemen	Acties ander(en)	3
	Acties begeleider	1
Emoties benoemen	Emoties ander(en)	0
	Emoties begeleider	0
Gedachten benoemen	Gedachten ander(en)	0
	Gedachten begeleider	0
	Wens begeleider	0

Delen van plussen en ontwikkelkansen

Initiatief volgen:		Sensitiviteit
Kijken	Actief rondkijken	0
	Oogcontact	1
	Volgen	1
Luisteren	Toegewende houding	2
	Vermijdende / afwijzende houding	0
Kinesthetisch	Open lichaamshouding	4
	Gesloten lichaamshouding	1
	Ontspannen mimiek	5
	Gespannen mimiek	0
	Actief	5
	Passief	0
	Lage en rustige ademhaling	5
	Hoge en snelle ademhaling	0
	Ontspannen spieren	5
	Gespannen spieren	0
Ontvangstbevestiging		Responsiviteit
Non verbaal	Gezichtsuitdrukking	1
	Hoofdbeweging (knikken)	3
Verbaal	Instemmende geluiden	2
	Herhalen	0
	Samenvatten	0
	Ja, nee, oké	5
Instemmend benoemen		
Acties benoemen	Acties ander(en)	3
	Acties begeleider	0
Emoties benoemen	Emoties ander(en)	0
	Emoties begeleider	0
Gedachten benoemen	Gedachten ander(en)	0
	Gedachten begeleider	0
	Wens begeleider	0

Bijlage 2: GROW model van Whitmore voor begeleide intervisie met beeld

Werkblad begeleide intervisie met beeld

Leervraag

De groep stelt verhelderingsvragen over de leervraag, totdat deze concreet is (zichtbaar en hoorbaar op beeld) en 1 onderwijskundige situatie betreft.

Leerdoel

Mijn leerdoel bij de beelden die ik inbreng is:

Actie & aanpak

De inbrenger benoemt kort de context en laat de beelden zien aan de groep.

Capaciteiten

Wat vind je sterk op de beelden (gerelateerd aan het leerdoel)?

Capaciteiten van de leraar

-
-
-
-
-

Capaciteiten leerling(en)

-
-
-
-
-

de intervisieleden omschrijven kwaliteiten van de leraar en de leerling(en)

Werkpunten

Waar zie je kansen voor ontwikkeling (gerelateerd aan het leerdoel)?

Ontwikkelkansen(en) leraar

-
-
-
-
-

Ontwikkelkansen(en) leerling(en)

-
-
-
-
-

de intervisieleden omschrijven ontwikkelkansen van de leraar en de leerling(en)

Aktie

Wat ga je concreet doen? Hoe? Waar? Wanneer?

-
-
-
-

Follow up:

Bijlage 3: Verbale communicatie matrix

Betekenis van de letters in de tabel:

