

Kijken door de Bril van Betrokkenheid

Een onderzoek naar het verbeteren
van de waarneming
van leerkrachten
van onderwijsbehoeften van leerlingen



"Eigenlijk" is het een kwestie van perspectief en dat kun je alleen verruimen als je de ander in de gelegenheid stelt in de verto te kijken" (Coulman & van Dijk, 2008)

Marleen Janssen

Studentnummer: 2146123

Meesterstuk Master SEN: School Video Interactie Begeleiding (SVIB)

Begeleider: Marianne den Otter

Augustus 2011

<u>Inhoudsopgave</u>	3
Samenvatting / abstract	5
Introductie	6
Hoofdstuk 1: Onderzoeksvraag	8
1.1. Aansluiten bij de persoonlijke ontwikkeling van leerlingen.	8
1.2 Aansluiten bij de persoonlijke ontwikkeling van leerkrachten.	8
1.3 Aansluiten bij de geplande schoolontwikkelingen	9
Hoofdstuk 2: Theoretische verkenning en achtergronden	11
2.1 Begeleide intervisie en de meerwaarde van beeld tijdens begeleide Intervisie	11
2.2 Het belang van het waarnemen van de mate van betrokkenheid van Leerlingen	14
2.3 Onderwijsbehoeften van leerlingen	16
2.4 Activerende interventies van de SVIB-begeleider t.b.v. het verbeteren van de waarneming van onderwijsbehoeften van leerlingen door leerkrachten.	19
Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethodiek en - instrumenten	23
3.1 Welke onderzoeksmethodiek heb ik gekozen en waarom?	23
3.2. Onderzoeksinstrumenten en – activiteiten	25
3.3: Ethische aspecten	27
3.4: Betrouwbaarheid en validiteit	28
Hoofdstuk 4: Dataverzameling, analyse en interpretatie	30
4.1 Subvraag 1	30
4.1.1 Eerste intervisieronde	30
- 1 ^e onderzoeksactiviteit: scoren van betrokkenheid en oorzaak	30
- 2 ^e onderzoeksactiviteit: reflectie op waarneming	32
4.1.2 Tweede intervisieronde	33
- 3 ^e onderzoeksactiviteit: waarneming van onderwijsbehoeften	33
- 4 ^e onderzoeksactiviteit: reflectie op waarneming	35
4.1.3 Derde intervisieronde	37
- 5 ^e onderzoeksactiviteit: waarneming van onderwijsbehoeften plus perspectief van de leerling	37
- 6 ^e onderzoeksactiviteit: schaalvraag over toegenomen vaardigheid	40
- 7 ^e onderzoeksactiviteit: enquête doel onderzoek	42
4.2 Subvraag 2	43
4.2.1 Eerste intervisieronde	43
- 8 ^e onderzoeksactiviteit: feedback van deelnemers op intervisie- Bijeenkomst	43
- 9 ^e onderzoeksactiviteit: video-interactie-analyse van 1 ^e intervisie- Bijeenkomst	44

4.2.2 Tweede intervisieronde	45
- 10 ^e onderzoeksactiviteit: feedback van deelnemers op intervisie-bijeenkomst	45
- 11 ^e onderzoeksactiviteit: video-interactie-analyse van 2 ^e intervisie-bijeenkomst	47
4.2.3 Derde intervisieronde	48
- 12 ^e onderzoeksactiviteit: vragenlijst 'effect begeleidersvaardigheden'	48
- 13 ^e onderzoeksactiviteit: video-interactie-analyse van 3 ^e intervisie-bijeenkomst	50
Hoofdstuk 5: evaluatie , interpretatie, conclusies en aanbevelingen	53
5.1 Deelvraag 1	53
5.2 Deelvraag 2	54
Hoofdstuk 6: Nawoord	56
Literatuurlijst	58
Bijlagen:	60
Bijlage1: De Leuvense Betrokkenheids Schaal (LBS-K) en de essentiële betrokkenheidssignalen	61
Bijlage 2: Toelichting op de 3 pijlers van adaptief onderwijs	65
Bijlage 3: Schriftelijke vragenlijst voor kinderen m.b.t. betrokkenheid, competentie, welbevinden en onderwijsbehoeften	
Bijlage 4: Scaling toegenomen vaardigheden van leerkrachten m.b.t. waarneming van onderwijsbehoeften	72
Bijlage 5: Schriftelijk enquête leerkrachten: evaluatie onderzoeksvraag	75
Bijlage 6: Feedback op mijn begeleidersvaardigheden, inhoud en structuur van de intervisiebijeenkomsten	78
Bijlage 7: Interactie-analyse van mijn begeleidersvaardigheden tijdens intervisies	82
Bijlage 8: Effectiviteit en beoordeling van mijn interventies door leerkrachten	85
Bijlage 9: Didactisch groepsoverzicht en voorstel tot aanpassing	87

PRAKTIJKONDERZOEK SVIB: “Kijken door de bril van Betrokkenheid”

ONDERZOEKSVRAAG:

Hoofdvraag: Kan begeleide intervisie met beeld bijdragen aan de professionele ontwikkeling van leerkrachten om vanuit het waarnemen van betrokkenheid van leerlingen onderwijsbehoeften beter te leren zien en benoemen ?

Subvragen:

1. Kunnen leerkrachten mbv beeld, vanuit het waarnemen van de mate van betrokkenheid van leerlingen, onderwijsbehoeften beter waarnemen en benoemen?
2. Wat is het effect van mijn interventies tijdens de begeleide intervisie op de waarneming van leerkrachten wat betreft de betrokkenheid en onderwijsbehoeften van leerlingen?



ONDERZOEKSCONTEXT

Alle groepsleerkrachten van openbare basisschool 't Busseltje in Eersel (15) zijn de deelnemers / respondenten van 3 begeleide intervisiebijeenkomsten met beeld.

In alle groepen is 2x gefilmd.

Van één boven- en onderbouwgroep zijn 3 kinderen uit de verschillende niveaus van groepsplan spelling gevraagd voor een feedbackgesprek met beeld.

ONDERZOEKSMETHODEN EN TECHNIEK

- literatuurstudie
- observatie n.a.v. video-beelden
- vragenlijst (reflectief)
- enquête
- scaling
- video-interactie-analyse
- kijkwijzer begeleiderscommunicatie en cyclus van Korthagen

ONDERZOEKSOPBRENGST

- De leerkrachten geven aan dat ze de mate van betrokkenheid en daarmee samenhangende onderwijsbehoeften (competentie, relatie, autonomie) van leerlingen m.b.v. beeld beter kunnen waarnemen en benoemen. In de meeste gevallen leidt het al tot verdere afstemming en verbetering binnen de handelings-categorieën (didactiek, interactie, klassenmanagement). M.n. het toegenomen inzicht/ ondersteuning op interactiegebied geeft de kracht van de video-interactie-analyse weer.
- er ligt een voorstel om het observeren op onderwijsbehoeften te verwerken in het formulier 'didactisch groepsoverzicht' v/d 1-zorgroute.
- het team heeft de intervisiebijeenkomsten met beeld als zeer positief ervaren (openend / reflectie op eigen handelen) en spreekt zich uit voor vervolg in het komende schooljaar. Bij voorkeur m.b.t het werken met groepsplannen / de weektaak (focus)
- ik heb veel ervaring opgedaan met activerende begeleiderscommunicatie tijdens groepsinterviews. Het patroon (+ en Δ) wordt steeds duidelijker en geeft goede richtlijnen ter verbetering.

NAAM EN CONTACTADRES: marleenjanssen@obstbusseltje.nl

tel. werk: 0497-514657

Marleen Janssen, groepsleerkracht en onderbouwcoördinator, Openbare basisschool 't Busseltje Eersel.

Introductie

Tijdens een van de wekelijkse bijeenkomsten van de Zen-meditatie kwam enkele jaren geleden het begrip compassie ter sprake. De betekenis van 'com-passie' werd verkend: letterlijk vertaald 'met passie', maar de betekenis is verschoven in de richting van: medelijden, mededogen, mildheid en zonder oordeel zijn.

We raakten met elkaar in gesprek over hoe we ons verhouden tot de medemens; of het er toe doet hoe je de buitenwereld tegemoet treedt. Hierop aansluitend vertelde een 'vergevoerde' mede-cursist met een hoge functie bij ASML, dat ze in zijn bedrijf belangrijke besprekingen altijd vormgaven middels de 3 pijlers

OPENSTELLEN – VERBINDEN- SAMENWERKEN; dat het van groot belang was dat mensen eerst in de gelegenheid gesteld werden zich zelf te onderzoeken en te openen, van daaruit een persoonlijke verbinding aan te gaan met het onderwerp / de opdracht en daarna pas de samenwerking te gaan concretiseren; dat er tegenwoordig veel te snel gefocust wordt op de samenwerking en de concrete afspraken Als een soort 'Aha-erlebnis' trokken zich in een sneltreinvaart allerlei overlegsituaties aan mij voorbij, waarin het me opeens helder was waarom het effect van de gewenste veranderingen zo klein en teleurstellend was geweest.

Het begrip Connectedness heeft – voor mij kortgeleden - mooie woorden aan deze Aha-erlebnis gegeven:

“Connectedness as an organizing principle of the universe, connectedness between the ‘outer world’ of manifest phenomena and the ‘inner world’ of lived experience, and, ultimately, connectedness among people and between humans and the larger world. The only change that will make a difference is the transformation of the human heart” (Senge e.a., 2004, p.26, in Korthagen, 2008)

Hiermee kreeg ook het voor mij zo betekenisvolle begrip “betrokkenheid” een verdiepend inzicht ! Bovengenoemde Zen-bijeenkomst heeft mijn huidige visie op veranderingsprocessen mede bepaald en a.h.w. een nieuw operationeel doel gegeven: om bij veranderingsprocessen eerst de focus te leggen op openstellen en verbinden en daarna pas het op het concretiseren van de samenwerking

Als onderbouwcoördinator van een reguliere basisschool ben ik nauw betrokken bij het initiëren en begeleiden van onderwijskundige ontwikkelingen in m.n. de onderbouw. Het valt me steeds meer op dat schoolbrede onderwijsontwikkelingen die - vanuit het perspectief van collega's op de werkvloer – van boven of buitenaf worden opgelegd, moeizaam op gang komen. Het lijkt dat de intrinsieke motivatie om als professionele leerkracht te reflecteren op eigen handelen en te investeren in kwaliteitsverbetering nauwelijks “aangeraakt” wordt. Met andere woorden: collega's worden niet “geopend” om in beweging te komen en zich te verbinden met in gang gezette ontwikkelingen. De onderwijsontwikkeling die nu op onze school op de kaart staat, is het implementeren van de 1-zorgroute en het uitbreiden van het werken met groepsplannen. Dit in het kader van de 'opdracht' vanuit de overheid om 'passend onderwijs' meer vorm te gaan geven in de nabije toekomst.

Met name het leren zien en beschrijven van de onderwijsbehoeften van de leerlingen is hierbij een belangrijk aspect. Bij het in kaart brengen van de onderwijsbehoeften is tot nu toe echter voornamelijk gekeken naar methodegebonden en niet methodegebonden toetsgegevens . Naar aanleiding daarvan wordt elke groep in 3 instructiegroepen ingedeeld. De samenstelling van deze groepen kan uiteraard wisselen, maar draagt m.i. nu nog het

gevaar in zich te stigmatiserend te zijn naar het onvermogen van de leerlingen en veel te weinig gericht op de essentie van het “wel-(of niet-)bevinden”.

Hoogleraar en astrofysicus Icke (2011) ondersteunt deze gedachte in het artikel “Cito is bezweringsformule” (Onderwijsblad nr 9):

:

De Cito wordt systematisch als maakbaarheidsinstrument gebruikt. Het is idioot de toekomst van leerlingen te laten dicteren door toetsscores. Motivering is voor een leerling veel belangrijker. Opvoeding en onderwijs moeten leerlingen helpen hun plek te vinden in het leven. Daar help je ze mee door oog te hebben voor hun aanleg en eigenschappen zoals doorzettings- en incasseringsvermogen, originaliteit, opmerkzaamheid, humor en noem maar op. Niets van dit alles kun je Cito-gewijs meten” (p. 12)

Ik ben er van overtuigd dat je als onderwijsinstituut en als leerkracht niet betekenisvol bent als je je niet opent en verbindt met de “noden” van het kind en als je het kind vervolgens niet kunt openen en verbinden met zijn omgeving (in dit geval de sociale context en de aangeboden leerstof) . Korthagen & Evelein (2009) zeggen daarover:

“Intern contact is een noodzakelijke voorwaarde voor optimaal extern contact”

Vanuit bovenstaande beschrijving wil ik als SVIB-er bewerkstelligen dat er in het onderwijs meer aandacht komt voor het **OPENSTELLEN en VERBINDEN** van leerkrachten met het welbevinden van de leerlingen en hun onderwijsbehoeften, alvorens allerlei (samenwerkings-)afspraken te maken . Het is nl. maar al te vaak gebleken dat die afspraken snel verwateren, omdat we ons niet bezig gehouden hebben met de vraag wat voor ieder persoonlijk betekenisvol is , voor welk gedeelte men zich (wel) kan verbinden met de gevraagde professionalisering & de geplande schoolontwikkelingen.

Pas na het **OPENSTELLEN en VERBINDEN** kunnen we m.i. meer intentioneel en dus meer effectief gaan **SAMENWERKEN**.

Een uitermate geschikte vorm om de gewenste professionalisering van het team op deze wijze te ondersteunen, kwam op mijn pad middels de Masteropleiding SVIB , samen met onze sensitieve supervisor Marianne den Otter. De manier waarop je kunt werken met beeld en micro-analyses heeft mijn openheid in het kijken naar kinderen een geweldige impuls gegeven. Als je het krachtige beeld ‘zijn werk laat doen’, wordt er m.i. iets in je ‘geopend’ , waardoor je eigenlijk op het basale niveau van mens-zijn uitgedaagd wordt om zo goed mogelijk af te stemmen op de behoeften van het kind en het (zo mogelijk) weer volledig op te nemen in de groep .

Ik denk dat Inclusief Onderwijs, ofwel het aanbieden van onderwijs dat tegemoet komt aan de diversiteit van behoeften van kinderen met of zonder een beperking (Marianne den Otter, www.collectief-inclusief , 30 maart 2011) alleen mogelijk is als onderwijsprofessionals het medische model achter zich laten en gaan denken en handelen vanuit een sociaal of burgerschapsmodel. In dit proces zal men zich, zoals Shuman (2007) het verwoordt, minder moeten richten op verandering van systemen en procedures en veel meer op versterking en ondersteuning van het primaire proces en van de mensen die dat proces elke dag vorm moeten geven.

Ik hoop dat het werken met beeld op onze school bij kan dragen aan het meer ontvankelijk maken van leerkrachten om kinderen te “ includeren binnen hun eigen sociale setting” en niet zo snel meer te willen verwijzen naar speciale onderwijsinstellingen.

Mijn inzet zal hierbij gericht zijn op het integreren van SVIB in de dagelijkse onderwijspraktijk.

In H 1 leg ik uit waar het praktijkonderzoek zich specifiek op zal richten d.m.v. de onderzoeksvraag.

De essentie van mijn onderzoek is dat leerkrachten zich m.b.v. SVIB tijdens begeleide intervisiebijeenkomsten meer gaan openstellen voor en verbinden met de verschillende onderwijsbehoeften van leerlingen . De veronderstelling daarbij is dat als leerkrachten de onderwijsbehoeften van leerlingen beter willen en kunnen waarnemen en ze bereid zijn hun handelen daar op af te stemmen, dit het welbevinden van de leerlingen en daarmee het leerrendement ten goede zal komen. Dit zal vervolgens het gevoel bij leerkrachten weer versterken dat de geplande schoolontwikkelingen beter ‘geborgd’ worden en dus effectiever geïmplementeerd kunnen worden.

Dat betekent dat ik zo dicht mogelijk wil aansluiten bij :

- 1- de persoonlijke ontwikkeling van de leerlingen en hun individuele onderwijsbehoeften
- 2- de persoonlijke ontwikkeling van leerkrachten
- 3- de geplande schoolontwikkelingen

1.1 Aansluiten bij de persoonlijke ontwikkeling van leerlingen.

Als je verbinding wilt maken en aan wilt sluiten bij het eigen menselijk potentieel , heb je eigenlijk een referentiekader nodig om te zien of er ‘connectedness’ is met dat potentieel en of het uitgedaagd wordt zich verder te ontwikkelen. Een middel dat gericht is op het proces dat zich in kinderen afspeelt: wat gaat erin hen om, welke mentale activiteit is er met welke intensiteit.

Betrokkenheid wordt vanuit het Ervarings Gericht Onderwijs (EGO, ontwikkeld in Leuven met als grondlegger Ferre Laevers) gezien als indicatie voor het zich voltrekken van ontwikkeling . De Leuvense Betrokkenheidsschaal is m.i. voor leerkrachten een handzaam instrument om te kunnen reflecteren op enerzijds het welbevinden / de betrokkenheid van de leerling en anderzijds het eigen handelen in de groep. Daar de mate van betrokkenheid een indicatie is voor het welbevinden van de leerling (relatie, competentie en autonomie!) geeft het mogelijkheden tot reflectie op de leerkrachtvaardigheden (interactie, instructie en klassenmanagement) . Dit zou mooie handreikingen voor goede betrokkenheidsverhogende interventies op kunnen opleveren. Middels de Leuvense Betrokkenheidsschaal kunnen we de onderwijsbehoeften van de leerlingen in de volledige breedte in beeld en krijgen en het welbevinden optimaliseren. Pas dan creëren we de mogelijkheid tot connectie met het potentieel.

1.2 Aansluiten bij de persoonlijke ontwikkeling van leerkrachten.

Omdat de uitdaging ligt in het in beweging zetten van alle leerkrachten van onze school, wil ik zowel de onder- als bovenbouwleerkrachten in mijn onderzoek betrekken. Daar ik inmiddels overtuigd ben geraakt van de kracht van SVIB & het werken met beelden, wordt bij aanvang van het traject iedereen -met toestemming- gefilmd in de eigen groep en gaan we samen op zoek naar het stukje persoonlijke verbinding tijdens dit gezamenlijke begeleide intervisietraject. Hier is dus het ‘openstellen – verbinden – samenwerken’ aan de orde en bepalen de leerkrachten zelf welk stukje ontwikkeling ze bij zichzelf in gang gaan zetten.

De opnames zullen tijdens het (zelfstandig) werken met groepsplannen plaatsvinden, omdat dit onderwerp reeds een - van bovenaf opgelegde – gezamenlijke focus is. Uit het voorafgaande zal duidelijk zijn dat ik graag meer openheid en verbinding met dit thema wil creëren, zodat alle inspanningen op dat gebied meer effect en voldoening zullen geven.

1.3 Aansluiten bij de geplande schoolontwikkelingen.

* In ons “Schoolondernemingsplan OBS ‘t Busseltje 2011-2015” staat als toekomstgerichte uitdaging:

OBS ‘t Busseltje wil talenten creatief benutten en op het gebied van de 1-zorgroute werken met groepsplannen en zich m.n. profileren op doorlopende leerlijnen en meervoudige intelligentie – en hoogbegaafde kinderen.

Specifiek voor 2013-2014 staat beschreven: leerkrachten zijn in staat om door middel van dynamische groepsplannen de vakken vorm te geven. Doorlopende leerlijnen en differentiatie zorgen voor passend onderwijs.

Ook hier de noodzaak dus om de ondersteuningsbehoeften van de kinderen veel breder in beeld te krijgen om er zeker van te zijn dat we alle kinderen in hun “kracht” zetten en optimaal in ontwikkeling krijgen.

* In onze SWOT-analyse vind ik verder een aantal items die richting geven hebben aan mijn onderzoeksvraag:

S strong	:	Open communicatie	Gezamenlijke verantwoordelijkheid
		Sociaal emotionele en	culturele ontwikkeling hebben een volwaardige rol
		Proactieve houding	Daadkracht Samenwerking
W weak	:	Structuurvolle samenwerking, gebruik maken van elkaars kwaliteiten	
		Doorlopende leerlijn/zorgstructuur	
		Intrinsieke motivatie tot persoonlijke ontwikkeling	
O opportunities	:	Leren observeren en vaardigheden eigen maken om handelingsgericht en ontwikkelingsgericht te werken.	
		Ons richten op handelingsgericht werken volgens de 1-zorgroute, met speciale aandacht voor meervoudige intelligenties en hoogbegaafde kinderen	
T treatments	:	Teveel ontwikkeling in te korte tijd	
		Teruglopend leerlingenaantal; reden tot profilering	

M.n. de als zwak omschreven items zou ik tijdens mijn onderzoek willen versterken en de mogelijkheden direct aanspreken. Onze krachtbronnen (wat sterk is) kunnen we aanboren en inzetten om het proces te ondersteunen. Als we focussen op één ontwikkelpunt zouden we ons als school er zelfs goed mee kunnen profileren.

* Een belangrijke schoolontwikkeling is de afgelopen twee jaar ingezet vanuit de ontwikkelingen in de onderbouw en de implementatie van het Ontwikkelings Gericht Werken (OGW). Bij het werken vanuit de ontwikkelingsgerichte visie is het observeren op welbevinden en betrokkenheid een belangrijk uitgangspunt. Zoals reeds gezegd onder punt 1 wordt m.b.v. de Leuvense Betrokkenheidsschaal geobserveerd welke mentale activiteit er is en met welke intensiteit; hierbij wordt betrokkenheid als indicatie gezien voor het zich

voltrekken van ontwikkeling. Met het werken met de betrokkenheidsschaal hebben we in de onderbouw de afgelopen jaren al ervaring opgedaan. De behoefte bestond om de “kloof” met de bovenbouw te dichten en deze ontwikkeling schoolbreed te maken. Zodoende hebben vorig schooljaar alle collega’s van de bovenbouw al een observatieopdracht met de betrokkenheidsschaal bij een andere collega uitgevoerd. Dit jaar wilden we vervolg geven aan deze – als zeer zinvol ervaren – activiteit.

Bovenstaande overwegingen, gecombineerd met ‘de kracht van het beeld’ hebben tot de volgende **onderzoeksvraag** geleid:

Kan begeleide intervisie met beeld bijdragen aan de professionele ontwikkeling van leerkrachten om vanuit het waarnemen van betrokkenheid van leerlingen onderwijsbehoeften beter te leren zien en benoemen ?

subvragen:

1. Kunnen leerkrachten m.b.v. beeld, vanuit het waarnemen van de mate van betrokkenheid van leerlingen, onderwijsbehoeften beter waarnemen en benoemen.?
2. Wat is het effect van mijn interventies tijdens de begeleide intervisie op de waarneming van leerkrachten wat betreft de betrokkenheid en onderwijsbehoeften van leerlingen?

In hoofdstuk 2 zal gezocht worden naar een theoretische onderbouwing van bovenstaande praktijkgerichte vragen.

In dit hoofdstuk zal een theoretische onderbouwing uitgewerkt worden op de

Onderzoeksvraag:

Kan begeleide intervisie met beeld bijdragen aan de professionele ontwikkeling van leerkrachten om vanuit het waarnemen van betrokkenheid van leerlingen onderwijsbehoeften beter te leren zien en benoemen?

en de **subvragen:**

1. Kunnen leerkrachten m.b.v. beeld, vanuit het waarnemen van de mate van betrokkenheid van leerlingen, onderwijsbehoeften beter waarnemen en benoemen.?
2. Wat is het effect van mijn interventies tijdens de begeleide intervisie op de waarneming van leerkrachten wat betreft de betrokkenheid en onderwijsbehoeften van leerlingen?

Het gekozen middel om leerkrachten te professionaliseren is begeleide intervisie met beeld; de meerwaarde van het gebruik van beeld tijdens de begeleide intervisiebijeenkomsten wordt in paragraaf 1 toegelicht.

In paragraaf 2 zal de Leuvense Betrokkenheidsschaal nader bekeken worden, omdat mijn uitgangspunt in de professionalisering van de waarneming van de onderwijsbehoeften het waarnemen van de mate van betrokkenheid van leerlingen is.

In paragraaf 3 ligt de focus op de onderwijsbehoeften van leerlingen, o.a. vanuit de visie van de 1-zorgroute & het daarbij behorende model adaptief onderwijs.

Op de activerende interventies tijdens begeleide intervisie met beeld om de waarneming van leerkrachten te verbeteren zal tenslotte in paragraaf 4 ingegaan worden.

2.1. Begeleide intervisie en de meerwaarde van beeld tijdens begeleide intervisie

Over **begeleide intervisie** is reeds veel gepubliceerd. Het is een vorm van professionalisering waarbij medewerkers een beroep doen op collega's om mee te denken over vraagstukken die voorkomen in de eigen werksituatie. Het is een werkvorm waarbij professionals elkaars deskundigheid gebruiken en verder ontwikkelen. Het doel is het bevorderen van de kwaliteit van het werk.

De waarde van deze werkvorm is reeds veelvuldig bewezen. Toch stellen de auteurs Snoek en Dietze (2007) dat , als leraren eigenaar van hun eigen professionele ontwikkeling willen blijven, het van belang is dat er goede instrumenten zijn die de kwaliteit van het handelen zichtbaar en bespreekbaar kunnen maken.

School Video Interactie Begeleiding (SVIB) en begeleide intervisie met behulp van videobeelden van de eigen praktijk kunnen volgens bovengenoemde auteurs hiervoor ingezet worden als doeltreffend instrument voor het samen leren:

“Bij deze begeleidingsmethodiek worden deelnemers zelf uitdrukkelijk uitgenodigd om te reageren op hun eigen leerproces. Aan de hand van beelden van concrete praktijksituaties

wordt met elkaar de dialoog aangegaan over competenties die van belang zijn en aan de hand daarvan de kwaliteit van hun handelen bespreekbaar gemaakt . Daarmee worden zij eigenaar van hun eigen leerproces en ontstaat een basis voor collectieve reflectie op professionele kwaliteit”.

