*Onderzoek naar de invloed van supervisie op de hantering van beeldvorming van leerkrachten ten aanzien van leerlingen*

Inzicht

biedt in elk opzicht

uitzicht







Annemieke van den Elshout

Klas L4 BHG/BOA

Afstudeeronderzoek

Christelijke Hogeschool Ede, afdeling Pabo

AO-begeleider: Heleen Bakker

Juni 2009

**Inhoudsopgave**

**Theoriedeel**

[1. Inleiding 4](#_Toc231105870)

[1.1 Onderzoeksopzet 5](#_Toc231105871)

[1.2 Wat kunt u verwachten? 6](#_Toc231105872)

[2. Beeldvorming 7](#_Toc231105873)

[2.1 Wat is beeldvorming? 8](#_Toc231105874)

[2.2 Hoe wordt een beeld gevormd? 9](#_Toc231105875)

[*2.2.1 De eerste indruk* 9](#_Toc231105876)

[*2.2.2 Hoe komt de eerste indruk tot stand?* 9](#_Toc231105877)

[*2.2.3 Wat kan je beeldvorming beïnvloeden?* 11](#_Toc231105878)

[2.3 Kijken naar anderen 12](#_Toc231105879)

[*2.3.1 Wat kan er misgaan?* 12](#_Toc231105880)

[*2.3.2 Foutenbronnen bij beoordelen* 14](#_Toc231105881)

[2.4 Stereotiepe beeldvorming 16](#_Toc231105882)

[*2.4.1 Wat is een stereotype?* 16](#_Toc231105883)

[*2.4.2 Kun je er iets tegen doen?* 16](#_Toc231105884)

[*2.4.3 Hoe kan stereotiepe beeldvorming doorbroken worden?* 17](#_Toc231105885)

[2.5 Methoden voor bewustwording 18](#_Toc231105886)

[*2.5.1 RET* 18](#_Toc231105887)

[*2.5.2 Johari-venster* 19](#_Toc231105888)

[*2.5.3 De sociaal-leertheoretische benadering* 19](#_Toc231105889)

[2.6 Afsluiting 22](#_Toc231105890)

[3. Supervisie 23](#_Toc231105891)

[3.1 Supervisie en andere vormen van begeleiding 24](#_Toc231105892)

[*3.1.1 Begeleidingsvormen* 24](#_Toc231105893)

[*3.1.2 Wat voegt supervisie toe?* 25](#_Toc231105894)

[3.2 Supervisie, wat is dat? 26](#_Toc231105895)

[*3.2.1 Het begrip supervisie* 26](#_Toc231105896)

[*3.2.2 Gangbare definities* 27](#_Toc231105897)

[*3.2.3 Doelen van supervisie* 28](#_Toc231105898)

[3.3 Leren in supervisie 29](#_Toc231105899)

[*3.3.1 Wat moet er geleerd worden in supervisie?* 29](#_Toc231105900)

[*3.3.2 Reflecteren als basis van supervisie* 30](#_Toc231105901)

[*3.3.3 Leervragen* 30](#_Toc231105902)

[3.4 Denken, voelen, willen en handelen 31](#_Toc231105903)

[3.5 Het supervisietraject, hoe zit dat eruit? 32](#_Toc231105904)

[*3.5.1 Een goed begin het halve werk? ...over de start van supervisie* 32](#_Toc231105905)

[*3.5.2 De middenfase* 32](#_Toc231105906)

[*3.5.3 De afronding* 33](#_Toc231105907)

[*3.5.4 Blijvend leren in supervisie* 33](#_Toc231105908)

[3.6 Het supervisiemateriaal 34](#_Toc231105909)

[*3.6.1 Bronnen van leermateriaal in supervisie* 34](#_Toc231105910)

[*3.6.2 Technieken en benaderingswijzen, gebruikt bij supervisie* 35](#_Toc231105911)

[*3.6.3 Werkvormen supervisie* 36](#_Toc231105912)

[Conclusie theoriedeel 39](#_Toc231105913)

**Praktijkdeel: onderzoek**

[4. De invloed van supervisie in de praktijk 40](#_Toc231105914)

[4.1 Inleiding 40](#_Toc231105915)

[4.2 Onderzoeksopzet 40](#_Toc231105916)

[4.3 Procedure 41](#_Toc231105917)

[*4.3.1 Geselecteerde scholen en leerkrachten* 41](#_Toc231105918)

[*4.3.2 Methode van onderzoek* 41](#_Toc231105919)

[*4.3.3 Betrouwbaarheid* 42](#_Toc231105920)

[*4.3.4 Validiteit* 42](#_Toc231105921)

[4.4 Onderzoeksresultaten 43](#_Toc231105922)

[*4.4.1 Uitwerking van de interviews* 43](#_Toc231105923)

[*4.4.2 Resultaten labelen* 43](#_Toc231105924)

[5. Onderzoeksresultaten en onderlinge verbanden 47](#_Toc231105925)

[5.1 Verschillen en overeenkomsten tussen supervisie en collegiale consultatie 48](#_Toc231105926)

[*5.1.1 Verschillen* 48](#_Toc231105927)

[*5.1.2 Overeenkomsten* 48](#_Toc231105928)

[5.2 Beeldvorming 49](#_Toc231105929)

[*5.2.1 Beeldvorming: Hoe zie ik dat terug in de interviews?* 49](#_Toc231105930)

[*5.2.2 Beeldvorming: link met de theorie* 50](#_Toc231105931)

[5.3 Collegiale consultatie en beeldvorming 52](#_Toc231105932)

[5.4 Supervisie en beeldvorming 54](#_Toc231105933)

[5.5 Supervisie of collegiale consultatie? 55](#_Toc231105934)

[Eindconclusie 57](#_Toc231105935)

[Aanbevelingen 58](#_Toc231105936)

[Stellingen 59](#_Toc231105937)

[Gebruikte bronnen 60](#_Toc231105938)

[Bijlagen 61](#_Toc231105939)

[Bijlage 1: Supervisie en andere begeleidingsvormen 61](#_Toc231105940)

[Bijlage 2: Schema begeleidingsvormen 62](#_Toc231105941)

[Bijlage 3: Interviews 63](#_Toc231105942)

# 1. Inleiding

Ik liep vorig jaar gedurende het hele jaar 3 dagen in de week stage in groep 6/7. Er zaten verschillende kinderen in de klas. Het ene kind was groter dan het andere kind; de één was meer modebewust gekleed dan de ander; weer een ander rook frisser; de één had met gel zijn haar iets leuker proberen in model te brengen dan de ander; sommigen willen stoer zijn, anderen juist lief gevonden worden; sommige meisjes hadden al make-up op, anderen waren daar nog helemaal niet mee bezig; stoere jongens hadden Björn borg onderbroeken aan, anderen wilden ook zulke stoere onderbroeken, maar mochten het niet en weer anderen interesseerden zich er helemaal niet voor. Kortom, de realiteit van alledag in een groep 6/7 van een reguliere Protestants Christelijke basisschool. Niets mis mee, zou je zeggen...

Wel dus... want de kinderen wekten bepaalde beelden bij mij op, deels door hun uiterlijk, maar ook door hun gedrag en hun schoolprestaties, die zij lieten zien.

Deze beelden, zowel positief (“Ach, wat eens schattig meisje!”) als negatief (“Heeft hij nu alweer luizen? Het zal ook weer niet dat jongetje uit dat asociale gezin zijn…”) beïnvloedden mijn handelen ten aanzien van deze kinderen, bespeurde ik bij mezelf. Dit feit kwam niet alleen in deze klas in enige mate naar voren, maar ik merk dat ik er in de praktijk bij elke stageklas, die ik lessen mag geven, tegen aan loop dat ik steeds een bepaalde voorkeur of juist enige afkeur, voor bepaalde kinderen heb of ontwikkel, naarmate de stage vordert. Ik lijk mijn gedrag daar als leerkracht op aan te passen.

Bovengenoemde is misschien maar een eenvoudig voorbeeld, maar het blijkt dat leerkrachten in het basisonderwijs snel beelden vormen van de diverse leerlingen, die zij in de klas krijgen, zowel in positieve als in negatieve zin. Veel leerkrachten komen vroeg of laat in aanraking met beelden, die zij van leerlingen vormen en als gevolg daarvan, aan de hand van die beelden gaan handelen ten aanzien van die kinderen. Die beelden, die zich eigenlijk onbewust en vooral automatisch in het hoofd van de leerkracht vormen, wat kun je daarmee doen?

Dat ik er als aankomende leerkracht in het reguliere basisonderwijs iets mee *wil* doen, daarover bestaat geen twijfel bij mij, omdat ik merk dat het mij in mijn kijken naar en handelen ten opzichte van bepaalde kinderen in de weg staat. Maar… Kun je er als leerkracht wel iets *aan* doen dat je een beeld vormt van een kind? Kun je er wel iets *mee* doen, met dat beeld dat je toch in je hoofd van een bepaald kind vormt? Is er een bepaalde methode om de beelden die je vormt aan de kant te zetten?

Relatie leerkracht – leerling

In adaptief onderwijs, het nieuwe leren, wat steeds meer de trend wordt in het onderwijs, willen we recht doen aan, onder andere, de ‘relatie’ van de leerkracht met de kinderen. We willen kinderen laten zien en laten voelen dat ze gewaardeerd worden, door hun vriendjes en vriendinnetjes, maar ook door hun leerkracht. We vinden dat heel belangrijk en dat is het ook. Probeer maar eens een klas les te geven zonder een relatie met de kinderen te hebben (opgebouwd). Maar hoe kunnen we zorgen voor een goede relatie tussen jou en een kind, als de beeldvorming bij jou, als leerkracht, in de weg zit?

Wat jij als leerkracht van een bepaald kind denkt en welk beeld jij daarvan gevormd hebt, hoeft helemaal niet te kloppen met de werkelijkheid. Als gevolg daarvan kan je handelen ten aanzien van het kind op basis van dat beeld dus ook verkeerd zijn. Hierdoor wordt het kind tekort gedaan. Met dat beeld wat jij als leerkracht vormt en waar zoveel gevolgen mee gepaard gaan, wil ik iets doen. Misschien dat de begeleidingsvorm supervisie, waar je de laatste tijd steeds meer over hoort en die in opkomst lijkt te zijn in het onderwijs, mij hierbij kan helpen?

Relevantie voor het onderwijs

Zoals blijkt uit bovenstaande is het proces van beeldvorming en het handelen van de leerkracht aan de hand van de gevormde beelden tegenover leerlingen, van groot belang in het onderwijs. Evenals ook de begeleidingsvorm supervisie, die in opkomst is in het onderwijs en die leerkrachten, van welke leeftijd dan ook, zou kunnen helpen met betrekking tot dit beeldvormingsproces. Zo legt Hans Borst[[1]](#footnote-2) uit in zijn artikel ‘Verdriet in een groene kever, over de zin en onzin van supervisie in het onderwijs’. “Het is niet alleen voor de beginnende leerkracht belangrijk, maar ook voor de vijftiger, die nog een paar jaar moet”. In ditzelfde artikel zegt Borst: “De supervisor in het onderwijs kan als leerkracht, teamleider, directielid zijn collega’s begeleiden. In tal van complexe onderwijssituaties kan hij op een supervisorische wijze interveniëren en een stuk begeleiding (over)nemen”. Het levert veel op, ook op het gebied van beeldvorming van leerkrachten. Dit kan immers ook een voorbeeld zijn van een door Borst genoemde ’complexe onderwijssituatie’.

Iedereen wil immers hetzelfde behandeld worden, naar zijn of haar gedrag. Iedereen wil eerlijk behandeld worden naar zijn of haar kunnen, toch?

Ik weet dat het proces van beeldvorming niet alleen bij mij plaatsvindt, maar ook bij andere (aankomende) leerkrachten. Ik heb het er met diverse studenten over gehad. Zij herkenden het: een beeld dat jij je vormt van een bepaald kind en dat je handelen ten aanzien van dit kind beïnvloedt. Zo heb ik meerdere keren het voorbeeld gehoord dat sommige jongetjes, wat eigenlijk herrieschoppers en druktemakers zijn, er soms heel schattig uit kunnen zien; soms juist onverzorgd. De onverzorgde jongetjes worden vaker gestraft dan de schattig uitziende jongetjes, die hetzelfde gedrag vertonen. Dit is onrechtvaardig, maar het is wel de realiteit. Bovengenoemde is een simpel en misschien helemaal geen onoverkomelijk probleem en gewoon de realiteit van alledag, maar zo gebeuren er ook dingen, die van groter belang kunnen zijn voor het kind. De beeldvorming kan wel degelijk voor problemen zorgen in het onderwijs. Door dat beeld, dat jij als leerkracht gevormd hebt, kun je immers anders gaan reageren op dat kind en kun je diegene anders gaan beoordelen. Dit met het gevolg dat het kind tekort gedaan wordt. Ik ken geen enkele leerkracht die zijn of haar leerlingen tekort wil doen; we willen allemaal alle leerlingen in de klas gelijk behandelen, maar ik merk dat je aan de hand van het beeld dat je gevormd hebt, toch anders gaat reageren op bepaalde kinderen. Lang niet iedereen staat erbij stil. Hier wil ik verandering in brengen door er in dit afstudeeronderzoek aandacht aan te besteden.

## 1.1 Onderzoeksopzet

Probleemstelling

Vanuit bovenstaande heb ik mijn probleemstelling geformuleerd:

Hoe kan een leerkracht het beeld dat hij van leerlingen (in de leeftijd van 10 tot 12 jaar) in de bovenbouw van het regulier onderwijs vormt, leren hanteren?

Ik heb gekozen voor een afbakening van mijn vraagstelling. Ik kies ervoor om me te richten op kinderen in het basisonderwijs, en indien mogelijk ook nog specifiek kinderen in de leeftijd van 10 -12 jaar, omdat ik hier zelf tot nu toe het meest mee te maken heb gehad en ik me de komende tijd hier ook verder mee bezig hoop te houden. Als kernwoord kies ik voor de beeldvorming van de leerkracht, omdat ik hier zelf tegenaan loop. Dit fascineert mij. Ik wil me er in verdiepen en er iets mee doen, voor mezelf en andere (beginnende) leerkrachten. Verder wil ik me richten op het reguliere basisonderwijs, omdat ik hier het meeste mee in aanraking ben geweest en ook een baan in hoop te vinden.

Deelvragen

Uit de probleemstelling komen deze vragen voort, waarop ik graag een antwoord zou willen:

* Hoe komt een beeld(vorming) van leerlingen tot stand en wat kan daarbij mis gaan?
* Welke methoden zijn er om bewust te worden van het beeld en het te leren hanteren?
* Welke begeleidingsvormen biedt het onderwijs leerkrachten voor het hanteren van beeldvorming en wat voegt supervisie daaraan toe?
* Welke methoden en/of werkvormen biedt supervisie, met betrekking tot het beeldvormingsproces bij leerkrachten?

Onderzoeksvraag

Als onderzoeksvraag heb ik geformuleerd: Zorgt supervisie voor betere hantering van beeldvorming dan één van de andere begeleidingsvormen, met name collegiale consultatie?

Zowel in mijn literatuuronderzoek als in de praktijk hoop ik diverse begeleidingsvormen te onderzoeken. Supervisie, een begeleidingsvorm die steeds meer in opkomst is, wil ik gaan vergelijken met collegiale consultatie, de meest gebruikte vorm van begeleiden in het onderwijs. Ik wil verschillen en overeenkomsten gaan zoeken tussen beide begeleidingsvormen. Waarom zijn deze begeleidingsvormen van belang voor het onderwijs? Wat levert supervisie meer op?

Hypothese

Vanuit mijn onderzoeksvraag heb ik als hypothese geformuleerd: Supervisie levert meer op in het hanteren van beeldvorming dan collegiale consultatie.

Zowel vanuit de literatuur als vanuit de praktijk wil ik gaan onderzoeken of mijn hypothese juist is.