A = compenseren + proces

B = compenseren + product

C = activeren + proces

D = activeren + product

Bouw 5-6

datum 04-11-2010

			A	B	C	D
1	6.20	Dit is het blaadje voor begeleide intervisie met beeld voor A.. Op de voorkant staat het algemene stukje en op de achterkant staan de momenten die wij er met zijn alleen uit halen.	X			
2	6.34	En dan beginnen we even met de leervraag van A.. Dit is de leervraag die ik tijdens de intake met A. heb opgeschreven. Hoe kan ik de groep managen, zodat ik mijn groepsplan kan uitvoeren. Dat was naar mijn idee jouw leervraag, klopt dat?		X		
3	6.57	Oké			X	
4	6.58	Ja, dan uh. Misschien heb jij er zelf nog iets aan toe te voegen?			X	
5	7.32	Was dat jouw toelichting?	X			
6	8.18	Dat was jouw verhelderingsvraag Y. al meteen?	X			
7	8.19	Ja			X	
8	8.20	J., heb jij een verhelderingsvraag?	X			
9	8.30	Ja, nee, we hebben hier een half uur voor uitgetrokken, ja dus eigenlijk tot kwart voor, uh, zeker.	X			
10	8.34	Ja			X	
11	8.35	L. nog een verhelderingsvraag?	X			
12	8.37	K.?	X			
13	8.38	H.?	X			
14	8.39	Oké			X	
15	8.40	Dan de leerdoelen, want jij zei zelf dat je al leerdoelen had gemaakt voordat ik kwam opnemen voor jezelf. Wat waren de leerdoelen die jij had gesteld voor jezelf.		X		
16	9.41	Ja			X	
17	9.42	Dan mag je ons eigenlijk mee gaan nemen naar jouw uhm... Dan mogen we even het blaadje omdraaien naar jouw eerste beeld. Zo deden we het altijd. We gaan eerst een stukje beeld kijken. Daarna gaan we met zijn allen opschrijven; wat zien we, wat is sterk daaraan en waar zien we ontwikkelkansen met de leervraag van A. in ons achterhoofd.		X		
18	10.03	Y., ik zie jou vragend kijken			X	
19	10.05	Goed, hè? Ha, ha.			X	
20	10.48	We kunnen natuurlijk wel kijken inderdaad of de instructie zoals A. hem geeft of daar dingen in zijn hè: we kunnen kijken naar de betrokkenheid van kinderen maar ook of de kinderen meteen na de instructie op hun niveau ook aan de slag kunnen, hè?		X		
21	11.33	Oké, We gaan dus vooral kijken naar die momenten		X		

		dat kinderen jouw aandacht vragen die je eigenlijk aan de groep moest geven. Dan gaan we nu even kijken hoe dat gaat.				
22	13.00	Zullen we gewoon naar jouw eerste fragment gaan kijken?				X
23	13.02	Als jij aangeeft hier heb ik een moment, dan gaan we vanaf een stukje daarvoor gaan we kijken en dan gaan we 2 minuten in totaal eerst even naar het beeld kijken.		X		
24	13.15	Ja, ha, ha.			X	
25	13.20	Ja			X	
26	14.03	Ja, ja.			X	
27	14.18	Ja, dat had ik wel aangezet, maar ik weet niet of dat hard genoeg is.		X		
Totaal			8	7	11	1
Totaal %			29	26	41	4

Bouw 5-6

datum 23-11-2010

			A	B	C	D
1	12.58	Oké, ik denk dat we gaan delen. Oké, we gaan gewoon delen, ha, ha.	X			
2	13.05	Mag jij zelf beginnen met wat jij gezien hebt wat jij krachtig vond van jezelf.		X		
3	13.19	Huhum, ja.			X	
4	13.23	Ja			X	
5	13.25	Ja			X	
6	13.46	Oké, je hebt het over ontwikkelingskansen. Wil je die nu al pakken meteen?			X	
7	13.52	Nee, maar wil je dat we die nu al meteen pakken?			X	
8	13.53	Ja			X	
9	13.55	Want wat had je tegen hem willen zeggen?				X
10	14.17	Ja, oké.			X	
11	14.18	Heeft iemand anders daar ideeën bij? Hoe je het had kunnen aanpakken als een kind inderdaad jouw initiatief niet volgt als je het samenvat en meer in zijn eigen spoor verder gaat. Wat zou je kunnen doen?		X		
12	15.13	Nee, nee, je zegt dus eigenlijk zou H. moeten zeggen; 'ho stop'. Dit hebben we gehad. Dit is afgesloten. Dat het duidelijker is dat het klaar is. Dat je het mag parkeren.		X		
13	15.25	Huhum, dat gaf je al aan, ja, ja.			X	
14	15.31	Oké, nee, ja, alles bij elkaar.			X	
15	15.37	Dit was de opening van het gesprek. Ja, ja.			X	
16	15.39	Oké, we gaan even het rondje met plussen afmaken.		X		
17	15.43	Dan begin ik bij J..	X			
18	16.00	Dus je denkt dat het doel van H. was om daarmee een fijnere sfeer proberen te creëren?		X		
19	16.05	Ja			X	