Ik ben m.n. op zoek naar dit eigenaarschap van de leerkracht zelf, naar een actievere rol van de leerkracht tijdens veranderingsprocessen. Een aantal fragmenten uit de literatuur onderschrijven de essentiële rol van beeld / video-opname hierin:

** Het gebruik van videobeelden kan zorgen voor verdieping van de reflectie van de leraar op zijn handelen. (Van den Heijkant, 2002; Whitmore, 2000).*

** Video Interactie Begeleiding (op School) is een methode waarbij de leraar met behulp van video-opnames werkt aan de optimalisering van het pedagogisch klimaat in de klas (communicatie en relatie), de instructie en het klassenmanagement. Een belangrijk uitgangspunt in deze methode is de actieve rol die de leraar zelf in het begeleidingsproces speelt. (van den Heijkant & van der Wegen, 2000).*

** Het samen terugkijken naar de videofragmenten is vooral gericht op bewustwording van de gevolgen van het eigen gedrag voor de leerlingen (De Bruïne & Claasen, 2004).*

** De leraar wordt geactiveerd alternatieve gedragingen te zoeken die effectiever zijn voor de situatie in zijn groep. Het zelf laten ontdekken van eigen mogelijkheden en deze ook werkelijk inzetten om effectief leraargedrag mogelijk te maken is gebaseerd op het principe van empowerment (Wels, 2001).*

** Het gebruiken en bespreken van video-opnames van het concrete professionele handelen van studenten in de klas lijkt een goede manier om de begeleiding te focussen op het concrete handelen van de student, waarbij ook de specifieke complexe context van dat handelen en de effecten daarvan in beeld wordt gebracht. (Mol Lous, A. 2007)*

** Klassieke intervisie zoomt vooral in op probleemsituaties die studenten ervaren en die ze inbrengen in de groep, waarna de groep op zoek gaat naar oplossingen en alternatieve aanpakken. Bij intervisie waarbij videobeelden gebruikt worden, wordt het handelen van de student opeens veel zichtbaarder voor de hele intervisie groep en kan makkelijker het gesprek ontstaan over wat wel goed ging. Tegelijk kan het gesprek ook op een metaniveau getild worden doordat het niet alleen gaat over de concrete situatie, maar ook over de competenties die de student via de videobeelden laat zien. (Snoek, M. en Dietze, A., 2007)*

** Juist reflectie met SVIB houdt authentiek contact en functioneren in stand..... vanuit deze waarnemingen kan er dialoog plaatsvinden tussen het objectief waarneembare gedrag (fysiek, emotioneel) en de gedachte en gevoelde patronen erachter (mentaal, spiritueel)” (Duin, M. van. 2009)*

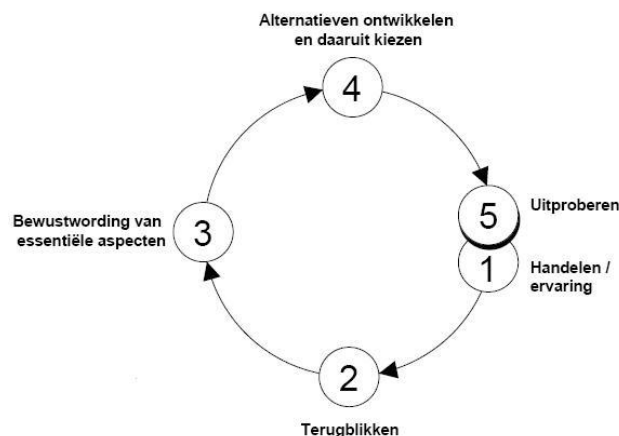
Naast het gebruik maken van de kracht van het beeld, wordt als belangrijke voorwaarde voor het slagen van de begeleide intervisie-bijeenkomsten de structuur genoemd.

Jeroen Hendriksen (2005) spreekt bij de basisstructuur over de fase van de probleem-inventarisatie , de analysefase, de bewustwordingsfase, de adviesfase en de evaluatie. Bij SVIB wordt als uitgangspunt voor begeleiding en feedback de reflectieve cyclus van Korthagen gebruikt. Hierin zien we veel overeenkomsten met de basisstructuur van Hendriksen. Korthagen (2002)) beschrijft reflectie als het herstructureren van kennis en ervaringen. In de reflectieve cyclus worden verschillende fasen onderscheiden die de reflecterende persoon moet doorlopen: de handeling, het terugblikken op de handeling, het formuleren van essentiële aspecten, het ontwikkelen van alternatieven, kiezen en

uitproberen. Er wordt gesteld dat er een spiraal ontstaat als dit proces telkens opnieuw doorlopen wordt. Op deze manier ontstaat er een positieve spiraal waarin kennis en ervaring uitgebreid worden.

Ook Carla van den Heijkant & Rian van der Wegen (2006) geven een structuur aan voor begeleide intervisiebijeenkomsten met beeld. Ze waarborgen hierin a.h.w. het eigenaarschap van de inbrenger, maar ook de inbreng van en opbrengst voor alle deelnemers.

De structuur van de begeleide intervisiebijeenkomsten die ik gehanteerd heb met het team van onze school, is een combinatie van deze modellen, met als rode draad de reflectieve cyclus van Korthagen:



In de door mij gelezen literatuur over begeleide intervisie met beeld wordt - samengevat - de kracht van het beeld onderschreven, de doelgerichtheid van de bijeenkomsten benadrukt en last but not least het aanboren van het potentieel / de mogelijkheden, zoals Caufmann (2009) voorstaat in zijn oplossingsgerichte benadering .

Loes Dreissen spreekt in dit verband nog over het belang van positieve emotie en energie die vrijkomt om aan de doelen te gaan werken (2009, pag. 44). N.a.v. haar eigen onderzoek (“Het is gelukt! ”) heeft ze slechts één aanbeveling: “ begin een intervisiebijeenkomst met interventies die positieve emoties oproepen; dan pas opent men zich voor informatie en kan men werkelijk ontvangen”.

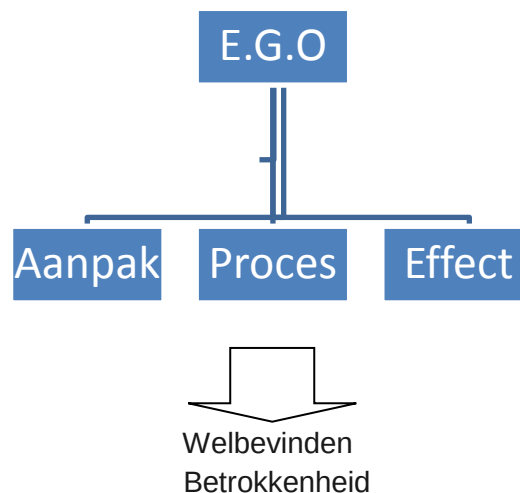
Omdat ik juist op zoek ben naar dat ‘openende’ in veranderingsprocessen, is dit waardevolle informatie voor mijn onderzoek. Evenzo waardevol was echter de uitroep van een van mijn collega’s tijdens een individueel SVIB-traject : “Wat een eye-opener! Waarom heb ik dat niet eerder opgemerkt?” Mijn keuze om te gaan werken met begeleide intervisie **met beeld** wordt dus enerzijds ingegeven door bovenstaande positieve beschouwingen vanuit de literatuur, maar anderzijds door de spontane feedback op het beeld tijdens SVIB-trajecten en de ‘oog-openende gewaarwording’ daarvan.

2.2. Het belang van het waarnemen van de mate van betrokkenheid van leerlingen

De insteek bij de professionalisering van leerkrachten is de verbetering van de kwaliteit van het onderwijs. Wil men uitspraken doen over de kwaliteit van onderwijs, dan kan dat volgens Laevers, de grondlegger van het E.G.O (1993) vanuit 3 invalshoeken:

- de aanpak: men verwacht b.v. een rijke klassenomgeving met veel materiaal, een gevarieerd aanbod van activiteiten, een leerkracht die gemotiveerd, duidelijk en empathisch is. De aanpak geeft slechts een ruwe indicatie van kwaliteit, o.m. omdat de zelfde interventie naargelang het kind heel verschillend kan uitpakken.
- de effecten; hier wordt de vraag gesteld wat het onderwijs *effectief* teweeg brengt: hebben de kinderen voldoende resultaat behaald t.a.v. taal, rekenen, motoriek, zelfvertrouwen, sociale vaardigheden ed. Het nadeel van deze invalshoek is dat je pas na zekere tijd te weten komt of het onderwijs effectief was en te laat kunt bijsturen.
- het proces: wat er zich in de kinderen afspeelt als gevolg van de gecreëerde pedagogische condities is hierbij het oriënteringspunt. Deze benadering combineert de voordelen van de voorafgaande benaderingen en overstijgt de nadelen, aldus Laevers.

Praktijk-en onderzoekswerk in het kader van E.G.O hebben twee cruciale procesindicatoren voor de kwaliteit van het onderwijs aan het licht gebracht: welbevinden en betrokkenheid.



Marcel van Herpen (2005) stelt op zijn scherpe manier dat het geen verwennerij is om veel aandacht te besteden aan de signalen van welbevinden (vitaliteit, plezier beleven, spontaniteit, ontspanning, zelfvertrouwen, openheid, in voeling met zichzelf) omdat het voorwaarden zijn om je goed te kunnen ontwikkelen. Dat zie je in de voorwaardelijke binnencirkel van het concept Basisontwikkeling ook terug.

Laevers stelt dat het welbevinden sterk verbonden is met het pedagogisch klimaat, maar dat het 'zich thuis voelen' nog geen garantie voor ontwikkeling is.

Betrokkenheid daarnaast is zowel volgens Laevers als van Herpen dé indicator voor de mate waarin zich in kinderen ontwikkeling voltrekt.

Omdat ik er zelf al veel mee gewerkt heb en overtuigd ben van de waarde van deze indicator, heb ik 'observeren op betrokkenheid' als uitgangspunt genomen voor de professionalisering van leerkrachten van hun waarneming van onderwijsbehoeften.

De definitie van betrokkenheid volgens de Leuvense Betrokkenheids Schaal (LBS) is:

"Betrokkenheid is:

- * een bijzondere kwaliteit van menselijke activiteit
- die zich laat herkennen aan een geconcentreerde, aangehouden en tijdvergeten bezig zijn;
- waarbij de persoon:
 - zich openstelt, op een intense wijze waarneemt en betekenissen ervaart;
 - zich gemotiveerd voelt en geboeid is;
 - een grote mate van energie vrijmaakt en een sterke voldoening ervaart."

Omdat:

- de activiteit aansluit bij de exploratiedrang en het behoeftepatroon;
- en zich aan de grens van de individuele mogelijkheden situeert;
- waardoor ontwikkeling ontstaat.

De Leuvense Betrokkenheidsschaal voor Kleuters of LBS-K is de operationalisering van het concept dat betrokkenheid een graadmeter is voor kwaliteit van het onderwijs. Later zijn varianten ontwikkeld voor peuters (LBS-P) en leerlingen (LBS-L).

Er worden 5 schaalwaarden onderscheiden op niveaus van betrokkenheid. Om ze snel te kunnen hanteren worden ze als volgt samengevat (zie voor een uitgebreidere omschrijving van de schaalwaarden en essentiële betrokkenheidssignalen **bijlage 1**)

Schaalwaarde 1 (zeer laag) - Geen activiteit

Afwezig, in de ruimte staren, lusteloos, schijnactiviteit

Schaalwaarde 2 (laag) - Vaak onderbroken activiteit

Wel bezig, veel momenten van niet-activiteit of onderbrekingen.

Schaalwaarde 3 (matig) - Min of meer aangehouden activiteit

Nagenoeg aangehouden bezig, maar een beetje routinematig, zonder veel inzet en energie

Schaalwaarde 4 (hoog) - Activiteit met intense momenten

Betrokken betekenisvolle activiteit; mogelijke onderbrekingen worden gevolgd door intense activiteit

Schaalwaarde 5 (zeer hoog)- Volgehouden intense activiteit

Alle essentiële betrokkenheidssignalen komen naar voren: energie, concentratie, creativiteit en persistentie.

Czicszentmihayli, hoogleraar psychologie aan de universiteit van Chicago, heeft ook veel onderzoek gedaan naar de mate waarin mensen zich concentreren op omgevingsprikkels en zich openstellen voor de binnenkomende werkelijkheid. Hij spreekt in dit verband over een bijzondere toestand waarin de betrokken persoon zich bevindt: ' the state of flow' :

"In short, flow could be described as a state where attention, motivation, and the situation meet, resulting in a kind of productive harmony or feedback" (Czicszentmihayli, 1979)

Als iemand echt in the flow zit, is dat m.i. vergelijkbaar met schaalwaarde 5 van de LBS.

In onderstaande definitie wordt de volgende treffende omschrijving gegeven :

Betrokkenheid

Participatie, verbondenheid, engagement.

Identificeert zich met de eigen organisatie en levert extra inspanning in het belang daarvan.

Gevonden op <http://www.encyco.nl/nol.php>

Deze omschrijving intrigeert mij. Ze confronteert me met zoveel gebrek aan betrokkenheid bij leerlingen in het onderwijs. Dat is de reden waarom ik het observeren van betrokkenheid zo'n belangrijke indicator ben gaan vinden.

Luc Stevens geeft er in "Zin in school" (2004) mooie woorden aan:

"In het onderwijs heeft er een ont koppeling plaatsgevonden tussen relatie en prestatie. Alleen de individuele prestatie telt en alles wordt in het werk gesteld om deze zo onafhankelijk en betrouwbaar mogelijk te meten. Dat levert een plaats op in de rangorde, die meer of minder prestige betekent. Een volgende ont koppeling is die tussen inspanning en resultaat. Dit onderwijs biedt voor sommige leerlingen de mogelijkheid om zonder de geringste inspanning prima resultaten te boeken, terwijl andere leerlingen met oneindig veel meer inspanning er niet of nauwelijks in slagen een aanvaardbaar niveau te halen. Een derde ont koppeling is die tussen proces en product. Het onderwijs scoort resultaten in plaats van ontwikkelingsprocessen. De vierde ont koppeling is die tussen theorie en praktijk."
De laatste ont koppeling die Stevens als oorzaak van het falende systeem noemt is die tussen opvoeding en onderwijs, waardoor het onderwijs van zijn persoonlijke karakter, van zijn kenmerk van ontmoeting is ontdaan. Hij signaleert dat ook in de maatschappij een ont koppeling is ontstaan tussen mens en werk, waardoor er vervreemding ontstaat en mensen zich niet meer verantwoordelijk voelen. Hij vindt zijn inspiratie o.a. bij de filosoof Stephen Toulmin, die vindt dat de tijd rijp is voor een nieuwe visie op de werkelijkheid. Toulmin legt uit, dat de tijd van het rationalisme waarin wij sinds Descartes (17e eeuw) leven en waarin het vooral ging om wetenschappelijke waarheden, ons wel vooruitgang heeft gebracht maar niet gelukkiger heeft gemaakt. Het denkende hoofd heeft te veel prioriteit gehad boven het voelende hart. Het is tijd om dat te veranderen, vinden zij.

En daar sluit ik me graag bij aan! M.n. dat het denkende hoofd prioriteit heeft gekregen boven het voelende hart heb ik zelf aan den lijve ervaren. Deze 'ontkoppeling' wil ik voorkomen in mijn eigen onderwijssetting en is voor mij reden te meer om goed in te zoomen op betrokkenheid (contact!) en deze vervolgens te koppelen aan de onderwijsbehoeften (zie par. 2.3).

Op de door Marcel van Herpen (2005) omschreven betrokkenheidsverhogende factoren, wil ik in par. 2.3 verder ingaan, omdat deze veel overeenkomsten vertonen met de daar beschreven onderwijsbehoeften van leerlingen.

2.3. Onderwijsbehoeften van leerlingen

Ik las op de site www.aps.nl de volgende zinsnede: "Passend onderwijs is alleen mogelijk als de leerkrachten het onderwijs aanpassen aan de onderwijsbehoeften van leerlingen". Dat lijkt simpel, maar is het zeker niet.

Centraal binnen de 1-zorgroute staat dat denken in onderwijsbehoeften. Wijnand Gijzen is werkzaam als senioradviseur bij de CED-Groep in Rotterdam en houdt zich via zijn blog veel bezig met vragen over de 1-zorgroute en onderwijsbehoeften. Hij zegt daarover het volgende:

“Een onderwijsbehoefte is datgene wat een leerling nodig heeft om een bepaald doel te bereiken. Binnen de 1-zorgroute maken we onderscheid tussen instructiebehoefte en pedagogische behoeften. Instructiebehoefte zijn didactisch gericht. Dus: gekoppeld aan cognitieve vakken. Pedagogische behoeften zijn gericht op de werkhouding en op het sociale gedrag. Veel scholen nemen in hun groepsplannen didactische onderwijsbehoefte en pedagogische behoeften ten aanzien van de werkhouding samen. Immers: een werkhoudingsprobleem doet zich in de meeste gevallen voor in een didactische context”.

(www.1-zorgroute.blogspot.com, 19 mei 2011):

Naar mijn mening is de implementatie van de 1-zorgroute op onze school nog te veel gericht op bovengenoemde instructiebehoefte. Daarom wil ik leerkrachten met begeleide intervisie met beeld ondersteunen in hun professionele ontwikkeling om ook de andere onderwijsbehoefte (relatie, autonomie) beter te leren waarnemen en benoemen.

Graag zet ik de lijfspreuk van orthopedagoog prof. Dr. Luc Stevens naast bovenstaande omschrijving van onderwijsbehoefte : “Eerst het kind, dan de leerling”

Hij stelt dat een docent liefde en toewijding nodig heeft wanneer hij of zij het vak wil uitoefenen en tot werkelijke ontplooiing wil komen van leerlingen. Dan is de zorg voor kinderen veelomvattend en niet vrijblijvend. Leerkrachten zullen elk kind datgene moeten bieden wat het nodig heeft. Kijken naar het kind, naar de ontwikkeling. Niet alleen leerdoelen proberen te behalen die gericht zijn op het verwerven van kennis maar ook op emotionele en creatieve ontwikkeling. Hiermee raakt hij m.i. meer de essentie van de werkelijke behoeften van kinderen / leerlingen.

Binnen de motivatiepsychologie wordt als meest kenmerkend gezien dat ieder mens actief naar ontwikkeling streeft. Uit vele onderzoeken is gebleken dat daarbij een positief zelfconcept van essentieel belang is: voor psychische gezondheid, een constructieve persoonlijkheidsontwikkeling en zinvol leren. Het zelfconcept wordt vooral bepaald door de wijze waarop je behandeld wordt door betekenisvolle anderen. Het wordt zelfs beslissend beïnvloed door ouders en leerkrachten.

Volgens Stevens (2004) dient een leerkracht dan ook in sterke mate rekening te houden met de drie (psychologische) basisbehoefte van ieder kind: de behoefte aan competentie, aan autonomie en aan relatie.

Deze begrippen kunnen als volgt omschreven worden:

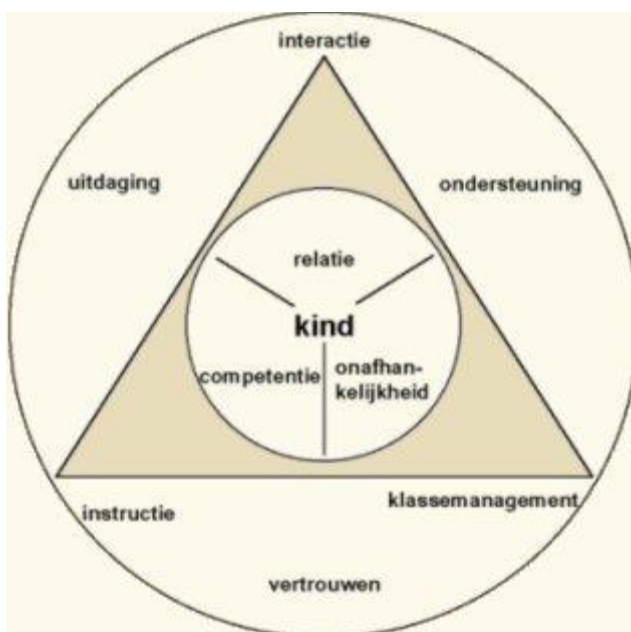
- Competentie: Behoefte aan vertrouwen in eigen kennen en kunnen. Je kunt het ook omschrijven als: in jezelf geloven. Weten en laten zien wat je waard bent.
- Autonomie: Behoefte aan zelf doen, aan een eigen aandeel in de ontwikkeling en het leren. Het gevoel hebben dat je zelf iets kunt ondernemen zonder dat anderen je daarbij moeten helpen.
- Relatie: Behoefte aan genegenheid, liefde en acceptatie. De behoefte erbij te horen, gezien, gehoord en begrepen te worden. Het gevoel dat anderen je waarderen en met je om willen gaan.

Nou geven van den Heijkant & van der Wegen (2000) aan dat je op de eerste plaats mag verwachten dat het onderwijs aansluit bij wat de leerling nodig heeft. Dat vraagt, gezien het bovenstaande, nogal wat van het handelen van de leerkracht. Luc Stevens (1997) zegt hierover:

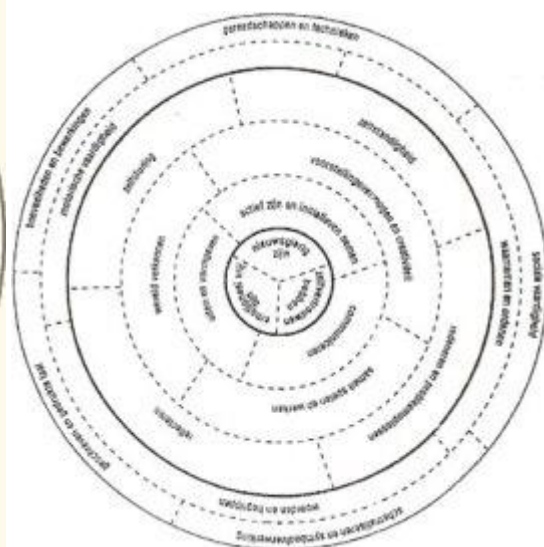
“Het totale handelen van de leerkracht kan dus ook in drie categorieën worden ondergebracht. Deze zijn de antwoorden op de basisbehoeften van de leerlingen:

- Een heldere en goede didactiek als antwoord op de behoefte aan competentie.
- Een helder en overzichtelijk klassenmanagement als antwoord op de behoefte aan autonomie.
- Zorgvuldige interactie, als antwoord op de behoefte aan relatie”.

In het Model Adaptief Onderwijs worden bovenstaande onderwijsbehoeften duidelijk gevisualiseerd. Dat model vertoont een duidelijke relatie met de onderwijsconcepten die me altijd erg aangesproken hebben, nl het Ervarings Gericht Werken (EGO) en het Ontwikkelings Gericht Werken (OGO).



Model adaptief onderwijs



Cirkel van Basisontwikkeling

Tot de grondleggers van het EGO en OGO behoren resp. Ferre Laevers, Frea janssen-Vos en Bea Pompert. Beide onderwijsconcepten onderzoeken de ervaringsstroom van mensen, zichtbaar in het welbevinden en betrokkenheid en zijn gericht op het dynamische proces dat zich afspeelt tussen kinderen en leerkracht . Ze leggen de nadruk op het feit dat ‘de staat van betrokkenheid’ het moment van fundamenteel leren aangeeft en zodoende het moment is om leerkrachtbedachte interventies te plegen.

Binnen het concept van OGO wordt ontwikkeling middels De Cirkel van Basisontwikkeling gevisualiseerd. In de binnencirkel staan zelfvertrouwen, emotioneel vrij zijn en nieuwsgierig zijn als basisvoorwaarden voor verdere ontwikkeling.

Zelfvertrouwen heeft alles te maken met de 3 psychologische basisbehoeften, namelijk de behoefte aan competentie, relatie en autonomie. Vervulling van deze drie basisbehoeften leidt naast zelfvertrouwen o.a. tot welbevinden (Deci & Ryan, 2002) en betrokkenheid !

Drie van de vijf betrokkenheidsverhogende factoren die Marcel van Herpen (2005) beschrijft, zijn gerelateerd aan de vervulling van de basisbehoeften:

1. Een goede sfeer in de groep en onderlinge relaties die ontspannen en ontwikkelingsbevorderend zijn. Het is van belang dat kinderen zich veilig en geaccepteerd voelen. (relatie / interactie)
2. Werk op het niveau dat een kind aankan en dat het tegelijkertijd uitdaagt. Kinderen moeten de uitdaging voor activiteiten voelen. Dat betekent echter niet dat het onderwijs compleet geïndividualiseerd moet worden. (competentie / instructie, didactiek)
3. De mogelijkheid tot het nemen van eigen initiatief. Het gaat erom dat kinderen hun ontwikkelingspotentieel aanspreken. Daarvoor moeten ze eigen keuzemogelijkheden krijgen. (autonomie / klassenmanagement),

De twee overige factoren zijn te herleiden tot het constructivisme. De kerngedachte van het constructivisme is dat leren altijd begint met de verkenning, bewustwording en activering van eigen voorkennis:

4. Werk dat werkelijkheidsnaabij is en daarom voor kinderen interessant. Activiteiten die raken aan de leef- en beleefwereld van de kinderen worden als zinvol ervaren.

Ook Luc Stevens is een vertegenwoordiger van het constructivisme en volgens het constructivisme is leren een actief proces:

5. De mogelijkheid tot activiteit, daadwerkelijk zelf iets doen. Kinderen kunnen niet lang luisteren. Er moet van alles te doen zijn. Rust en activiteit hoeven elkaar niet in de weg te staan.

Ik wil me tijdens mijn onderzoek beperken tot de 3 basis- ofwel onderwijsbehoeften: relatie, competentie en autonomie. Begeleide intervisie met beeld zal d.m.v. activerende begeleidersvaardigheden de waarneming van deze onderwijsbehoeften moeten verbeteren.

2.4 Activerende interventies van de SVIB-begeleider t.b.v. het verbeteren van de waarneming van onderwijsbehoeften van leerlingen door leerkrachten.