## 1.2 Wat kunt u verwachten?

Beeldvorming is van grote invloed, blijkt uit de praktijk van alledag. Maar wat houdt het begrip beeldvorming eigenlijk precies in? Wat er allemaal misgaan en wat zijn de gevolgen daarvan? Wat kan ik er als leerkracht mee doen? Dit zijn allemaal vragen die op mij afkwamen, toen ik over dit onderwerp nadacht. Ik wil iets met die beeldvorming, die mij en andere aankomende leerkrachten nog zo vaak in de weg zit en ons anders laat handelen dan wat wij weten of geleerd hebben over hoe het zou moeten. Maar hoe dan?

Hier wil ik in dit onderzoek proberen een antwoord op te geven.

Hoofdstukkenplan

Volgend op dit inleidende hoofdstuk wil ik een hoofdstuk weiden aan het proces van beeldvorming. In dit hoofdstuk kunt u o.a. lezen over het begrip beeldvorming, wat dit inhoudt, hoe een beeld gevormd wordt en wat daarbij allemaal mis kan gaan. Daarnaast wil ik methoden aandragen om leerkrachten bewust te maken van beelden, die zij zich gevormd hebben en ik wil gaan beschrijven wat een leerkracht kan doen met het beeld dat hij zich van een bepaald kind gevormd heeft.

Bovenstaande wil ik toelichten aan de hand van een begeleidingsvorm, supervisie genaamd.

Wat supervisie precies inhoudt en waarom ik juist voor de begeleidingsvorm supervisie gekozen heb kunt u lezen in het derde hoofdstuk.

In dit hoofdstuk kunt u terugvinden welke verschillende begeleidingsvormen er in het onderwijs geboden worden. Vervolgens wil ik de begeleidingsvorm supervisie eruit lichten. Ik wil beschrijven wat het begrip supervisie inhoudt, wat de doelen zijn van supervisie en wat supervisie toevoegt aan de al bestaande begeleidingsvormen. Daaropvolgend wil ik aandacht besteden aan het leren in supervisie en kunt u lezen over een supervisietraject, hoe dat eruit ziet. Vervolgens wil ik het evalueren in supervisie uiteenzetten en verschillende supervisievariaties beschrijven.

In de voorlaatste paragraaf kunt u uitgebreid lezen over het materiaal, dat in supervisie gebruikt wordt. Diverse bronnen van leermateriaal in supervisie worden uit de doeken gedaan, naast verschillende technieken en benaderingswijzen en afwisselende werkvormen, die ik toe wil lichten.

Deze drie hoofdstukken sluit ik af met een conclusie. Daarmee rond ik het literatuurdeel af. Het praktijkdeel volgt, waarin ik nader wil onderzoeken of supervisie als begeleidingsvorm meer oplevert in het hanteren van beeldvorming van leerkrachten dan collegiale consultatie.

In hoofdstuk 4 kunt u, na een inleidend gedeelte op het praktijkdeel, de onderzoeksopzet en de procedure vinden. Daarnaast worden in dit hoofdstuk de onderzoeksresultaten gepresenteerd.

In het daaropvolgende, vijfde, hoofdstuk worden de onderzoeksresultaten met elkaar in verband gebracht. Ook wordt in dit hoofdstuk de link met de theorie gelegd. Op basis van deze informatie uit theorie en praktijk worden conclusies getrokken, die een antwoord geven op de onderzoeksvraag.

# 2. Beeldvorming

In het onderwijs wordt het tegenwoordig tot de basisvaardigheden van leerkrachten gerekend en dat zij goed en duidelijk kunnen communiceren met anderen, dat ze snel een juist en volledig beeld vormen van kinderen, collega’s en situaties, dat ze hun gedrag en uitingen kunnen begrijpen en dat ze daarmee op een juiste manier kunnen omgaan.

Het ‘begrijpen en beoordelen van mensen’ is iets wat we dagelijks in contacten met de kinderen in de klas en omgang en samenwerking met elkaar tegenkomen. We zijn gewend snel en gemakkelijk een beeld te vormen en meteen te oordelen over mensen die we ontmoeten.

Over kinderen die nog maar net in de klas komen, hebben we als leerkracht al snel een beeld gevormd. Ons oordeel over dat altijd drukke jongetje of dat iele meisje is al snel geveld.

Natuurlijk weten we dat leerlingen allemaal verschillend zijn: in hun gedrag, uiterlijk en prestaties. We weten ook dat leerkrachten in het onderwijs om moeten leren gaan met die verschillen die er tussen leerlingen zijn. “Uitgangspunt is dat de leerkracht in zijn houding tegemoetkomt aan de drie basisvoorwaarden voor het leren van de leerlingen: competentie (geloof en plezier in eigen kunnen), relatie (het gevoel dat anderen je waarderen, met je om willen gaan) en autonomie (het gevoel dat je iets kunt ondernemen zonder dat anderen je daarbij moeten helpen)”[[2]](#footnote-3).

In adaptief onderwijs, waar we steeds meer naar streven in het onderwijs, willen we recht doen aan de ‘relatie’ van de leerkracht met de kinderen. We willen kinderen laten ervaren dat ze gewaardeerd worden, door hun vriendjes en familie, thuis en op school, maar ook door hun leerkracht in de klas.

Maar hoe kunnen we zorgen voor een goede relatie tussen de leerkracht en het kind, als de beeldvorming bij jou, als leerkracht, in de weg zit?

Kinderen worden hierdoor tekort gedaan, door vele (beginnende) leerkrachten misschien onbewust.

Je denkt als leerkracht snel genoeg dat ene stille meisje te kennen, om maar een voorbeeld te noemen. Haar ouders zijn immers ook rustig en vooral haar moeder zegt weinig als jij haar spreekt tijdens tien minuten gesprekken. Het zal dus wel in de genen zitten. Dat ze in de klas stil is, is dan ook geen wonder. Zij zal zich daar wel prettig bij voelen. Daar hoef je dus verder niet veel aandacht aan te schenken. Denk jij, als leerkracht… verwacht jij, als leerkracht… vind jij, als leerkracht.

Maar vindt dat meisje het wel zo fijn dat er nauwelijks naar haar omgekeken wordt, omdat zij zo’n voorbeeldige leerling is? Misschien zou zij wel wat populairder willen zijn of meer vriendinnetjes willen hebben… Misschien is zij thuis wel helemaal niet zo stil als jij denkt? En is haar moeder altijd zo rustig? Kun je jouw oordeel daarover vormen op basis van af en toe een oudergesprek?

Er kan van alles schuilen achter bepaald gedrag van een kind, blijkt mede uit dit voorbeeld. Bepaalde prestaties van dat kind kunnen hier een oorzaak of zelfs een gevolg van zijn.

Wat jij als leerkracht van een bepaald kind denkt en welk beeld jij daarvan gevormd hebt, hoeft helemaal niet te kloppen met de werkelijkheid. Het komt vaak voor dat we achteraf, als we iemand beter hebben leren kennen, erkennen dat onze oordelen voorbarig of zelfs onjuist zijn geweest.

Het kennen en herkennen van de gevaren en moeilijkheden bij het beoordelen leidt er hopelijk toe dat we uiteindelijk tot een zuiverder oordeel komen. Hiermee wordt in de eerste plaats natuurlijk meer recht gedaan aan degene die we beoordelen.

Beeldvorming speelt tegenwoordig overal. Iedereen lijkt er wel mee bezig te zijn. Tegelijkertijd is het een vaag begrip, waarvan niet altijd duidelijk is wat er precies mee bedoeld wordt.

Voor het gemak nemen we beeldvorming heel letterlijk: Beeldvorming is het vormen van beelden.

Ik wil in dit hoofdstuk beschrijven wat beeldvorming precies is, hoe een beeld gevormd wordt, wat foutenbronnen zijn bij het beoordelen van anderen en hoe deze voorkomen kunnen worden.

Daarnaast wil ik methoden aandragen om leerkrachten bewust te maken van al gevormde beelden en wat een leerkracht kan doen met het beeld dat hij zich van een bepaald kind gevormd heeft.

Ook wil ik aandacht besteden aan stereotiepe beeldvorming en wat dit inhoudt. Daarnaast wil ik bouwstenen aandragen om stereotiepe beeldvorming te doorbreken.

## 2.1 Wat is beeldvorming?

Beeldvorming is eigenlijk maar een vaag begrip. Het is niet altijd duidelijk wat er precies mee bedoeld wordt. Voor het gemak neem ik beeldvorming heel letterlijk: Beeldvorming is het vormen van beelden.

Als we er een woordenboek bij pakken, wordt de definitie van beeldvorming iets uitgebreider.

Volgens het van Dale woordenboek betekent beeldvorming het volgende: “Het ontstaan van bepaalde voorstellingen met betrekking tot personen, zaken, feiten, e.d.; vandaar ook: voorstelling”.

Beeldvorming is dus een voorstelling. Als je ‘voorstelling’ (in de betekenis van beeldvorming) opzoekt, dan vind je de volgende omschrijving: “Dat wat voor de geest staat, bewustzijn, begrip, denkbeeld”.

*proces*; het is iets dat ontstaat

**Beeldvorming**

*Voorstelling*; “Dat wat voor de geest staat, bewustzijn, denkbeeld”

*mentaal proces*; iets dat iemand voor de geest staat

Beeldvorming als proces

Het woord beeld-vorming geeft aan dat beeldvormen een proces is. “Daarbij vindt een wisselwerking plaats tussen mentale beelden in de hoofden van mensen en materiële beelden in de werkelijkheid om ons heen”, merkt Anneke Smelik op in haar boek ‘Effectief beeldvormen’[[3]](#footnote-4). Zij vervolgt met: “waar nieuwe beelden zich vormen, komen oude beelden in een ander licht te staan”.

Daarmee houdt de beeldvorming nog niet op, maar begint hij eigenlijk pas. Want het nieuwe beeld beïnvloedt de waarneming van mensen. Zij gaan de werkelijkheid op hun beurt ook met andere ogen bekijken. Als zo’n nieuw beeld zich gevormd heeft en gaat nestelen in de hoofden van mensen, dan heeft dat weer invloed op de werkelijkheid. Kortom, een nieuw beeld leidt tot nieuwe beeldvorming.

Beeldvorming bepaalt hoe wij naar de wereld kijken; het is eigenlijk het beeld dat wij ons in ons hoofd van iets vormen. Dat beeld, dat we ons in ons hoofd van iets vormen, de mentale beeldvorming, bepaalt ook hoe wij datgene vervolgens in de wereld om ons heen gaan vormgeven.

Om meer vat op beeldvorming te krijgen, kunnen we drie niveaus binnen dit proces onderscheiden:

* 1. de materialiteit: de concrete beelden en teksten
  2. het effect: de totstandkoming van mentale beelden, eventueel resulterend in gedrag
  3. de beïnvloeding: de mogelijke verandering van de mentale beeldvorming, die dan op zijn beurt in nieuwe, materiële beeldvorming resulteert[[4]](#footnote-5)

We merken het in onszelf en onze omgeving: beeldvorming is overal, om ons heen en in ons hoofd. Om ons heen in de vorm van geschreven en gesproken teksten en beelden. In ons hoofd is beeldvorming werkzaam in de vorm van ideeën, gedachten, overtuigingen, associaties en denkbeelden. Beeldvorming heeft diverse effecten in de werkelijkheid; het resulteert ook in gedrag.

## 2.2 Hoe wordt een beeld gevormd?

Beeldvorming vindt onbewust plaats. Maar hoe wordt zo’n beeld gevormd? Hoe komt een eerste indruk van iemand tot stand? Waardoor kun je beïnvloed worden in je beeldvorming? Op deze vragen hoop ik in deze paragraaf een antwoord te geven.

#### *2.2.1 De eerste indruk*

Indrukken vormen: etiketten plakken

“Al na de eerste ontmoeting met een persoon hebben wij voor onszelf al een globaal beeld van het innerlijk van die ander”[[5]](#footnote-6), schrijft Roos Vonk. Zo ook leerkrachten van de kinderen in hun klas. We denken bijvoorbeeld snel te weten of een kind zelfverzekerd is of verlegen. Spontaan of gesloten, vriendelijk of onvriendelijk, impulsief of besluiteloos. In de meeste gevallen vormen we dit soort indrukken zonder dat we erbij stil staan. We leiden dit soort dingen snel en zonder veel denkwerk af uit wat de kinderen doen en zeggen, hun manier van bewegen en praten, hun gedrag, hun uiterlijk, kleding, enzovoort. Voor een groot deel gebeurt dit onbewust.

Nadelen

Dat we dit alles zo ongemerkt doen heeft wel eens nadelen. We kunnen ons immers in iemand vergissen. Vaak hebben we dat niet in de gaten, want we beseffen niet *dat* we een bepaald beeld van een kind in onze klas hebben gevormd, laat staan dat dit beeld onjuist zou kunnen zijn. Onze gevolgtrekkingen over anderen dringen zich min of meer automatisch aan ons op. Doordat het zo vanzelf gaat, lijkt het alsof het zo *is.*

We beseffen niet dat we die gevolgtrekkingen zelf maken, dat we zelf een actieve rol spelen door allerlei interpretaties te geven aan datgene wat we zien. Kortom, we plakken zelf etiketten op alles wat we waarnemen over het kind bij ons in de klas. Onze eigen interpretaties dringen zich aan ons op als iets wat ‘daarbuiten’ zichtbaar is. Als gevolg daarvan hebben we nauwelijks in de gaten dat we zelf iets hebben toegevoegd, waardoor mogelijk een verkeerd beeld is ontstaan.

(onbewust) waarnemen

Handelen a.d.h.v. dat beeld

We vormen ons (onbewust) een beeld van iemand

Er ontstaat (mogelijk) een verkeerd beeld

We geven hier (onbewust) eigen interpretaties aan

Proces van indrukvorming gebeurt onbewust

“Eerste indrukken komen vaak ongemerkt en vanzelf tot stand. Hierdoor hebben de meeste leerkrachten weinig inzicht in hoe ze nu precies tot een bepaald beeld van kinderen bij hen in de klas komen”[[6]](#footnote-7), merkt Roos Vonk op in haar boek ‘De eerste indruk’. Zij vermeldt daarbij dat uit onderzoek is gebleken dat diverse leerkrachten amper beseffen dat zij überhaupt beelden vormen van kinderen en al helemaal niet dat zij opmerken dat dit eventuele gevolgen voor hen en de kinderen kan hebben; dat zij aan de hand daarvan kunnen gaan handelen t.a.v. leerlingen in de klas. Vaak hebben we, als leerkrachten, wel een bepaalde intuïtie over een bepaald kind, maar hoe we daar nu aan komen, blijft onduidelijk.

#### *2.2.2 Hoe komt de eerste indruk tot stand?*

We kunnen ons al snel een indruk vormen van een persoon, op grond van eigenlijk maar heel weinig informatie. Die eerste indruk kan in veel gevallen bepalend zijn voor de indrukken die daarop volgen. Roos Vonk noemt de eerste indruk “een gekleurde bril waardoor we latere informatie over een persoon waarnemen”[[7]](#footnote-8). In het dagelijkse leven krijgen we vaak informatie over anderen die niet altijd even duidelijk is en voor interpretatie vatbaar is. Het beeld, dat we als eerste van een kind in de klas vormen, zal dan van invloed zijn op de manier waarop we verdere informatie interpreteren. Omdat het beeld dat we ons als eerste van leerlingen in een klas vormen zo bepalend kan zijn voor verdere indrukken en handelswijzen ten aanzien van die leerlingen, is het interessant te weten hoe die eerste indruk tot stand komt.

De eerste milliseconde

Onze allereerste indruk van een persoon kan gekenschetst worden door wat de Amerikanen *quick and dirty* noemen: het gaat snel, maar is wel ‘grof’, niet erg genuanceerd en daardoor niet altijd zuiver, noemt Vonk. Als je hier vanaf weet, zou je zeggen dat mensen eigenlijk niet zo snel klaar moeten staan met hun oordeel over anderen en dat ze rustig de tijd moeten nemen voordat ze een mening over iemand hebben. Helaas is dat onmogelijk. Leerkrachten die zeggen dat ze niet meteen een oordeel over een leerling in de klas hebben, vergissen zich. Iedereen heeft meteen een beeld van een ander, blijkt uit diverse onderzoeken op dit gebied.