20	16.07	Oké, Y., heb jij er nog eentje?	X			
21	16.27	Ja, wat je ook kunt zien is daar is zo'n mooie naam voor 'hummen' en huhum, huhum en dan nodig je hem uit om te praten om door te gaan.		X		
22	16.37	Ja			X	
23	16.38	L.	X			
24	17.07	Oké			X	
25	17.08	A.	X			
26	17.29	Ja. Ja.			X	
27	17.30	Oké, dan gaan we naar de ontwikkelkansen. Jij gaf net al aan van hè...Jouw ontwikkelkans is al genoemd. Had je er nog eentje?		X		
28	17.37	Nee, oké.			X	
29	17.39	Uh, dan ga ik met A. beginnen.	X			
30	18.16	Oké			X	
31	18.20	Bedoel je dan dat hij meer had moeten doorvragen?		X		
32	18.28	Ja			X	
33	18.29	L.	X			
34	18.48	Oké.			X	
35	18.57	Ja, oké.			X	
36	18.59	Y.	X			
37	19.55	Plus ik denk dat het ook een kind is dat veel steun aan visualisatie heeft. Als je het visueel voor hem maakt, dat je, dat je ook echt iets concreets hebt om over te praten. Ja, hè, dan blijf je minder in de ruimte.		X		
38	20.39	Oké, dan had je wel mogen zeggen van Goh, dit is het lijstje dat wij hebben ingevuld. We hebben daar iedere dag naar gekeken en wat heb je daarvan geleerd of zo. Dan heb je wel het blad erbij. Ik denk namelijk dat het hem helpt. Misschien jou niet zozeer, maar ik denk dat hij daar behoefte aan heeft.		X		
39	21.13	Ja, dus inderdaad het lijstje erbij.		X		
40	21.17	Dat was een ontwikkelkans.		X		
41	21.18	Uh, J..	X			
42	21.41	Oké, ja.			X	
43	21.42	Heeft nog iemand iets aan te vullen of is alles gezegd?				X
44	21.50	Ja, oké, zullen we naar fragment 2 gaan kijken?			X	
Totaal			9	12	21	2
Totaal %			20	27	48	5

Bouw 7-8

datum 11-11-2010

			A	B	C	D
1	0.00	Dan gaan we nu kijken wat we deze intervisie gaan doen. Dat is bij puntje 2 van de agenda. Wat gaan we doen? Samen de leervraag van A. bespreken met beeld.	X			

2	0.10	Vanmorgen heeft A. een gesprek gehad met een leerling. Daar mag ze zometeen zelf iets meer over vertellen. Ik heb een opname daarvan gemaakt. Ik heb 2 momenten uitgekozen, die wij samen gaan bekijken. Dat is een topmoment, waarvan ik zeg, wauw daar zaten echt hele mooie stukken tussen en een ontwikkelmoment, een tipmoment noemen we dat, waarvan we zeggen van goh hier liggen kansen voor A. om het beter te doen.	X			
3	0.41	Het is de bedoeling dat het wel heel veilig is om dit te doen, want ja het is natuurlijk wel kwetsbaar als je jezelf zo op durft te stellen naar collega's toe om eh te zeggen van goh ik wil graag leren en ik vind het fijn als jullie met mij meekijken en meedenken. Dus uh ja ik hoop dat wat hier besproken wordt ook eh tussen deze muren blijft. En he ja, daar hebben we het volgens mij vorig jaar ook al vaker over gehad. Dan mag je nu even de agenda omdraaien. Ja, ik heb bomen gespaard vandaag, ha, ha, ha.	X			
4	1.11	Nou, misschien kan A. eerst even haar leervraag toelichten. Ik heb hem wel al op papier gezet, maar misschien dat jij nog even kunt toelichten uh ja wat je wilt leren, wat jouw leerwens is.	X			
5	1.54	Dus je benoemt al voor het kind wat de oplossing is?				X
6	2.01	Ja			X	
7	2.38	Oké, ja			X	
8	2.56	Hum.			X	
9	3.04	Oké, uh en jouw leerdoel staat dan ook goed omschreven hieronder bij het volgende puntje.		X		
10	3.17	Oké, heeft er iemand nog een verhelderingsvraag nodig of is het duidelijk wat A. van ons vraagt?			X	
11	3.57	Was dat wat je bedoelde M. of bedoelde jij situaties die zich buiten het gesprek voordoen?			X	
12	4.07	Ja			X	
13	4.32	Dus nu verwacht je van ons een stukje reflectie op het beeld van het gesprek?			X	
14	5.35	L. wilde nog een vraag stellen.	X			
15	5.46	Ja, dat is de volgende stap, ja.	X			
16	6.57	Oké, K.?	X			
17	7.08	Ja, maar we gaan denk ik kijken of we dat op beeld gaan zien, toch? Dan zou dit later ter sprake moeten komen, toch?		X		
18	7.13	Anders gaan we nu al de analyse doen en het lijkt mij handiger om dat dadelijk met het beeld te gaan doen. De opening van het gesprek is 1 van de 2 momenten die ik heb uitgekozen. Dus daar komt het heel duidelijk in terug.		X		
19	7.25	A. dan mag jij zeggen of je wilt beginnen met je tip of met je top.			X	
20	7.33	Dan moet ik hem terugspoelen. Ik had gegokt dat je hem andersom zou doen.	X			
21	8.54	Oké, We gaan nu 3 minuutjes ongeveer film kijken. Ik zet hem stop als het moment voorbij is. Tijdens het moment ga je al kijken op je blad. Dan mag je				X