Om zelfreflectie te kunnen stimuleren (en daarmee de waarneming te kunnen verbeteren), zal tijdens intervisiebijeenkomsten goede aansluiting plaats moeten vinden met het 'innerlijk potentieel' van de deelnemers. In de conclusie van het artikel "Presence in het onderwijs" (Korthagen en Evelein, 2009) worden 'basisbehoeften' niet enkel vanuit het perspectief van de leerling , maar ook vanuit het perspectief van de leerkracht omschreven:

"Een open houding, met aandacht voor denken, voelen en willen, van jezelf als leraar en van de leerling, is noodzakelijk om innerlijk potentieel aan te spreken en tot effectief gedrag te komen. Anders gezegd: intern contact is een noodzakelijke voorwaarde voor optimaal extern contact".

De volgende aandachtsgebieden kunnen volgens Korthagen helpend zijn bij presencing (ook in te vullen: begeleider --- teamleden) :

1. Wat denk ik nu?	5. wat denken de leerlingen nu?
2. Wat voel ik nu?	6. Wat voelen de leerlingen nu?
3. Wat wil ik nu?	7. Wat willen de leerlingen nu?
4. Wat doe ik nu?	8. Wat doen de leerlingen nu?

(gebaseerd op Korthagen e.a., 2002):

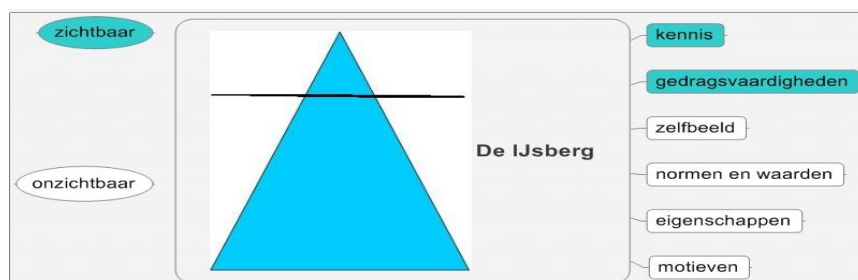
Je kunt met leerkrachten bewust zoeken naar fricties tussen de acht gebieden / 2 kolommen. De fricties kunnen in één kolom zitten (je handelt als leraar bv niet in overeenstemming met wat je wilt), maar ook tussen beide kolommen (de leerlingen willen niet wat de leerkracht wil of voelen bij de lesstof iets totaal anders dan de leerkracht daarbij voelt).

Dit sluit mooi aan bij het betrokkenheidsthema, de onderwijsbehoeften van leerlingen en het handelen van de leerkracht. Hoe goed is e.e.a. op elkaar afgestemd ?

In zijn boek “Leraar met hart en ziel, over persoonlijke en professionele groei” (2005) zet Palmer eveneens de basisgedachte uiteen dat goed leraarschap niet alleen een kwestie is van techniek:

“ Het vloeit voort uit de persoon en de integriteit van de leraar. Een goede leraar is in staat relaties te leggen tussen zichzelf, zijn vak en zijn leerlingen, zodat leerlingen hun eigen wereld op kunnen bouwen. Bij een goede leraar is dat niet de wereld van de methode, maar die van het hart: de plek waar intellect, emotie en spiritualiteit samenkomen”

Hier zien we veel overeenkomsten met het (persoonlijkheids)model van Bateson en de ijsberg van McClelland : uiterlijke gedragingen, kennis en vaardigheden zijn goed zichtbaar, maar de onderliggende motieven en overtuigingen vaak niet. Dit onbewuste gedeelte beïnvloedt echter sterk het (wel of niet effectieve) gedrag. En – in het kader van dit onderzoek – m.i. ook de ‘waarneming van de werkelijkheid’. Om de waarneming van leerkrachten te verbeteren zal wellicht onder de waterlinie gekeken moeten worden.



Hier is een moeilijke rol voor mij weggelegd is als beginnend SVIB-er.

De belangrijkste vaardigheid van de begeleider / coach in het proces van bewustzijn en vergroten van verantwoordelijkheid is het stellen van vragen, stelt Withmore (2000). Activerend contact zit echter ook in het dialogisch doelen formuleren, voegt Rian van der Wegen (2009) hier aan toe. Ter ondersteuning hiervan kan gebruik gemaakt worden van Biemans’ basiscommunicatie (1994) , een geschematiseerd middel om communicatie te vertalen naar concreet waarneembaar gedrag.

Activerend begeleiden en activerende gespreksvoering richten zich vooral op het tot stand komen van overleg, aldus van der Wegen (2009). Daarin is afstemming uiteraard van groot belang: niet enkel op de totstandkoming van de vertrouwensrelatie , maar ook op het ontwikkelperspectief van de ander. Dat de begeleider een aandeel heeft in dit overleg , hoeft niet te betekenen dat er te veel gecompenseerd wordt; de gecoachte mag nl ook uitgedaagd worden uit de comfortzone te komen.

Dit is relevant voor mijn begeleiding tijdens de intervisie, omdat mijn doel is juist die interventies te plegen die de verbetering van de waarneming van leerkrachten bewerkstelligen.

De volgende vragen uit de Kijkwijzer begeleidersvaardigheden (GROW-model) kunnen mij helpen om te reflecteren op activerende interventies:

* beurtverdeling:	Is er sprake van een evenredige beurtverdeling ? Wordt de ander ontvangen? Ontvangt de ander jou ?
* meningsvorming:	Ontvang je de mening van de ander? Leg je je eigen mening ernaast? Wordt er onderzocht? Wordt er uitgewisseld? Ontstond er dialoog?
* inhoudelijkheid:	Is er sprake van inhoudelijk toevoegen? Was dit informerend of adviserend? Was de ander geïnteresseerd? Ontstond er dialoog ?
* besluitvorming:	Worden er voorstellen gedaan? Worden er afspraken gemaakt? Is het gesprek oplossingsgericht? Sluiten de oplossingen aan bij het doel? Zijn er vervolgafspraken gemaakt?

In “Wat je ziet ben je zelf” (Otter & Haasen, 2004) wordt door middel van het continuüm van Van Lieshout gevisualiseerd dat de inbreng en ruimte van de begeleider ‘tegengesteld evenredig’ verloopt met de inbreng van de gesprekspartner(s): Als de ruimte voor de begeleider toeneemt, neemt de ruimte voor de gesprekspartner af.

In dit continuüm variëren de gesprekstechnieken van openstellen (!) tot opleggen, ofwel van weinig sturend tot erg sturend; van affectieve ondersteuning tot gedragsregulerende ondersteuning:

Continuüm van interventies

Ruimte geven				Ruimte delen				Ruimte nemen			
1. Zich openstel len	2. luis teren	3. terug koppel en	4. verhel deren	5. Vragend aan sluiten	6. sturen	7. Stimu leren	8. vragend toe voegen	9. Infor meren	10. advi seren	11. Oor delen	12. op leggen

Het continuüm geeft voor mij geen duidelijke afbakening van activerende en compenserende interventies, maar wel een goede (visuele) ondersteuning voor de keuze van de gesprekstechnieken tijdens de intervisiebijeenkomsten. De keuze is volgens den Otter en Haasen (2004) nl. afhankelijk van de doelstelling van het gesprek en van “het niveau en de gedragskenmerken” van – in dit geval – het team (i.p.v. de individuele leerling of leerkracht) .

Naast de afstemming op het ontwikkelperspectief van de groep (het team), wil ik er zorg voor dragen dat ik de individuele afstemming niet uit het oog verlies. Anders komt er geen persoonlijke verbinding met het ‘thema’ tot stand en geen werkelijke (school)ontwikkeling.

Vanuit de literatuur wordt m.i. voldoende onderbouwd dat de praktijkgerichte onderzoeksvragen zoals ik ze geformuleerd heb, ook zinvol voor de praktijk zijn om onderzocht te worden.

Betrokkenheid als indicator nemen voor het zich voltrekken van ontwikkeling; uitgaan van de 3 psychologische basisbehoeften en gebruik maken van de kracht van het beeld zullen de pijlers zijn waarop de beantwoording van subvraag 1 gestoeld is.

Een reflectieve structuur aanhouden tijdens de intervisiebijeenkomsten en een activerende intervisiebegeleiding zijn de richtinggevers voor de beantwoording van subvraag 2.

In hoofdstuk 3 wordt toegelicht welke onderzoeksmethodiek en – instrumenten daarvoor ingezet gaan worden.

3.1: Welke onderzoeksmethodiek heb ik gekozen en waarom?

Ik wil gaan onderzoeken of leerkrachten met behulp van begeleide intervisie met beeld, vanuit het waarnemen van de mate van betrokkenheid van leerlingen, de onderliggende onderwijsbehoeften van leerlingen (relatie, competentie en autonomie) beter kunnen leren onderscheiden.

Deze onderzoeksvraag komt voort uit een soort 'verlegenheidssituatie'.

De 'verlegenheidssituatie' op onze school is dat we bij de invoering van de 1-zorgroute en het werken met groepsplannen nog te veel uitgaan van toetsgegevens en te weinig 'inzoomen' op de bredere onderwijsbehoeften van leerlingen: competentie, relatie en autonomie. Leerkrachten tonen veel inzet om groepsplannen te maken en uit te voeren, maar zien vaak weinig betrokken leerlingen. Er wordt veel over gepraat, gemopperd dat ze het overzicht verliezen, maar geen gezamenlijk actie ondernemen.

Ze kunnen voor zichzelf de oorzaak niet achterhalen en verliezen hun aandacht voor een goede implementatie van het werken met groepsplannen.

Er is uiteraard al veel onderzoek gedaan naar betrokkenheid van leerlingen (m.n. door Laevers met de Leuvense betrokkenheidsschaal) en onderwijsbehoeften van leerlingen (o.a. ter ondersteuning van de invoering van de 1-zorgroute) maar ik wil daarin de volgende aspecten met elkaar verbinden:

- beeld gebruiken als 'openend' middel: leerkrachten krijgen 2 x een DVD van de klassenopname met een 'kijkwijzer'. Dat maakt dat het eigenaarschap vergroot wordt, omdat ze mogen zien wat ze zelf zien (beeld is letterlijk een eye-opener !) en dat het geen interpretatie mijnerzijds wordt.
- de mate van betrokkenheid als graadmeter nemen voor het leerrendement en het zich voltrekken van ontwikkeling (score m.b.v. Leuvense Betrokkenheidsschaal) en
- van daaruit de onderwijsbehoeften van leerlingen te leren zien en benoemen
- met als logisch gevolg het versterken van de handelingscategorieën van de leerkracht (interactie, instructie en klassenmanagement).

Dit onderzoek is een praktijkonderzoek. D.w.z. dat door middel van systematische reflectie op onze eigen praktijk ons professioneel handelen vergroot kan worden. Deze onderzoeksmethode is minder gestandaardiseerd dan binnen wetenschappelijk onderzoek. De geldigheid van de inzichten is beperkt en contextafhankelijk.

*" Praktijkonderzoek komt voort uit praktijkvragen, uit concrete verlegenheids-situaties in een school of instelling. De kennis die het praktijkonderzoek oplevert, dient in de eerste plaats te leiden tot kwaliteitsverbetering van die praktijksituatie".
(Harinck, 2006, p 16)*

Binnen praktijkonderzoek is een van de methodieken actieonderzoek . Actieonderzoek vindt plaats binnen de context van de school of werksituatie en gebeurt in dialoog met degenen die bij de te veranderen situatie zijn betrokken. Ponte (2002) omschrijft actieonderzoek als volgt:

“Een geheel van activiteiten van docenten die:

- met behulp van technieken en strategieën van sociaal wetenschappelijk onderzoek reflecteren op hun eigen handelen en de situatie waarin dat handelen plaatsvindt en;*
- op basis van de zo verkregen inzichten hun handelen of de situatie waarin dat handelen plaatsvindt systematisch proberen te veranderen”.*

Het geheel van activiteiten dat ik voor mijn actieonderzoek plan, is er op gericht om d.m.v. begeleide intervisie met beeld, de waarneming van leerkrachten op betrokkenheid van leerlingen te verbeteren teneinde meer inzicht te krijgen in de onderwijsbehoeften van leerlingen tijdens het werken met groepsplannen zodat we deze werkvorm systematisch kunnen verbeteren.

Een actieonderzoek is een kwalitatief onderzoek. Subjectiviteit is vaak inherent aan kwalitatief onderzoek, omdat het een onderzoeksstrategie is waarbij het te bestuderen onderzoeksprobleem zo open mogelijk tegemoet wordt getreden (oriënterend), zonder expliciet geformuleerde modellen, begrippen, theorieën of hypothesen vooraf en direct aansluit bij de onderwijskundige praktijk. De onderzoeker kan ook zelf aan onderwijsactiviteiten meedoen terwijl hij zijn onderzoek uitvoert, bijvoorbeeld via participerende waarneming en interpretatie (Kallenberg, 2007)

Ik sluit met mijn onderzoek direct aan bij mijn onderwijskundige praktijk en tracht de ‘verlegenheidssituatie’ zoals hierboven beschreven, op te lossen. Ook ben ik zelf in deze onderzoeksmethode onderwerp van onderzoek: als intervisiebegeleider zullen mijn activerende begeleidersvaardigheden onder de loep genomen worden en verder ontwikkeld worden.

Wel wil ik daarnaast stimuleren dat persoonlijke ontwikkeling en schoolontwikkeling een duidelijke verbinding met elkaar krijgen:

“Leraarschap vereist ‘extended professionalism’ (uitgebreide professionaliteit: bereidheid om mee te denken op schoolniveau, om het handelen in de klas te verbinden met de school als geheel en haar omgeving, en om daar een bijdrage aan te leveren), in plaats van een ‘restricted professionalism’ (beperkte professionaliteit: waarbij leraren vooral gericht zijn op wat er in de klas gebeurt) (Hoyle, 1975). Stenhouse koppelt het begrip ‘extended professionalism’ aan het doen van (praktijk)onderzoek: ‘The outstanding characteristic of the extended professional is a capacity for autonomous professional self-development through systematic self-study, through the study of the work of other teachers and through the testing of ideas by classroom research procedures.’ (Stenhouse, 1975: 144).

Kwakman en van den Berg (2004) stellen evenzo dat samenwerken een voorwaarde is voor kennisontwikkeling. In het gevoel van gezamenlijke verantwoordelijkheid van het team wil ik graag een initiërende en verbindende rol spelen:

“Als het je lukt een verbinding te leggen tussen je individuele professionele ontwikkeling als leraar en het verbeteren van het onderwijs op schoolniveau (schoolontwikkeling) dan wordt een basis voor kennisontwikkeling gerealiseerd”

3.2. Onderzoeksinstrumenten en – activiteiten

Mijn **onderzoeksvraag** is:

Kan begeleide intervisie met beeld bijdragen aan de professionele ontwikkeling van leerkrachten om vanuit het waarnemen van betrokkenheid van leerlingen onderwijsbehoeften beter te leren zien en benoemen?

De **subvragen** zijn:

1. Kunnen leerkrachten m.b.v. beeld, vanuit het waarnemen van de mate van betrokkenheid van leerlingen, onderwijsbehoeften beter waarnemen en benoemen.?
2. Wat is het effect van mijn interventies tijdens de begeleide intervisie op de waarneming van leerkrachten wat betreft de betrokkenheid en onderwijsbehoeften van leerlingen?

De onderzoeks**context en onderzoeksgroep** zijn:

Alle groepsleerkrachten van openbare basisschool 't Busseltje in Eersel (15).

In alle groepen wordt 2x gefilmd.

Van één boven- en onderbouwgroep worden 3 kinderen uit de verschillende niveaus van groepsplan spelling gevraagd voor een feedbackgesprek met beeld.

De **instrumenten** waarmee ik data ga verzamelen ter beantwoording van mijn onderzoeksvragen zijn:

Behorende bij subvraag 1:

* Observatie n.a.v. video-opnames in de groep.

Observatie is waarnemen met de bedoeling conclusies te trekken (Kallenberg e.a., 2010). Het observatie-instrument (observatieformulier) meet de waarneming van de mate van betrokkenheid en het benoemen van de onderwijsbehoeften van leerlingen.

Uitvoering: Alle leerkrachten krijgen 2 x een DVD van de opname in hun groep met een opdracht om voorafgaand aan de intervisiebijeenkomst thuis uit te voeren.

Een 3^e opname betreft één onder- en één bovenbouwgroep: hierop staat een samenvatting van de klassenopname én een samenvatting van een gesprek met 3 leerlingen uit die groep over hun betrokkenheid en onderwijsbehoeften tijdens de opname. Deze opdracht wordt tijdens de 3^e intervisiebijeenkomst ter plekke ingevuld.

Deze opdrachtformulieren worden dus 3 x na de intervisiebijeenkomst ingeleverd.

* Reflectievraag

Een vragenlijst is een lijst met open of gesloten vragen die zowel schriftelijk als mondeling gesteld kunnen worden. (Kallenberg, 2007) De meting met een vragenlijst is kwalitatief.

Reflectie is een van de methoden om greep te krijgen op de eigen opvattingen, de waarden, de emoties, of de zin die men aan het eigen onderwijs toekent en de veranderingen die daarin moeten plaatsvinden (Kallenberg, 2010).

Hier betreft het een open reflectieve vraag voor de leerkrachten die moet meten welke individuele ontwikkeling en welk voortschrijdend inzicht in hun waarneming heeft plaats gevonden. De essentie van deze informatie wordt meegenomen in de volgende intervisiebijeenkomst.

Uitvoering: Tijdens de intervisiebijeenkomsten wordt m.b.v. een aantal geselecteerde fragmenten en een kijkwijzer het verdiepen van de waarneming op betrokkenheid en onderwijsbehoeften gestimuleerd. Zienswijzen, ervaringen en opvattingen worden uitgewisseld.

Na elke intervisie wordt de handelingsgerichtheid van het onderzoek schriftelijk geëvalueerd door de leerkrachten te vragen op te schrijven wat ze zelf van de bijeenkomst meenemen voor hun dagelijks handelen in de praktijk.

Deze reflectieformulieren worden 2x ingeleverd.

* Scaling

Een schaalvraag is een oplossingsgerichte basistechniek gericht naar het nu, motivatie, vertrouwen enz. met het doel om ontwikkeling aan te geven.” (MSEN SVIB reader, 2011) Hiermee wordt gemeten hoe de leerkrachten hun toegenomen bekwaamheid in de waarneming van de onderwijsbehoeften van leerlingen inschalen. Dit is een kwantitatieve meting.

Uitvoering: Deze schaalvraag wordt door de leerkrachten eenmalig na de 3^e intervisiebijeenkomst ingevuld.

* Schriftelijke enquête

Bij een enquête is het belangrijk dat je een duidelijke ‘probleemstelling’ vooraan in de enquête vermeld, zodat de lezer weet waar het over gaat (Kallenberg, 2010).

Deze enquête is gericht op het behalen van het doel van het praktijkonderzoek.

Uitvoering: tijdens een studiedag kort na de laatste intervisiebijeenkomst is deze enquête voorgelegd, toegelicht en ingevuld door de aanwezige leerkrachten.

Behorende bij subvraag 2 :

* Video-Interactie-analyse van de intervisiebijeenkomsten.

Een video interactie analyse is het maken van een analyse van beelden eventueel m.b.v. een kijkwijzer. (MSEN SVIB reader, 2011)

Het betreft hier het cyclisch onder de loep nemen van mijn wel of niet activerende begeleidersvaardigheden, omdat ook mijn eigen ontwikkeling als begeleider een rol speelt in het behalen van het onderzoeksdoel.

Uitvoering: Ik maak gebruik van de ‘kijkwijzer begeleidersvaardigheden’ en de reflectieve cyclus van Korthagen. De 3 intervisiebijeenkomsten met onderbouw en bovenbouw worden voor dit doeleinde uiteraard ook opgenomen.

- * Reflectievraag : deze open vraag m.b.t de inhoud en structuur van de begeleide intervisiebijeenkomsten en mijn begeleidersvaardigheden geeft informatie m.b.t verbeterpunten mijnerzijds.

Uitvoering: Na intervisie 1 en 2 vullen de deelnemende leerkrachten op een formulier in wat ze positief aan de bijeenkomst vonden en waar nog kansen voor ontwikkeling liggen.

- * Vragenlijst

Hiermee meet ik aan het einde van het praktijkonderzoek welke interventies van mij als begeleider de deelnemende leerkrachten het meest relevant hebben gevonden en hoe ze deze vaardigheden waarderen. Deze gegevens kunnen kwantitatief verwerkt worden.

Uitvoering: Deze vragenlijst is na de 3^e intervisiebijeenkomst ingevuld en ingeleverd.

3.3: Ethische aspecten

“Ethiek bestudeert de verschillende waarden en normen in de samenleving en stelt zich daarbij de vraag: Wat is goed en wat is kwaad” ofwel “Ethiek is het geheel van gedachten over en visies op de gedragsregels die mensen tegenover elkaar en tegenover de natuurlijke omgeving in acht moeten nemen”. Twee definities van ethiek waarin duidelijk wordt dat het een lastig terrein is waarop we ons begeven. Het lastige hierin is dat “oordelen (vgl. normen en waarden) zo verwant is met voelen en dat we daarom proberen te waarborgen dat de oordeelsvorming zo objectief mogelijk blijft” (www.dialogo.nl , mrt 2011)

Bij het doen van praktijkonderzoek oordeel je aan het eind van het proces eigenlijk over verschillende vragen: is de beschikbare informatie goed geïnterpreteerd, is het gestelde doel goed geoperationaliseerd, pasten de acties goed in de situatie? Om te zorgen dat de subjectieve gevoelskwaliteit het oordeelsproces niet vertroebelt, zijn ethische principes vastgelegd.

De ethische aspecten die samenhangen met het doen van praktijkonderzoek (Boerman, 2008) heb ik op de volgende manier ingebed:

Om vertrouwen van het team te verkrijgen heb ik vooraf en tussentijds steeds uitleg gegeven over de bedoeling en het verloop van het onderzoek. Ik heb de onderzoeksvraag geheel vanuit mijn eigen “missie” en praktijksituatie opgezet en getracht geen literatuur aan te halen zonder bronnen te vermelden; de APA-normen zijn verwerkt in dit onderzoeksverslag. Verder hebben alle collega's hun medewerking aan het onderzoek toegezegd en toestemming gegeven om beelden van de intervisiebijeenkomsten in de LOL-groep te mogen gebruiken. Ook is tijdens de informatieve bijeenkomst voorafgaand aan het onderzoek uitgelegd dat schriftelijke feedback anoniem verwerkt wordt; in het onderzoeksverslag zullen geen namen vernoemd worden. Verder wordt tijdens elke bijeenkomst benoemd dat hetgeen er besproken wordt, binnen de groep moet blijven. M.b.t de betrokken kinderen en hun ouders is eenzelfde weg bewandeld.

Mijn natuurlijke houding binnen het team waarin ik functioneer is gebaseerd op grote betrokkenheid, openheid en samenwerking; aan collega's is in het kader van dit onderzoek meerdere malen gevraagd feedback te geven op mijn functioneren en één collega (komt uit de hulpverlening en is bekend met intervisie) heb ik gevraagd als 'critical friend' te reflecteren op mijn begeleidersvaardigheden. Verder is mijn man, die sociaalwetenschappelijk geschoold is, een 'niet-aflatende critical friend'.

Tot slot heb ik de hoeveelheid aan gegevens (data) trachten in te dikken zonder ermee te marchanderen. De relevantie van de gegevens heb ik steeds gerelateerd aan de onderzoeks- en subvragen. Het was geen onderzoek in opdracht, dus er is geen sprake van externe beïnvloeding / sturing van het onderzoek.

Mijn rol als ethisch onderzoeker vraagt om een zo objectief mogelijke oordeelsvorming. Ik denk dat de bewustwording (en het bewust houden) daarvan cruciaal is: collega's stellen zich kwetsbaar op door zich te laten filmen en er met elkaar over in gesprek te gaan. Integriteit is daarbij van groot belang. Om de integriteit te waarborgen heb ik o.a. de feedbackregels zo goed mogelijk bewaakt (Remmerswaal, 2003).

3.4: Betrouwbaarheid en validiteit

"De kwaliteit van een operationalisatie, vastgelegd in het onderzoeksinstrument, drukken we uit met de begrippen betrouwbaarheid en validiteit van de operationalisering" (Harinck, 2008). M.a.w. het is uiterst belangrijk dat de meetresultaten gebaseerd zijn op een zo nauwkeurig mogelijke afspiegeling van de realiteit.

Met betrouwbaarheid wordt verwezen naar de herhaalbaarheid (levert een meting bij herhaling het zelfde op?) en de nauwkeurigheid (is de meting voldoende precies; heeft men een helder beeld?) van de meting. Om de betrouwbaarheid te optimaliseren:

- * heb ik in mijn praktijkonderzoek gebruik gemaakt van diverse onderzoeksinstrumenten (triangulatie) om zo nauwkeurig mogelijk te zijn in het weergeven van de realiteit.
- * waren respondenten steeds op de hoogte van de stappen in het onderzoek.
- * konden respondenten zich toetsen aan de korte samenvatting van onderzoeksgegevens aan het begin van elke intervisiebijeenkomst.
- * is video-interactie-analyse als objectiverend instrument toegevoegd, zodat leerkrachten 'gedwongen' werden tot concrete waarneming alvorens te interpreteren.
- * is er na opname in de groep steeds getoetst op (verbeterde) waarneming van onderwijsbehoeften
- * hebben respondenten na elke intervisie schriftelijke feedback gegeven op de inhoud en de structuur van de bijeenkomst.
- * Hebben critical friends meegekeken naar de fases van het onderzoek.