Volledig automatisch proces

Eerste indrukken blijken deels al binnen een seconde tot stand te komen, merkt ook Vonk op. Je hebt al heel snel tot op zekere hoogte een indruk van de andere persoon, zo ook de leerkracht van leerlingen, die voor het eerst bij hem of haar in de klas komen. Het gaat hierbij om een volledig automatisch proces, dat wil zeggen:

* Je bent je er niet van bewust; het vergt geen enkele aandacht van je
* Het is niet je bedoeling een indruk te vormen
* Je zou het niet tegen kunnen houden als je wilde

Kortom, het gebeurt helemaal vanzelf.

Uiterlijk

De eerste informatie over een kind betreft meestal het uiterlijk. Nog voordat het jongetje of meisje in je klas iets zegt of doet, heb je ongemerkt al allerlei gevolgtrekkingen gemaakt op grond van uiterlijke kenmerken. Onze eerste indruk wordt beïnvloed door specifieke uiterlijke kenmerken, zoals kapsel, huidskleur, ogen en lichaamsbouw. Onze eerste indruk van iemand zal dan ook in veel gevallen sterk gekleurd zijn door stereotypen. Wat deze stereotypen precies inhouden en welke invloed zij kunnen hebben, wil ik later in dit hoofdstuk aan de orde stellen.

Een van de eerste dingen die we zien als we een onbekende ontmoeten, is hoe aantrekkelijk diegene is. En dat heeft gevolgen, want we verbinden heel wat conclusies aan iemands aantrekkelijkheid. ‘Wat mooi is, is goed’, lijken we onbewust te denken. Mensen, die er aantrekkelijk uitzien, worden over het algemeen aardiger en intelligenter gevonden dan minder aantrekkelijke mensen[[8]](#footnote-9), blijkt uit onderzoek.

Veel mensen zijn zich er niet van bewust dat uiterlijk veel invloed heeft op hoe ze anderen waarnemen. Dat dit toch zo is, blijkt uit allerlei onderzoeksresultaten. Een hiervan die Roos Vonk ook in haar boek noemt wil ik eruit pikken: Kinderen die er aantrekkelijk uitzien worden door leerkrachten als intelligenter gezien.

Gezicht en kleding

Het gezicht is een van de eerste dingen waar je als leerkracht naar kijkt als een kind voor het eerst bij jou in de klas komt. Het gezicht vormt dan ook een belangrijke bron van informatie bij de eerste indruk, beschrijft Vonk als logisch gevolg daarvan. Kinderen, die je op de eerste schooldag al met grote opengesperde ogen aankijken, zie je al snel als lieve, meegaande en onschuldige kindjes. Kinderen die juist met samengeknepen ogen van zich afkijken, lijken juist dominant en stoer.

Naast het gezicht beïnvloedt iemands kleding ook ons allereerste beeld, dat wij van iemand vormen.

Non-verbaal gedrag

Niet alleen het uiterlijk is van invloed op het tot stand komen van een eerste indruk van iemand. Ook hoe iemand zich non-verbaal gedraagt – zijn of haar lichaamstaal – kan heel bepalend zijn.

Naast het uiterlijk, bijvoorbeeld de bouw van het lichaam en gezichtskenmerken, spelen ook gezichtsuitdrukkingen en de lichaamshouding een belangrijke rol in het beeld dat we ons van iemand vormen. Door middel van non-verbale signalen drukken mensen op subtiele wijze van alles uit, zonder dat ze het zelf beseffen. Als je er in de klas op gaat letten, merk je dat het gedrag van kinderen ontzettend veel visuele non-verbale informatie bevat. Je kunt dit bijvoorbeeld zien aan gelaatsuitdrukking, mimiek, lichaamshouding, lichaamsbeweging, gebaren en ruimtegebruik.

#### *2.2.3 Wat kan je beeldvorming beïnvloeden?*

Relatie

Naast bovengenoemde kenmerken, op basis waarvan een bepaald beeld tot stand komt, is uit het eerste hoofdstuk al gebleken dat ook een goede relatie van de leerkracht met het kind en de communicatie die de leerkracht met het kind onderhoudt, van invloed zijn op de beeldvorming bij de leerkracht.

Persoonlijke uitstraling

Jij als leerkracht hebt een bepaalde uitstraling naar kinderen toe. Maar zij stralen ook iets uit naar jou. Wat houdt die uitstraling nu precies in? Ellen Kuners schrijft hierover in haar boek ‘Persoonlijke uitstraling, over lichaamstaal en overtuigingskracht’: “Onder ‘persoonlijke uitstraling’ wordt verstaan: de werking van de combinatie van lichaamstaal (houding, gezichtsuitdrukking, manier van bewegen en spreken), zelfbeeld, aankleding (uiterlijke verzorging) en gemoedstoestand (stemming)”[[9]](#footnote-10).

Je persoonlijke uitstraling is er altijd; thuis, in de winkel, ook als je voor de klas staat. Jij bent er voor de leerlingen als leerkracht, je wordt gezien door anderen en dus wordt wat je doet ook door die anderen geïnterpreteerd. Je maakt indruk op anderen. Je persoonlijke uitstraling is dus van invloed op de beeldvorming van een ander over jou. Ook omgekeerd is dit het geval: de uitstraling van een ander is van invloed op jouw beeldvormingsproces.

Als de indruk, die je maakt overeenkomt met de indruk die je wilt maken, is het in orde, maar dit is lang niet altijd het geval. Ook anderen kunnen een bepaalde indruk bij jou achterlaten, maar of deze klopt? Vaak denken we van wel, om iemand maar te kunnen plaatsen, maar of dit altijd juist is?

Lichaamstaal

Het beeld dat wij van anderen vormen, maar ook onze persoonlijke uitstraling wordt, volgens Ellen Kuners, grotendeels beïnvloed door lichaamstaal. “Lichaamstaal is een combinatie van onbewuste en bewuste keuzes. Wanneer we ons bewust worden van die keuzes, kunnen we onze presentatie en ons oordeel naar buiten veranderen. Bewustwording is hierin dus een heel belangrijk proces”[[10]](#footnote-11).

Non-verbaal gedrag/lichaamstaal van het kind

* Gezichtsuitdrukking
* mimiek
* lichaamshouding
* gebaren

Uiterlijke kenmerken van het kind

* Uitstraling
* kapsel
* gezicht; ogen
* lengte en lichaamsbouw
* kleding

Beeldvorming

bij de leerkracht

Cognitieve vermogens: prestaties kind

Gedrag van het kind

Relatie leerkracht - kind

Communicatie leerkracht - kind

## 2.3 Kijken naar anderen

*(verkeerd) interpreteren wat je ziet*

Leerkrachten vormen zich voortdurend een beeld van één kind of een groepje kinderen in de klas, op basis van uiterlijk, presteren, gedrag, en dergelijke. Vaak interpreteren we meteen wat we (denken) gezien (te) hebben; we plaatsen een kind of een groepje kinderen in een bepaald hokje. Hierbij kun je als leerkracht erg de mist in gaan. Je kunt verschillende dingen verkeerd interpreteren en/of over het hoofd zien. Hier wil ik in deze paragraaf nader op ingaan.

De persoonlijkheid van anderen; het onzichtbare zien.

In alle dagelijkse interacties met anderen vormen we ons voortdurend een beeld van de gevoelens, gedachten en persoonlijkheidstrekken van degenen met wie we omgaan. Dit proces is zo vanzelfsprekend dat we er meestal niet bij stilstaan dat de persoonlijkheid van mensen niet direct waarneembaar is. Roos Vonk legt uit: “We kunnen de stabiele eigenschappen van anderen alleen indirect afleiden uit gedragingen. In een enkel geval kan dat op een makkelijke, rechtstreekse manier.

In veel situaties waar we het gedrag van anderen waarnemen, is het niet zo eenvoudig. Dat komt doordat veel gedrag voor meer interpretaties vatbaar is en doordat mensen vaak verborgen bedoelingen hebben die ze niet uitspreken”[[11]](#footnote-12).

Gedrag interpreteren: de persoon of de situatie

Hoe gaan mensen te werk wanneer ze het gedrag van anderen interpreteren? Om dat te begrijpen moeten we eerst onderscheid maken tussen twee soorten factoren die het gedrag van anderen beïnvloeden: persoonsfactoren (interne factoren) en situationele (externe) factoren.

Mensen noemen bij negatieve gebeurtenissen al gauw externe factoren die de gebeurtenis hebben beïnvloed. Als we iemands gedrag toeschrijven aan externe factoren, betekent dit meestal dat het gedrag geen invloed heeft op onze indruk van de persoon. Als we iemands gedrag toeschrijven aan interne factoren, betekent dit juist dat het gedrag van grote invloed is op ons beeld van die persoon. We interpreteren al snel wat we denken gezien te hebben en nemen dit voor waar aan. Dit kan tot miscommunicaties en andere gevolgen leiden.

#### *2.3.1 Wat kan er misgaan?*

Categoriseren

Wij categoriseren personen, volgens Vonk. Dit doen wij niet alleen in specifieke gevallen, bijvoorbeeld bij de kinderen in de klas, maar dit doen we de hele dag door. Zonder dat jij je ervan bewust bent, plaats je mensen en kinderen die je ziet in bepaalde zelf bedachte categorieën.

“In eerste instantie lijkt het misschien niet zo wenselijk om iedereen in hokjes en vakjes te stoppen. Daar zijn ook zeker nadelen aan verbonden”, beschrijft Roos Vonk, “maar het categoriseren van de wereld om ons heen is onvermijdelijk: het is een manier om alles wat we waarnemen te ordenen, betekenis te geven en op grond daarvan snel te kunnen handelen”[[12]](#footnote-13). Hoewel categoriseren nuttig is, leidt het er vaak toe dat we de wereld niet precies waarnemen zoals deze is. We scheren verschillende kinderen over één kam, we interpreteren gedrag van kinderen in de klas verkeerd, enzovoorts.

De onderschatting van situationele invloeden

Wanneer leerkrachten naar leerlingen kijken, zijn ze geneigd om, zoals Vonk het beschrijft ”het gedrag van de kinderen toe te schrijven aan stabiele eigenschappen en te weinig rekening te houden met omgevingsinvloeden”[[13]](#footnote-14). Dit verschijnsel staat bekend onder de naam *correspondentievertekening:* we nemen aan dat het gedrag van kinderen (bijvoorbeeld een ander helpen) correspondeert met onderliggende eigenschappen (bijvoorbeeld behulpzaamheid). Dit is een vertekening omdat het gedrag van kinderen (en van iedereen) in werkelijkheid sterk onderhevig is aan situationele invloeden.

In onze cultuur leren we in de loop van ons leven anderen te beoordelen in termen van hun individuele persoonlijkheidkenmerken. We kunnen onze gevolgtrekkingen wel corrigeren, maar we doen dit alleen wanneer we genoeg tijd hebben om na te denken over een persoon. Roos Vonk legt uit: “De ander bekijken als een individu kost veel tijd en energie. We moeten alle gedragingen van die ander onder de loep nemen en integreren tot een algehele indruk. In het algemeen zullen we dat alleen doen wanneer we het belangrijk vinden dat we ons een volledig en accuraat beeld van de ander vormen”[[14]](#footnote-15).

Het negatieve overheerst

Uit de praktijk blijkt dat de neiging om direct eigenschappen af te leiden uit het gedrag van kinderen sterker is bij negatief dan bij positief gedrag. Negatief gedrag heeft dus veelal meer consequenties voor de oordeelsvorming. Als een leerling bijvoorbeeld twee aardige dingen doet (iemand helpen, een compliment geven) en twee onaardige dingen (weigeren iemand te helpen, een hatelijke opmerking maken), dan is de kans groot dat ons oordeel over dat kind op dat moment enigszins negatief zal zijn.

Self-fulfilling prophecy

Verwachtingen die je als leerkracht hebt ten aanzien van een kind bij jou in de klas, aan de hand van een bepaald beeld dat je van hem of haar gevormd hebt, kunnen zichzelf bevestigen. Wanneer je als leerkracht een bepaalde verwachting hebt van een kind, zet dat allerlei gedragingen in gang die de kans vergroten dat de leerling aan de verwachting beantwoordt.

Het is natuurlijk niet altijd zo dat verwachtingen die je als leerkracht hebt, zichzelf bevestigen. Soms kunnen kinderen juist actief een bepaalde verwachting ontkrachten. Een voorwaarde hierbij is dat het alleen gebeurt als de leerlingen weten dat je als leerkracht een negatieve verwachting hebt. Dit is bijna nooit het geval, want dit wil je als leerkracht verborgen houden; je weet dat dit niet goed is.

Als leerlingen dit niet weten, wat dus (bijna) altijd het geval is, kunnen zich hier niet tegen wapenen en zijn ze juist geneigd om zich aan te passen aan het beeld dat de leerkracht heeft.

Tijd

Volgens Guchelaar denken mensen vaak dat de factor tijd een belangrijke rol speelt bij het ontwikkelen van een juist beeld, wat gevormd moet worden van een persoon[[15]](#footnote-16). Als een leerkracht zijn leerlingen enige tijd heeft meegemaakt, gaan we ervan uit dat hij de capaciteiten en eigenschappen van de individuele leerlingen goed kan beoordelen aan de hand van beelden, die hij gevormd heeft. Diverse onderzoeken illustreren echter hoe weinig betrouwbaar leerkrachten in staat zijn iemands eigenschappen en kwaliteiten juist waar te nemen, zonder te interpreteren en te beoordelen.

In de praktijk van alledag beoordelen we personen vaak op karaktereigenschappen. Daarvoor bestaat geen maat of schaal. Daardoor zijn deze eigenschappen veel moeilijker uit te drukken, in een getal te waarderen en bij verschillende personen onderling te vergelijken. We vormen ons vaak een beeld van een persoon, wat we voor waar aannemen en borduren daarop voort, zonder te overzien wat de gevolgen zijn.

Eigen opvattingen

“Ieder mens heeft 3 karakters; dat wat hij heeft, dat wat hij denkt dat hij heeft en dat wat anderen denken dat hij heeft”[[16]](#footnote-17), beschrijft Henk Jan Guchelaar. Wat we zelf denken te hebben, wijkt af van de waarheid, meestal in positieve zin. Ook hoe we een beeld vormen van onszelf, wijkt gewoonlijk af van de waarheid. We zien dus dat deze eigen beeldvorming niet erg betrouwbaar lijkt.

Wellicht belangrijker is hoe betrouwbaar we in staat zijn te oordelen over een ander. In de praktijk verwachten we bijvoorbeeld van leerkrachten dat zij met een specifieke deskundigheid een beeld vormen van leerlingen en op basis daarvan een oordeel kunnen geven over het functioneren van leerlingen. ‘Zo’n oordeel kan verstrekkende gevolgen en consequenties hebben voor degene, die wordt beoordeeld’, voegt Guchelaar er aan toe.

In elk contact tussen mensen, vinden (on)bewust beoordelingen plaats. Deze kunnen grote individuele en sociale consequentie hebben zonder dat wij ons dat realiseren. Een reden om nader in te gaan op de foutenbronnen van een verkeerde beoordeling, zodat we hier rekening mee kunnen houden en te proberen om een zo zuiver mogelijk beeld van iemand te vormen en een zo zuiver mogelijk oordeel te leren vellen.

#### *2.3.2 Foutenbronnen bij beoordelen*

Er bestaat helaas geen universele methode, waarmee we feilloos, snel en gemakkelijk een beeld van iemand kunnen vormen en iemand kunnen beoordelen, maakt Henk Jan Guchelaar ons duidelijk in zijn boek ‘Zuiver oordelen, beeldvorming en beoordeling van mensen’ .

Een beeld van iemand vormen gebeurt automatisch. Een beeld vormen over of het beoordelen van iemand is in feite iemands gedragingen, uitingen en reacties interpreteren. Dit houdt in dat er werkelijk geobserveerde feiten zijn, dat we deze interpreteren en hieraan conclusies verbinden.

“Het is goed zich dit uitermate belangrijke proces scherp te realiseren”, gaat prof. Dr. A.F.G. van Hoesel hierop door, “want ook al is het waar dat verantwoorde gevolgtrekkingen nooit gemaakt kunnen worden uit onnauwkeurige of verkeerd geobserveerde feiten, het blijft zeker wel mogelijk ook goed geobserveerde feitelijke gedragingen toch nog verkeerd te interpreteren en zo uiteindelijk tot onjuiste conclusies ten aanzien van een bepaalde persoon te komen”[[17]](#footnote-18).