		gaandeweg het gesprek al dingen die je ziet opschrijven bij de plussen en de ontwikkelkansen. Je mag ook zeggen ik wil eerst naar het beeld kijken. Daarna krijg je ook nog heel even ruimte om na te denken. Nou, dan ga ik hem nu starten.				
22	14.25	Iedereen klaar?				X
23	14.26	A. dan wil ik bij jou beginnen.	X			
24	14.27	En dan beginnen we bij de plussen.			X	
25	14.28	Wat heb je van jezelf gezien in dit fragmentje waarvan je zegt van goh dat uh vond ik sterk van mijzelf.				X
26	14.45	Oké, dan gaan we nu kijken of anderen dingen hebben gezien die zij sterk vonden.			X	
27	14.48	oké, goed, E..	X			
28	15.07	Ja, ze luistert goed naar hem, oké.		X		
29	15.10	R., wat heb jij gezien?	X			
Totaal			11	4	10	4
Totaal %			38	14	34	14

Bouw 7-8

datum 09-12-2010

			A	B	C	D
1	34.25	Oké, volgens mij is iedereen klaar.				X
2	34.26	Uh, S., dan wil ik bij jou beginnen.	X			
3	34.27	Zou jij kunnen opnoemen wat jij hebt gezien als plus?				X
4	34.35	Ja, noem er maar eentje.		X		
5	34.40	Uhuh. oké,			X	
6	34.41	E.	X			
7	34.42	Uhuh.			X	
8	34.43	K.	X			
9	34.50	Uhuh			X	
10	34.51	M.	X			
11	34.53	Uhuh			X	
12	34.54	L.	X			
13	35.17	Oké			X	
14	35.18	J.	X			
15	35.19	Oké,			X	
16	35.20	L.	X			
17	35.32	Oké, heb je ze gevolgd A.?			X	
18	35.33	Oké. Ik heb ook niks toe te voegen verder.		X		
19	35.34	Ontwikkelkansen...				X
20	35.35	Ik moet even denken, E. ik ben nog niet bij jou begonnen, denk ik.	X			
21	36.07	Ja, oké.			X	
22	36.11	Nee, je hoeft dit niet allemaal te notuleren. Straks alleen wat A. gaat doen, de actie, ja. Nee, je hoeft dat niet te doen.		X		
23	36.17	Ja, wacht even, maar je hebt de beurt nog niet, Ja sorry, maar mijn reactie was niet op de, ha, ha, ha.	X			