Validiteit wordt omschreven als de mate waarin het onderzoek /een meetinstrument aan zijn doel beantwoordt: heeft het instrument wel datgene te pakken wat we willen weten? / Is de uitslag geldig / klopt het beeld wel ? (Harinck, 2009)

Mijn onderzoeksinstrumenten hebben m.i. gemeten wat ik wilde meten, nl of de waarneming verbeterde. Om hier de focus op te houden is er steeds een systematische afwisseling geweest van dataverzameling en data-analyse : n.a.v. beeldmateriaal en schriftelijk materiaal heeft analyse plaatsgevonden, waaruit de doeltreffendheid kon blijken en een volgende gerichte stap in het actieonderzoek kon volgen.

Bovendien wordt de validiteit versterkt door het gebruik van video-interactie-analyse als instrument, dat zo dicht mogelijk bij de objectiveerbare werkelijkheid waarneemt en van daaruit tot interpretatie en betekenisverlening komt.

Kallenberg zegt in zijn boek “Ontwikkeling door onderzoek” (2010, blz. 156 / 157) :

“Met actieonderzoek door leraren wordt in eerste instantie geen generaliseerbaarheid naar andere scholen en leraren beoogd. Voor de onderzoeksresultaten wil dat zeggen dat het niet op dezelfde manier hoeft te gelden voor andere onderwijssituaties. Er kan wel sprake zijn van ‘generalisatie voor de gebruiker’, waarbij de toekomstige gebruiker bepaalt of bevindingen van toepassing zijn op de eigen situatie”

De resultaten van dit onderzoek zijn niet generaliseerbaar naar andere situaties. Op een andere school zouden bv de volgende variabelen niet constant blijken te zijn: de ‘beginsituatie’ in schoolontwikkeling, de teamsamenstelling, ieders persoonlijke vaardigheden en potentiële ontwikkeling, de groepssamenstelling, de vaardigheid van de onderzoeker . Daarom is er enkel sprake van geldigheid van het praktijkonderzoek voor onze specifieke schoolsituatie. Naar mijn mening is er bij mijn onderzoek echter wel sprake van ‘generalisatie voor de gebruiker’: begeleide intervisie met beeld is voor veel teams / leerkrachten een “eye-opener” en levert veel voortschrijdend inzicht op in de onderwijs- en ondersteuningsbehoeften van leerlingen!

In het volgende hoofdstuk zullen de verzamelde data gepresenteerd worden.

Tijdens dit onderzoek heb ik 3 intervisiebijeenkomsten uitgevoerd met onder- en bovenbouw. De verzamelde data zullen hieronder naar subvraag geordend worden en in chronologische volgorde worden weergegeven.

4.1. Subvraag 1.

Kunnen leerkrachten m.b.v. beeld, vanuit het waarnemen van de mate van betrokkenheid van leerlingen, onderwijsbehoeften beter waarnemen en benoemen? :

Met de volgende instrumenten heb ik data verzameld die hierop antwoord moeten geven:

- * een observatieopdracht voorafgaand aan de intervisies, gericht op waarneming van betrokkenheid en onderwijsbehoeften
- * een reflectievraag na de eerste 2 intervisies, gericht op de opbrengst m.b.t. de waarneming van betrokkenheid en onderwijsbehoeften
- * een schaalvraag na de 3^e intervisie, gericht op de opbrengst van het traject m.b.t. de verbeterde waarneming
- * een schriftelijke enquête gericht op het behalen van het doel van het praktijkonderzoek.

4.1.1

1^e intervisieronde

1^e Onderzoeksactiviteit

Voorafgaand aan deze opdracht heeft een 'skill-training' met het gehele team plaatsgevonden m.b.t. het observeren van de mate van betrokkenheid van leerlingen met de Leuvense Betrokkenheidsschaal van Ferre Laevers. Dit om het gebruik van de betrokkenheidsschaal zoveel mogelijk te objectiveren.

Daarna is in iedere groep een opname gemaakt tijdens het zelfstandig werken met groepsplan spelling. Aan alle collega's wordt gevraagd om thuis m.b.v. de DVD de betrokkenheid van – zo mogelijk- 10 leerlingen te scoren en de mogelijke oorzaken van de mate van betrokkenheid aan te geven, vanuit hun 'vrije perceptie' op onderstaand formulier (nog niet gestuurd dus op ondersteuningsbehoeften en handelingscategorieën):

Naam kind & activiteit	betrokkenheid	Mogelijke verklaring
	1 2 3 4 5	

Data-presentatie

11 respondenten geven oorzaken voor resp. een lage en hoge betrokkenheidsscore (van in totaal 95 op DVD geobserveerde leerlingen)

Mogelijke oorzaken voor **een lage betrokkenheid (betrokkenheidsscore 1,2, 3) :**

Te veel omgevingsprikkels	12 x	A/K
Weinig uitdaging; leerstof te makkelijk of niet betekenisvol	8 x	C/D
Snel afgeleid, onrustig	7 x	A/K

Lesstof te moeilijk	7 x	C/D
Onzeker, geen vragen durven stellen	2 x	R/I
Te weinig zelfsturing	2 x	R/I
Opdracht niet duidelijk	2 x	C/D
Bevestiging nodig bij twijfel	2 x	R/I
Te weinig correctie op gedrag	2 x	R/I
De activiteit duurt te lang	1 x	C/D
Kan geen keuzes maken	1 x	R/I
Dromerig	1 x	A/K
Niet goed kunnen plannen	1 x	R/I
Wacht hulp van de lkr. te lang af	1 x	R/I
Te lange instructie	1 x	C/D
Te weinig controle	1 x	R/I

Mogelijke oorzaken voor **een hoge betrokkenheid (betrokkenheidsscore 4,5) :**

Interesse in leerstof, betekenisvolle activiteit	18 x	C/D
Mogelijkheid tot actie / uitproberen / ontdekken	6 x	C/D
goede concentratie, geen last van omgevingsprikkels	4 x	A/K
Samenwerken werkt stimulerend	3 x	C/D
Nauwkeurig	3 x	A/K
Wil niet falen / negatief in de belangstelling staan	2 x	R/I
Competitief	2 x	C/D
Aangepaste leerstof	1 x	C/D
Doorzettingsvermogen	1 x	C/D
Uitdaging in de taak die de leerling erna mag gaan doen	1 x	C/D
Positieve stimulans van de leerkracht	1 x	R/I
Eigen inbreng mogelijk	1 x	C/D
Goed overzicht van de leerkracht op alle kinderen	1 x	A/K

Data-analyse:

De omschrijving van oorzaken van de mate van betrokkenheid van leerlingen wordt door leerkrachten vnl. omschreven vanuit het (on) vermogen van de leerlingen en niet vanuit de behoefte van het kind en de ondersteuning die de leerkracht daarbij kan bieden.

Uit deze data kan indirect afgeleid worden op welke 'oorzakelijke' onderwijsbehoefte (groen) de waarneming van leerkrachten 'onbewust' het meest gericht is.

Percentagegewijs zien we het volgende:

Competentie / Didactiek (C/D): 52 x : 55 %
 Relatie / Interactie (R/I) : 15 x : 15 %
 Autonomie / Klassenmanagement (A/K): 28 x : 30 %

Leerkrachten zien m.n. of de leerstof wel / niet afgestemd is op het niveau en de interesse van de leerlingen (C/D) . Ook de aanwezigheid van veel afleidende omgevingsprikkels (A/K) wordt goed waargenomen.

Interpretatie:

Het waarnemen van de mate van betrokkenheid van leerlingen leidde tijdens de interview niet meer tot discussie en is daarmee voor de voortgang van het onderzoek voldoende geobjectiveerd.

Vanuit het 'vrije perspectief' van de leerkrachten wordt aan de mate van betrokkenheid veelal het vermogen of onvermogen van de leerling gekoppeld, i.p.v. de onderwijsbehoeften te benoemen. M.a.w. leerkrachten attribueren extern door het in kindkenmerken te zoeken en attribueren niet intern door de betrokkenheid toe te schrijven aan hun eigen kwaliteit van handelen. Het extern attribueren kan leiden tot een soort 'constatering' waar geen of nauwelijks actie op ondernomen wordt. Het bewust gaan waarnemen en benoemen van onderwijsbehoeften zal m.i. makkelijker aanzetten tot handelingen van de leerkracht.

2^e Onderzoeksactiviteit

Tijdens de 1^e interviewbijeenkomst wordt a.d.h.v. een aantal door de leerkrachten geselecteerde videofragmenten en een kijkwijzer verdieping aangebracht in de waarneming van leerkrachten op betrokkenheid en onderwijsbehoeften van leerlingen.

Na de analyses, uitwisseling van zienswijzen, opvattingen en formuleren van essenties wordt aan de deelnemende collega's gevraagd een formulier in te vullen met de letterlijke vraag

Wat heeft deze bijeenkomst voor jou opgeleverd? Wat neem je er zelf van mee voor in jouw dagelijkse praktijk?

Data-presentatie

De gegeven feedback van 14 respondenten is met hun bewoordingen overgenomen en door mij gecategoriseerd op:

Competentie / didactiek & instructie	
Weektaak / lesstof aanpassen aan (hoger) niveau	5
Instructie levendiger/ aantrekkelijker maken	4
Aanbod activiteiten interessanter maken, aansluiten bij belevingswereld / interesse	4
Instructie inkorten	3
Meer handelende activiteiten aanbieden	3
Activiteit inkorten (duurt te lang voor bepaalde kinderen)	2
Instructie op niveau aanbieden	1
Meer structuur in taken aanbrengen; overzicht bieden	1
Mogen experimenteren	1

Relatie / Interactie	
Meer ondersteuning geven bij het kiezen	6
Meer tussentijdse interactie nodig om te stimuleren, motiveren	5
Complimentjes geven	2
Helpen bij het leren van eigen fouten	1
Kinderen meer op elkaar betrekken	1
Meer controle nodig	1

Oogcontact maken ; op elkaar richten	1
Meer aandacht geven aan de kinderen buiten de (herhaalde) instructiegroep	1

Autonomie / klassenmanagement	
De manier waarop het kiezen / het werken met de weektaak / het werken met groepsplan spelling geregeld is nog eens kritisch bekijken	7
Vaker observeren hoe het loopt (even afstand nemen)	2
Zelfstandigheid en werkhouding opbouwen in kleine stapjes	1
Eigen ontwerp mogen maken geeft hogere betrokkenheid	1
De overgang van de ene naar de andere activiteit beter begeleiden	1
Zorgen voor minder omgevingsgeluid / afleidende prikkels	1
Plaats van de kinderen nog eens bekijken; ze zitten niet allemaal op de goede plek	1

Data-analyse:

De data laten zien dat er nu meer in termen van behoeften omschreven wordt i.p.v. in (on)vermogen van leerlingen.

Percentagewijs zien we het volgende :

Competentie / Didactiek	(C/D): 24 x	: 43 %
Relatie / Interactie	(R/I): 18 x	: 32 %
Autonomie / Klassenmanagement	(A/K): 14 x	: 25 %

We zien een verschuiving in waarneming: een toename bij het waarnemen en benoemen van de onderwijsbehoefte Relatie / Interactie van 15% naar 32 %

Interpretatie Door de intervisie is er al verandering te constateren in interne en externe attributie; de hierboven omschreven items betreffen nu al veel meer de onderwijsbehoeften van leerlingen en het eigen handelen van de leerkracht (i.t.t. onvermogen van leerlingen). Daarnaast is de waarneming van leerkrachten al meer gericht op de ondersteuning die geboden kan worden middels een goede interactie met de leerling.

4.1.2

2^e intervisieronde

3^e Onderzoeksactiviteit

Er is een tweede klassenopname gemaakt in iedere groep tijdens het zelfstandig werken met groepsplan spelling, nu geïntegreerd in het werken met de weektaak .

De leerkrachten wordt gevraagd thuis zelfstandig de betrokkenheid van de leerlingen op de DVD te scoren . Ze selecteren vervolgens 1 leerling en richten de waarneming (na het maken van een korte analyse van het fragment op + en Δ) op alternatieve mogelijkheden ter ondersteuning van de onderwijsbehoeften.

De perceptie is door de 1^e intervisiebijeenkomst, het nadien lezen van schriftelijke informatie over onderwijsbehoeften (zie **bijlage 2**) en de kijkwijzer bij deze 2^e opdracht gericht op: competentie -didactiek / relatie –interactie / autonomie – klassenmanagement .

Data-presentatie: 10 respondenten hebben deze opdracht uitgevoerd voor de 2^e intervisiebijeenkomst. De waargenomen onderwijsbehoeften (+ en Δ) zijn, zoals geformuleerd door de leerkrachten, door mij wederom gecategoriseerd op onderwijsbehoeften (en handelingscategorieën):

competentie / didactiek & instructie	
Lesstof uitdagend / prikkelend aanbieden	2
Duidelijk zijn in de instructie; afchecken	1
Leesgroepje samenstellen; zwakke lezers samen lezen met lkr /tutor	1
Bewust inzetten van meer oefenmomenten voor taalzwakke kinderen	1
Ingedeelde niveaus opnieuw bekijken	1
Leestijd verlengen	1
Kortere opdrachten geven, reduceren van verwerkingsstof	1
handelingsplan bijstellen	1
Druk verminderen	1
Moeilijkheidsgraad van het werk beter afstemmen op het kind	1
Succeservaring op laten doen tijdens het werken	1
Extra instructie geven als je ziet dat het nodig is	2
Aansluiten bij de zone van naaste ontwikkeling	1
Samenwerken met goede leerling	2
Inhoud van de weektaak nog eens bekijken op variatie en handelend bezig kunnen zijn	2

relatie / interactie	
Zien wat er gebeurt en direct reageren	4
Alert zijn op signalen van het kind	4
Vragen of zijn werkje lukt	1
Helpen bij het maken van keuzes	1
Hoge betrokkenheid creëren door alle kinderen erbij te betrekken	1
Goede uitdagende vragen stellen	1
(Oog)contact maken	3
Voldoende ontvangstbevestiging geven	1
Goed instemmend benoemen	1
Goede beurtverdeling in de gaten houden	3
Zorgen voor een goede uitwisseling tussen lkr. en ll	1
Zelf niet te veel aan het woord zijn	1
Duidelijk stemgebruik en tempo niet te snel	1
Duidelijk leiding geven	1
Kinderen meer op elkaar betrekken	1
Duidelijk (begin)signaal geven	2
In gesprek gaan met het kind over bep. Zaken	1
Individueel aansporen tot werken; aansturing geven	3
Aandacht voor fijne sfeer en goede interactie	2
Sneller en regelmatig controleren	2
Herhalen van helpende acties	1
Gewenst gedrag benoemen	1

autonomie / klassenmanagement	
Rust in de klas , rustige werkplekken creëren	1
Plaatsen van de kinderen kritisch bekijken; zitten ze wel goed op die plek?	1
Duidelijke regels oa. over vinger opsteken	1
Hulp mogen vragen aan een ander kind	1
Zelfstandigheid; kunnen vervolgwerk zelf kiezen	1
Tafel opruimen voordat je aan iets anders begint	1
Snel kunnen starten na uitleg (omdat het allemaal duidelijk is)	1
Overzicht op de groep	1
Geen afleidende spullen op tafel tijdens instructie	1

Data-analyse:

De waarneming is nu grotendeels geformuleerd in ondersteuning door leerkrachten van de onderwijsbehoefte van de leerlingen.

Percentagegewijs zien we het volgende:

Competentie / Didactiek	(C/D): 19 x	: 29 %
Relatie / Interactie	(R/I) : 37 x	: 57 %
Autonomie / Klassenmanagement	(A/K) : 9 x	: 14 %

Bij het aantal verschillende omschrijvingen zien we :

- * Competentie / Didactiek: van 9 omschrijvingen naar 15
- * Relatie / Interactie : van 8 omschrijvingen naar 22
- * Autonomie / Klassenmanagement: van 7 omschrijvingen naar 9

Interpretatie: in het benoemen van onderwijsbehoefte van leerlingen (en ondersteuningsmogelijkheden van leerkrachten) zien we meer gedetailleerde omschrijvingen ontstaan. De waarneming heeft zich m.i. verdiept door het maken van een analyse op + en Δ van ieders persoonlijk gekozen fragment. Er komen, m.n. op het gebied van Relatie / Interactie meer individuele perspectieven en omschrijvingen naar voren. Dat is echt een 'winstpunt'!

4^e Onderzoeksactiviteit

Tijdens de 2^e intervisiebijeenkomst wordt a.d.h.v. de door de leerkrachten geselecteerde videofragmenten en een kijkwijzer verdieping aangebracht in het benoemen van de onderwijsbehoefte van leerlingen, vanuit het waarnemen van de mate van betrokkenheid. Na de analyses, uitwisseling en formuleren van alternatieven wordt aan de deelnemende collega's gevraagd een formulier in te vullen met de letterlijke vraag :

Wat heeft deze bijeenkomst voor jou opgeleverd ? Wat neem je er zelf van mee voor in jouw dagelijkse praktijk ?

Data-presentatie: De gegeven feedback van 15 respondenten is met hun bewoordingen overgenomen en door mij gecategoriseerd op onderwijsbehoeften / handelingscategorieën:

Competentie / didactiek & instructie	
Aanpassen van aanbod / aan niveau voor bepaalde kinderen	4
Werken in een kleine groep	3
Samenwerken met kind uit hoger niveau	3
Bij taalactiviteit veel herhalen en meerdere zintuigen prikkelen (visueel, auditief, motoriek) om het te laten beklijven	2
Weektaakopdrachten korter maken voor bepaalde kinderen	1
Meer instructie voor bepaalde leerlingen nodig	1
Levendige lesstof aanbieden : geeft hoge betrokkenheid	1
Structuur bieden in opdracht(en)	1

Relatie / Interactie	
Contact maken met de hele groep voordat je start/ rust creëren	5
Meer 'controleren' of je de stillere kinderen ook gezien hebt	4
Meer interactie ter motivatie	3
Hulp bieden bij keuzes maken; op gang helpen	3
Duidelijk centrale plaats in de klas bij interactie	3
Geen klassikale mededelingen doen als iedereen nog aan het werk is	2
Stemvolume aanpassen aan het doel	2
Bij individuele hulp zorgen dat de beurt afgerond wordt	1
Sneller controleren om stilvallen te voorkomen	1
Niet over een kind heen gaan hangen; oogcontact maken	2
Tamboerijn, triangel ed inzetten als groot signaal (werkt goed)	1
Kinderen meer op elkaar betrekken	1
Zoeken naar oplossingen op soc. emotioneel gebied	1
Planning ondersteunen: afspreken wanneer wat af is	1

Autonomie / klassenmanagement	
Duidelijkere afspraken maken wanneer iets gevraagd mag worden aan de leerkracht / alternatieven bespreken / inzetten rood-groene kaartje (duidelijkere regelgeving)	8
Rust in de groep ; zorgen voor weinig afleidende prikkels	5
Weektaak gezamenlijk opstarten; afchecken of iedereen aan de slag kan	3
Regelmatige evaluatie van het zelfstandig werken inplannen; hoe is het gegaan?	2
Lesstof / weektaak goed voorbereiden; alle benodigdheden voor de weektaak klaar hebben liggen	2
Bij boek pakken stimuleren dat ze al zelfstandig de opdracht gaan lezen	2
Plaats in de groep nader bekijken	2
Ook differentiëren op autonomie / zelfstandigheid	1
Snelheid opvoeren (inoefenen) van het wisselen van materialen	1
Nadenken over tutor-lezen voor de onzelfstandigere kinderen	1
Picto's gebruiken ter ondersteuning van de les- of activiteitwisseling	1

Data-analyse:

- * Autonomie / Klassenmanagement: Hierbij zien we een verdere uitbreiding van de waarneming en benoeming : eerder van 7 omschrijvingen naar 9, nu naar 11.
- * Competentie / Didactiek: eerder van 9 omschrijvingen naar 15, nu weer naar 8
- * Relatie / Interactie : eerder van 8 omschrijvingen naar 22, nu weer naar 14

Percentagegewijs zien we het volgende:

Competentie / Didactiek	(C/D): 16 x	: 21,5 %
Relatie / Interactie	(R/I) : 30 x	: 40 %
Autonomie / Klassenmanagement	(A/K): 28 x	: 48,5 %

Interpretatie:

Tijdens deze intervisiebijeenkomst werden fragmenten ingebracht die opgenomen waren tijdens het werken met groepsplan spelling geïntegreerd in het werken met de weektaak. Deze werkvorm loopt bij veel collega's niet goed en het is door deze intervisie duidelijk geworden dat er op het gebied van klassenmanagement veel winst te behalen valt. Vandaar de focus hierop in de feedback ná de intervisie en de grote percentuele toename. Het is positief te constateren dat de waarneming van de leerkrachten meebeweegt met het wel/ niet afgestemd zijn op de onderwijsbehoefte van de leerlingen en de daarmee samenhangende handelingsmogelijkheden van de leerkrachten zelf.

4.1.3

3^e intervisieronde

5^e Onderzoeksactiviteit

Tijdens de 3^e onder- en bovenbouw-intervisiebijeenkomst wordt door de deelnemers als eerste de betrokkenheid van 3 door mij geselecteerde leerlingen 'gescoord' . Het zijn leerlingen die op 3 verschillende niveaus werken tijdens groepsplan spelling / werken met de weektaak. Daarna geven de leerkrachten geven ter plekke de mogelijke oorzaken van de mate van betrokkenheid aan. Echter, de perceptie is door de 2^e intervisiebijeenkomst, het nadien lezen van schriftelijke informatie over de 3 pijlers van adaptief onderwijs nu sturend gericht op:

competentie – didactiek(instructie) / relatie –interactie / autonomie – klassenmanagement
Daarna krijgen de deelnemers een opname te zien waarin deze 3 kinderen zelf iets vertellen over hun betrokkenheid tijdens bovengenoemde klassenopname en hun eventuele onderwijsbehoeften. Ook hebben de leerlingen een aantal vragen over betrokkenheid, competentie, relatie en autonomie ingevuld (gevisualiseerd op kind-niveau) en deze gegevens worden ook aan de leerkrachten gepresenteerd.

Er wordt vervolgens gevraagd aan de leerkrachten of het perspectief van de leerlingen nog aanvullende informatie heeft opgeleverd en die eventuele aanvullingen op onderwijsbehoeften met een ander kleur in te vullen:

Vanuit het observeren van betrokkenheid van leerlingen benoemen van hun onderwijsbehoeften

Leerling S.

betrokkenheid 1 – 2 – 3 – 4 – 5

+	Δ
Competentie (Didaktiek / instructie) : 12 4	Competentie (Didaktiek / instructie) : 22 7
Relatie (Interactie) : 7 0	Relatie (Interactie) : 27 12
Autonomie (Klassenmanagement) : 12 1	Autonomie (Klassenmanagement) : 9 7

[13 respondenten hebben schriftelijke feedback gegeven. Het aantal opmerkingen per categorie is opgeteld. De verzamelde data geven aan in welke mate leerkrachten nu onderwijsbehoeften op alle 3 de categorieën kunnen benoemen (zwart) en vervolgens of het perspectief van de leerlingen (groen) daar nog iets aan toe voegt

* Niet goed gecategoriseerde opmerkingen zijn wel meegeteld in de juiste (door mij gecorrigeerde) categorie.

* Verder zijn er in totaal 15 'fouten' gemaakt mbt de kolom waarin de opmerking geschreven stond: meestal stond in + wat in Δ hoorde te staan. Ze stonden wel onder de juiste categorie vermeld. Gezien de aard van de beschrijving in de juiste categorie, ga ik er van uit dat het echt een vergissing van plaats is en geen onbegrip van positief versus kansen voor ontwikkeling.

Data-analyse:

Het totaal aantal gemaakte opmerkingen is 120: gemiddeld dus rond de 9 opmerkingen per leerkracht. Het aantal opmerkingen per leerkracht varieerde van 3 tot 20 . De ene leerkracht ziet dus veel meer en gedetailleerder dan de andere.

Competentie (Didaktiek / instructie):

M.n. Het wel of niet aansluiten van de leerstof bij het niveau of interesse van de leerlingen wordt door leerkrachten goed waargenomen en benoemd.

Relatie (Interactie):

M.n. Het bieden van voldoende of te weinig ondersteuning in de vorm van gerichte vragen, stapsgewijze aanpak, herhaalde uitleg, complimenten ed. wordt door leerkrachten goed waargenomen en benoemd

Autonomie (Klassenmanagement):

M.n. de duidelijkheid of onduidelijkheid over het mogen vragen van hulp aan de leerkracht wordt door leerkrachten goed waargenomen en benoemd.

Het hulp mogen vragen aan medeleerlingen wordt veelvuldig benoemd als positief voor deze categorie. Het gebruik van het rood-groene kaartje als oplossing kwam meerdere malen ter sprake.

Het begrip autonomie zorgt voor verwarring: een geconcentreerd kind is volgens leerkrachten heel zelfstandig en 'autonoom' bezig.

We zien in deze context een ongeconcentreerde leerling in een rustige, ordelijke klas: dat wijst m.i. op slechte afstemming van de leerstof op de leerling (Competentie/ Didactiek) of te weinig ondersteuning van de leerkracht (Relatie /Instructie). Leerkrachten geven aan dit een lastig onderscheid te vinden.

Ten aanzien van de categorie autonomie zien we wel dat als hetgeen waargenomen wordt direct het klassenmanagement betreft, het 'correct 'in deze categorie beschreven wordt.

Percentagegewijs zien we het volgende:

Competentie / Didactiek :	45 x	: 28 %	+ 9,5 %	= 37,5 %
Relatie / Interactie :	46 x	: 28 %	+ 10 %	= 38 %
Autonomie / Klassenmanagement :	29 x	: 17,5 %	+ 7 %	= 24,5 %

Interpretatie

Door het inbrengen van 3 leerlingen van verschillend niveau in groepsplan spelling, krijg je een meer evenwichtige verdeling van de omschreven onderwijsbehoeften. Er lijkt een relatie te bestaan tussen de verschillende onderwijsbehoeften van de leerlingen en de verschillende niveaus van het groepsplan. Ook nu zien we weer dat de waarneming van de leerkrachten meebeweegt met het wel/ niet afgestemd zijn op de onderwijsbehoefte van de leerlingen en de daarmee samenhangende handelingsmogelijkheden van de leerkrachten zelf.