Als we zo naar beeldvormen en beoordelen kijken, wordt duidelijk waarom het zo moeilijk kan zijn een juist beeld van iemand te vormen en daar ook nog een juiste beoordeling aan te geven. Van Hoesel legt uit dat we, “als we op deze wijze systematisch naar foutenbronnen bij beoordelingen kijken, we diverse oorzaken kunnen onderscheiden waarom we het gedrag van kinderen in de klas nogal eens onjuist interpreteren en aan de hand daarvan handelen.” [[18]](#footnote-19)

Zowel Guchelaar als van Hoesel noemen negen foutenbronnen. De meeste zijn van toepassing op het beeld dat de leerkracht van een kind bij hem in de klas vormt. Hij gaat ervan uit dat dit klopt en heeft hiermee een oordeel heeft over een bepaald kind. Aan de hand daarvan gaat hij handelen ten aanzien van dat specifieke kind. Vaak blijkt het eerste beeld wat de leerkracht gevormd heeft, al (gedeeltelijk) onjuist te zijn en niet (volledig) overeen te komen met de werkelijkheid; het gedrag is (gedeeltelijk) onjuist geïnterpreteerd. Het oordelen en handelen ten aanzien van het kind als gevolg van het geïnterpreteerde gedrag is dus ook onjuist. Het kind wordt tekort gedaan. Dit kan moeilijke situaties opleveren. Maar... Wat kan er dan precies fout gaan? En wat kan de leerkracht eraan doen?

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| *Foutenbronnen* | *Wat gaat er mis?* | *Wat kun je er als leerkracht aan doen?* |
| 1. Te snel het oordeel klaar | * te weinig tijd en te weinig indicaties waarop de beoordeling is gebaseerd * de beoordeling kan gebaseerd zijn op stokpaardjes en stereotiepe beelden | * je oordeel beter funderen * nagaan of er meer aanwijzingen zijn die in dezelfde richting wijzen |
| 2. Oordelen buiten verband | * wanneer 2 personen precies hetzelfde uiterlijke gedrag vertonen, moet dit gedrag heel verschillend worden geïnterpreteerd, omdat de totaliteit van die personen niet hetzelfde is | * jezelf niet als norm nemen bij beoordelingen * gedrag interpreteren tegen de achtergrond van de hele persoon |
| 3. Onpersoonlijk oordelen | * aan een individu worden eigenschappen toegekend, die niet zozeer typerend zijn voor het individu zelf, als wel voor de levensfase waarin hij verkeert | * kennis van de fase typische eigenschappen hebben (kind, puber, volwassene, oudere) |
| 4. Oordelen zoals het goed uitkomt | * als tussen de beoordelaar en beoordeelde in ‘emotionele’ zin een relatie bestaat, dreigt een foutieve beoordeling. Het risico is aanwezig dat we de ‘eigen soort’ positiever beoordelen | * je goed bewust zijn van je eigen vertrekpunt voor de beoordeling en los daarvan een zo objectief mogelijk oordeel vormen |
| 5. Generaliserend oordelen | * ervaringen zorgen voor sympathie- en antipathiegevoelens bij een bepaald type kind. Door kinderen bij de kennismaking te vergelijken met kinderen uit je ervaring kun je generaliseren | * het signaleren en analyseren van je sympathie- en antipathie gevoelens kan voorkomen dat je op grond ervan tot onjuiste beoordelingen komt |
| 6. Het halo-effect | * uitgaande van een sterk op de voorgrond tredende goede eigenschap van de beoordeelde, hem al generaliserend ook talrijke andere goede eigenschappen toekennen | * beoordelen op zoveel mogelijk concrete indicaties in plaats van op afgeleide eigenschappen |

Uit bovenstaande kunnen wij de conclusie trekken dat het beeldvormingsproces en beoordelings-proces van leerkrachten ten aanzien van kinderen méér is dan logisch bekijken en oordelen alleen.

Van Hoesel legt uit dat in het beoordelingsproces niet alleen het rationele denken een rol speelt, maar ook allerlei niet-rationele factoren in de beoordelaar, zoals zijn emoties, gevoelens en voorkeuren. Deze zijn bij elk beeld dat je vormt en je oordeel daarover mede van de partij. Hierdoor kan het niet anders, of de interpretaties van de leerkracht van het gedrag van kinderen in zijn klas zijn steeds in meerdere of mindere mate ‘gekleurd’. Hij voegt er aan toe dat “we ons over dit feit kunnen verheugen, verbazen of er verdrietig om zijn, de werkelijkheid zal er niet door veranderen. Het zou echter van een dwaas fatalisme getuigen, wanneer men – met dit feit voor ogen- de onmogelijkheid zou propageren om ons beeld dat wij elke keer weer opnieuw van kinderen in de klas vormen te verbeteren”[[19]](#footnote-20).Ook al blijft *theoretisch* waar dat iedere interpretatie van andermans gedrag onze strikt eigen interpretatie is (en daardoor mogelijk verschillend van die van anderen), dat neemt niet weg dat deze onoverkomelijke werkelijkheidsvertekening*praktisch* gesproken veelal binnen bepaalde grenzen kan worden gehouden. Met andere woorden: ook al draagt iedere interpretatie alle kenmerken van het noodzakelijkerwijs beperkte gezichtspunt van degene die interpreteert, niemand zal daaruit de conclusie willen trekken dat het niet mogelijk is, deze beperktheid van gezichtspunt tot op zekere hoogte op te heffen. Van Hoesel verduidelijkt het nog eens extra aan de hand van beeldspraak: het mag dan waar zijn, dat alle mensen, wanneer zij naar anderen kijken een of andere gekleurde bril dragen, het ontslaat hen niet van de verplichting ervoor te zorgen te fel gekleurde glazen tijdig door andere te vervangen en op zijn minst van tijd tot tijd het vuil erop te verwijderen.

Ik wil dit gedeelte afsluiten met enkele regels uit het boek ‘Zindelijk oordelen, voetangels bij het beoordelen van anderen’: “Wanneer men zich deze onherroepelijke ‘subjectiviteit’ in ieder beeld dat je je vormt en iedere beoordeling, die je daaraan verbindt, helder voor ogen houdt; wanneer men zich meer in het bijzonder bewust is van de voetangels en klemmen, die het terrein der mensenbeoordeling onveilig maken; wanneer men daarenboven enige notie heeft van zijn eigen vooroordelen, eigen ‘vertrekpunten’ en eigen projectiemogelijkheden, dan zijn enkele belangrijke voorwaarden vervuld, om tot een juister beeld en volwaardiger oordeel over anderen te komen”[[20]](#footnote-21).

## 2.4 Stereotiepe beeldvorming

We willen het in de klas een beetje simpeler maken door kinderen in categorieën te plaatsen. Het lijkt misschien handig om iedereen in hokjes en vakjes te stoppen, maar daar zijn ook nadelen aan verbonden. Het categoriseren kan leiden tot stereotiepe beeldvorming. Anneke Smelik verwoordt het treffend: “stereotiepe beeldvorming draait altijd om insluiting en uitsluiting. Je zou kunnen zeggen dat beeldvorming iemand insluit binnen een norm of iemand juist uitsluit van die norm”[[21]](#footnote-22).

‘Verbeter de beeldvorming, begin bij jezelf!’ is een uitspraak die hier op zijn plaats lijkt te zijn, want “pas wanneer je leert wat je eigen aannames en vanzelfsprekendheden zijn, kun je ruimte voor de ander creëren”, legt Smelik uit. “Dit is een proces dat nooit ophoudt. Altijd weer moet jij je eigen beelden checken in relatie tot de andere persoon. Zo ontzettend veel van onze aannames over anderen zijn gebaseerd op onbewuste beelden”[[22]](#footnote-23). Maar... In hoeverre ben jij je daar als leerkracht van bewust en ben je bereid om dat beeld, dat je als eerste gevormd hebt, bij te stellen?

Helaas zien we in de praktijk dat beeldvorming meestal stereotieper is dan de sociale werkelijkheid.

Het is dan ook belangrijk om een goed inzicht te hebben in stereotypering: wat is precies een stereotype? Hoe werkt stereotiepe beeldvorming? Is het schadelijk? Kun je iets doen aan stereotiepe beeldvorming? Op deze vragen hoop ik in deze paragraaf een antwoord te geven.

#### *2.4.1 Wat is een stereotype?*

Het van Dale woordenboek geeft de volgende definitie van een stereotype in de betekenis zoals ik die hier wil gebruiken: “karakterisering, met name van individuen uit een groep, op grond van generalisering van als of niet reële waarnemingen”.

En de definitie van ‘stereotiep’ luidt als volgt: ‘vast, onveranderlijk, bij elke gelegenheid terugkerend’.

Het gangbare idee is dat beeldvorming de werkelijkheid weerspiegelt. Dit is onjuist, volgens Smelik, want beeldvorming geeft de werkelijkheid vorm. Met andere woorden, beeldvorming schept zelf een werkelijkheid. Dit inzicht is van groot belang om greep te krijgen op beeldvorming.

Beeldvorming is dus geen weerspiegeling van de werkelijkheid, het geeft een bepaalde interpretatie van de werkelijkheid. Helaas gaat dit vaak een eigen leven en zo komen stereotypen in het leven.

Roos Vonk legt het begrip ‘stereotypen’ uit als “verwachtingen die we hebben over de kernmerken van bepaalde personen of groepen personen. Stereotypen impliceren vaak ook bepaalde normen. Degene, die van deze normen afwijken, worden vaak negatief beoordeeld”. Vonk voegt er later aan toe dat “stereotypen uit de aard der zaak sterke vereenvoudigingen van de werkelijkheid zijn”[[23]](#footnote-24). Om die reden leiden ze er vaak toe dat we individuen tekort doen. Kinderen bij jou in de klas worden tekort gedaan, omdat jij als leerkracht handelt aan de hand van de beelden die jij je gevormd hebt.

#### *2.4.2 Kun je er iets tegen doen?*

Nu we globaal weten wat stereotypen zijn, is het eerste wat we willen weten natuurlijk of we er iets tegen kunnen doen. Het antwoord op deze vraag is echter niet gemakkelijk te geven. “Doordat stereotypen onze indruk en ons gedrag onbewust beïnvloeden, doen we dat vaak helemaal niet met opzet. De invloed van stereotypen op ons gedrag kunnen we verminderen door ons bewust te worden van onze vooroordelen. En zelfs als we dat eenmaal doen, dan is het nog knap lastig die stereotypen opzij te zetten”, beschrijft Roos Vonk. De psychologe Susan Fiske[[24]](#footnote-25) stelde dat mensen zichzelf kunnen corrigeren als ze doordrongen zijn van de ongewenste gevolgen van stereotypering. Uit de praktijk blijkt echter dat het mensen, zelfs wanneer ze zich bewust zijn van hun stereotypen, grote moeite kost, deze te onderdrukken. Het onderdrukken van stereotypen heeft vaak een averechts effect. Met dit effect zijn we allemaal bekend. Gedachten die we willen onderdrukken, komen juist extra sterk naar boven. Stereotypen, wanneer ze eenmaal bestaan, zijn dus moeilijk opzij te zetten. Ze zullen altijd het oordeel over een persoon tot op zekere hoogte kleuren. De vraag rijst dan ook of het mogelijk is stereotypen te veranderen. Deze vraag is van groot maatschappelijk belang.

Stereotypering treedt vooral op wanneer we weinig weten over een persoon. We geven aan de informatie een eigen invulling die ons past. De invloeden van stereotypen worden minder naarmate we meer informatie krijgen over de persoon; over zijn gedrag, gedachten en gevoelens. We gaan die ander dan meer als individu zien.

Het probleem bij pogingen om stereotypen te veranderen is dat mensen terdege beseffen dat de leden van een bepaalde groep van elkaar verschillen. Vonk[[25]](#footnote-26) geeft te kennen dat dit een belangrijke oorzaak van de hardnekkigheid van stereotypen is.

Tot nu toe zijn we ervan uitgegaan dat stereotypen problematisch en zelfs schadelijk zijn. Maar zijn stereotypen nu per definitie problematisch? Het antwoord hierop is, volgens Smelik, niet eenduidig. “Je zou kunnen stellen dat stereotypering op zich bruikbaar kan zijn, we hebben stereotypen nodig om op een snelle en efficiënte manier betekenis te geven aan de complexe wereld om ons heen. Het is dan ook een illusie om te denken dat we ons er zomaar van kunnen losmaken”. Je hoeft er dus ook niet in alle gevallen iets tegen te doen.

Verstarde beeldvorming

We hebben bij de definitie van een stereotype al gezien dat stereotiepe beeldvorming generaliseren inhoudt. Iemand wordt niet als een individu gezien, met zijn of haar persoonlijke eigenaardigheden, maar in een bepaald hokje geplaatst. Aan dat ‘hokje’, waarin we iemand plaatsen, worden bepaalde eigenschappen toegedicht. Dit proces kennen we allemaal; we maken ons er allemaal schuldig aan.

Het wordt pas problematisch wanneer het schadelijke stereotypen zijn. Dan komen mensen niet meer voorbij de negatieve stereotypering en kunnen ze een individu nooit zien als een individu, zoals die in werkelijkheid is. In dat geval spreken we van verstarde beeldvorming.

“Willen we verstarde beeldvorming tegengaan, dan is de allereerste taak om stereotypen te herkennen”, beschrijft Smelik. “Vervolgens moeten we de stereotypen van hun vanzelfsprekendheid ontdoen, door te laten zien hoe ze vormgegeven zijn” [[26]](#footnote-27).

Opvattingen die wij hebben over anderen zijn aan veranderingen onderhevig. Beeldvorming kan dus veranderen, zelfs verstarde beeldvorming. Het probleem wordt echter niet alleen gevormd door de taaiheid van stereotypen, maar ook door de vanzelfsprekendheid ervan. Men ziet niet mee dat het een stereotype betreft, maar denkt dat ‘het nu eenmaal zo is’. Deze verwarring tussen beeldvorming en werkelijkheid is gevaarlijk, omdat de mogelijkheden tot verandering niet onderkend worden.

Hier moet iets mee gedaan worden. Dit moet anders kunnen. Maar hoe dan? Smelik geeft als oplossing dat “stereotiepe beeldvorming omgezet moet worden in pluriforme beeldvorming”[[27]](#footnote-28).

#### *2.4.3 Hoe kan stereotiepe beeldvorming doorbroken worden?*

Eerder hebben we gesteld dat verstarde beeldvorming iemand insluit binnen een norm of iemand juist uitsluit van die norm. De meeste mensen, maar vooral zij die zelf tot de norm behoren, zijn blind voor de mechanismen die anderen van de norm uitsluiten.

“Het is natuurlijk niet eenvoudig om dit soort mechanismen eens en voor altijd de wereld uit te helpen. Toch valt er een en ander te ondernemen om stereotiepe beeldvorming te doorbreken”[[28]](#footnote-29), werkt Smelik verder uit. Het gaat er om bewust te worden van het feit dat beeldvorming vaak nog zo traditioneel is. De tweede stap is om inzicht te krijgen in de werking van beeldvorming, namelijk dat beeldvorming groepen mensen in- en uitsluit. Het gaat niet om zoeken naar een schuldige, want beeldvorming gebeurt zelden bewust. Het gaat om blootleggen van de steeds terugkerende structuur die verstarde beeldvorming vormgeeft. Na inzicht in de beeldvorming te hebben gekregen, kan het stereotiepe beeld doorbroken worden. Doorbreken alleen is nog niet genoeg. Men kan ook proberen om bewust tot een vernieuwende, pluriforme beeldvorming te komen door een specifieke, positieve en vooral niet-normatieve benadering van de persoon of groep.

Vernieuwende, pluriforme beeldvorming

**Stap 3:** stereotiepe beeld kan doorbroken worden

**Stap 2:** inzicht in werking van beeldvorming

**Stap 1:** bewust-

wording van beeldvorming

**Stereotiepe beeldvorming doorbreken?**

## 2.5 Methoden voor bewustwording

Uit voorgaande paragraaf kan ik concluderen dat bewustwording een heel belangrijk proces is binnen de beeldvorming en het oordeel, dat we zo snel over een ander klaar hebben. Het is de eerste stap om (stereotiepe) beeldvorming te doorbreken. Als je je, als leerkracht bewust bent van wat er tussen leerkracht en kind in staat, dan kun je er iets mee doen. Pas dan kun je proberen dat beeld weg te nemen, zodat je het kind weer ziet, zoals het in de werkelijkheid is. Maar hoe word je je als leerkracht bewust van beelden, die je je vormt?