		Want ik heb A. nog overgeslagen. A. wat had jij zelf trouwens nog als plus?				
24	36.30	Oké, wat had jij voor jezelf als ontwikkelkans?				X
25	36.40	Oké.			X	
26	36.50	Oké, dus wat E. eigenlijk net ook aangaf; de kinderen te lang laten wachten.		X		
27	36.53	Ja			X	
28	36.54	Ja			X	
29	36.57	Ja			X	
30	36.59	Ja, dus je zegt eigenlijk moet ik de begeleiding meer structureel aanbieden.		X		
31	37.03	Oké			X	
32	37.04	K., sorry	X			
33	38.04	Ja, goed, wacht even. Dit is een optie die K. geeft en als A. daar niks mee kan, dan is dat zo, hè?		X		
34	38.06	Ja, nee, oké, maar			X	
35	38.07	Ja, ja, maar dit is gewoon een optie die je nou krijgt en die kun je gebruiken of niet, hè?		X		
36	38.22	Oké			X	
37	38.23	M.	X			
38	38.26	Huhuh			X	
39	38.32	Huhuh			X	
40	38.41	Ja			X	
41	38.42	Oké			X	
42	38.43	Ha, ha, ha, ook een mooie ontwikkelkans, toch? Ha, ha.		X		
43	38.51	L.	X			
44	39.56	Maar A. denk je dat de reden daarvan is dat de kinderen het niet kunnen of dat ze al die jaren onzelfstandig hebben mogen zijn?			X	
45	40.25	Dus het is meer gedrag geworden?		X		
46	40.32	Ja...nee			X	
47	40.36	Ja			X	
48	40.47	Huhuh			X	
49	40.59	Ja, ja			X	
50	41.14	Oké, goed als we, ja ik snap het. Ik snap de frustratie.	X			
51	42.09	Ja, ik weet niet als we dadelijk nog tijd over hebben zou het misschien juist goed zijn. We zijn nu de ontwikkelkansen van A. natuurlijk in beeld aan het brengen, maar dan zouden we misschien ook stapje 1.1 voor die kinderen met jou kunnen gaan bedenken, maar ik weet niet of we dat nog kunnen halen qua tijd. Dus moeten we even kijken.		X		
52	42.28	Nou en ik denk dat de vraag van E. daar ook wel...de volgende vraag was van E..., woeh.		X		
53	42.38	Nee, hoeft ook nog steeds niet.		X		
54	42.41	Precies, dus daar komen we dadelijk op terug dan		X		
55	42.50	Oké			X	
56	42.51	M.	X			
57	43.26	Oké, ja, ja, maar het zou een optie zijn.		X		
58	43.33	Oké. We gaan even door naar L.. Had jij nog iets toe te voegen?	X			
59	43.40	Oké, jij was geweest, sorry. Oh ja, J. was nog niet. J. heb jij nog ontwikkelkansen voor A.?	X			

60	43.47	Ja, maar het mag ook een tip zijn.		X		
61	44.02	Dus je bedoelt loslaten?		X		
62	44.04	Ja			X	
Totaal			16	16	26	4
Totaal %			26	26	42	6

Bijlage 4: Logboek

Eigen reflectie na afloop van de eerste intervisie in bouw 5-6

Sterke punten	Ontwikkelkansen
Beurtverdeling	Loslaten van wat ik in mijn hoofd heb (product en interventies)
Luisteren naar de leerkrachten	In de diepte blijven.
Volgen van initiatieven	
Ontvangstbevestiging geven	
Instemmend benoemen en doorvragen	
Veilige sfeer waarin mensen zich kwetsbaar durven opstellen	

Interpretatie

Tijdens deze intervisie pas ik de basisinteractieprincipes goed toe, waardoor er een veilige en open sfeer is. De verwachting is dat als ik minder leiding geef op mijn product en meer op het proces, ik nog beter op deze groep mensen afstem en we dieper kunnen leren. Dus nog meer de sensitiviteit inzetten.