Het perspectief van de leerling voegt - in evenredigheid - zeker nog toe in het kunnen benoemen van (meer specifieke) onderwijsbehoeften en is dus relevant om mee te nemen bij het effectief werken met groepsplan spelling. Leerkrachten gaven aan daar nu veel meer het nut van in te zien en zeker mee te gaan nemen in hun onderwijspraktijk. Ook het in laten vullen van gevisualiseerde schriftelijke vragen m.b.t betrokkenheid en onderwijsbehoeften door de kinderen zelf, werd als een effectieve manier gezien om meer informatie van de leerling te verkrijgen (Voor deze vragenlijst zie **bijlage 3**)

In onderstaande diagram wordt de verandering in waarneming tijdens het onderzoekstraject gevisualiseerd.

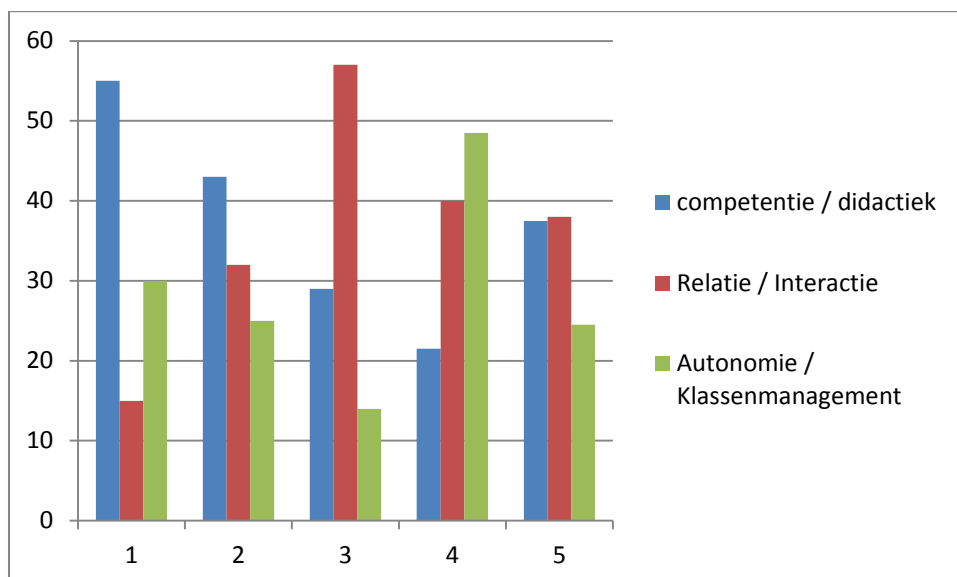


Diagram 1 : De waarneming c.q. benoeming in percentages (verticaal) van de 3 onderwijs-behoeften / handelingscategorieën na elk van de 5 onderzoeksactiviteiten (horizontaal).

6^e Onderzoeksactiviteit: scaling van toegenomen vaardigheid

Na afloop van de 3^e intervisie met onder- en bovenbouw worden collega's gevraagd vaardigheden in te schalen op verbetering:

* hoe je vindt dat je vaardigheid was vóórdát we met deze intervisie-bijeenkomsten waren begonnen (met een rondje aangeven: 0)

* hoe je vaardigheid nú is (met een kruisje aangeven: x)

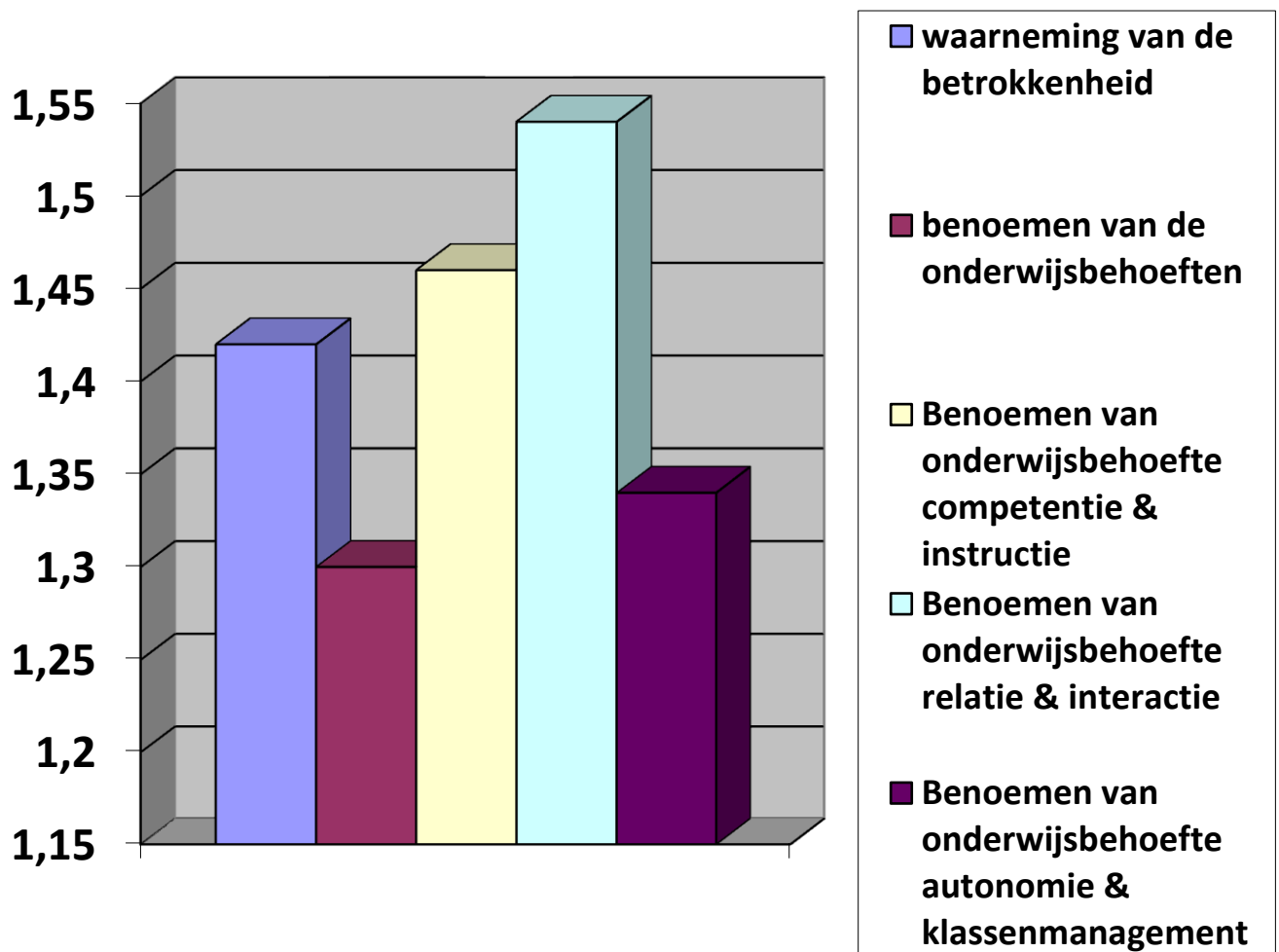
b.v 0-----1-----2-----3-----4-----5-----6-----7-----8-----9-----10

(Voor de scalingslijsten zie **bijlage 4**)

Datapresentatie:

13 respondenten hebben de schaalvraag ingevuld. De gegevens zijn verwerkt in onderstaand diagram:

Diagram 2: de gemiddelde toename (verticaal) van vaardigheden (horizontaal), weergegeven vanuit een 10-puntsschaal; resp. 1,42 / 1,3 / 1,54 / 1,46 / 1,34:



Data-analyse:

We zien een grote opbrengst bij het waarnemen van de mate van betrokkenheid (1,42) als ook bij het kunnen benoemen van de onderwijsbehoeften van leerlingen (1,3).

Meer specifiek zit de grootste verbetering bij 'Relatie / Interactie' (1,54) .

Bij eerdere data-analyses zien we dat ook terug: een toename in het benoemen van deze onderwijsbehoefte. Ook het perspectief van de leerling leverde in deze handelingscategorie de grootste toevoeging op.

Interpretatie:

Er is grote winst behaald door het begeleide intervisietraject met beeld. Alle leerkrachten geven aan beter te zijn geworden in het benoemen van de onderwijsbehoeften van leerlingen vanuit het waarnemen van de mate hun betrokkenheid.

De collega die zich het minste vooruitgang toedicht (3 maal niet verbeterd, 2 x ½ punt) heeft tijdens dit intervisietraject juist zeer kritisch gereflecteerd op de eigen klassensituatie, met de kinderen gereflecteerd en direct verbeterpunten in de praktijk (met succes) aangepakt. Een reden zou kunnen zijn dat zij doorgaans streng is voor zichzelf en niet gewend zichzelf te complimenteren met de geboekte winst.

Ikzelf ben erg blij met de "grootste winstmarge" bij relatie / interactie, omdat dit erg ondersteunend voor de leerlingen is en omdat het de kracht van de interactie-analyse met beeld nog eens extra onderstreept !

7^e Onderzoeksactiviteit : Evaluatie doel onderzoek

Een schriftelijke enquête, gericht op subvraag 1 van het onderzoek, is na de 3^e intervisiebijeenkomst door 13 respondenten geretourneerd. De gegevens zijn hieronder samengevat weergegeven (voor de volledige weergave : zie **bijlage 5**) :

Data- presentatie:

VRAAG	Antwoord: (zeer) positief	Ander antwoord:	Toelichting, m.n gericht op:
1. Hebben de 3 begeleide intervisie-bijeenkomsten een bijdrage geleverd aan jouw professionele ontwikkeling om vanuit het waarnemen van betrokkenheid van leerlingen onderwijsbehoeften beter te kunnen benoemen	12 x	1 x : Al individueel traject gehad: meer opbrengst daarvan ervaren	De bewustwording van het wel/niet waarnemen van betrokkenheid en onderwijsbehoeften en de reflectie op eigen handelen
2. Voegt het gebruik van beeld / video-opname tijdens de intervisie iets toe?	13 x (allemaal)		De meerwaarde van het samen "rustig van een afstand" bekijken van de beelden waardoor je veel meer gaat zien
3. Geeft het kijken naar het reflectie-gesprekje met de leerlingen zelf (maw. hún perspectief over hun betrokkenheid en onderwijsbehoeften) nog een extra verdieping in je waarneming?	12 x	2 x : - Jonge kinderen kunnen minder toevoegen - Eigen ruime ervaring is vaak voldoende	De kennis die je verkrijgt of je eigen waarneming en interpretatie overeenkomt met die van het kind
4. Hoe zie je een vervolg op deze intervisiebijeenkomsten voor het volgende schooljaar? Wat lijkt je een zinvolle voortzetting?	11 x: Vóór vervolg intervisie	2 x : Intervisie neemt veel tijd in beslag; alleen SVIB bij individuele kk.	Zie bijlage 5

Interpretatie: het gebruik van beeld tijdens intervisie verdiept de waarneming, versnelt het verkrijgen van inzicht (in-zien gaat sneller als er iets te zien valt !) en bevordert de bewustwording m.b.t. de onderwijsbehoeften van leerlingen in de groep en het eigen handelen als leerkracht. De grote meerderheid van het team onderschrijft hiermee dat in

ruime mate aan het doel van het onderzoek is voldaan en ziet een vervolg van begeleide intervisie met beeld in het komende schooljaar als zinvol.

4.2 Subvraag 2.

Wat is het effect van mijn interventies tijdens de begeleide intervisie op de waarneming van leerkrachten wat betreft de betrokkenheid en onderwijsbehoeften van leerlingen?

Met de volgende instrumenten heb ik data verzameld die hierop antwoord moeten geven:

* Reflectievraag : open vraag_m.b.t de inhoud en structuur van de begeleide intervisies.

* Video-Interactie-analyse na elke intervisie m.b.t. eigen activerende begeleidersvaardigheden.

* Vragenlijst na de 3^e intervisiebijeenkomst m.b.t. het effect van mijn begeleidersvaardigheden.

4.2.1

1^e intervisieronde

8^e Onderzoeksactiviteit

Na afloop van de 1^e intervisiebijeenkomst met onder- en bovenbouw wordt aan collega's gevraagd feedback te geven. De letterlijke vraag was :

"Wat vond je goed (+) aan deze bijeenkomst en wat zou beter kunnen (Δ) ?"

14 deelnemers hebben d.m.v. deze vraag feedback gegeven op verschillende aspecten van de intervisie. Deze is door mij ingedeeld in : begeleidersvaardigheden, inhoud en structuur. (Voor de letterlijke opmerkingen en uitwerking verwijs ik naar **bijlage 6.**)

Data-presentatie & Data –analyse;

	+		Δ	
	1 ^e intervisie			
Begeleiders- vaardigheden	6 +	vriendelijke manier van leiding geven, goede vraagstelling	5 Δ	oog houden op de beurtverdeling, te weinig open vragen, meer ruimte creëren voor positieve ervaringen
Inhoud	24 +	zeer inzicht bevorderende intervisievorm, directe input voor de praktijk	3 Δ	pittige huiswerkopdracht, concretere schoolafspraken maken
structuur	10 +	het gebruik van beeld is zeer verhelderend, goed georganiseerd, mogelijkheid om te passen	13 Δ	betere tijdsbewaking i.v.m. de grootte van de groep, honoreren van ieders inbreng, meer positieve fragmenten, uitdiepen van fragmenten

Interpretatie:

Alle deelnemers zijn erg “gecharmeerd” van deze vorm van intervisie; dit zien we aan de (hoeveelheid) feedback op de inhoud. Het ‘openende’ effect van intervisie met beeld wordt m.i. hierdoor onderschreven .

M.n. het creëren van ruimte voor positieve ervaringen en het stellen van open vragen zijn ontwikkelkansen m.b.t de activerende begeleiderscommunicatie.

Een duidelijk leerpunt is zichtbaar bij de structuur: de beurtverdeling en de tijdsbewaking. Dat betekent een keuze gaan maken m.b.t het aantal in te brengen fragmenten, zonder dat dit ten koste gaat van het leerrendement voor de hele groep.

9^e Onderzoeksactiviteit

Ik heb een video-interactie-analyse gemaakt na de 1^e intervisiebijeenkomst van mijn begeleidersvaardigheden. . De wijze waarop het inzetten van activerende begeleidersvaardigheden wordt getoetst, is als volgt:

Tijdens de eerste minuten van de intervisiebijeenkomst wordt door mij uitleg gegeven over de context , het doel en de structuur van de bijeenkomst. Daarna brengt een van de leerkrachten een zelf geselecteerd fragment in met een korte inleidende toelichting. Vanaf het moment dat de uitwisseling begint, start de interactie-analyse en wordt er 10 minuten geturfd op activerende begeleidersvaardigheden (zie schema hieronder).

Deze zijn gebaseerd op de Basisprincipes van geslaagde communicatie (Dekker en Biemans, 1994) en worden nog aan de leerkrachten ter evaluatie voorgelegd na de 3^e intervisiebijeenkomst.

Voor de interactie-analyse heb ik hieronder onder het kopje ‘Vriendelijk leiding geven aan de interactie’ een aanvullend onderscheid gemaakt in: verhelderende vragen stellen, samenvatten en sturing op beeld (stilzetten, terugspoelen ed.) & structuur , omdat deze als zodanig niet benoemd werden, maar wel zichtbaar waren op beeld en relevant voor mijn eigen reflectie.

Data-presentatie:

Activerende begeleidersvaardigheden (interventies geturfd in aantal malen toegepast in 10 min.)	Opname Van 3.02 tot 13.02 min. ONDERBOUW	Opname Van 2.30 tot 12.30 min. BOVENBOUW
Vriendelijk leiding geven aan de interactie, o.a - verhelderende vragen stellen - samenvatten - sturing op beeld (stilzetten, terugspoelen ed) en structuur (we gaan nu verder met...ed)	5 x 6 x 3 x	7 x 4 x 6 x
Initiatieven van de deelnemers volgen (attent zijn,toewenden, aankijken)	15 x	13 x
Ontvangstbevestiging geven (ja-knikken, “oké” ed, even in de ‘wacht’ zetten)	10 x	8 x
Instemmend benoemen (zoeken naar de betekenisgeving die iemand aan een situatie geeft en die laten bestaan)	4 x	2 x
Zorgen voor een goede beurtverdeling	2 x	1 x
Uitwisseling stimuleren, mensen op elkaar betrekken	2 x	5 x
Afronding van de beurten	1 x	1 x
Inhoudelijke uitleg geven, toevoegen	5 x	8 x
Stimuleren om elkaar te helpen	3 x	2x
Ruimte geven voor meningsvorming	2 x	3 x
Overeenkomsten benoemen		1 x
Afspraken maken, besluitvorming	1 x	1 x
Bij conflicten zorgen voor herstel van contact		

Data-analyse & Interpretatie:

Wat de begeleiderscommunicatie betreft, zie ik als sterke kanten dat:

- ik wel de leiding durf te nemen en daarbij goed afgestemd ben op de reactie van de deelnemers
- ik veel interventies gepleegd heb binnen het “overlegcluster”: stimuleren van uitwisseling, meningsvorming en elkaar helpen (essentie van intervisie)
- ik zag dat de beurtverdeling in beide bouwen op een natuurlijke manier verliep en om weinig interventies mijnerzijds vroeg.
- ik bewust inhoudelijk durf toe te voegen met als doel de deelnemers te activeren.

In de zone van naaste ontwikkeling zitten de volgende leerpunten:

- het initiatief niet overnemen/ alertheid wat het compenseren betreft !
- het ‘instemmend benoemen’ in de letterlijk betekenis beter inzetten.
- alert zijn op het afronden van de beurten (mensen uit laten spreken, te grote beurten afkappen ed.)

4.2.2

2^e intervisieronde

10^e Onderzoeksactiviteit

Na afloop van de 2^e intervisiebijeenkomst met onder- en bovenbouw wordt aan collega's gevraagd feedback te geven. De letterlijke vraag was :

Wat vond je goed aan deze bijeenkomst en wat zou beter kunnen?

15 deelnemers hebben feedback gegeven op verschillende aspecten van de intervisie. Deze is door mij ingedeeld in begeleidersvaardigheden, inhoud en structuur en weergegeven in de 2^e rode kolom. (Voor de letterlijke opmerkingen verwijst ik naar **bijlage 6.**)

Data-presentatie & data –analyse:

	+			Δ		
	1 ^e interview	2 ^e interview		1 ^e interview	2 ^e interview	
Begeleiders- vaardigheden	6 +	18 +	Goede leiding leidt tot goede uitwisseling en feedback. Veel openheid en bereidheid om te reflecteren. Goede beeldanalyse, ieders inbreng gehonoreerd. Voldoende ruimte voor positieve ervaring.	5 Δ	4 Δ	Deelnemers aanspreken op het niet nakomen van de afspraken. Strakker leiding geven aan herhalingen. Tijd p.p. bewaken.
Inhoud	24 +	17 +	Leerzaam & praktisch, Motiverend tot directe actie. Herkenbaarheid. Bewustwording betrokkenheid en behoeften van het individuele kind .	3 Δ	5 Δ	1 of 2 speciale leerlingen filmen en bespreken. Concrete schoolafspraken maken.
structuur	10 +	7 +	Gebruik van beeld is een eye-opener ! (je leert veel beter kijken). Goede opbouw presentatie van ieders fragment. Hoge betrokkenheid.	13 Δ	3 Δ	Gepresenteerde structuur aanhouden. Meer tijd om delta-fragment uit te diepen.

* begeleidersvaardigheden: van 11 (na 1^e interview) naar 22 opmerkingen.

Hierop wordt nu meer feedback gegeven; er wordt specifiek omschreven wat de vriendelijke manier van leiding geven inhoudt.

* inhoud: van 27 (na 1^e interview) naar 22 opmerkingen.

We zien nu m.n. dat aangegeven wordt dat deze interviewvorm snel leidt tot een betere afstemming op de onderwijsbehoeften v/h individuele kind. Ook hier zien we een overeenkomst met de eerdere data-analyse v/d 2^e interviewronde.

* structuur: van 23 (na 1^e interview) naar 10 opmerkingen.

De opzet van deze interviewbijeenkomst en de grootte van de groep geeft nu minder aanleiding tot feedback.

Interpretatie:

Even 'vooraf': Het beter kijken naar eigen interactiepatronen door leerkrachten lijkt tevens te leiden tot meer en gedetailleerdere feedback op mijn begeleidersvaardigheden!

Doel van dit onderzoeksdeel is om zo activerend mogelijk te zijn in de begeleiderscommunicatie (volgen en activeren) en alert te zijn op compenserende begeleiderscommunicatie (initiatief nemen).

De leerpunten vanuit de eerste intervisieronde m.b.t activerende begeleiderscommunicatie (ruimte creëren voor positieve ervaringen, het stellen van open vragen en meer instemmend benoemen) worden nu niet meer in de feedback meegenomen óf positief gewaardeerd.

Wat betreft het leiding geven (de beurtverdeling, -afronding, keuze van de fragmenten en tijdsbewaking) vraagt het team eigenlijk om meer initiatief mijnerzijds.

Het maken van afspraken, mensen daarop aanspreken en het mezelf houden aan gemaakte afspraken m.b.t. de geplande structuur blijft zodoende een aandachtspunt.

11° Onderzoeksactiviteit

Een video-interactie analyse na de 2^e intervisiebijeenkomst.

Deze is op gelijke wijze uitgewerkt als de 1^e . (Zie voor deze uitwerking **bijlage 7**)

Data-presentatie: de relevante gegevens staan in de 2^e kolom:

activerende begeleidersvaardigheden (interventies geturfd in aantal malen toegepast in 10 min.)	1 ^e Intervisie	2 ^e intervisie
Vriendelijk leiding geven aan de interactie, o.a - verhelderende vragen stellen - samenvatten - sturing op beeld (stilzetten, terugspoelen ed) en structuur (we gaan nu verder met...ed)	12 10 9	10 5 9
Initiatieven van de deelnemers volgen (attent zijn,toewenden, aankijken)	28	19
Ontvangstbevestiging geven (ja-knikken, “oké” ed, even in de ‘wacht’ zetten)	18	18
Instemmend benoemen (zoeken naar de betekenisgeving die iemand aan een situatie geeft en die laten bestaan)	6	10
Zorgen voor een goede beurtverdeling	3	5
Uitwisseling stimuleren, mensen op elkaar betrekken	7	6
Afronding van de beurten	2	4
Inhoudelijke uitleg geven, toevoegen	13	12
Stimuleren om elkaar te helpen	5	2
Ruimte geven voor meningsvorming	5	4
Overeenkomsten benoemen	1	1
Afspraken maken, besluitvorming	2	5
Bij conflicten zorgen voor herstel van contact	0	0

Data-analyse & Interpretatie:

Activerende begeleiderscommunicatie is duidelijk zichtbaar in het volgen, ontvangstbevestiging geven en meer instemmend benoemen

Vanuit de omschrijving “het instemmen met de betekenisgeving van de ander...” kan ik het instemmend benoemen meer activerend inzetten. Bij de omschrijving: “betekenis geven aan...”, ga ik meestal het initiatief overnemen!

Bij het belangrijke “overlegcluster” zijn minder interventies gepleegd , o.a. door het goede verloop van de uitwisseling.

Het *maken van afspraken* kwam duidelijker naar voren, omdat ik dat explicieter verwerkt had in de structuur van de intervisiebijeenkomst. Wel moet ik duidelijker zijn in het *afronden van beurten* van collega's die veel spreektijd nemen.

Er blijft een duidelijk compenserend patroon zichtbaar van *veel toevoegen & inhoudelijk uitleg geven*. Het varieert van korte interventies tot grote beurten nemen (zelfs een beetje in herhaling vervallen). Dit hangt wellicht samen met mijn doel om de waarneming te verbeteren en ik wil hierin te graag ‘vooruitgang boeken’.

Uit onderzoeksactiviteit 10 blijkt echter dat de deelnemers dat niet als storend of negatief ervaren.