In deze paragraaf wil ik hierop ingaan en beschrijven welke methoden er zijn om je als leerkracht bewust te worden van beelden die je hebt en hoe je hiermee om kunt gaan; hoe je het leert hanteren. Ik wil ingaan op de RET, het Johari-venster en de sociaal-leertheoretische benadering van Bandura.

#### *2.5.1 RET*

Je persoonlijke uitstraling, maar ook de beelden die de leerkracht zich zo snel vormt zijn te veranderen en te verbeteren, beschrijft Kuners in haar boek ‘Persoonlijke uitstraling, over lichaamstaal en overtuigingskracht’, “maar daarvoor zullen we eerst de belemmeringen die we onszelf opleggen, de foute, geïnterpreteerde beelden, die we vormen, moeten opruimen. Een van de methodes, waarmee we de eigen blokkades effectief kunnen slechten is RET”[[29]](#footnote-30). RET staat voor Rationele Effectiviteits Training. De RET gaat ervan uit dat we zelf verantwoordelijk zijn voor ons denken, onze emoties en ons gedrag. Het is dus niet de situatie die verantwoordelijk is voor je wat je vindt van iemand en wat je voelt bij iemand en daarmee voor je uitstraling en handelen naar die persoon toe, maar de manier waarop jij tegen de situatie aankijkt.

De RET leert mensen de beelden, die zij zich vormen en eventuele emoties die daarbij loskomen te managen, niet uit te schakelen. Met deze methode kun je leren de schadelijke kanten, de overtrokken reacties op anderen, in dit geval kinderen in de klas, weg te halen.

ABC-model

Kuners biedt ons het ABC-model, behorend bij de RET, als hulp aan waarmee je je irrationele gedachtegangen, overtuigingen, manieren van denken, opsporen, uitdagen en veranderen.

A: Activating event B: Belief C: consequences

niet-productief gedrag

Gevoelens die ons onder spanning zetten. Onze reacties en emoties kunnen de vorm aannemen van negatieve en niet-productieve gevoelens.

Er gebeurt iets; een gebeurtenis om ons heen of de gedachte aan een gebeurtenis

We nemen de gebeurtenis waar en geven er betekenis aan. Als we overdreven, irrationele gedachten hebben, creëren we:

Volgens de RET-theorie zijn het niet de gebeurtenissen zelf die reacties veroorzaken, maar onze gedachten hierover. Niet A, maar B veroorzaakt C. Het zijn onze gedachten en vooral de waardering die we een situatie geven, die het gevoel en het daarmee samenhangende gedrag veroorzaken.

Enkele kanttekeningen

Bovenstaande klinkt zeer aannemelijk en lijkt DE methode om je bewust te worden van de beelden die je vormt, waar je dan vervolgens iets mee kunt doen, maar er zijn bij deze theorie enkele kanttekeningen te plaatsen. Het veranderen van een manier van denken, die we ons in de loop der jaren hebben eigen gemaakt, is geen eenvoudige zaak. De RET-strategie houdt in: het systematisch onder de loep nemen van onze gedachtegangen aan de hand van vragen, die we onszelf stellen. Met behulp hiervan kun je onderzoeken of je gedachten rationeel zijn, zoals de naam van de theorie al zegt. Dat wil eigenlijk zeggen of je gedachten overeenstemmen met de werkelijkheid.

Je irrationele gedachten opsporen en vervangen is belangrijk, voegt Kuners er aan toe, maar daarnaast zul je moeten experimenteren met nieuwe gedragsvormen en lichaamstaal. Inzicht in je huidige manier van denken en doen is daarbij essentieel. Wat zien de mensen om je heen? Wie ben ik en wie laat ik zien? Deze laatste vraag sluit ook aan bij de volgende methode, die ik wil behandelen met betrekking op het bewustwordingsproces: het Johari-venster.

#### *2.5.2 Johari-venster*

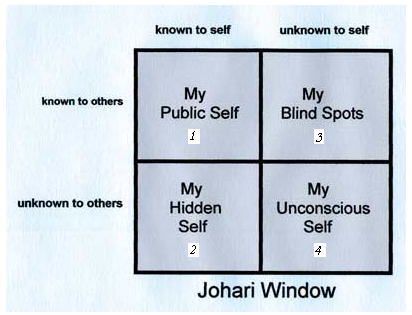
We laten slechts een klein deel van wie we zijn, zien aan de buitenwereld. Veel gedachten en gevoelens houden we voor onszelf. De beelden, die wij van de kinderen gevormd hebben, zitten in ons hoofd en willen we ook graag in ons hoofd houden. Waarom dan? Willen wij dit voor onszelf houden, omdat we eigenlijk wel weten dat de beelden, die we vormen, niet altijd overeenkomen met de werkelijkheid?

Het Johari-venster biedt ons een goede mogelijkheid tot zelfonderzoek, benadrukt Ellen Kuners. Dit Johari-venster bestaat uit je functionele zelf, je privé ruimte, blinde vlek en het onbewuste. Deze zie je in het model hieronder weergegeven.

Funtionele zelf (my public self) Blinde vlek (my blind spots)

1. Je buitenkant; jouw manier van doen zoals die wordt waargenomen door anderen. De indruk die je vestigt, is een combinatie van wat je zegt en doet.

3. Gedrag waarvan je niet bewust bent, maar dat wel effect heeft op anderen. Bewust worden van dit gedrag kan alleen met behulp van anderen, die vertellen wat je deed en welk effect dat op hen had.

**

Hoe je over jezelf en anderen denkt, bepaalt hoe jij overkomt en hoe anderen op jou overkomen

2. Je binnenkant; datgene waardoor je bent die je bent, met je unieke combinatie van denken, voelen en vinden, waarden en normen. De privé-ruimte uit zich sterk door lichaamstaal.

4. manifesteert zich in patronen die wij –ondanks onszelf- herhalen.

Intuïtie en creativiteit zijn verbonden met het onbewuste, waardoor ratio en gevoel andere ideeën ontwikkelen dan de strikt logische

Privé ruimte (my hidden self) Onbewuste (my unconcious self)

De gebieden in samenhang

We laten dus iemand zien aan de buitenwereld, we worden beïnvloed door onze gevoelens en gedachten, we vertonen gedrag waarvan we ons niet of nauwelijks bewust zijn, maar waarvan we ons wel bewust kunnen worden en we kunnen enige sturing krijgen vanuit het onbewuste.

We zijn ons vaak niet bewust van de beelden, die we vormen. We zouden ons hier meer bewust van moeten worden. Dan kunnen we er pas iets mee doen; ermee leren omgaan of dat beeld in ieder geval even opzij zetten of aan willen passen, als de situatie zich daartoe voordoet.

#### *2.5.3 De sociaal-leertheoretische benadering*

De laatste methode, die ik in het kader van het zo belangrijke proces van bewustwording wil behandelen is de sociaal-leertheoretische benadering.

Mensen in het algemeen, maar in dit geval leerkrachten die dingen, waarmee zij zitten of die hen iets doen, bijvoorbeeld de beelden die zij vormen van kinderen, willen verminderen moeten iets veranderen in hun denken en doen. Dat betekent dat zij iets moeten leren en soms afleren, beschrijven Prof. Dr. G. Lang en Prof. Dr. H.T. van der Molen in hun boek ‘psychologische gespreksvoering’. Mensen moeten vaak ook leren zich anders te gedragen[[30]](#footnote-31). De theorie van het sociaal-leren levert vooral informatie over de leerprocessen bij het veranderen van denken en doen.

Persoon, omgeving, gedrag

De theorie van het sociaal-leren beschrijft de mens als een wezen met heel veel mogelijkheden tot ontwikkelen. Mogelijkheden, die binnen biologisch bepaalde grenzen, in een ingewikkelde wisselwerking met invloeden uit de omgeving de ontwikkeling van de persoon bepalen. Deze wisselwerking wordt door Bandura (1977) weergegeven in de volgende ‘driehoek’ van elkaar beïnvloedende factoren.

P

G O

De persoon (P) beïnvloedt en wordt beïnvloed door zijn omgeving (O) en zijn gedrag (G). Ook tussen G en O bestaat een dergelijke wisselwerking. Hoe moeten we ons dit voorstellen?

Lang en Van der Molen leggen uit: Onder de persoon (P) wordt verstaan de verzameling van eigenschappen, stijlen van denken en doen en andere persoonlijke kenmerken. Met het gedrag (G) duiden we het actuele, waarneembare gedrag in diverse situaties aan. Met de omgeving (O) bedoelen we de veelheid van situaties, al of niet bestaande uit andere personen die invloed hebben op P en G.

De leerkracht, als persoon met zijn eigenschappen, eigen manieren van denken, wordt dus beïnvloed door zijn omgeving, o.a. ook de kinderen, die bij hem in de klas zitten. De leerkracht als persoon wordt daarnaast beïnvloed door zijn gedrag. Hij heeft zelf ook invloed op zijn omgeving en gedrag. Ook tussen het gedrag en de omgeving onderling bestaat zo’n wisselwerking.

In andere theorieën wordt het gedrag soms alleen als een gevolg van de persoon en diens eigenschappen gezien. (P 🡪 G). Bandura brengt in zijn ‘driehoek’ ook naar voren dat het gedrag niet alleen een speelbal is van persoon en omgeving; het gedrag en jouw manier van handelen is zelf ook een belangrijke bron van invloed op jou als persoon en de omgeving.

Toekennen van eigenschappen

Gewoonlijk zijn mensen geneigd om na een paar ervaringen met iemand hem of haar allerlei eigenschappen toe te kennen. Leerkrachten hebben de kinderen nog maar een aantal keren gezien in de gangen van de school of bij collega’s in de klas; of zij hebben hun oordeel over dat drukke meisje met die opvliegende vader al geveld. Zij hebben een beeld van een kind en zijn thuissituatie gevormd en willen diegene in een hokje plaatsen.

In de sociaal-leertheoretische benaderingswijze wordt er met het toekennen van eigenschappen aan de persoon heel wat voorzichtiger en genuanceerder omgegaan dan mensen in het dagelijks leven veelal doen. Een belangrijke bijdrage tot het genuanceerd denken over (het toekennen van) eigenschappen is geleverd door Mischel (1973). Er zijn volgens Mischel belangrijke verschillen in stabiliteit van gedragingen in verschillende situaties. Mischel toont op grond van reeksen onderzoeken aan dat op het gebied van het sociaal functioneren de invloed van de situatie zeer groot is.

Wat ik met voorafgaande willen accentueren is dat het eigenschapbegrip door in mijn geval de leerkracht genuanceerder moet worden gehanteerd dan in het dagelijkse leven veel gebeurt. Hij dient voorzichtig te zijn met generalisatie van gedrag en uiterlijk van kinderen in verschillende situaties.

Het leren van gedrag

Leerkrachten die dingen waarmee zij zitten of die hen iets doen, bijv. de beelden die zij vormen van kinderen, willen verminderen moeten iets veranderen in hun denken en doen. Dat betekent dat zij iets moeten leren en soms afleren. Zij moeten door een proces van bewustwording en kunnen vervolgens hun gedrag proberen te veranderen. Het leren van gedrag kan op verschillende manieren.

Leren via voorbeelden

Door het kijken naar anderen kun je als leerkracht zelf een mogelijkheid creëren om nieuw gedrag te leren. Leren naar voorbeeld is een zeer belangrijke manier om nieuw gedrag te verwerven, maar je kunt er lang niet alles mee leren in het onderwijs. Het beeldvormingsproces speelt zich af in het hoofd van de leerkracht. Dit kun je dus niet observeren en je deelt het vaak niet met anderen; je wilt het beeld dat je van een bepaald kind hebt gevormd zo min mogelijk laten doorschemeren in je manier van handelen ten aanzien van dit kind.

Het leerkrachten laten leren van elkaar, wat we ook wel collegiale consultatie noemen, heeft dus voordelen, op het gebied van leren van nieuw gedrag, maar niet op dit gebied. Het begrip ‘collegiale consultatie’ zal nu nog heel vaag klinken; ik kom hier in het volgende hoofdstuk uitgebreid op terug.

Leren via consequenties

Jouw leerproces als beginnende leerkracht staat onder sterke invloed van de gevolgen die bepaalde gedragingen met zich meebrengen. Gedrag dat door een positief effect wordt gevolgd, bijvoorbeeld een relatie opbouwen met de kinderen, wordt versterkt en heeft daardoor grote kans om opnieuw in vergelijkbare situaties te worden vertoond. Dit leren van consequenties verloopt als een bewust proces. Je merkt de gevolgen van je handelingen en gaat deze overdenken en overwegen.

Bij het bewust kennis nemen van de consequenties van het eigen handelen speelt de persoon als informatieverwerker een hoofdrol. Daarmee bedoel ik niet dat de ‘objectieve’ consequenties van bepaalde handelingen het verdere gedrag beïnvloeden, maar de ‘subjectieve’, die samenhangen met de wensen of bedoelingen van de leerkracht. Als je je hiervan bewust bent, ben je al een eind op weg.

**Reacties:**

(veranderd/nieuw) gedrag dat jij als leerkracht gaat vertonen

**Leren via voorbeelden:**

* Kijken naar anderen
* Collegiale consultatie

De persoon als informatieverwerker

**Leren via consequenties:**

* Gedrag met positief effect wordt versterkt
* Je merkt de gevolgen van je handelingen en gaat ze overdenken en overwegen

‘Subjectieve’ consequenties

Regulerende invloeden op het gedrag

In het voorgaande behandelde ik de invloed op het gedrag van voorbeelden, eigen handelingen en de consequenties daarvan. Dit proces van beïnvloeding verloopt niet volgens een eenvoudig model waarbij externe prikkels zonder meer tot reacties leiden, volgens Lang. Er zit een belangrijk station tussen: de persoon als informatieverwerker. Zijn cognitieve functies spelen een rol bij het reguleren van zijn gedrag. De ervaren consequenties van handelen worden omgezet in verwachtingen.

De invloed van verwachtingen

Het is, naast de positieve of negatieve uitwerkingen, die ik noemde, de aard van de verwachting, verbonden met bepaalde gebeurtenissen en acties, die de leerkracht een volgende keer remt of stimuleert.

Op het gebied van beeldvorming, kom je met alleen die positieve en negatieve uitwerking van gedrag wat je laat zien namelijk niet ver. Je wilt als leerkracht niet laten zien dat het beeld dat jij van een bepaald kind hebt invloed heeft op je manier van handelen ten aanzien van dat kind. Je verwachtingen ten aanzien van een bepaalde gebeurtenis of actie zijn ook niet zichtbaar, maar hier kan wel over gepraat worden, waardoor het voor anderen ‘zichtbaar’ kan worden.

“Die verwachting wordt geleerd via de selectie en interpretatie van feiten, het handelen en de gevolgen daarvan; samen leveren deze de ervaringen”[[31]](#footnote-32), leggen Lang en Van der Molen uit. Verwachtingen kunnen ontstaan op grond van eigen ervaringen met een bepaald kind, een beeld dat je gevormd hebt. De snelheid waarmee bepaalde verwachtingen postvatten en hoe sterk men door positieve dan wel negatieve ervaringen wordt beïnvloed, verschilt per leerkracht. (P-invloed op het gedrag). Het anticiperen op mogelijke gevolgen van het handelen heeft nuttige functies. Echter, het heeft ook zijn kwetsbare kanten. Mensen kunnen er fouten mee maken, bijvoorbeeld door aan de hand van een verkeerd geïnterpreteerd beeld verkeerd te gaan handelen of door te generaliseren.

Zelfregulering

Tot nu toe hebben we het vooral gehad over het leren van bepaalde gedragingen en denkwijzen als gevolg van uiterlijke invloeden. Wanneer de leerkracht echter zichzelf eens onder de loep neemt, dan kan je ook constateren dat het niet alleen de omgeving is die zijn doen en laten bepaalt. Je laat je als leerkracht niet alleen door anderen sturen, bijv, de kinderen in je klas, collega’s of ouders, maar je bepaalt vaak ook zelf wat en hoe je wil zijn. Dat is zelfregulering.