Eigen reflectie na afloop van de tweede intervisie in bouw 5-6

Sterke punten	Ontwikkelkansen
Acceptatie en ruimte voor diversiteit	Vieren van complimenten
Veilige sfeer	
Behulpzame / ondersteunende sfeer	
Respectvolle sfeer	

Interpretatie

In deze bouw zorg ik als begeleider voor een sfeer waarin mensen durven en kunnen leren van en met elkaar. Helaas voel ik de complimenten die ik van deze bouw krijg (nog) onvoldoende.

Eigen reflectie na afloop van de eerste intervisie bouw 7-8

Sterke punten	Ontwikkelkansen
Volgen van initiatieven	Controle loslaten: opbrengt is wat het is
Geven van ontvangstbevestiging	Beurtverdeling: volgorde afwisselen en kortere beurten
Instemmend benoemen van wat ik hoor (inhoud)	Instemmend benoemen op wat ik zie en voel (responsief reageren vanuit sensitiviteit), zodat er een veilige sfeer ontstaat
Ruimte geven aan alle leerkrachten	Niet advies geven, maar zelf laten denken
	Minder personen voor intervisie

Reflectieverslag supervisie- & vaardigheidsbijeenkomsten SVIB

De reflectieve leercyclus

Beelden intervisie opname 1 bouw 7-8

Datum : 28-11-2010

Fase 1: De leervraag c.q. leerervaring n.a.v. de beelden

Leervraag bij beelden van een intervisie met beeld in bouw 7-8 van BS Het Palet:

Hoe had ik anders kunnen/moeten reageren op een onveilige en niet ondersteunende opmerking van een collega tijdens de reflectie op de beelden van een andere collega, zodat de veiligheid in de groep gewaarborgd is.

Fase 2: Terugblik

Mijn inzicht na het bekijken van de beelden tijdens de supervisie is dat ik teveel op de inhoud ben blijven zitten. Ook bemiddel ik tussen de beide leerkrachten en ben ik niet duidelijk dat dit gedrag niet gewenst is.

Fase 3: Essentiële aspecten

Bewustwording

Ik moet de inhoud (even) loslaten als er op de relationele sfeer onveiligheid ontstaat.

Fase 4: Alternatieven bedenken en ontwikkelen

Wat neem ik me voor voor de volgende intervisie met beeld in bouw 7/8?

Ik geef leiding op veiligheid door sensitief en responsief te reageren.

1. 'Repareren' vorige intervisie:

- Als start van de intervisie biedt ik mijn excuses aan dat ik de onveilige situatie heb toegestaan.
- We spreken nogmaals met elkaar de gedragscode af (do's en don'ts)

2. Bij een onveilige reactie:

- uit ik mijn eerste respons.
- geef ik aan dat we de inhoud even parkeren en de metapositie nemen.
- vraag ik aan de leerkracht die de beelden inbrengt om een respons te geven. Ik word dan sensitief voor de leerkracht die de beelden inbrengt.
- benoem ik het ongewenste gedrag van degene die de onveilige reactie geeft en benoem ik het gewenste (ondersteunende) gedrag.

3. Voorbereiding voor volgende intervisie:

Vooraf aan de volgende intervisie voer ik een gesprek met de leerkracht die de sfeer in de groep onveilig maakte.

Fase 5: Handelen

Onderdeel 1, 2 en 3 uit fase 4.

Na de supervisie heb ik een gesprek met de directeur over de hierboven beschreven situatie gehad. Daaruit kwam nog een andere optie, nl. feedback op het beeld van de intervisie aan de intervisiegroep vragen. Ik geef aan dat ik niet tevreden ben over hoe ik gereageerd heb en wil graag feedback van de groep. Van hieruit komen we dan ook uit op de gedragscode. Om dit te kunnen doen ga ik vooraf in gesprek met de leerkracht die de groep onveilig maakte. Ik geef hem aan dat ik dit wil doen en bekijk vooraf met hem de beelden van de intervisie.