4.2.3

3^e intervisieronde

12^e Onderzoeksactiviteit

Tijdens een studiedag is tot slot aan de deelnemers gevraagd een vragenlijst in te vullen m.b.t. het effect van mijn begeleidersvaardigheden: De letterlijke vragen waren:

****Welke 3 van de onderstaande interventies hebben volgens jou het meeste effect tijdens intervisie met beeld om betrokkenheid en onderwijsbehoeften van leerlingen (competentie, relatie, autonomie) beter te leren zien en benoemen? Zet daar een kruisje (X) achter.**

****Hoe waardeer je deze 3 vaardigheden van de intervisiebegeleider tijdens de intervisiebijeenkomsten? Geef een ‘rapportcijfer’ van 1 tot 10 in het vakje ernaast.**

****Wat vond je een duidelijk tekort in de begeleidersvaardigheden om deze doelstelling te bereiken? Zet daar een rondje (O) achter. Licht evt kort toe in het vakje ernaast.**

De omschreven interventies waren:

1. Analyse van een fragment maken; gedetailleerder naar beeld laten kijken
2. Inhoudelijke uitleg geven, toevoegen
3. Instemmend benoemen (zoeken naar de betekenisgeving die iemand aan een situatie geeft en die laten bestaan)
4. Open vragen stellen
5. Uitwisseling stimuleren, mensen op elkaar betrekken
6. Afspraken maken, besluitvorming
7. Vriendelijk leiding geven aan de interactie / de uitwisseling tussen teamleden
8. Stimuleren om elkaar te helpen
9. Ruimte geven voor meningsvorming
10. Ontvangstbevestiging geven (ja-knikken, “oké” ed, even in de ‘wacht’ zetten)
11. Overeenkomsten benoemen
12. Samenvatten
13. Verhelderende vragen stellen
14. Afronding van de beurten
15. Zorgen voor een goede beurtverdeling
16. Initiatieven van de deelnemers volgen (attent zijn,toewenden,aankijken)
17. Bij conflicten zorgen voor herstel van contact

Data-presentatie:

14 respondenten hebben de effectiviteit van mijn interventies aangegeven m.b.t. het behalen van de doelstelling. Daarbij is de gemiddelde waardering (cijfer) berekend:

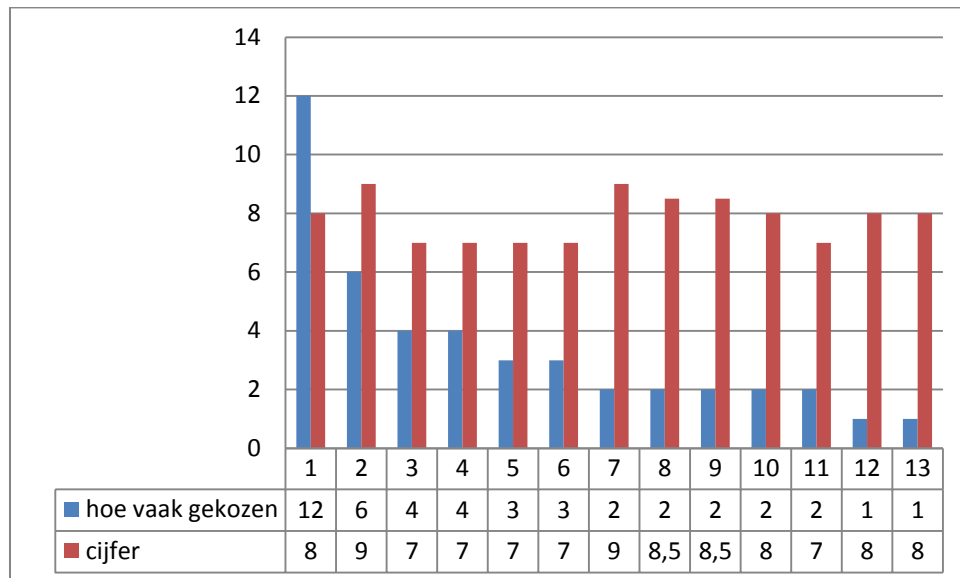


Diagram 3: weergave van de 13 gekozen interventies (horizontaal) afgezet tegen de effectiviteit en beoordeling (verticaal) . Zie verder bijlage 8.

Data-analyse:

De 3 interventies die volgens de deelnemers het meeste effect tijdens intervisie met beeld hebben m.b.t. het verbeteren van het benoemen van de onderwijsbehoeften van leerlingen, worden gemiddeld met een 8 beoordeeld. Dat is 'goed'.

De 3 daarop – in belangrijkheid - volgende interventies worden gemiddeld met een 7 gewaardeerd. Dat is 'ruim voldoende'.

Interpretatie:

De betekenis van deze analyse is dat mijn begeleidersvaardigheden zeker activerend zijn geweest m.b.t. de doelstelling om het team te professionaliseren op waarneming en het benoemen van onderwijsbehoeften van leerlingen.

Als groot compliment beschouw ik de waardering van de meest effectieve interventie *Analyse van een fragment maken; gedetailleerder naar beeld laten kijken* met een 8. Verder denk ik dat de 9 voor de daarop volgende interventie *Inhoudelijke uitleg geven, toevoegen* aangeeft dat dat juist een belangrijk aspect van dit intervisietraject geweest is; vaak denk ik dat ik te veel toevoeg, maar hier is het de professionalisering blijkbaar ten goede gekomen. Er is geen activeren zonder compenseren, stelt Rian van der Wegen (2009), alleen het vinden van het juiste evenwicht is niet eenvoudig.

Opvallend is dat afronding van beurten (14) en zorgen voor een goede beurtverdeling (15) nu niet meer genoemd worden als belangrijk voor het gewenste effect, terwijl deze items in de directe feedback na twee intervisiebijeenkomsten wel aangehaald werden. Dat zou kunnen betekenen dat de beurtverdeling tijdens de 3^e bijeenkomst goed verliep (wordt bevestigd bij analyse van 13^e onderzoeksactiviteit).

Mijn leerpunten zie ik vanuit deze analyse bij alle met een 7 beoordeelde items.

13^e Onderzoeksactiviteit

Een video-interactie-analyse van de 3^e intervisiebijeenkomst. Deze is op gelijke wijze uitgewerkt als de 1^e en de 2^e. (Zie voor deze uitwerking **bijlage 7**.)

De bedoeling van deze 3^e intervisiebijeenkomst was om te kijken of het perspectief van de leerlingen zelf m.b.t. hun betrokkenheid en onderwijsbehoeften, het waarnemen & benoemen van de onderwijsbehoeften van lln. door leerkrachten nog verder kon verbeteren.

Ik bracht zelf 2 fragmenten in :

- 6 min. opname (samenvatting) van 3 leerlingen in de klas.
- 6 min. opname (samenvatting) van het feedbackgesprek hierover met deze 3 leerlingen.

Data-presentatie en -analyse: de relevante gegevens staan in de 3^e kolom:

	activerende begeidersvaardigheden (interventies geturfd in aantal malen toegepast in 10 min.)	1 ^e intervisie	2 ^e intervisie	3 ^e intervisie
1.	Vriendelijk leiding geven aan de interactie, o.a	12	10	9
2.	- verhelderende vragen stellen	10	5	6
3.	- samenvatten	9	9	7
4.	- sturing op beeld (stilzetten, terugspoelen ed) en structuur (we gaan nu verder met...ed)			
4.	Initiatieven van de deelnemers volgen (attent zijn,toewenden, aankijken)	28	19	19
5.	Ontvangstbevestiging geven (ja-knikken, "oké" ed, even in de 'wacht' zetten)	18	18	23
6.	Instemmend benoemen (zoeken naar de betekenisgeving die iemand aan een situatie geeft en die laten bestaan)	6	10	9
7.	Zorgen voor een goede beurtverdeling	3	5	0
8.	Uitwisseling stimuleren, mensen op elkaar betrekken	7	6	8
9.	Afronding van de beurten	2	4	2
10.	Inhoudelijke uitleg geven, toevoegen	13	12	12
11.	Stimuleren om elkaar te helpen	5	2	3
12.	Ruimte geven voor meningsvorming	5	4	4
13.	Overeenkomsten benoemen	1	1	3
14.	Afspraken maken, besluitvorming	2	5	2
15.	Bij conflicten zorgen voor herstel van contact	0	0	0

In het onderstaande diagram worden de ingezette interventies nogmaals gevisualiseerd:

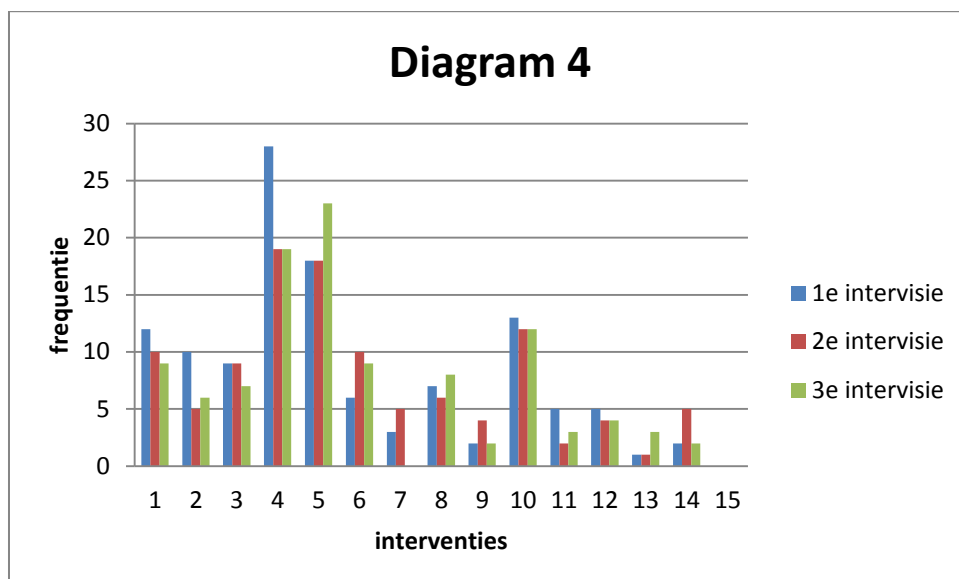


Diagram 4 : de frequentie (verticaal) van de ingezette interventies (horizontaal) tijdens de 3 intervisiebijeenkomsten.

Interpretatie

Het meest opvallend is dat er geen interventies gedaan zijn m.b.t. zorgen voor een goede beurtverdeling, conflicthantering en slechts 1 bij afronding van de beurten.

De analyse laat zien dat ik door mijn manier van leiding geven deelnemers zodanig activeer dat overleg spontaan op gang komt en dat van nature de meeste (!) deelnemers zelf het woord nemen.

Na 3 intervisiebijeenkomsten met onderbouw en bovenbouw kom ik tot de volgende conclusies met betrekking tot mijn (activerende) begeleidersvaardigheden:

+	Δ
* Ik heb een <u>positief contact</u> met mijn collega's. Het is gebaseerd op vertrouwen en ik kan zodoende een positieve bijdrage leveren t.a.v. het OPENSTELLEN voor en VERBINDEN met verdere professionalisering van ons als team. * Ik heb een <u>vriendelijke manier van leiding geven</u> die activerend werkt: ik durf de leiding te nemen en sturing te geven aan het proces (gerichtheid op ontwikkeling / verandering) , maar blijf tevens goed betrokken en afgestemd op de deelnemers (volgen, ontvangstbevestiging, toename van instemmend benoemen). M.a.w. <u>goede relatie en 'atunement'</u> * Ik heb duidelijker een <u>metapositie</u> ingenomen en heb de 'afstand' kunnen behouden die nodig is voor de doelgerichte en planmatige aanpak. Ik <u>vat regelmatig samen</u> en dat bevordert het	* <u>leiding geven aan beurtverdeling</u>: zorgen voor een eerlijke beurtverdeling en afronding van beurten; het voelt voor mij al snel als een goede, levendige discussie en daarmee verlies ik <u>de structuur</u> en sommige deelnemers uit het oog. Het <u>instemmend benoemen</u> mag veelvuldiger en explicieter. * Het doel van het onderzoekstraject was nog niet zozeer om tot <u>concrete afspraken</u> te komen (SAMENWERKEN) maar had per

behouden van de focus van het intervisietraject De verbeterde waarneming leidde tot handelings- gerichtheid en probleemoplossende acties. * ik stel veel relevante <u>verhelderende vragen</u> * <u>inhoudelijke uitleg geven / toevoegen</u> wordt bewust ingezet om te activeren (doel was om de waarneming te verbeteren). Deelnemers worden af en toe uit 'de comfortzone' gehaald.	deelnemer meer consequent in kleine afspraken kunnen uitmonden. Schoolbrede afspraken maken als vervolg op dit traject (reeds ingepland). * meer <u>open vragen stellen</u>; de verhelderende vragen mogen meer open zijn (hoe, waar, wat, wie enz). Zeker ook om als voorbeeld te dienen voor de deelnemers, omdat enkelen toch snel geneigd zijn meteen tips te gaan geven. * <u>initiatief aan de andere kant laten</u>: ik ben geneigd snel het initiatief even over te nemen of zelfs een te grote beurt te nemen (niet activerend)
--	---

Hoofdstuk 5: Evaluatie, interpretatie, conclusies en aanbevelingen

Door middel van mijn onderzoeksvraag

Kan begeleide intervisie met beeld bijdragen aan de professionele ontwikkeling van leerkrachten om vanuit het waarnemen van betrokkenheid van leerlingen onderwijsbehoeften beter te leren zien en benoemen ?

wilde ik verifiëren of de verbinding tussen enerzijds de kracht / het ‘openende karakter’ van het beeld en anderzijds de mate van betrokkenheid van leerlingen een goede was om de waarneming & het benoemen van onderwijsbehoeften van leerlingen bij leerkrachten te kunnen verbeteren.

Ook wilde ik de effectiviteit van mijn eigen begeleidersvaardigheden tijdens dit onderzoekstraject analyseren.

Dat leverde de volgende subvragen op, die hieronder beantwoord zullen worden en van waaruit aanbevelingen kunnen worden gegeven.

5.1 Kunnen leerkrachten m.b.v. beeld, vanuit het waarnemen van de mate van betrokkenheid van leerlingen, onderwijsbehoeften beter waarnemen en benoemen?

In de door mij gelezen literatuur over begeleide intervisie met beeld wordt de kracht van het gebruik van beeld vele malen benadrukt. Met name de mogelijkheden tot verdieping van reflectie en het grotere ‘eigenaarschap’ van de leerkracht zelf waren belangrijke aspecten waar ik naar op zoek was: ik wilde de leerkrachten **OPENEN** en **VERBINDEN** met professionaliseringstrajecten, zodat het rendement van de veranderingsprocessen groter zou zijn. De data geven weer dat het gebruik van beeld door leerkrachten unaniem als grote meerwaarde ervaren wordt (eye-opener, bewustwording, zet direct aan tot actie ed). Het zelf laten ontdekken van eigen mogelijkheden en deze ook werkelijk inzetten om effectief leraargedrag mogelijk te maken is gebaseerd op het principe van empowerment, zegt Wels (2001). Daardoor is m.i. het leerrendement in korte tijd zo groot geweest: een gemiddelde toename van bijna ‘ander-half punt’ op het beter kunnen waarnemen en benoemen van onderwijsbehoeften.

Ook de keuze om betrokkenheid van leerlingen als ingang te kiezen om onderwijsbehoeften beter te kunnen waarnemen / benoemen, is daarbij een goede geweest

De uitspraak van Marcel van Herpen (2005): “veel leerkrachten kijken wel genoeg na, maar niet genoeg rond” werd door de leerkrachten zelf onderschreven. Ze vonden het opvallend op de video-opnames van de groep te zien wat ze allemaal over het hoofd zagen door de dag heen ! De verbazing over de (niet opgemerkte lage) betrokkenheid van bepaalde kinderen in de klas motiveerde leerkrachten meteen om in beweging te komen.

Verder onderschrijven de data dat er inderdaad verdieping van de waarneming van leerkrachten heeft plaatsgevonden door deze manier van intervisie en dat de onderwijsbehoeften van de leerlingen beter benoemd kunnen worden:

- er heeft een verschuiving plaatsgevonden van 'het benoemen van onvermogen van leerlingen' naar 'het benoemen van onderwijsbehoeften van leerlingen'
- er is m.n. verdieping in waarneming te constateren op relatie / interactie.
- er is een betere verdeling in de waarneming en het benoemen van de verschillende onderwijsbehoeften ontstaan
- de waarneming beweegt mee met de onderwijsbehoefte die door de opname in beeld gebracht wordt.

De verbinding, zoals verwoord in subvraag 1, is dus volgens mijn onderzoek effectief gebleken.

Ik wil me er volgend schooljaar dan ook voor inzetten dat deze manier van kijken naar kinderen voortgezet en geïmplementeerd wordt in het werken met groepsplannen.

Daarvoor zou ik een wijziging willen voorstellen in het didactisch groepsoverzicht m.b.t de laatste 3 kolommen, zodat het denken in onderwijsbehoeften volgens de structuur van adaptief onderwijs in 'ons systeem' komt te zitten (zie **bijlage 9**).

Wel moeten we samen goed kijken naar de werkvorm 'werken met de weektaak', waarin de groepsplannen geïntegreerd zijn, omdat leerkrachten aangeven het overzicht te verliezen; dan staan ze niet meer in hun 'kracht' en dat gaat ten koste van 'atunement' op onderwijsbehoeften en contact met de leerlingen.

Als basis voor intrinsieke motivatie van leerkrachten zou ik de begeleide intervisie met beeld in de vergaderstructuur op willen nemen. Ook het bij elkaar gaan observeren op betrokkenheid m.b.v. de 5-puntsschaal lijkt me zinvol om voort te zetten. Het blijft een perfect aanknopingspunt tot verbeteracties.

De uitdaging voor mijzelf ligt daarbij in het meenemen van het perspectief van de leerlingen zelf. Dat kan d.m.v. feedbackgesprekjes met leerlingen, maar ook door het in laten vullen van bv. de vragenlijst die ik tijdens dit onderzoek gebruikt heb (zie **bijlage 3**). Het 'need-assessment' kan m.i. toch het beste door de persoon zelf bepaald worden (vlg. Douwe van Houten in het Tijdschrift voor Humanistiek, nr 3, sept. 2000).

Als voorwaarde voor het verankeren van het bovenstaande is meer structureel overleg nodig tussen IB-er, directie, externe begeleiding en SVIB-er ; intervisies, klassenconsultaties en de inhoud van inhoudelijke vergaderingen / studieochtenden zullen 'naadloos' op elkaar aan moeten sluiten. Dan worden geplande schoolontwikkelingen een coherenter geheel voor de mensen op de werkvloer.

Dit voorstel wordt al meegenomen in de overlegstructuur het komende schooljaar.

5.2. Wat is het effect van mijn interventies tijdens de begeleide intervisie op de waarneming van leerkrachten wat betreft de betrokkenheid en onderwijsbehoeften van leerlingen?

De literatuur geeft duidelijk aan "dat de begeleider er toe doet" (vgl. van der Wegen, 2009). Activerend begeleiden en activerende gespreksvoering richten zich vooral op het tot stand komen van overleg, aldus van der Wegen. Daar heb ik, volgens de data-analyse, zeker voor gezorgd.

De verzamelde data laten verder zien dat het team de belangrijkste interventies om tot professionalisering te komen vrij hoog waarderen in mij als begeleider. Bij de als meest effectief genoemde interventie 'analyse van een fragment maken; gedetailleerder naar beeld laten kijken' komt de waardering van de essentie van SVIB mooi naar voren. Hier had ik echter nog meer effect kunnen sorteren door inbreng van (meer) positieve beelden te waarborgen. Loes Dreissen (2009) onderstreepte vanuit haar onderzoek het belang van het beginnen van een intervisiebijeenkomst met interventies die positieve emoties oproepen: "dan pas opent men zich voor informatie en kan men werkelijk ontvangen". Door mijn onderzoeksopzet (filmen bij alle leerkrachten + allen inbreng van een fragment) is dit een beetje in het gedrang gekomen.

Het is me nu duidelijk geworden dat mijn 'missie om iedereen te activeren' tijdens een collectief traject sterk afhankelijk is van mijn eigen activerende begeleiderscommunicatie. Sensitief responsief zijn tijdens dit 'collectief overleg' is voor mij echter nog lastiger dan tijdens een individueel traject: het betekent letterlijk dat ik 'met alle zintuigen moet volgen en tunen (ontvangen)' en 'betekenis moet verlenen door instemmend te benoemen'. Het afstemmen op zowel het ontwikkelperspectief van de groep als van het individu vraagt een grote deskundigheid in begeleiden; hierin zou ik graag middels vervolgcursussen op SVIB evolueren van 'bewust onbekwaam' naar 'bewust bekwaam' en vervolgens naar 'onbewust bekwaam' ; dan ben ik bij mijn intuïtief bekwame handelen!

Uit het bovenstaande kan m.b.t. subvraag 2 geconcludeerd worden dat mijn interventies in mijn rol als begeleider tijdens het intervisietraject voldoende activerend zijn geweest om de waarneming van leerkrachten te verbeteren en te verdiepen m.b.t. de betrokkenheid en onderwijsbehoeften van leerlingen.

Marianne den Otter heeft me vaak gezegd tijdens de onderzoeksperiode dat ik van rond en associatief denken naar vierkant en abstract denken moest komen; dat is een hele worsteling geweest, maar ook een heel leerzaam proces. Ik heb daardoor weer meer inzicht verkregen in mezelf en mijn manier van leren. Ook heb ik door de 'worsteling' aan den lijve ervaren wat het voor je als 'leerling' betekent om op een bepaalde manier te moeten presteren die niet zo goed bij je past. Dan steken andere onderwijsbehoeften de kop op en voel je hoe belangrijk het is dat de 'leraar' daar op af kan stemmen en je blijft ondersteunen, zodat je vol zelfvertrouwen en **betrokken** blijft !

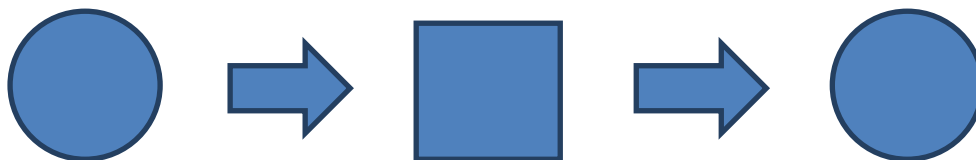
Het begrip 'Betrokkenheid' en ik passen bij elkaar als twee trommelstokken.

Het is me tijdens dit onderzoek duidelijk geworden dat 'mijn lijfspreuk: Openstellen – Verbinden – Samenwerken' voor mij in dat begrip Betrokkenheid samengevat kan worden. Ik zie nu nog meer hoe wezenlijk het is dat mensen betrokken zijn (of worden !) bij datgene waar ze mee in aanraking komen. Die 'connectedness' tussen de innerlijke wereld en de buitenwereld maakt echt het verschil ! (vgl. Senge, 2009)

Het uitgangspunt bij mijn onderzoeksvraag, dat betrokkenheid een zichtbare indicator is voor het zich voltrekken van ontwikkeling, voor de mate van leerrendement in de breedste zin van het woord, heb ik in allerlei variaties bevestigd gezien:

Ik zag grote betrokkenheid ontstaan bij leerkrachten om te willen professionaliseren én om beter contact aan te gaan met de leerlingen; bij de directie en IB-er om schoolontwikkelingen een nieuwe impuls te willen geven met SVIB; bij leerlingen om mee te willen reflecteren op beeld; bij mijn gezinsleden om over mijn schouder mee te willen kijken naar alle filmpjes die ik moest analyseren ; bij mijn partner om mee te denken over de aanpak van het onderzoek; bij mijn geïnteresseerde intervisiegenoten om met elkaar in alle openheid te willen leren; bij onze deskundige en sensitieve supervisor Marianne den Otter om ons uit te willen dagen in de zone van naaste ontwikkeling; en 'last but not least' bij mezelf om me te willen blijven 'ont-plooien': ik heb wederom een grote drive ervaren om dichterbij mijn kern te komen, bij mijn kracht, bij mijn passie .

En daarmee is het kringetje, van voorwoord tot nawoord, (toch weer) rond :



Met passie (con passie!) richt ik me op mijn omgeving om zonder oordeel te kunnen zijn (compassie te kunnen hebben!) .

Het 'openende' karakter van het gebruik van beeld sluit hier mooi bij aan; leerkrachten krijgen a.h.w. meer compassie voor kinderen die extra zorg behoeven; ze worden milder in hun oordeel en ontvankelijker voor de onderwijs- en ondersteuningsbehoeften van leerlingen zijn daardoor in staat meer leerlingen 'in te sluiten' in het reguliere basisonderwijs.

Mijn visie op inclusief onderwijs is in die zin wat aangescherpt: ik ben er nu nog meer van overtuigd dat we als eerste moeten blijven investeren in *“versterking en ondersteuning van het primaire proces en van de mensen die dat proces elke dag vorm moeten geven”* (Shuman , H. 2007).

Nu wordt volgens de leerkrachten in het regulier basisonderwijs een (te) groot beroep gedaan op het ‘includerend vermogen’ , zonder daarvoor de middelen ter beschikking te krijgen. Het eigen competentiegevoel wordt daardoor (te) sterk aangetast dan en men wil zich daar terecht tegen beschermen.



Terwijl het voor kinderen die extra zorg nodig hebben juist van levensbelang is dat mensen zich met hen verbinden en openstellen voor hun behoeften. Ik heb veel scholen gezien met vernieuwende onderwijsconcepten en ik ben er inmiddels van overtuigd dat het valt of staat met de leerkracht die voor de groep staat: het zit nauwelijks in de vorm; natuurlijk is de inrichting van een rijke leeromgeving belangrijk, maar het zit veel meer in het contact, de verbinding die je aan gaat, de sfeer en de rust die je weet te creëren, het vertrouwen en de veiligheid die je het kind kunt geven.

Ik denk dat de methodiek van SVIB zich erg goed leent om enerzijds die ‘connectedness’ tussen leerkracht en leerling tot stand te brengen en anderzijds de verbeterpunten klein en overzichtelijk te houden.

Ook voor mezelf is het erg motiverend een middel gevonden te hebben waarmee ik, zoals Schuman (2007) het omschrijft *“een bijdrage kan leveren aan het creëren van een veilige leer- en ontwikkelingsomgeving voor alle kinderen”*. Het is voor mij een morele kwestie om te streven naar ‘full membership of society’ en ik ben blij dat ik nu aan de basis (mee) kan werken aan een wezenlijke mentaliteitsverandering.



*“Eigenlijk is het een kwestie van 'perspectief'
en dat kun je alleen verruimen
door eerst naar binnen te kijken en dan de
verbinding te maken met de buitenwereld”
(Marleen Janssen, 2011)*

Literatuurlijst

Boerman (2008). *Ethische uitgangspunten bij praktijkonderzoek*. Definitieve versie 2008066. Reader Master SEN SVIB.

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

Csikszentmihalyi, Mihaly (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. (hieruit : state of flow). New York: Harper and Row

Dreissen, L. (2008). Meesterstuk Master SEN 'Het is gelukt'

Duin, M. van (2009). Over de kunst om levend te leren. In Otter, M. van (red.) *De School Video Interactie Begeleider p. 133-149*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant

Harinkck, F. (2008). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen-Apeldoorn:Garant.

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

Heijkant, C. van den e.a.(2006) *School Video Interactie Begeleiding, van meerdere kanten bekeken*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant

Heijkant, C. van den (2002). *Coachende SVIB, van instructie naar begeleiden*. Tilburg: OSO Fontys

Hendriksen, J. (2005) *Intervisie bij werkproblemen. Procesgericht en taakgericht problemen oplossen*. Amsterdam: Boom / Nelissen

Herpen, M. van (2005). *Ervaringsgericht Onderwijs, van oriëntatie tot implementatie* Antwerpen-Apeldoorn: Garant

Houten, D. van (2000). Inclusief Burgerschap en sociale rechten. In: *Tijdschrift voor Humanistiek, nr 3, jaargang 1* . Maarssen: Humanistische bibliotheek.