Leerkrachten zijn in staat hun eigen manier van denken en doen te ontwikkelen en te handhaven. Je kiest een eigen norm voor acceptabel gedrag, voor de manier waarop men met zichzelf en anderen wil omgaan, e.d. Dit eigen geheel van denken en doen vormt ieders kenmerkende persoonlijke stijl.

“Niet alleen de externe reacties, maar vooral ook de interne waardering beïnvloeden het handelen”[[32]](#footnote-33).

## 2.6 Afsluiting

Aan het einde van het hoofdstuk over beeldvorming gekomen, waarin we veel te weten zijn gekomen over het beeldvormingsproces en hoe je daar mee om kunt gaan, wil ik afsluiten met enkele voorwaarden voor een juiste beeldvorming, die Henk Jan Guchelaar in zijn boek ‘Zuiver oordelen, beeldvorming en beoordeling van mensen’ noemt. Volgens hem zijn er drie vereisten om op een juiste manier een beeld van de ander te kunnen vormen, diegene te beoordelen en elkaar te begrijpen:

* Er moet wezenlijke overeenstemming bestaan tussen degene die begrijpt en degene die begrepen wordt (goede relatie/communicatie)
* Er moet aansluiting zijn bij de eigen ervaring en belevingswereld
* Er moet inzicht zijn in hoe de beleving (emotie) bij de ander is[[33]](#footnote-34)

Ik wil daar de belangrijke plaats die ‘bewustwording’ inneemt binnen het beeldvormingsproces aan toe voegen. Als je je als leerkracht bewust wordt van het beeld dat je gevormd hebt van een bepaalde leerling en als je het beeld dat je gevormd hebt, herkent, ben je al een heel eind op weg. Het is de eerste stap om het proces van beeldvorming te doorbreken. Als jij je, als leerkracht bewust bent van wat er tussen kind en leerkracht in staat, dan kun je er iets mee doen. Pas dan kun je proberen dat beeld weg te nemen of te veranderen, zodat je het kind weer ziet, zoals het in de werkelijkheid is.

Dat er wel degelijk methoden zijn om je bewust te worden van het beeld dat je hebt en het te leren hanteren, blijkt uit wat Ellen Kuners schrijft in het boek ‘Persoonlijke uitstraling, over lichaamstaal en overtuigingskracht’ en waarvan ik er enkele beschreven heb.

Naast bovengenoemde is het, kijkend naar aandachtspunten uit de literatuur helder dat er voor een groot aantal leerkrachten, die zich veelal onbewust schuldig maken aan het beoordelen van anderen, gebruik makend van talloze foutenbronnen en zo komen tot subjectieve oordelen over kinderen, hulp nodig is, van binnenuit, uit zichzelf of van buitenaf.

Leerkrachten vormen zich vaak zonder dat zij het zelf beseffen een beeld van een leerling of groepje leerlingen. Zij gaan ervan uit dat de eerste indruk, die zij vormen, gebaseerd op uiterlijk, gedrag en prestaties, juist is. Aan de hand van deze eerste indruk gaan zij handelen ten aanzien van het ene kind. Er wordt de kinderen onrecht aangedaan, doordat zij, aan de hand van veelal op foutenbronnen gebaseerde beelden worden behandeld.

Ik kan niet vaak genoeg herhalen dat leerkrachten vaak niet beseffen dat zij op deze manier handelen. Zij moeten zich bewust worden van dit beeldvormingsproces. Dit is van belang voor het moderne onderwijs, waaraan wij recht willen doen aan de relatie tussen leerling en leerkracht. We willen kinderen laten voelen dat ze gewaardeerd worden, ook op school, door hun leerkracht. We vinden dat heel belangrijk, evenals het op de juiste manier communiceren met de kinderen; een goede band met hen op te bouwen. Maar een goede relatie tussen leerkracht en een kind kan niet lang standhouden, als de beeldvorming bij de leerkracht in de weg zit, heb ik met bovenstaande bewezen.

Naast de relevantie voor het onderwijs, is dit thema, blijkt uit de literaire uiteenzetting hierboven van maatschappelijke relevantie. We willen toch allemaal gelijk behandeld worden?

Leerkrachten moeten begeleid moeten worden in het bewustwordingsproces en hiernaast ook hun loopbaanontwikkeling.

Aan de vormen van begeleiding wil ik in de voortgang van dit onderzoek aandacht besteden.

# 3. Supervisie

“Enkel de wijze en de simpelen van geest veranderen nooit”, wist Confucius[[34]](#footnote-35). Veranderen is een gegeven in ons menszijn. Aan het begin van het kopje over de ‘sociaal-leertheoretische benadering’ noemden we, Lang en Van der Molen volgend, dit begrip ook al. “Mensen, die dingen, waarmee zij zitten of die hen iets doen, willen verminderen moeten iets veranderen in hun denken en doen”[[35]](#footnote-36).

Soms willen we zelf veranderen, nadat we bewust zijn geworden van iets wat we niet willen doen of zijn. Soms wordt ons door anderen of door de omgeving opgelegd om te veranderen in ons handelen of in ons zijn. Veel veranderingen voltrekken zich zonder dat je daar bewust actie voor onderneemt. Naast de doorgaande veranderingen in het onderwijs zijn er ook veranderingen die bewust in gang worden gezet.

Om de leerkrachten in scholen te helpen bij het omgaan met veranderingen, worden allerlei trainingen aangeboden. Wat we tegenwoordig in het onderwijs ook veel tegenkomen is dat leerkrachten onderling bij elkaar in de klas komen kijken, een les bezoeken, om van elkaars manieren van lesgeven iets te leren. Collega’s, die net van de Pabo afkomen, kennen de nieuwste dingen op gebied van onderwijs, dus misschien kun je van elkaar wat leren, zo wordt gedacht.

Veranderingen doen altijd iets met mensen, vandaar dat ik er ook aandacht aan besteed in dit onderzoek. Ze geven energie of roepen blokkades op. Om de positieve energie op te roepen of om met de verschillende blokkades om te gaan, noemt Caluwé de verschillende begeleidingsvormen, zoals bijvoorbeeld: intervisie, feedbackgesprekken, coaching en collegiale consultatie. In zijn artikel ‘Verdriet in een groene kever’[[36]](#footnote-37), voegt Hans Borst hier in het kader van IPB (integraal personeelsbeleid) nog een begeleidingsvorm aan toe, namelijk supervisie.

Weer een nieuwe begeleidingsvorm, denk je al snel, als je deze term voor het eerst leest. Wat voegt supervisie toe aan bovenstaande begeleidingsvormen? Wat houdt supervisie eigenlijk in? Hoe verloopt zo’n supervisietraject dan? Is het een antwoord op de vraag waar de verbetering van het onderwijs ligt of zelfs, in het kader van mijn onderzoek: Zorgt supervisie voor betere hantering van beeldvorming dan één van de andere begeleidingsvormen?

In dit hoofdstuk hoop ik hier aandacht aan te besteden en op bovenstaande vragen een antwoord te kunnen geven.

In de eerste paragraaf van dit hoofdstuk wil ik het hebben over de diverse begeleidingsvormen in het onderwijs; wat die ons kunnen bieden en wat supervisie daaraan toevoegt. Vervolgens wil ik supervisie als begeleidingsvorm eruit lichten. In de tweede paragraaf wil ik uiteenzetten wat het begrip supervisie inhoudt. Daarbij wil ik uitleggen waar het vooral om gaat bij supervisie.

Daaropvolgend wil ik een paragraaf weiden aan het leren in supervisie. In de vijfde paragraaf wil ik aandacht besteden aan het supervisietraject, hoe dat eruit ziet.

In de voorlaatste paragraaf wil ik uitgebreid vertellen over het materiaal, dat in supervisie gebruikt wordt. Diverse bronnen van leermateriaal in supervisie wil ik benoemen, naast verschillende technieken en benaderingswijzen en afwisselende werkvormen, die ik toe wil lichten.

Dit hoofdstuk hoop ik in de laatste paragraaf af te sluiten met een conclusie, betreffende het theoriedeel. Daarna volgt het praktijkdeel van dit onderzoek.

## 3.1 Supervisie en andere vormen van begeleiding

Binnen de Christelijke Hogeschool Ede worden verschillende begeleidingsvormen geboden, zoals portfoliobegeleiding, intervisie, Video Interactie begeleiding, en op kleine schaal supervisie. Als student krijg je dus genoeg mogelijkheden om op verschillende manieren begeleid te worden en daar voor jezelf de keuze in te maken welke de beste is. Als je dan afgestudeerd bent en voor je eerste klasje staat, val je in het diepe, want dan is er van die overdosis aan begeleiding weinig meer over.

Je kunt je collega’s af en toe wel eens om hulp vragen over een bepaalde kwestie, maar die hebben ook hun eigen klas met eigen moeilijkheden. En als je als leerkracht dan met je beeldvorming over de kinderen in je klas in de weg zit, moet je het grotendeels toch echt zelf oplossen.

Uit de literatuur kunnen we leren dat coaching, intervisie en collegiale consultatie als verschillende vormen van begeleiding in het onderwijs genoemd worden en voor verschillende vragen aangeboden kunnen worden[[37]](#footnote-38). Collegiale consultatie zul je hierbij als meest gebruikte tegenkomen in het basisonderwijs, wordt hieraan toegevoegd.

In zijn artikel ‘Verdriet in een groene kever’[[38]](#footnote-39) voegt Hans Borst hier nog een begeleidingsvorm aan toe, namelijk supervisie. Al deze vormen van begeleiding zijn gericht op het veranderen van gedrag in een werksituatie. Voor schoolleiders, leerkrachten en studenten is het belangrijk om te weten welke begeleidingsvormen op welk moment het beste is.

Als je je als leerkracht snel een beeld vormt van kinderen en dit uit zich in je gedrag en handelen ten aanzien van dat kind, zou je dus met één van deze begeleidingsvormen uit de voeten moeten kunnen.

Uitgangspunt is (namelijk) gedrag in een actuele situatie wat moet leiden tot gewenst gedrag in een toekomstige situatie. De daadwerkelijke persoonlijke verandering maakt deze begeleidingsvormen niet alleen intensief maar ook effectief.

In deze eerste paragraaf wil ik collegiale consultatie als meest gebruikte begeleidingsvorm in het basisonderwijs kort toelichten. De overige begeleidingsvormen, die ik hierboven genoemd heb, wil ik in schema met elkaar vergelijken. Vervolgens wil ik in de rest van dit hoofdstuk supervisie als begeleidingsvorm eruit lichten. Ik hoop een antwoord te geven op de vraag: Wat is supervisie?. Ook hoop ik aandacht te besteden aan het leren in supervisie, waarin supervisie zich onderscheidt van de andere begeleidingsvormen, hoe een supervisietraject eruit kan zien, welk supervisiemateriaal en welke werkvormen er bij supervisie aan te pas kunnen komen.

#### *3.1.1 Begeleidingsvormen*

“Alle begeleidingsvormen hebben als uiteindelijk doel: vergroot inzicht in het eigen handelen met het oog op verbetering van het functioneren”, aldus Drs. A. de Hoop in zijn boek “Supervisie, een systematische leerproces voor een persoonlijke manier van leren”.

Hieronder wil ik kort de begeleidingsvorm collegiale consultatie, waarvan hij beschrijft dat je deze het meest in het onderwijs tegen zult komen, uitwerken.

Collegiale consultatie

Bij collegiale consultatie staat een werkprobleem centraal. De manier van werken is oplossingsgericht. Collegiale consultatie heeft een ondersteunende rol. De gelijkwaardigheid in de relatie maakt het makkelijker om open te staan voor elkaars ervaring; het is meer leren van de ander dan zelfstandig leren. Het ontstaat vaak spontaan bij leerkrachten in parallelgroepen. Je kijkt bij elkaar in de klas hoe omgegaan wordt met een bepaalde nieuwe situatie, zoals het invoeren van een nieuwe methode of een nieuwe onderwijsconcept, zoals veelal gezien wordt. Ook het kijken bij een collega in de klas, gericht op het omgaan met een kind met een specifieke onderwijsbehoefte, komt op diverse scholen aan de orde. Aan de hand van wat jij gezien hebt en waar je vragen over hebt in die specifieke situatie, wordt na afloop een gesprek gehouden tussen beide collega’s.

Het is tevens de meest voorkomende begeleidingsvorm, die je in het onderwijs op basisscholen tegenkomt. Collegiale consultatie leent zich goed voor enige vrijblijvendheid. De methodiek speelt dan ook een minder belangrijke rol dan de voorwaarden. Wederzijds vertrouwen, goed kunnen luisteren en wederzijds leren zijn belangrijker dan een professionele aanpak.

De begeleidingsvormen in schema

Drs. A. de Hoop geeft in zijn boek “Supervisie, een systematisch leerproces voor een persoonlijke manier van leren” in een duidelijk schema de in het onderwijs toepasbare begeleidingsvormen weer als professionaliseringsinstrument (zie bijlage 1). Ook Van Praag geeft in een tabel helder de verschillen tussen de verschillende bestaande begeleidingsvormen weer (zie bijlage 2).

#### *3.1.2 Wat voegt supervisie toe?*

Zoals we uit hetgeen hierboven kunnen concluderen zijn er verschillende begeleidingsvormen te onderscheiden. Maar wat voegt supervisie toe aan bovenstaande begeleidingsvormen, en dan met name aan ‘collegiale consultatie’? Wat houdt supervisie eigenlijk in? Waarin verschilt het van de andere begeleidingsvormen? En waarom zou juist deze begeleidingsvorm meer geschikt zijn voor het onderwijs in het algemeen en specifiek voor een betere hantering van beeldvorming van leerkrachten over kinderen dan collegiale consultatie?

Als we kijken naar bijgevoegde tabellen kunnen we zien dat er een paar in het oog springende verschillen zijn. Supervisie is een relatief intensieve begeleidingsvorm en werkt met schriftelijke verslagen. Van supervisie kan nog jaren worden geprofiteerd. De vragen, die de supervisor stelt, leert de supervisant blijvend gebruiken als leermethodiek. Natuurlijk is er enige overlap met andere vormen. “De verschillen tussen de manieren van begeleiden zitten in het doel, in de methodiek en in de opleiding van degene die begeleidt”, vat de Hoop samen.

Geen therapie

Een veelgehoord misverstand is dat wat er bij supervisie gebeurt vergelijkbaar is met therapie. In therapie is werk niet de centrale factor, het heeft niet als eerste doel het vergroten van je beroepsdeskundigheid. Waarom dan toch steeds de vraag rond supervisie en therapie terugkomt, heeft te maken met de onbekendheid rond supervisie en de duidelijke verbinding tussen persoon, beroep en werk.

De toegevoegde waarde van supervisie

|  |  |
| --- | --- |
| *De toegevoegde waarde van supervisie, komt naar voren in:* | |
| * Het doel | zelfsturende vermogens ontwikkelen i.p.v. oplossingsgericht |
| * De inhoud | methodische werkwijze, waarin taak/functie en beroepsvraagstukken van werken professional aan bod komen i.p.v. actuele werksituaties van individu/team in de organisatie |
| * De aard van het leren | drieslag leren (van binnen naar binnen via buiten) i.p.v. enkelslagleren (van buiten naar binnen) of dubbelslagleren (van binnen naar buiten) |
| * De focus | breed en (beroeps)persoonsgericht i.p.v. organisatiegericht |

Maar wat is supervisie nou eigenlijk precies? Wat houdt het in? Deze begeleidingsvorm wil ik in dit hoofdstuk vooral gaan uitwerken.

## 3.2 Supervisie, wat is dat?

*Je kan niemand wat leren;*

*Je kan alleen iemand helpen*

*Het binnen zichzelf te vinden*

Galileo Galilei[[39]](#footnote-40)

De aandacht voor het individu en zijn kwaliteiten neemt toe in deze huidige maatschappij, schrijft De Hoop. Dit geldt ook voor het individu in de klas, het kind met al zijn kwaliteiten mag steeds meer gezien worden.