Wat ik daarvoor nodig heb: een behoorlijke portie moed, kracht en lef om deze uitdaging aan te gaan.

Eigen reflectie na afloop van de tweede intervisie bouw 7-8

Sterke punten	Ontwikkelkansen
Creëren grote betrokkenheid	Leiding geven op kortere beurten
Veiligheid	Leiding geven op afwachten van de beurt
	Beurtverdeling

Reflectieverslag supervisie- & vaardigheidsbijeenkomsten SVIB

De reflectieve leercyclus Beelden intervisie opname 2 bouw 7-8 Datum : 28-12-2010
Fase 1: De leervraag c.q. leerervaring n.a.v. de beelden Leervraag bij beelden van het bespreken van de do's en don'ts (n.a.v. de vorige intervisie, zie reflectieverslag 9) in bouw 7-8 van BS Het Palet: Hoe kan ik 'steviger/duidelijker' in deze bouw aanwezig zijn?
Fase 2: Terugblik Ik geef veel ruimte aan de mensen in de groep. Dit doe ik zonder een duidelijke beurtverdeling en leiding geven. Ook neem ik kleine initiatieven. Ik neem de beurt niet, maar krijg hem van de groep. Ik lijk wel onzichtbaar als begeleider. Dit geeft mij een zeer onzeker gevoel. Ik voel wel dat ik het anders wil doen, maar weet nog niet hoe.
Fase 3: Essentiële aspecten Bewustwording Door deze beelden te bespreken in de supervisie ben ik mij bewuster geworden van mijn eigen gedrag en misschien nog wel belangrijker van mijn eigen gevoel. Door de onzekerheid in mij, maak ik mij heel klein. Dat is zichtbaar aan mijn houding en gedrag (geen leiding / regie nemen). Dit heeft weer effect heeft op het gedrag van de groep. De kern van mijn buitenkant is een gevolg van mijn onzekere binnenkant. Dus als ik mijn gedrag wil veranderen, zal ik eerst aan het onzekere gevoel moeten werken. Daarnaast ben ik mij weer bewust dat ik veel prikkels tegelijk verwerk. Daardoor kan ik op momenten dat er veel informatie binnenkomt geen metapositie innemen. Dat laatste is echter wel zeer belangrijk bij het begeleiden van een groep en zeker in een groep waarin krachtige persoonlijkheden zitten.
Fase 4: Alternatieven bedenken en ontwikkelen <i>Wat neem ik me voorneem voor de volgende intervisie met beeld in bouw 7/8:</i> 1. Weg met de twijfel en onzekerheid. Dus weg met Kalimero: ik ben even groot als de mensen in de groep. 2. Voor de intervisie mijzelf beschermen door op het toilet een moment voor mijzelf te nemen. Tijdens de intervisie wil ik mijn eigen energieruimte steviger dichthouden door dit voor mijzelf te visualiseren. Dit wil ik in gedachten doen door mijn hartchakra dicht te draaien. 3. Een groter initiatief nemen, waardoor ik de regie houd en leiding geef. Hierbij wil ik mij vooral richten op het proces en niet op de inhoud.
Fase 5: Handelen Onderdeel 1, 2 en 3 uit fase 4. Wat ik daarvoor nodig heb: Momenten voor mijzelf nemen, zodat ik mij bewust ben van wat ik eigenlijk doe en wat ik zou willen doen.

Bijlage 5: Vragenlijst

Betekenis sensitieve responsiviteit

Sensitief =

- Volgen van de ander(en)
- Waarnemen met je zintuigen (horen, zien, voelen)
- Ontvangen van de ander(en)

Responsief =

- Betekenis geven aan de inhoud (wat iemand zegt) door het te benoemen of op te schrijven.
- Betekenis laten geven op het gevoel van wat je waarneemt bij de ander door te benoemen wat je ziet, zonder interpretatie. Je benoemt wat je ziet en laat de ander benoemen.

Evaluatie van deze intervisie m.b.t. professionele communicatie:

+ Sterke punten	Δ Ontwikkelkansen
-	-
-	-