Icke, V. (2011). Cito is bezwerings-formule. In *Het Onderwijsblad nr. 9, jaargang 2011*.

Kallenberg, T. e.a. (2010). *Ontwikkeling door onderzoek*. Utrecht / Zutphen: Thieme / Meulenhof.

Korthagen F. & Evelein F. (2009). Presence in onderwijs. In *VELON-Tijdschrift 30 (1)*.

Korthagen, F., Koster, B., Melief, K & Tigchelaar, A. (2002). *Docenten leren reflecteren: Systematische reflectie in de opleiding en begeleiding van leraren*. (hieruit: reflectiecyclus van Korthagen) Soest: Nelissen

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

Korthagen. F. & Vasalos, A. (2001) Maatwerk bij coaching In : *Handboek Effectief Opleiden 26 (167)* (Hieruit: het model van Bateson). Soest: Nelissen

Kwakman, K. & Berg, E. van den (2004). Professionele ontwikkeling als kennisontwikkeling door leraren: naar een betere interactie tussen praktijk en theorie. In *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 25(3), 6-14.

Laevers, F. (1993). *De Leuvense betrokkenheidsschaal voor kleuters LBS-K : handleiding bij de videomontage*. Leuven: CEGO

Laevers, F. Heylen, L. Daniels, D. (2004). *Ervaringsgericht werken met 6-12-jarigen in het basisonderwijs*. Leuven: CEGO

Mol Lous, A. (2007). Kwaliteit bespreekbaar maken: Video Interactie Begeleiding op school. In: Snoek, M. (red.), *Eigenaar van Kwaliteit. Veranderingsbekwame leraren en het publieke onderwijsdebat*. Hogeschool van Amsterdam : Amsterdam

Oers, B. van & Janssen-Vos, F (1997). *Visies op onderwijs aan jonge kinderen*. Assen: Van Gorcum

Otter, M. den & Haasen, M. (2004). *Wat je ziet ben je zelf*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant

Palmer, P.J. (2006). "Leraar met hart en ziel, over persoonlijke en professionele groei" Groningen: Noordhoff Uitgevers

Ponte, P. (2002). *Onderwijs van eigen makelij: Actie-onderzoek in scholen en opleidingen*. Leuven:Garant.

Remmerswaal, J. (2003). *Handboek groepsdynamica. Een nieuwe inleiding op theorie en praktijk*. (hieruit: feedbackregels pag 214) Soest: Nelissen

Schuman, H. (2007). Passend onderwijs – pas op de plaats of stap vooruit ? In *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, nr 46. Amersfoort: Agiel.

Snoek, M. (2007). *Eigenaar van kwaliteit; veranderingsbekwame leraren en het publieke onderwijsdebat*. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.

Snoek,M. en Dietze, A. (2007) Eigenaar van professionele Kwaliteit. In Snoek, M. *Eigenaar van kwaliteit. Veranderingsbekwame leraren en het publieke onderwijsdebat*. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam

Stenhouse,L. (1975). The teacher as researcher p. 144. In *An introduction to Curriculum Research and Development*. Londen: Heinemann

Stevens, L. (2004). *Zin in school*. Amersfoort: CPS

Stevens, L. (1997). *Overdenken en doen. Een pedagogische bijdrage aan adaptief onderwijs*. Den Haag: Procesmanagement Primair Onderwijs.

Wegen, R. van der (2009). De coach doet er toe. In Otter, M. den (red) *De School Video Interactie Begeleider, volgend in beweging*". Antwerpen-Apeldoorn: Garant

Wels, P.M.A. (2001). *Helpen met beelden. Video in de hulpverlening aan gezinnen*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum

Websites:

dec 2010: www.ervaringsgerichtonderwijs.nl

jan 2011: www.encyco.nl/nol.php

jan 2011: www.aps.nl

maart 2011: www.inclusiefonderwijs.nl

maart 2011: www.collectief-inclusief.nl

mei 2011: www.1-zorgroute.blogspot.com

april 2011: www.dialoog.nl

Bijlage 1 : De Leuvense Betrokkenheidsschaal (LBS-K) en de essentiële betrokkenheidssignalen. (zoz)

LEUVENSE BETROKKENHEIDSSCHAAL VOOR KLEUTERS

De schaalwaarden

- **Schaalwaarde 1: geen activiteit**

We reserveren deze score voor de momenten waarop kinderen op non-actief staan. Het duidelijkst is dat wanneer ze in de ruimte staren, volledig afwezig en lusteloos in een hoekje zitten, met "niets" bezig zijn. Er is wel omzichtigheid geboden: een kind kan ook inwendig zeer geconcentreerd bezig zijn! Maar indien we goed observeren kunnen we meestal signalen vinden om dat uit te maken. Uit ervaring met de schaal weten we dat "volkomen niets doen" zelden voorkomt. Onder schaalwaarde 1 nemen we dan ook alle momenten op waarin kinderen schijnbaar actief zijn, maar daarbij een grote afwezigheid tonen. Hun handelingen zijn uiterst eenvoudig, stereotiep en te vergelijken met het automatisme van de ademhaling.

Mieke staat in de poppenhoek bij de winkelweegschaal (samen met een andere, actieve) kleuter). Ze heeft voor zich een metalen taartvorm gevuld met zand. In de hand houdt ze een houten pollepel waarmee ze roerende bewegingen maakt. Maar: ze maakt slechts af en toe een draaiende beweging; die is lukraak, ondoelmatig, vaker langs de zandhoop heen dan erdoor. Er zit geen kracht in, het gebeurt automatisch. Haar blik is trouwens voortdurend gericht, zonder dat ze iets in het bijzonder in de gaten houdt.

- **Schaalwaarde 2: vaak onderbroken activiteit**

Waar in het vorige niveau hoogstens van een schijn-activiteit sprake was, kunnen we hier zeggen dat de kleuter wel met een activiteit bezig is. Er wordt gepuzzeld, of naar een verhaal geluisterd, of aan een spelwerkblad gewerkt. Maar nagenoeg de helft van de geobserveerde periode komen er momenten van niet-activiteit voor. Het gaat soms om echte onderbrekingen, opgevuld door weggijken, dromen, prullen.

De leidster heeft voorwerpen van verschillende kleur bijeengelegd in het midden van de kring. Om de beurt moeten de kinderen voorwerpen van dezelfde kleur sorteren. Anneleen kijkt ongeïnteresseerd en zuigt op haar duim. Bij momenten kijkt ze dromerig weg. Het is duidelijk dat ze dan niet in zich opneemt wat er gebeurt.

- **Schaalwaarde 3: min of meer aangehouden activiteit**

Kleuters zijn gedurende de observatie-episode nagenoeg aangehouden bezig met een bepaalde activiteit. Echte betrokkenheidssignalen ontbreken evenwel. Ze lijken veeleer routine-matig bezig, zonder veel inzet van energie. In tegenstelling met de schijnactiviteiten, zien we wel een zekere voortgang. Het is dus geen volkomen afwezig herhalen van uiterst simpele handelingen. Typisch voor niveau 3 is dat men de activiteit staakt als er een (aantrekkelijke) prikkel in het vizier komt.

Sarah zet zich neer in de winkel en draait aan de kassa. Ze wacht tot haar vriendin iets komt kopen. Ze geeft haar wat ze nodig heeft, doch op een beheerste, wat trage manier. Even kijkt ze opzij als iemand langs komt, dan gaat ze verder met verkopen. Ze houdt de aandacht op haar rol gericht, maar het geheel vraagt weinig inspanning, verloopt routine-matig.

Veronique rijdt tijdens het vrij spel op een te kleine vrachtwagen rond: hij is niet te besturen en als je erop zit kantelt hij makkelijk achterover, wat dan ook regelmatig voorvalt. Ze start telkens opnieuw en maakt er een motorgeluid bij. Na enkele minuten stopt ze en maakt een praatje met iemand bij de glijbaan. Dan laat ze plots de vrachtwagen staan en begint mee op de glijbaan te spelen.

• Schaalwaarde 4: activiteit met intense momenten

Kinderen kunnen op een (school)dag vele dingen doen die met schaalwaarde 3 overeenkomen. Maar het gebeurt dat een activiteit een bijzondere betekenis krijgt: er is betrokkenheid. Schaalwaarde 4 reserveren we voor de activiteiten waarin die betrokkenheid *bij momenten* uit een aantal signalen af te leiden is. Mogelijke onderbrekingen worden steeds gevolgd door intense activiteit. Prikkel uit de omgeving (ook van aantrekkelijke activiteiten) kunnen de kleuters echt verleiden.

Jan werkt druk aan zijn doosje. Hij kijkt wel regelmatig op naar kleuters die met de kussens spelen en is dan even afgeleid. Maar steeds komt hij wel terug bij zijn doosje en werkt er dan ijverig aan door. Hij staat op en gaat zijn doosje aan de juf tonen. Hij loopt dan terug naar de tafel en begint er weer geconcentreerd aan te werken.

Céline maakt een tekening; iedere kleuter heeft voor zichzelf een pakje stiften. Na een tijdje vraagt ze een stift van een andere kleuter, maar krijgt hem niet. "Dan doe ik de lucht wel in licht-blauw". Tweemaal kijkt ze op als ze hoort praten in een ander groepje in de klas, maar kleurt weer verder. Als een andere kleuter haar iets vraagt geeft ze uitleg over haar tekening. Dan schijnt ze eventjes na te denken, zuigend op de stift en het hoofd schuin, terwijl ze naar de tekening kijkt. Ze kleurt vervolgens ijverig verder.

• Schaalwaarde 5: volgehouden intense activiteit

Niveau 5 reserveren we voor activiteiten die met de grootst mogelijke betrokkenheid gepaard gaan. Niet alle betrokkenheidssignalen moeten dan naar voren komen, wel de essentiële (energie, concentratie, creativiteit en persistentie) en dat gedurende nagenoeg heel de observatie-episode.

Marc kiest zeer snel (uit drie gegeven mogelijkheden) voor het groepje waar over de bloem geleerd wordt. Aan dit tafeltje werkt de juf mee. Terwijl ze vertelt over de hyacint en die ook laat zien, volgt Marc heel aandachtig al kijkend van de bloem naar de juf en dan weer naar de bloem. Hij zit heel recht op zijn stoel. Marc voelt en ruikt aan de bloem. Als één kleuter vraagt of er ook gele hyacinten bestaan, geeft de juf foto's van hyacinten (van verschillende kleuren). Marc: "Op de foto's zijn er méér bloemetjes dan één hyacint (plant)!" en erna, wijzend naar de foto: "Dit vind ik de mooiste!".

Willie weet dadelijk dat hij met de legoblokken wil spelen. Hij laat de juf niet uitpraten en rent naar de bouwmat. Hij wil alles zelf doen en wordt niet afgeleid door de andere spelende kinderen. Wanneer de juf vraagt wat hij aan het maken is, antwoordt hij enthousiast op haar vragen (hij maakt een haven met boten). Hij vertelt spontaan zijn ervaring met een boot op vakantie.

Deborah gaat volledig op in haar spel. Ze heeft zich verkleed als moeder en stoort zich niet aan de andere kleuters die zo nu en dan komen kijken. Ze praat tegen haar poppen alsof het echte kinderen zijn. Als een andere kleuter haar vraagt of ze mee gaat spelen aan de werkbank is haar antwoord resoluut "nee".

© Projectgroep Ervaringsgericht Onderwijs

Leuvense Betrokkenheidsschaal voor Kleuters

DE BETROKKENHEIDSSIGNALEN

- Concentratie

De aandacht van de kleuter is op één beperkte cirkel gericht: die van zijn activiteit. Slechts intense prikkels uit de omgeving kunnen hem of haar bereiken en evt. afleiden.

- Energie

De kleuter legt heel wat kracht en ijver in de activiteit. Dit kan bijv. door luid te spreken, door stevig op het blad te drukken, of door ijverig te bouwen. Maar ook psychische energie kan afgeleid worden uit intens nadenkende gezichten.

- Creativiteit

Dit kenmerk slaat op het feit dat kinderen hun cognitieve en andere mogelijkheden ten volle aanspreken in de activiteit. Hun gedrag is dan ook meer dan een routinematig handelen. Kleuters zijn hier op hun best. Creativiteit betekent dus niet per se dat er bijzonder originele producten worden voortgebracht, maar wel dat kleuters een individueel gekleurde en aan hun niveau beantwoordende inbreng hebben.

- Mimiek en houding

De niet-verbale tekenen van betrokkenheid zijn een grote hulp bij het beoordelen. Zo kunnen we het onderscheid maken tussen ogen die dromerig in de leegte staren en ingespannen kijken. De houding kan een bijzondere concentratie verraden of verveling uitdrukken. Het is zelfs mogelijk gebleken uitspraken te doen over de (niet-)betrokkenheid van kinderen die enkel van de rug af geobserveerd werd.

- Persistentie (duur)

Bij concentratie is alle aandacht en energie op één punt gericht. Bij persistentie gaat het om de duur van die concentratie. Kleuters die betrokken bezig zijn laten de activiteit niet makkelijk los. Ze willen de voldoening van intense activiteit blijven smaken en zijn bereid daarvoor de nodige inspanningen te doen. Ze laten zich niet makkelijk door aantrekkelijke nevenactiviteiten verleiden. Betrokken activiteit duurt meestal een hele tijd (uiteraard afhankelijk van de leeftijd en het ontwikkelingsniveau).

© Projectgroep Ervaringsgericht Onderwijs

Ontwikkelingsgericht werken

14

De Kempen Schoolbegeleidingsdienst

- **Nauwkeurigheid**

Kinderen die betrokken bezig zijn tonen vaak een bijzondere zorg voor hun werk: ze houden rekening met details, gaan nauwkeurig te werk. Niet-betrokken kleuters gaan er vaak met de grove borstel over, het steekt niet zo nauw.

- **Reactietijd**

De kleuters zijn alert en gaan snel in op uitlokkende prikkels. Zij vliegen er (bijv. na de voorstelling van mogelijke activiteiten) meteen in en tonen daardoor hun motivatie om tot actie over te gaan.

- **Verwoording**

Kinderen geven door hun spontane commentaren soms zelf aan of ze betrokken zijn of waren. Om herhaling van een spel vragen is b.v. zo'n veelzeggend signaal.

© Projectgroep Ervaringsgericht Onderwijs

Bijlage 2: Toelichting op de 3 pijlers van adaptief onderwijs

Interactie: Succesvolle communicatie op groeps- en individueel niveau	
Grote signalen	<i>Signalen die ervoor zorgen dat de groep zich op de leerkracht richt; denk aan je hand omhoog steken, een belletje laten rinkelen, aftellen, in je handen klappen, met je vingers knippen, nadrukkelijk spreken</i>
Stem, mimiek en lichaamshouding	<i>Variatie in toon en uitdrukking, gebruik van verschillende expressiemogelijkheden (stem, gezichtsuitdrukking en gebaren). Het is belangrijk je bewust te zijn welke signalen je lichaamshouding uitdrukt.</i>
Ontvangstbevestiging	<i>De reactie die je aan de ander geeft waardoor de ander merkt dat je hem gevolgd hebt. Alleen volgen is geen contact. Pas door de reactie komt het contact tot stand. Een ontvangstbevestiging kan verbaal en non-verbaal zijn.</i>
Oogcontact	<i>Oogcontact maken is een vorm van ontvangstbevestiging geven. Nadrukkelijk oogcontact maken in combinatie met een vriendelijke uitdrukking laat weten dat je kinderen ziet. Gezien worden is prettig, in de gaten gehouden worden/ controle roept spanning op.</i>
Alertheid Signalen	<i>Alertheidsignalen zijn van belang op het moment dat een kind (kinderen) afhaakt, de aandacht laat verslappen. Voorbeelden van alertheidsignalen zijn: even aanraken, de naam noemen, een seconde langer oogcontact vasthouden, een opdrachtje geven</i>
Positie	<i>Waar sta je als je contact wilt hebben, kunnen alle kinderen jou zien. Om de aandacht te vangen, contact te maken is het noodzakelijk dat de kinderen jou goed kunnen volgen en vice versa. Wanneer je de kinderen goed kunt zien, kun je beter op de signalen reageren</i>
Tempo	<i>Hiermee bedoelen we de hoeveelheid informatie die tegelijkertijd wordt aangeboden en het spreektempo. Neem voldoende tijd om informatie ook echt binnen te laten komen bij de kinderen. Het spreektempo; praat niet te snel en niet te langzaam en varieer in tempo. Vaak is het aan de gezichtsuitdrukking van kinderen af te lezen of het te snel gaat of te langzaam</i>
Eenduidige communicatie	<i>Eenduidige communicatie heeft met alle voorgaande elementen te maken. Eenduidig geeft aan dat taal en lichaamstaal synchroon zijn; je zegt wat je bedoelt en je laat zien wat je bedoelt. Op een cynische manier een compliment geven is geen eenduidige communicatie; een kind corrigeren en hierbij streng kijken is wel eenduidige communicatie.</i>

Instemmend benoemen	<i>Het taal geven aan alles wat er gebeurt, wat de ander doet, denkt en voelt en aan dat wat je zelf doet, denkt en voelt bij je eigen handelen en bij het handelen van de ander. Instemmend benoemen is altijd verbaal (met woorden); met de term instemmend bedoelen we dat het benoemen op een vriendelijke wijze gebeurt. Je benoemt wat je zelf doet, denkt en voelt en wat de ander doet, denkt en voelt, je benoemt wat er gaat gebeuren en wat de ander kan verwachten/ op moet letten . Dit maakt de interactie voor de ander duidelijk en ondersteunt hem/haar.</i>
Gewenst gedrag benoemen	<i>Hiermee bedoelen we een facet van instemmend benoemen, nl. dat je concreet in waarneembare termen het gedrag benoemt wat je wil zien. Laat het kind ook weten dat je ziet dat het goed gaat.</i> <i>Ook een compliment geven is een vorm van instemmend benoemen.</i>
Beurtverdeling	<i>Opening door duidelijke openingssignalen waardoor de kinderen zich op jou richten. Kom pas met informatie als je de aandacht hebt. Een beurt openen doe je bijvoorbeeld door duidelijk de naam van het kind te noemen en je in houding tot hem/haar te wenden. Bij de opening van een beurt kun je ook gebruik maken van instemmend benoemen: je benoemt dan naar de groep "kinderen, we gaan nu allemaal naar X luisteren".</i> <i>Uitwisseling. Na de opening komt uitwisseling; jij zegt iets, vervolgens het kind, dan weer jij of een ander kind... je wisselt dus informatie uit. Als opvoeder/ gespreksleider heb jij de leiding van de uitwisseling: zorg dat ieder het kind dat de beurt heeft volgt en volg en ontvang zelf ook het kind. Voorkom dat stoorzenders de beurt van het kind afpakken. In de uitwisseling kun je wel de beurt van een kind verbreden op groepsniveau door de andere kinderen te betrekken in wat het kind zegt: hoor je wat X zegt Janneke, heb jij dat ook wel eens gezien? Vervolgens breng je de beurt weer terug bij het kind dat de beurt had.</i> <i>Afronding: maakt een eind aan de beurt of aan de activiteit. De afronding van een beurt van één kind maakt voor dit kind en voor de andere kinderen duidelijk dat de beurt van dit kind afgelopen is en dat nu een ander de beurt krijgt. Dit maak je duidelijk door instemmend benoemen ("dat heb je mooi verteld en nu gaan we naar X luisteren") en door wegstappen van degene die de beurt had. Ook de afronding van een grotere activiteit, bijvoorbeeld een kringgesprek of een liedje zingen, wordt voor een duidelijke communicatie goed afgesloten door een instemmende benoeming. Het moet duidelijk zijn dat er daarna iets anders verwacht wordt van de kinderen.</i>
Inhoud	<i>Dit is geen interactie- element, maar de inhoud bepaalt wel of de kinderen zullen blijven volgen. Inhoud en vaart maken de activiteit aantrekkelijk om te volgen.</i>
Leiding geven	<i>Leiding geven aan communicatie kan het gevolg zijn van het hanteren van het geheel van volgen, ontvangstbevestiging, instemmend benoemen, beurt verdelen. Juist het goed en soms nadrukkelijker hanteren van de interactieprincipes maakt vriendelijk leiding geven mogelijk.</i>

Didaktiek / instructie	<i>Buiten het feit dat in ontwikkelingsstimulering een interactie element zit, gaat het hier vooral om de manier waarop je als de leerkracht het aanbod afstemt op de ontwikkeling van het kind. Hoe je de ontwikkeling verder stimuleert:</i>
Materiaal	
Niveau	
Differentiatie	
Variatie	<i>Welk spelmateriaal / leerstof biedt je aan en aan wie? Sluit het aan bij de belevingswereld/ interesse van het kind? Welke vragen stel je? Welke activiteiten organiseert je? Welke werkvormen worden er in gezet, is er voldoende variatie in werkvormen, voldoende uitdaging op elk niveau? Hoe is de opbouw? Zijn de doelen voor de verschillende instructiegroepen duidelijk?</i>
voorbereiding	
Doelen etc....	
klassenmanagement	<i>Bij management gaat het om de wijze waarop de leerkracht haar werk organiseert. Hoe is de dagindeling; de groepsindeling, de plaats van het kind in het lokaal, de dagelijkse rituelen en hanteren van regels; de, toegankelijkheid van materialen; afspraken maken rondom opruimen/ wisselingen, buitenspelen. Hoe is de les- voorbereiding / liggen alle spullen klaar / kunnen ze snel en gemotiveerd aan de slag?. Hoe zit het met ruis / omgevingsgeluid en afleidende prikkels ?</i>
Indeling	
Regels	
Geluiden	<i>Afhankelijk van de hulpvraag kan het belangrijk zijn het management te analyseren en daarbinnen te zoeken naar evt. oplossingen die bijdragen voor de individuele leerling of voor de groep.</i>
Prikkels	
Ordering etc....	

Bijlage 3: Schriftelijke vragenlijst voor kinderen m.b.t. betrokkenheid, competentie, welbevinden en onderwijsbehoeften (4 pagina's) :

LEERLINGFORMULIER

NAAM: _____ GROEP _____

ACTIVITEIT: _____

DATUM: _____

SCREENING BETROKKENHEID, WELBEVINDEN EN COMPETENTIE

IK HEB ER.....



☐
nooit
zin in

☐
meestal geen
zin in

☐
soms wel,
soms geen
zin in

☐
vaak
zin in

☐
altijd
zin in

Centrum voor ErvaringsGericht Onderwijs **BETROKKENHEID**

IK VIND HET...