Jij als leerkracht kunt hieraan bijdragen, door een goede relatie met de kinderen in de klas op te bouwen. We willen dat het kind zich zowel thuis als op school op zijn plek voelt. De kinderen in de klas willen gewaardeerd worden om wie zij zijn en wat zij doen, logisch, toch?

Vaak lukt het ons om de kinderen te laten zien of te laten voelen dat zij gewaardeerd worden. Wij geven complimentjes als zij hun werk op tijd afhebben; wij geven een schouderklopje als een kind stil is als jij dit wilt; wij nemen een kind dat weer zo netjes zit als voorbeeld en wij laten zien dat wij trots op hen zijn als zij iets moois geknutseld hebben. Of.... wij doen in ieder geval alsof we vinden dat de kinderen zo goed bezig zijn....

Af en toe hebben we hier zelfs ook nog moeite mee; dan zit het beeld, dat wij ons gevormd hebben van dat ene bijvoorbeeld altijd druk bewegende en nooit eens stilzittende kind met die ook al zo druk pratende en gebarende moeder (“Daar heeft ie het natuurlijk van”), in de weg. Wij behandelen het kind anders dan het in werkelijkheid verdient, alleen door dat beeld, dat wij ons toevallig gevormd hebben, op basis van soms uiterlijk, soms gedrag en soms zijn of haar prestaties. Dat beeld beïnvloedt ons, terwijl we dat eigenlijk niet eens willen. We plaatsen kinderen in een hokje, zonder dat we ons hiervan bewust zijn, of misschien juist wel...

Om hiermee om te kunnen gaan, hebben we begeleiding nodig, vanuit onszelf of van buitenaf.

Hoe we vanuit onszelf hieraan kunnen werken, is in het eerste deel van dit afstudeeronderzoek uitgebreid uiteen gezet. Hoe we hier met hulp van buiten onszelf mee om kunnen leren gaan, wil ik nu gaan beschrijven, aan de hand van de begeleidingsvorm supervisie.

Als supervisie in één zin beschreven zou moeten worden zou dat neerkomen op zoiets als: “Supervisie is een vorm van deskundigheidsbevordering die de kwaliteit van het persoonlijk functioneren binnen het werk centraal stelt”, volgens De Hoop. Supervisie is geen werkbegeleiding, hulpverlening, begeleide zelfconfrontatie of zelfontdekkingsmethode. Het is niet zo moeilijk om te zeggen wat het niet is, maar wat het dan wél is, daar gaat het om.

#### *3.2.1 Het begrip supervisie*

Supervisie is een vorm van onderwijs, die alleen ingezet kan worden wanneer degene, die deelneemt aan de supervisie, de supervisant stage loopt of in de praktijk werkzaam is. Het is een didactische methode om de (aspirant-) beroepsbeoefenaar te leren zijn eigen beroepsdeskundigheid te onderzoeken en de ontwikkeling daarvan in de gewenste richting te bevorderen.

Het gaat in supervisie om datgene wat de supervisant in zijn werk tegenkomt, hoe hij daarmee omgaat, wat hem dat doet, welke vragen en leerpunten dat bij hem of haar oproept en dergelijke. De beroeps- of stagepraktijk is dus uitgangspunt. De kwaliteit van het persoonlijk functioneren binnen het werk staat centraal. De nadruk ligt op de vraag hoe de supervisant met beroepsvraagstukken omgaat, hoe zijn persoonlijke eigenschappen en achtergrond hierin een gunstige of belemmerende rol spelen, hoe hij zijn eigen kwaliteiten kan benutten en verder ontwikkelen en zijn zwakke kanten kan versterken.

Door de supervisie worden situaties verhelderd en worden mogelijke patronen in de interactie met ouders, leerlingen, collega’s herkend; sterke en zwakke punten komen in beeld. Supervisie biedt handreikingen om hernieuwd te functioneren in het dagelijkse handelen in de relatie persoon – werk - beroep. Supervisie is een leermethode waarin reflectie een belangrijke rol speelt. In supervisie betekent leren dat je leert van je eigen werk.

In het kort zou je kunnen zeggen dat het in supervisie gaat om integratie van denken, voelen, willen en handelen door de supervisant in de uitoefening van zijn functie.

#### *3.2.2 Gangbare definities*

In Nederland bestaan enkele gangbare definities van supervisie. Ik ben dit hoofdstuk begonnen met te benoemen dat supervisie een vorm van deskundigheidsbevordering is. De LSVB Registratie in 2005 voegt hieraan toe dat het gaat om “een deskundigheidsbevordering voor mensgerichte beroepen en functies. Daarbij is methodisch handelen in interacties tussen mensen een belangrijk aspect van de beroepsuitoefening”. Siegers en Haan (1988) beamen dit en verwoorden daarnaast dat “supervisie een grondstructuur veronderstelt die bestaat uit

1. Een directe koppeling van werksituatie en leersituatie in regelmatige opeenvolging
2. Zelfstandige uitvoering van het werk door de supervisant, en
3. Bepaalde minimale condities aangaande tijdsduur van bijeenkomsten, aantal bijeenkomsten, frequentie van bijeenkomsten, aantal deelnemers en de relatie tussen de deelnemers.”

De LSVB registratie maakt onderscheid in supervisie in de opleiding en in het beroep zelf: “In opleidingen is supervisie erop gericht om studenten voor te bereiden op de beroepspraktijk. Bij deskundigheidsbevordering dient supervisie om de beroepsbekwaamheid verder te ontwikkelen”.

In de definitie door de LSVB-registratie wordt uitgelegd dat “supervisie zich speciaal richt op het bewust en doelgericht leren integreren van denken, voelen, willen en handelen (de persoonlijke aspecten) in relatie tot de uitoefening van het beroep (de beroepsaspecten). Supervisie maakt primair gebruik van het leren door reflectie op eigen ervaringen”.

Volgens het Colofon tijdschrift Supervisie en Coaching wordt supervisiegedefinieerd als een generieke didactische methode, gericht op het (verder) leren van de uitvoering van bepaalde vormen van dienstverlening. Zij maken een onderscheid tussen individuele supervisie en supervisie in een kleine groep: “Supervisie als vorm van begeleid leren, individueel of in kleine groep, vraagt om een directe koppeling tussen werken en leren”. Het doel is een betere zelfsturing van de supervisant.

Bovenstaande definities geven veel woorden, maar kunnen worden toegespitst op structuur, proces en product. In onderstaande tabel geef ik de kernwoorden weer.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Structuur | Proces | Product |
| Individueel  Kleine groep  Koppeling werksituatie en leersituatie  Tijdsduur  Aantal bijeenkomsten  Frequentie van de bijeenkomsten  Aantal deelnemers  Relatie tussen de deelnemers | Leren  Luisteren  Methodische begeleiding  Didactische methodiek  Doelgericht hanteren van de relatie  Reflectie  Leren van werkervaring  Supervisant zelf  Interactie tussen personen | Professioneel handelen  Zelf gestuurd leren  Deskundigheidsbevordering  Beroepstoerusting  Ontwikkelen beroepsbekwaamheid |

#### *3.2.3 Doelen van supervisie*

Supervisie beoogt in de eerste plaats een integratie in het eigen handelen te bewerkstelligen van de eisen die het beroepsmatig functioneren aan de werker stelt. Dit wordt wel de **beroepsdimensie** genoemd. Hierbij gaat het om de eigen (on)mogelijkheden tot professioneel handelen, het zich persoonlijk eigen maken van de competenties die het beroep van de werker vraagt. Daarnaast wil supervisie de integratie bevorderen tussen denken, voelen en handelen van de supervisant. Dit is de **persoonsdimensie**. Hierbij gaat het om persoonlijke overwegingen, gevoelens, strevingen, normen en waarden, die het handelen beïnvloeden[[40]](#footnote-41).

De beroepsdimensie en de persoonsdimensie in supervisie horen onlosmakelijk bij elkaar. Het gaat er uiteindelijk om te komen tot een ‘geïntegreerde beroepspersoon’, dat wil zeggen, iemand die zijn handelen kan afstemmen op de beroepsvereisten, waarbij hij zijn eigen mogelijkheden, strevingen, gedachten, wensen idealen, gevoelens.

H

**Persoon**

**Beroep**

handelen

denken

voelen

Integratie binnen de persoon en tussen de persoon en beroep. Binnen de persoon kan onderscheid worden gemaakt tussen, denken, voelen en handelen, maar ook –dieper gelegen- ‘het hart’’ (H). Met dit laatste wordt het geheel van strevingen, verlangens, idealen, normen en waarden bedoeld, die denken, voelen, willen en handelen beïnvloeden.

De cirkel ‘beroep’ geeft het alle voor het beroep vereiste competenties aan en daarnaast ook de beroepsbekwaamheden of deskundigheid. De pijlen geven aan dat beide cirkels elkaar moeten gaan overlappen; met ander woorden: de vereiste beroepsbekwaamheden worden geïntegreerd in de persoonlijke bekwaamheden, zodanig dat deze in het beroepshandelen als vanzelf tot uitdrukking komen.

Naast deze integratie heeft supervisie nog een doel, namelijk dat de supervisant zich het supervisorisch leren als zodanig eigen maakt. In supervisie heeft hij hulp van de supervisor (en medesupervisanten) om zijn eigen beroepsdeskundigheid kritisch te bekijken en te ontwikkelen. Wanneer hij eenmaal als werker zelfstandig in het beroep functioneert, moet hij in staat zijn om zijn beroepsmatig handelen voortdurend aan kritische reflectie te onderwerpen en zodoende zijn eigen professionaliteit op peil houden en verder ontwikkelen.

Supervisie is een methode die erop gericht is (aanstaande) leerkrachten, met name voor zover daarin communicatie tussen de leerkrachten en bijv. ouders, collega’s en bovenal kinderen een belangrijke rol speelt, op een specifieke manier te leren hoe zij hun vakbekwaamheid kunnen verwerven of verbeteren. Supervisie kan ervoor zorgen dat je (anders) leert kijken naar jezelf in verband met je beroepsuitoefening, is de visie van Regouin in het boek ‘Supervisie, gids voor supervisanten’.

“Supervisie kan de beroepsbeoefenaar door middel van reflectie op enige afstand van de directe werkpraktijk, helpen bij het zich (her)oriënteren, het ontrafelen, ontwarren en onderscheiden” [[41]](#footnote-42), volgens Nel Jagt e.a.

Vaak bestaat er spanning tussen persoonlijke en beroepsidentiteit. Supervisie is voor de supervisant een middel om een evenwicht te vinden tussen persoonlijke en beroepsidentiteit. De supervisant leert haar beroep zelfstandiger uit te oefenen, en is zich beter bewust van eigen mogelijkheden en grenzen. “Dat is immers ook het doel van supervisie: om (meer) zelfstandig te leren, te denken en te werken”[[42]](#footnote-43), voegt Regouin hier aan toe.

## 3.3 Leren in supervisie

Supervisie is een leerproces, heb ik beschreven. Maar… hoe ziet dat leren er dan uit?

Volgens Regouin is supervisie voor studenten en andere supervisanten een op de persoon afgestemde mogelijkheid om te leren voor de beroepspraktijk.

#### *3.3.1 Wat moet er geleerd worden in supervisie?*

Als het er bij supervisie om gaat je inzichten te leren benutten voor je beroepsmatig handelen, dan gaat het om de trefwoorden: inzicht, leren, handelen. Daarnaast moet er geleerd worden om een relatie te hanteren en om te reflecteren.

Inzicht

Inzicht, opgevat als een resultaat van ons denken, voelen en willen, kunnen we verwerven en verder ontwikkelen door reflecteren. Het is dus van belang, om ook het in kader van de beelden die jij je als leerkracht misschien onbewust vormt en aan de hand daarvan handelt ten aanzien van een bepaald kind, om veel te reflecteren. Je leert terugkijken naar een bepaalde situatie en leert zoeken naar de betekenis van je eigen gedachten en handelingen op dat moment.

Leren

Supervisie is een vorm van ervaringsleren. Wil je iets leren in supervisie dan moet je dus willen leren van je ervaringen. Volgens het Handboek Supervisie (Siegers/Haan, 1988) gaat het bij leren in supervisie vooral om de volgende 3 met elkaar samenhangende zaken:

* De ervaringen waarop gereflecteerd kan worden
* Deze ervaringen expliciet maken (expliciteren is iets buiten jezelf plaatsen)
* Vervolgens die ervaringen vanuit een breder kader opnieuw bekijken (reflecteren is terugbuigen en vanuit een ander gezichtspunt of denkkader aan de ervaring een nieuwe betekenis geven

Vanuit zo’n start kan nieuw beroepsmatig handelen worden geleerd, dat weer leidt tot reflectie enz.

Ervaringen

Nieuw beroeps- matig handelen

Ervaringen expliciet maken

Reflecteren

Handelen

De voor supervisie relevante ervaringen komen dus voort uit je persoonlijk (beroepsmatig) handelen. Beroepsmatig of professioneel handelen betekent volgens Regouin: je doen en laten in het kader van je beroep, op methodisch verantwoorde wijze. Dat laatste wil zeggen: je bent bewust, doelgericht, systematisch en procesmatig bezig. De supervisie sluit hierop aan. Daar kun je leren wat dit zoal voor jou in concrete situaties betekent en hoe je je eigen weg en evenwicht daarin kunt (her)vinden.

Relatie

Supervisie is belangrijk voor op mensen gerichte beroepen en functies, zoals al uit de definitie van supervisie blijkt. De (aankomende) leerkracht als supervisant zal dus moeten leren hoe om een functionele relatie te hanteren en hoe om doelgericht met interacties om te gaan. Het gaat om de relatie en interactie, zoals die nodig zijn tussen de leerkracht en degenen met wie hij of zij te maken heeft en/of krijgt, in dit geval dus de kinderen in de klas en collega’s en ouders. Omdat het hier om de basis van de beroepsuitoefening gaat, behoort dit tot de centrale opgaven van supervisie.

Leren reflecteren

Het is belangrijk te leren reflecteren. In supervisie wordt het vermogen van supervisanten om kritisch naar eigen functioneren te kijken vergroot. Het (her)bezinnen op het werk, de uitgangspunten en de relatie met de leerlingen, zijn onderwerpen die zich volgens de Hoop uitstekend lenen voor supervisie.

#### *3.3.2 Reflecteren als basis van supervisie*

Het leren in supervisie is gebaseerd op reflecteren, wil ik hier nog eens nader uiteen zetten. Met reflecteren wordt bedoeld dat je terugkijkt op je eigen functioneren in een bepaalde werksituatie, gericht op toekomstig handelen. Drs. A de Hoop voegt hieraan toe dat het “niet alleen gaat om rationeel kijken, maar ook de gevoelens, motieven en oordelen die daar een rol bij spelen. Daarin zit vaak de waarde, het leerzame van reflecteren. Reflecteren leidt tot inzicht, het anders bekijken van een situatie, zodat het je referentiekader vergroot”.

Reflecteren vergt een bepaalde houding, het betekent immers dat je durft en wilt kijken naar jezelf. Meestal gaat het dan om situaties waarop je terugkijkt, omdat je twijfelt of je zo wel juist handelde. Terugkijken op situaties die succesvol verliepen kan je veel energie geven en inzicht in succesfactoren. Het reflecteren steunt op vaardigheden als concretiseren, problematiseren en betekenis geven die in supervisie door methodische werkwijze worden gestimuleerd, legt De Hoop ons uit. “Om effectief door reflectie op ervaringen te kunnen leren, zullen die ervaringen eerst concreet of expliciet gemaakt moeten worden”[[43]](#footnote-44), benadrukt Regouin ook nog eens.



**Concretiseren:** Je functioneren zo nauwkeurig en concreet mogelijk vertellen. (met behulp van vragen) naast je gedrag ook het daarbij behorende gevoel verwoorden. Je krijgt een helder en concreet beeld van jezelf en de situatie, waarop je reflecteert

**Effectief reflecteren**

**Problematiseren:** Analyseren van de ervaring en het herkennen van leerpunten.Je stelt jezelf vragen als: ‘wat heeft het één met het ander te maken? Je ontdekt de discrepantie tussen de concrete situatie en dat wat gewenst en niet gewenst is.