☐
ik vind het
altijd
saai

☐
ik vind het
dikwijls
saai

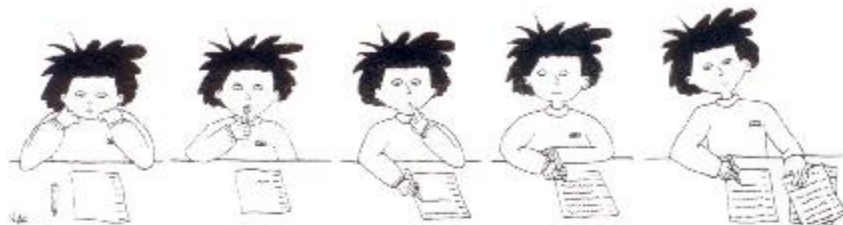
☐
ik vind het
soms wel, soms niet
boeiend

☐
ik vind het
dikwijls
boeiend

☐
ik vind het
altijd
boeiend

Centrum voor ErvaringsGericht Onderwijs **BETROKKENHEID**

IK KAN HET...



ik kan het
nooit
goed



ik kan het
dikwijls
niet goed



ik kan het
soms wel, soms niet
goed



ik kan het
dikwijls
goed



ik kan het
altijd
goed

Centrum voor ErvaringsGericht Onderwijs **COMPETENTIES**

IK VOEL MIJ...



ik voel mij
bijna nooit
gelukkig



ik voel mij
dikwijls
niet gelukkig



ik voel mij
soms wel, soms niet
gelukkig



ik voel mij
dikwijls
gelukkig



ik voel mij
bijna altijd
gelukkig

Centrum voor ErvaringsGericht Onderwijs **WELBEVINDEN**

IK BEGRIJP DE UITLEG VAN DE MEESTER OF JUF

☐ nooit ☐ bijna nooit ☐ soms wel, soms niet ☐ meestal wel ☐ altijd

IK VIND VAN DE REGELS EN DE AFSPRAKEN IN DE KLAS

☐ dat niemand zich er aan houdt ☐ dat bijna niemand zich er aan houdt ☐ dat de kinderen zich er soms wel en soms niet aan houden ☐ dat de meeste kinderen zich er goed aan houden ☐ dat alle kinderen zich er heel goed aan houden

IK VIND HET IN DE KLAS

☐ altijd onrustig ☐ vaak onrustig ☐ soms wel rustig, soms onrustig ☐ meestal rustig ☐ altijd rustig

DE SPULLEN DIE JE NODIG HEBT IN DE LES LIGGEN

☐ nooit klaar of op de goede plaats ☐ bijna nooit klaar of op de goede plaats ☐ soms wel, soms niet klaar of op de goede plaats ☐ meestal klaar en meestal op de goede plaats ☐ altijd klaar en op de goede plaats

IK VINDT DAT DE MEESTER OF JUF MIJ IN DE KLAS

☐ nooit goed helpt ☐ bijna nooit goed helpt ☐ soms wel, soms niet goed helpt ☐ meestal goed helpt ☐ altijd goed helpt

IK VIND DAT DE MEESTER OF JUF

☐ de beurten nooit eerlijk verdeelt ☐ de beurten bijna nooit eerlijk verdeelt ☐ soms wel, niet eerlijk verdeelt ☐ meestal eerlijk verdeelt ☐ altijd eerlijk verdeelt

DE MEESTER OF JUF MAAKT

☐ nooit een fijne of leuke opmerking tegen mij ☐ bijna nooit een fijne of leuke opmerking tegen mij ☐ soms wel een fijne of leuke opmerking tegen mij ☐ vaak een fijne of leuke opmerking tegen mij ☐ altijd een fijne of leuke opmerking

IK VIND DAT DE MEESTER OF JUF

☐ mij nooit goed in de gaten heeft in de klas (hoe ik er bij zit...) ☐ mij meestal niet in de gaten heeft ☐ mij soms wel, soms niet in de gaten heeft ☐ mij meestal goed in de gaten heeft ☐ mij altijd goed in de gaten heeft

Bijlage 4:

Scaling toegenomen vaardigheden van leerkrachten m.b.t de waarneming van onderwijsbehoeften

Na afloop van de 3^e intervisie met onder- en bovenbouw worden collega's gevraagd onderstaande vaardigheden (zie dikgedrukt) in te schalen op verbetering:

- * hoe je vindt dat je vaardigheid was vóórdat we met deze intervisie-bijeenkomsten waren begonnen (met een rondje aangeven: **0**)
- * hoe je vaardigheid nú is (met een kruisje aangeven: **x**)

Datapresentatie:

13 respondenten laten middels deze zelfreflectie de verbetering zien , aangegeven op een 10-puntsschaal, van:

- het waarnemen van de mate van betrokkenheid van leerlingen
- het kunnen benoemen van de onderwijsbehoeften van leerlingen
- het waarnemen & benoemen van de onderwijsbehoefte relatie (& interactie)
- het waarnemen & benoemen van de onderwijsbehoefte competentie (& didactiek / instructie)
- het waarnemen & benoemen van de onderwijsbehoefte autonomie (& klassenmanagement)

In hoeverre is je waarneming van de betrokkenheid van leerlingen door intervisie met beeld verbeterd:

Niet verbeterd, op een 7 gebleven	1 persoon
0-----1-----2-----3-----4-----5-----6-----7-----8-----9-----10	1 persoon
0-----1-----2-----3-----4-----5-----6-----7-----8-----9-----10	1 persoon
0-----1-----2-----3-----4-----5-----6-----7-----8-----9-----10	1 persoon
0-----1-----2-----3-----4-----5-----6-----7-----8-----9-----10	2 personen
0-----1-----2-----3-----4-----5-----6-----7-----8-----9-----10	3 personen
0-----1-----2-----3-----4-----5-----6-----7-----8-----9-----10	4 personen

Gem. toename 1,42

In hoeverre is het kunnen benoemen van de onderwijsbehoeften van leerlingen(relatie / competentie / autonomie) vanuit het waarnemen van hun betrokkenheid verbeterd:

Niet verbeterd, op een 7 gebleven	1 persoon
0-----1-----2-----3-----4-----5-----6-----7-----8-----9-----10	1 persoon
0-----1-----2-----3-----4-----5-----6-----7-----8-----9-----10	1 persoon
0-----1-----2-----3-----4-----5-----6-----7-----8-----9-----10	1 persoon

0-----1-----2-----3-----4-----5-----6-----7-----8-----9-----10	1 persoon
0-----1-----2-----3-----4-----5-----6-----7-----8-----9-----10	1 persoon
0-----1-----2-----3-----4-----5-----6-----7-----8-----9-----10	1 persoon
0-----1-----2-----3-----4-----5-----6-----7-----8-----9-----10	1 persoon
0-----1-----2-----3-----4-----5-----6-----7-----8-----9-----10	5 personen

Gem. toename: 1,3

Zou je de eventuele verbetering van het waarnemen & benoemen van onderwijsbehoeften ook nog specifieker kunnen aangeven:

Mbt competentie & didaktiek/ instructie:

0-----1-----2-----3-----4-----5-----6-----7-----8-----9-----10	1 persoon
0-----1-----2-----3-----4-----5-----6-----7-----8-----9-----10	1 persoon
0-----1-----2-----3-----4-----5-----6-----7-----8-----9-----10	1 persoon
0-----1-----2-----3-----4-----5-----6-----7-----8-----9-----10	1 persoon
0-----1-----2-----3-----4-----5-----6-----7-----8-----9-----10	2 personen
0-----1-----2-----3-----4-----5-----6-----7-----8-----9-----10	3 personen
0-----1-----2-----3-----4-----5-----6-----7-----8-----9-----10	4 personen

Gem. toename: 1.46

Mbt. relatie & interactie:

Niet verbeterd, op een 7 gebleven	1 persoon
0-----1-----2-----3-----4-----5-----6-----7-----8-----9-----10	1 persoon
0-----1-----2-----3-----4-----5-----6-----7-----8-----9-----10	1 persoon
0-----1-----2-----3-----4-----5-----6-----7-----8-----9-----10	1 persoon
0-----1-----2-----3-----4-----5-----6-----7-----8-----9-----10	1 persoon
0-----1-----2-----3-----4-----5-----6-----7-----8-----9-----10	1 persoon
0-----1-----2-----3-----4-----5-----6-----7-----8-----9-----10	2 personen
0-----1-----2-----3-----4-----5-----6-----7-----8-----9-----10	2 personen
0-----1-----2-----3-----4-----5-----6-----7-----8-----9-----10	3 personen

Gem. toename: 1,54

Mbt. autonomie & klassenmanagement:

Niet verbeterd, op een 7 gebleven	1 persoon
0-----1-----2-----3-----4-----5-----6-----7-----8-----9-----10	1 persoon
0-----1-----2-----3-----4-----5-----6-----7-----8-----9-----10	1 persoon
0-----1-----2-----3-----4-----5-----6-----7-----8-----9-----10	1 persoon
0-----1-----2-----3-----4-----5-----6-----7-----8-----9-----10	2 personen
0-----1-----2-----3-----4-----5-----6-----7-----8-----9-----10	2 personen
0-----1-----2-----3-----4-----5-----6-----7-----8-----9-----10	2 personen
0-----1-----2-----3-----4-----5-----6-----7-----8-----9-----10	3 personen

Gem. toename: 1,34

Samengevat:

- het waarnemen van de mate van betrokkenheid van leerlingen m.b.v. intervisie met beeld

Gem. toename: 1,42

- het kunnen benoemen van de onderwijsbehoeften van leerlingen (vanuit het waarnemen van betrokkenheid)

Gem. toename: 1,3

Nog meer specifiek:

- het waarnemen & benoemen van de onderwijsbehoefte relatie (& interactie)

Gem. toename: 1,54

- het waarnemen & benoemen van de onderwijsbehoefte competentie (& didactiek / instructie)

Gem. toename: 1,46

- het waarnemen & benoemen van de onderwijsbehoefte autonomie (klassenmanagement)

Gem. toename: 1,34

Bijlage 5:

Schriftelijk enquête voor leerkrachten: “antwoord op onderzoeksvraag”

Middels een schriftelijke enquête na de 3^e intervisiebijeenkomst is antwoord verkregen op mijn onderzoeksvraag:

Kan begeleide intervisie met beeld bijdragen aan de professionele ontwikkeling van leerkrachten om vanuit het waarnemen van betrokkenheid van leerlingen onderwijsbehoeften beter te leren benoemen?

Data- presentatie:

Van 13 respondenten zijn de volgende (wel letterlijke maar samengevatte) formuleringen verkregen:

1. Hebben de 3 begeleide intervisiebijeenkomsten een bijdrage geleverd aan jouw professionele ontwikkeling om vanuit het waarnemen van betrokkenheid van leerlingen onderwijsbehoeften beter te kunnen benoemen ?

- * Positief beantwoord: 12 collega's
- * 1 collega die al een individueel SVIB traject gehad heeft, gaf aan de opbrengst daarvan voor haar groter was geweest dan van deze intervisiebijeenkomsten.

Kun je dat kort toelichten?

- * veel meer reflectie op eigen houding en interventies hierdoor
- * meer zicht op welke kinderen ik in het vizier moet houden
- * veel meer gespitst op betrokkenheid en de behoeften van kinderen
- * je ziet nu wat je dagelijks over het hoofd ziet
- * bewustwording van het tekortschieten van mijn waarneming en interpretaties
- * vaker, anders en beter gaan kijken naar de kinderen in de klas
- * meer zicht op hoe je kinderen beter kunt begeleiden en ondersteunen
- * door wat anderen zien ben ik aan het denken gezet en beter gaan waarnemen
- * m.n. bewustwording van kinderen die geen beroep op de leerkracht doen en niet om hulp vragen
- * kinderen zelf gaan betrekken bij bv de invulling van de weektaak (waar zit voor jou de uitdaging)
- * de ontstane bewustwording voegt veel toe aan het in kunnen schalen van de betrokkenheid van de individuele leerlingen en hun onderwijsbehoeften
- * het geeft een frisse kijk op je groep en jezelf; een verrassend effect!
- * je ziet je eigen functioneren zeer duidelijk en waar je meer aandacht aan dient te geven (zowel kinderen als organisatorische zaken)
- * het koppelen van betrokkenheid aan relatie- competentie- autonomie gaf mij een goed handvat om er mee aan de slag te kunnen.

2. Voegt het gebruik van beeld / video-opname tijdens de intervisie iets toe?

- * (zeer) positief beantwoord: allemaal (13)

Kun je dat toelichten? (waarom , wat ?)

- * je leert observeren; daar heb je in de klas vaak geen gelegenheid voor

- * kijken naar de situatie maakt dat je er beter over kunt denken
- * je ziet alles van een 'afstand' en daardoor zie je je eigen functioneren en dat van de kinderen veel beter
- * veel dingen moet je zien i.p.v. bespreken; het is veel duidelijker waar je dan bij moet stellen
- * het geeft een duidelijk beeld van waar je de volgende keer beter op moet letten
- * het voegt voor mij heel veel toe want ik ben erg visueel ingesteld
- * ik heb een beter beeld gekregen van de mate van interactie met kinderen; ik zie ook meer details
- * m.n. op het gebied van klassenmanagement heb ik veel gezien en verbeterd
- * omdat je samen naar de beelden kunt kijken en ze kunt bespreken heeft dat echt een meerwaarde
- * om zaken ter discussie te stellen (bv de werkvorm weektaak) kan het heel goed helpen om te laten zien waar de bottleneck zit
- * het feit dat je er thuis eens op je gemak naar kunt kijken; in de klas is de situatie zo voorbij...
- * van mij mag je regelmatig komen filmen, want jij vangt met de camera zo veel dingen die ik tijdens de les niet gezien heb. Super !
- * je ziet waar je beter op in kunt spelen, je eigen handelen en hoe je interactie is

3. Geeft het kijken naar het reflectie-gesprekje met de leerlingen zelf (maw. hún perspectief over hun betrokkenheid en onderwijsbehoeften) nog een extra verdieping in je waarneming?

- * Positief beantwoord: 12 collega's
- * 1 collega zegt over het algemeen wel te weten wat de kinderen denken / doen in de klas door haar ruime ervaring met kinderen en de goede overdracht die heeft plaatsgevonden
- * een andere collega geeft wel aan dat door de jonge leeftijd van de kinderen de 'aanvulling' niet zo groot is. (onderbouw- en bovenbouw hadden andere kinderen in beeld)
- * de verstaanbaarheid was verder volgens 1 collega niet goed.

Kun je aangeven waarom wel / niet?

- * je weet beter wat de kinderen waarnemen en ervaren
- * sommige opmerkingen van de kinderen zijn wel verhelderend
- * het kan je een heel ander beeld geven
- * kinderen kunnen een bepaald probleem heel anders ervaren
- * kinderen kunnen blijkbaar zelf mbv beeld ook makkelijker aangeven waar hun behoeften liggen
- * wat je zelf waarneemt kan iets heel anders zijn dan wat het kind ervaart
- * je komt te weten of je eigen waarneming en interpretatie overeenkomt met die van het kind
- * door weinig tot niets te zeggen kun je als begeleider kinderen heel duidelijk hun bevindingen laten verwoorden
- * kinderen kunnen zelf goed aangeven wat ze fijn of niet fijn vinden; het verdiept je waarneming echt.
- * de kinderen kunnen zelf goed aangeven mbv beeld waarom ze zo deden; ze mogen ook gewoon zien wat ze zelf zien en hun gedachten weergeven
- * gesprekjes met kinderen zijn zeer verhelderend; zeker ook van kinderen die niet zo dominant aanwezig zijn. Leerling R. gaf haar behoefte heel duidelijk aan !
- * niets is zo belangrijk als het weten wat de kinderen ervan vinden; pas dit ook regelmatig toe in de groep.

4.Hoe zie je een vervolg op deze intervisiebijeenkomsten voor het volgende schooljaar? Wat lijkt je een zinvolle voortzetting?

- * 7 collega's zien duidelijk het belang van het schoolbreed blijven inzetten; ieder kan aan persoonlijk doelen werken. Hier worden bv. verbetering van interactie, klassenmanagement en aansluiten bij het niveau en de interesses van het kind genoemd (de 3 handelingscategorieën!)
- * 4 collega's uit de bovenbouw geven aan dat het reflecteren met de kinderen zelf op de opnames in de groep veel op zou leveren. Ze zouden dat regelmatig klassikaal of individueel willen doen (met toestemming van de ouders) om punten te kunnen verbeteren.
- * 5 collega's (uit zowel onder- als bovenbouw) waren geïnteresseerd in het schriftelijke feedback-vragenlijstje voor de kinderen zelf dat ik gemaakt had; levert huns inziens ook veel bruikbare informatie op
- * 5 collega's lijkt het zinvol te filmen bij kinderen waar een echte hulpvraag is; waar problemen bij zijn. Wel samen bespreken, dat vinden ze heel zinvol
- * 2 collega's vinden het een doeltreffendheid middel om werkvormen samen onder de loep nemen / te evalueren (weektaak) , ook met de kinderen in de klas.
- * 1 collega zegt: regelmatig herhalen in deze vorm om steeds weer scherp de groep in te gaan !

- * 2 collega's tenslotte vinden dat de intervisiebijeenkomsten veel tijd in beslag nemen en denken dat dat een belemmering kan zijn voor een vervolgtraject.

Bijlage 6:

Feedback op mijn begeleidersvaardigheden, inhoud en structuur van de intervisiebijeenkomsten.

1^e intervisieronde / Data-presentatie:

14 deelnemers hebben feedback gegeven op verschillende aspecten van de intervisie. Deze is door mij ingedeeld in : begeleidersvaardigheden, inhoud en structuur en geordend van vaak naar minder vaak genoemd:

Begeleidersvaardigheden:

+		Δ	
Prettige gesprekken / ontspannen sfeer / elkaar veel ruimte geven door vriendelijke manier van leiding geven	5	Te veel sturende vragen richting betrokkenheid en interactie, klassenmanagement en instructie (tijdsaspect?) / weinig open vragen	1
De vraagstelling van de begeleider leidde tot positieve opmerkingen van collega's over het klassengebeuren	1	Meer ruimte moeten creëren voor positieve ervaringen (zelf-vertrouwen bevorderen)	1
		- beurtverdeling; rijtje af gaan, zodat inderdaad iedereen kort de kans heeft gehad om te reageren	1
		- we praten soms een beetje door elkaar	1
		- iemand die veel praat afkappen	1

Inhoud:

+		Δ	
- elkaar feedback geven, ideeën te beluisteren en samen zoeken naar oplossingen / tips voor verbetering ervaar ik als erg positief	7	- opdracht voorafgaand aan de intervisie was veel werk	1
- met meer mensen zijn er meer inzichten en dat is leerzaam / bewustwording	4	- graag meer fragmenten om de betrokkenheidsschaal te bepalen	1
- input gekregen die ik direct in de praktijk kan gebruiken	3	- er zouden concretere afspraken uit mogen komen voor het werken met de weektaak	1
- leermoment voor jezelf; stimulans om het leerrendement van de Iln te vergroten	3		

- het is zinvol om samen als team stil te staan bij het leren kijken naar kinderen	2		
- interessante discussie over de interpretatie van betrokkenheid	1		
- niveau van betrokkenheid leren zien en inslijpen in je systeem	1		
- ik ben me veel bewuster geworden van het belang van de betrokkenheid	1		
Goede discussie over betrokkenheidsverhogende werkvormen	1		
- inhoud was van zeer hoog niveau	1		

Structuur:

+		Δ	
- door gebruik te maken van <u>beeld</u> zie je veel meer en worden bepaalde dingen heel duidelijk; je kunt er van een afstandje naar kijken en de situatie overdenken. Goed middel voor observatie en analyse!	5	- tijdsplanning / tijdsbewaking	4
- Goed georganiseerd	3	- door hoeveelheid aan fragmenten keuze gemaakt voor kinderen met een lage betrokkenheid; jammer dat de positieve fragmenten daardoor weinig aan bod kwamen	3
- prima opzet	1	- beter enkele fragmenten goed uitdiepen dan veel fragmenten globaal (context duidelijker)	3
- fijn om de mogelijkheid te hebben om te passen	1	- veel fragmenten door ieders inbreng; concentratie neemt af	2
		- groep te groot voor goede inhoudelijke discussie op aandachtspunten	1

2^e intervisieronde / Data-presentatie:

15 deelnemers hebben feedback gegeven op verschillende aspecten van de intervisie. Deze is door mij ingedeeld in begeleidersvaardigheden, inhoud en structuur.

Vervolgens geordend in 'zwaarte': van vaak tot minder vaak genoemd:

Begeleidersvaardigheden:

+		Δ	
- goede onderlinge uitwisseling en fijne manier van elkaar feedback geven door goede leiding	4	Deelnemers aanspreken op het niet nakomen van de afspraak (maken huiswerkopdracht)	2
- Goede analyses van beeld / heldere fragmenten	4	Strakker leiding geven aan (het voorkomen van) herhalingen	1
- positieve manier van ontwikkelpunten bespreken; respect voor ieders inbreng geeft veel openheid en bereidheid om te reflecteren op eigen handelen	3	Tijdslimiet per persoon bewaken	1
- rust en ruimte voor ieders inbreng	3		
- voldoende ruimte voor ingaan op positieve punten / benadering vanuit het positieve	2		
- door goede vragen worden leerkrachten in de gelegenheid gesteld aan te sluiten bij hun eigen ontwikkeling	2		

Inhoud:

+		Δ	
- fijne onderlinge uitwisseling, suggesties en tips welke stappen je kunt ondernemen; heel leerzaam en praktisch	7	- liever 1 of 2 speciale leerlingen filmen	3
- je wordt gemotiveerd om je onderwijs meteen aan te gaan passen op bv organisatie, didactische hulpmiddelen	3	- de opdracht voorafgaand aan de intervisie was wat specifiek deze keer en voor mij niet geheel duidelijk	1
- goed leren kijken naar het individuele kind, bewustwording	3	- concrete afspraak over rood-groene kaartje maken (klassen-management)	1
- je krijgt een nog beter beeld van de mate van betrokkenheid van de leerlingen	1		

- je leert beter naar onderwijsbehoeften kijken	1		
- eigen leerpunten van de DVD nabesproken met de leerlingen: levert veel op .	1		
- herkenbaarheid van situaties bij andere leerkrachten	1		

Structuur:

+		Δ	
- <u>Beeld</u> is steeds een eye-opener; zeer waardevol! Je ziet veel meer en leert veel beter kijken.	4	- structuur zoals gepresenteerd aanhouden; dwalen soms wat af	2
- d.m.v. beeld kun je eigenlijk in elkaars groep kijken (anders veel moeilijker te organiseren)	1	- meer tijd om de delta-kant van een fragment te bespreken	1
Inbreng van alle deelnemers dmv een fragment zorgt voor ieders betrokkenheid	1		
- goede opbouw individuele presentatie fragment	1		

Bijlage 7:

Interactie-analyse van mijn begeleidersvaardigheden tijdens interviews

Data-presentatie 1^e begeleide interviewbijeenkomst

activerende begeleidersvaardigheden (interventies geturfd in aantal malen toegepast in 10 min.)	Opname Van 3.02 tot 13.02 min. ONDERBOUW	Opname Van 2.30 tot 12.30 min. BOVENBOUW
Vriendelijk leiding geven aan de interactie, o.a - verhelderende vragen stellen - samenvatten - sturing op beeld (stilzetten, terugspoelen ed) en structuur (we gaan nu verder met...ed)	IIII IIII I III	IIII II IIII IIII I
Initiatieven van de deelnemers volgen (attent zijn,toewenden, aankijken)	IIII IIIII IIIII	IIII IIIII III
Ontvangstbevestiging geven (ja-knikken, "oké" ed, even in de 'wacht' zetten)	IIII IIIII	IIII III
Instemmend benoemen (zoeken naar de betekenisgeving die iemand aan een situatie geeft en die laten bestaan)	IIII	II
Zorgen voor een goede beurtverdeling	II	I
Uitwisseling stimuleren, mensen op elkaar betrekken	II	IIII
Afronding van de beurten	I	I
Inhoudelijke uitleg geven, toevoegen	IIII	IIII III
Stimuleren om elkaar te helpen	III	II
Ruimte geven voor meningsvorming	II	III
Overeenkomsten benoemen		I
Afspraken maken, besluitvorming	I	I
Bij conflicten zorgen voor herstel van contact		

Data-presentatie 2^e begeleide intervisiebijeenkomst

Activerende begeleidersvaardigheden (interventies geturfd in aantal malen toegepast in 10 min.)	Opname Van 5.30 tot 15.30 min. ONDERBOUW	Opname Van 3.30 tot 13.30 min. BOVENBOUW
Vriendelijk leiding geven aan de interactie, o.a - verhelderende vragen stellen - samenvatten - sturing op beeld (stilzetten, terugspoelen ed) en structuur	 	
Initiatieven van de deelnemers volgen (attent zijn,toewenden,aankijken)		
Ontvangstbevestiging geven (ja-knikken, “oké” ed, even in de ‘wacht’ zetten)		
Instemmend benoemen (zoeken naar de betekenisgeving die iemand aan een situatie geeft en die laten bestaan)	I	
Zorgen voor een goede beurtverdeling		
Uitwisseling stimuleren, mensen op elkaar betrekken		
Afronding van de beurten		
Inhoudelijke uitleg geven, toevoegen	I	I
Stimuleren om elkaar te helpen		
Ruimte geven voor meningsvorming		
Overeenkomsten benoemen		I
Afspraken maken, besluitvorming		
Bij conflicten zorgen voor herstel van contact		

Data-presentatie 3^e begeleide intervisiebijeenkomst

Activerende begeleidersvaardigheden (interventies geturfd in aantal malen toegepast in 10 min.)	Opname Van 1.30 tot 11.30 min. ONDERBOUW	Opname Van 0.30 tot 10.30 min. BOVENBOUW
Vriendelijk leiding geven aan de interactie, o.a - verhelderende vragen stellen - samenvatten - sturing op beeld (stilzetten, terugspoelen ed) en structuur	 	
Initiatieven van de deelnemers volgen (attent zijn,toewenden,aankijken)		
Ontvangstbevestiging geven (ja-knikken, “oké” ed, even in de ‘wacht’ zetten)		
Instemmend benoemen (zoeken naar de betekenisgeving die iemand aan een situatie geeft en die laten bestaan)		
Zorgen voor een goede beurtverdeling		
Uitwisseling stimuleren, mensen op elkaar betrekken		
Afronding van de beurten		
Inhoudelijke uitleg geven, toevoegen		
Stimuleren om elkaar te helpen		
Ruimte geven voor meningsvorming		
Overeenkomsten benoemen		
Afspraken maken, besluitvorming		
Bij conflicten zorgen voor herstel van contact		

Bijlage 8:

Effectiviteit en beoordeling van mijn interventies door leerkrachten

Data-presentatie:

Tijdens een studiedag is tot slot van het onderzoekstraject aan de deelnemers gevraagd een vragenlijst in te vullen m.b.t. het effect van mijn begeleidersvaardigheden: De letterlijke vraag was:

Welke **3 van de onderstaande interventies hebben volgens jou het meeste effect tijdens intervisie met beeld om **betrokkenheid en onderwijsbehoeften van leerlingen (competentie, relatie, autonomie) beter te leren zien en benoemen**? Zet daar een kruisje (X) achter.

**Hoe waardeer je deze 3 vaardigheden van de intervisiebegeleider tijdens de intervisie-bijeenkomsten? Geef een 'rapportcijfer' van 1 tot 10 in het vakje ernaast.

**Wat vond je een duidelijk tekort in de begeleidersvaardigheden om deze doelstelling te bereiken? Zet daar een rondje (O) achter. Licht evt kort toe in het vakje ernaast.

Data-presentatie:

Ingevuld door 14 respondenten. Gerangschikt naar aangegeven effectiviteit mbt het behalen van de doelstelling (aantal malen aangegeven) + daarachter de gemiddelde beoordeling

Analyse van een fragment maken; gedetailleerder naar beeld laten kijken	12 x	gem. 8
---	------	--------

Inhoudelijke uitleg geven, toevoegen	6x	gem. 9
Instemmend benoemen (zoeken naar de betekenisgeving die iemand aan een situatie geeft en die laten bestaan)	4x	gem. 7
Open vragen stellen	4x	gem. 7
Uitwisseling stimuleren, mensen op elkaar betrekken	3x	gem.7
Afspraken maken, besluitvorming	3x	gem. 7
Vriendelijk leiding geven aan de interactie / de uitwisseling tussen teamleden	2x	gem. 9
Stimuleren om elkaar te helpen	2x	gem. 8,5
Ruimte geven voor meningsvorming	2x	gem. 8,5
Ontvangstbevestiging geven (ja-knikken, “oké” ed, even in de ‘wacht’ zetten)	2x	gem. 8
Overeenkomsten benoemen	2x	gem.7
Samenvatten	1x	gem.8
Verhelderende vragen stellen	1x	gem. 8
Afronding van de beurten		
Zorgen voor een goede beurtverdeling		
Initiatieven van de deelnemers volgen (attent zijn,toewenden,aankijken)		
Bij conflicten zorgen voor herstel van contact		

Tekorten:

Afspraken maken, besluitvorming	O	1x	Weinig tijd voor ingepland
Verhelderende vragen stellen	O	1x	