**Betekenis geven:** Herkaderen van de werkervaring. Je leert het probleem beter op te kunnen lossen, leervragen te stellen en zo van de werkervaring te leren dat je hier later opnieuw van kunt profiteren

Vanuit zo’n start kan nieuw beroepsmatig handelen worden geleerd, dat vervolgnes weer leidt tot reflectie en nieuwe actie. Kortom, een leerproces.

Nadat een concrete situatie onderzocht is, kan de leerkracht uitgenodigd worden eens bij zichzelf na te gaan of deze wijze van reageren ten aanzien van een bepaald kind op zichzelf staat of misschien wel vaker voorkomt. Tegenover concretiseren staat namelijk generaliseren: onderzoeken in hoeverre bepaald gedrag/visie algemene trekjes heeft en wellicht voor verandering in aanmerking moet komen.

Uit zo’n analyse kan de noodzaak blijken dat leerkrachten, die van hun praktijkervaringen willen leren, zich moeten toeleggen op het ontwikkelen van leervragen.

#### *3.3.3 Leervragen*

Leervragen zijn de leidraad in supervisie, schrijft De Hoop. Op basis van de leervragen is duidelijk waaraan gewerkt moet worden. Supervisie is een proces. In de loop van de supervisie veranderen de eerder gestelde leervragen en komen er nieuwe bij. De vragen zijn geformuleerd op basis van eerdere werkervaringen en door na te denken over het eigen functioneren.

Ook Jagt wijst op het belang van leervragen. “Het is van belang dat de supervisant aangezet wordt om haar leervraag te concretiseren. Waar sta je nu en waar wil je uitkomen? Wat wil je kunnen, bereiken, verwerven? Het is van belang dat algemene leervragen omgezet worden in concrete doelen”[[44]](#footnote-45).

Typerend voor supervisie is overigens dat dit omzetten nodig is om verder te komen met leren, maar dat aan die activiteit zelf tevens te leren valt. De supervisant leert bepaalde zaken maar leert ook hoe dat leren in zijn werk kan gaan en hoe zij het zelf kan sturen. Kort samengevat leert zij hoe zij intentioneel van werkervaringen kan leren.

Tot slot wordt in supervisie aandacht besteed aan leren evalueren. Evalueren is een waardoordeel geven: wat vind je van... en waarom?

## 3.4 Denken, voelen, willen en handelen

Binnen supervisie kun je leren je gedachten, gevoelens, je handelingsvaardigheden en –mogelijkheden op elkaar af kunt stemmen. Het leren van jezelf is een hele opgave, maar het leren voor je beroep is nog moeilijker. Dat wat je denkt, voelt, wilt en doet moet niet alleen op elkaar afgestemd zijn, maar ook op je functioneren in je beroep.

Denken

Supervisanten hebben soms problemen met zichzelf of met hun werk, die terug te voeren zijn op denkfouten of onhelder denken. Dit is ook het geval bij beelden, die leerkrachten zich (on) bewust vormen van leerlingen. Deze zijn gebaseerd op onhelder denken. Vaak zien leerkrachten het verband tussen hun manier van denken en beeldvormen niet als oorzaak van hun gedrag ten aanzien van een kind. De gevolgen daarvan kunnen ze al helemaal niet overzien.

Volgens Regouin behoort het kritische kunnen denken, oordelen en evalueren tot de kernvaardigheden die iedereen zich eigen dient te maken. Als criticus dien je ook bereid te zijn tot zelfkritiek en een kritische houding te ontwikkelen tegenover je eigen opvattingen, vooroordelen, en je eigen aandeel in de oorzaken van bepaalde gevolgen. Dit laatste is erg lastig voor leerkrachten, waarbij hun beeldvorming ten aanzien van een bepaald in hun relatie met die leerling in de weg staat. “Hij is altijd zo lastig” en “Hij luistert toch niet” zijn veelgehoorde uitspraken. Dat het ook aan hun eigen handelen als gevolg van een beeld dat zij zich van het kind gevormd hebben, kan liggen, lijken zij niet te (willen) zien .

Voelen en willen

Met de bereidheid je eigen gevoelens te onderkennen, onder ogen te zien en waar nodig proberen ze te herzien, staat of valt je bekwaamheid om op een persoonlijke manier je beroep uit te (leren) oefenen. Omdat je gevoelens sterk samenhangen met of voortkomen uit onze ‘kijk’ op iets of iemand, kun je ze herzien door je visie te heroverwegen, door bepaalde feiten anders te interpreteren, en vervolgens die visie te veranderen overeenkomstig je nieuwe inzicht, leert de rationeel-emotieve therapie van Diekstra ons.

Handelen en vaardigheden

Voordat feitelijk van beroepsmatige handelen sprake is, hebben nog meer zaken dan denken, voelen en willen een rol gespeeld. Volgens Regouin blijkt dit vaak pas nadat er iets mis is gegaan in dat handelen. Mogelijk werd toen verkeerd gedacht, zaten gevoelens t.a.v. een bepaald kind in de klas je in de weg of werd een verkeerde keuze gemaakt.

Aan handelingen gaan doelen of intenties vooraf, evenals keuzes. Handelen en gedrag zijn niet hetzelfde. Het laatste kan omschreven worden als de (zichtbare) wijze waarop iemand zich gedraagt, bezig is. “Het kenmerk van handelen is dat iemand ervoor verantwoordelijk gesteld kan worden en dat dus naar het waarom kan worden gevraagd” (Griffioen, 1980, p. 44). Bij gedrag is hiervan niet altijd sprake, soms wordt het door een reflex veroorzaakt. Je kunt als leerkracht handelen ten aanzien van een bepaald kind en je kunt je gedragen ten opzichte van een bepaald kind. Dit zijn 2 heel verschillende dingen. Hier kan supervisie inzicht in geven en je als leerkracht leren hoe je hier op de juiste wijze mee om te gaan.

afstemmen van wat je denkt, voelt, wilt en doet op je functioneren in je beroep

**Jij als persoon,**

**in je beroep:**

**Jij als persoon:**

op elkaar afstemmen van wat je denkt, voelt, wilt, doet

**Hiermee staat of valt je bekwaamheid om op een persoonlijke manier je beroep uit te oefenen:**

*Juiste denkwijze:* Heteronoom denken

*Kennis/inzicht:* verwerven van kennis over jezelf en anderen

*Kritische houding:* tegenover de denkinhouden van jezelf en van anderen

*Voelen en willen:* je eigen gevoelens willen onderkennen en waar nodig proberen te herzien

*Handelen:* doelen, intenties en keuzes die vooraf gaan aan het handelen

*Reflecteren:* jezelf beter leren kennen en zo tot bepaalde, door jezelf gewenste veranderingen in je denken en handelen te komen

## 3.5 Het supervisietraject, hoe zit dat eruit?

*Loop niet voor me; het zou kunnen dat ik niet volg*

*Loop niet achter me; het zou kunnen dat ik geen goede leider ben*

*Loop naast me en wees gewoon mijn vriend*

Albert Camus[[45]](#footnote-46)

#### *3.5.1 Een goed begin het halve werk? ...over de start van supervisie*

Bij de eerste bijeenkomst(en) van een supervisietraject gaat het vooral om kennismaken en contracteren, in onderlinge samenhang, aldus Jagt. Gerichte aandacht voor kennismaking is noodzakelijk aan het begin van een supervisieproces, schrijft Jagt. De supervisor maakt haar rol als supervisor duidelijk. Supervisanten vertellen wat ze van supervisie, van de supervisor en van elkaar verwachten. Contracteren sluit bijna naadloos aan bij kennismaken, want het gaat erom dat supervisor en supervisanten nu ten overstaan van elkaar, de supervisor- of supervisantrol op zich nemen.

Beginfase

In de eerste 3 of 4 zittingen werken supervisor en supervisant(en) aan een aantal leercondities: kennismaken, verwachtingen en vragen op elkaar afstemmen, afspraken maken e.d., schrijft De Hoop.

De supervisor zal ermee beginnen de supervisant uit te nodigen haar zoveel mogelijk concrete verhaal over het werk te vertellen en daarnaar met aandacht luisteren. “Doorgaans is er een wisselwerking tussen het benutten van het leerpotentieel van werkervaringen die de supervisant persoonlijk geraakt hebben enerzijds, en expliciet gemaakte leerdoelen anderzijds”, schrijft Jagt. “Uitdiepen van de ervaring, concretisering van het werkverhaal, draagt bij aan een scherpere formulering en die draagt weer bij aan een gerichter bewerken van ervaringen die dat doel naderbij kunnen brengen”[[46]](#footnote-47).

Klikevaluatie

De beginsituatie wordt afgesloten met een zogenaamde klikevaluatie, ook wel afstemmingsevaluatie genoemd, beschrijven zowel de Hoop als Jagt. De meeste supervisiecontracten voorzien omstreeks het derde gesprek in een klikevaluatie. Omstreeks die tijd beginnen supervisierelatie, leerstijlen en leerdoelen zich grofweg af te tekenen. Bij de klikevaluatie komen vragen aan bod als: sluiten we als supervisor en supervisant voldoende bij elkaar aan? Hebben we het vertrouwen dat we elkaar iets te bieden hebben? Het antwoord op deze vragen kan leiden tot het besluit om de supervisie met overtuiging voort te zetten, de supervisie voortijdig af te ronden of te wisselen van combinatie.

Supervisie doorgaan of stoppen?

**Klikevaluatie:** klikt het tussen supervisor en supervisant(en)?

**Beginfase:** kennismaken en contracteren

#### *3.5.2 De middenfase*

De middenfase is eigenlijk de werk- of uitvoeringsfase van de supervisie. De Hoop legt uit “dat in deze fase sterk naar voren komt wat supervisie voor een (aankomende) leerkracht in zijn beroepspraktijk kan betekenen”[[47]](#footnote-48). In deze fase wordt er aan gewerkt dat er integratie op het niveau van jou als persoon en in je beroep tot stand komt. Deze fase wordt afgesloten met een tussenevaluatie

Integratie

In supervisie wordt gestreefd naar integratie van het persoonlijke, ten behoeve van zelfstandige beroepsuitoefening in concrete situaties. Regouin beschrijft dat je hierbij in het kader van supervisie kunt denken aan: nieuwe inzichten en ervaringen een plaats geven in het oude en bekende, waardoor een nieuw geheel ontstaat. Eigenlijk net als het proces van beeldvorming, zoals ik beschreven heb.

Integratie op het niveau van de *persoon* betekent dat je kennis, gevoelens, houding en vaardigheden zo op elkaar afgestemd worden dat deskundig, beroepsmatig handelen mogelijk wordt. In de praktijk komt het herhaaldelijk voor dat er met die afstemming iets mis is. Sommige elementen worden, soms terecht maar ook wel eens niet, sterker of juist zwakker benadrukt dan andere.

Integratie op het niveau van het *beroep* wil zeggen dat het genoemde evenwicht binnen de persoon stevig genoeg is om hierin het beroep te integreren. Naarmate dit beter lukt, stijgt de beroepsbekwaamheid van de supervisant. Bij beroepsbekwaamheid gaat het om de integratie van theorie en praktijk, beschrijft Willemine Regouin.

Ik leer hiervan dat ik als leerkracht moet leren om theorie en praktijk in mezelf integreren, ook gericht op beeldvorming. Je moet als (aankomende) leerkracht niet alleen weten hoe een beeld bij jou als leerkracht gevormd wordt en hoe je daarmee om moet gaan, maar ik moet dit ook in de praktijk toe kunnen passen; er daadwerkelijk bewust van worden dat ik soms een indruk van een kind vorm en daaraan vast houdt met als gevolg dat ik tegenover dat kind handel op basis van die ene eerste indruk, waarbij het kind onrecht aangedaan wordt. Supervisie kan ons als (aankomende) leerkrachten hierbij helpen, binnen onszelf, als persoon en buiten onszelf, in ons beroep. De eerste actie, het reflectieproces, begint binnen de persoon zelf. De tweede actie betreft het vervolg in de praktijk; door supervisie een ander zicht op (iets van) jezelf zal moeten leiden tot een veranderde houding en ander gedrag in je werk!

Tussenevaluatie

Vervolgens volgt er een tussenevaluatie, waarbij de zowel de supervisor als de supervisant kort terugblikken. Een tussenevaluatie vindt plaats halverwege het supervisietraject. Voor elke supervisant kunnen uit de tussenevaluatie conclusies worden getrokken. Die geven richting aan het tweede deel van het traject.

**Middenfase:** wat kan supervisie voor jou in je beroepspraktijk betekenen?

Integratie op het niveau van de persoon en het beroep

Je beroeps-bekwaamheid stijgt

**Tussenevaluatie:**

Supervisor en supervisant blikken terug en weer vooruit

#### *3.5.3 De afronding*

Dit is, zoals De Hoop het noemt, de periode van balans opmaken en oogsten, dat wil zeggen: het resultaat van de supervisie overzien en in je opnemen. Het benoemen van de resultaten is vaak een plezierige en nuttige ervaring en geeft nog eens extra stevigheid aan het gehele supervisietraject.

De eindevaluatie vindt plaats tijdens het laatste of de voorlaatste gesprekken. Naar de visie van Jagt wordt een eindevaluatie verslag gemaakt aan de hand van de volgende punten:

* Wat heb ik geleerd en waarmee moet ik verder?
* Hoe verliep de supervisie en wat was de bijdrage van supervisor en medesupervisanten?
* Hoe sta ik er nu voor en hoe waardeer ik mijn leerprestaties in relatie tot de doelen?
* Welke conclusies trek ik voor mijn leren in de toekomst?

#### *3.5.4 Blijvend leren in supervisie*

Het is in supervisie van belang je bewust te worden van bepaalde keuzes, die je maakt. Ook is het op elkaar afstemmen van voelen, denken, willen en handelen van belang, in het kader van een beroepscontext. Het gaat erom van werkervaringen te leren, met de bedoeling in de toekomst beter te kunnen omgaan met soortgelijke vragen, situaties of problemen . Het is tevens de bedoeling dat de supervisanten blijvend leren van de wijze waarop een inbreng wordt bewerkt.

Het leren kennen van de eigen kwaliteiten

Voor blijvend leren is een bewust en adequaat gebruik maken van de persoonlijke kwaliteiten van belang. Deze kwaliteiten moeten we dan wel kennen van onszelf. Veel leervragen in supervisie hebben te maken met de wens om meer zicht te krijgen en om te leren gaan met de eigen sterke en zwakke kanten. In supervisie wordt dan ook veelvuldig gebruik gemaakt van de methode van Daniël Ofman, die een methode heeft ontwikkeld om de eigen kwaliteiten en vervormingen zichtbaar te maken via ‘kernkwadranten’. Deze methode en het gebruik daarvan komt later in dit hoofdstuk aan de orde, als ik het ga hebben over werkvormen, die bij supervisie gebruikt worden.

Supervisieleren is een complexe wijze van leren, maar het gebeurt wel op een persoonlijke wijze en supervisie als een persoonlijke manier van leren betekent een persoonlijk resultaat!

## 3.6 Het supervisiemateriaal

Binnen supervisie wordt er gebruik gemaakt van verschillende soorten materiaal, die de supervisanten een stapje verder kunnen helpen in hun leerproces. Dit materiaal kan gebruikt worden om leerkrachten te helpen, die snel een beeld vormen van kinderen; hoe zij zich bewust kunnen worden van dit beeldvormingsproces dat zich (on)bewust voltrekt en hoe zij daarmee om kunnen gaan.

Deze paragraaf wil ik weiden aan het benoemen en uiteenzetten van verschillende soorten leermateriaal in supervisie, middelen, technieken, benaderingswijzen en afwisselende werkvormen die supervisoren kunnen gebruiken. Ook wil ik aandacht besteden aan het doel van het gebruiken van dit materiaal. Daarnaast wil ik enkele voorwaarden en valkuilen voor de supervisor noemen.

#### *3.6.1 Bronnen van leermateriaal in supervisie*

Als er gesproken wordt over supervisiemateriaal dan is dat in de eerste plaats schriftelijk materiaal. Daarnaast wordt gewerkt aan de hand van mondelinge inbreng en met audiovisueel materiaal. Ook wil ik de supervisant zelf en zijn beroepspraktijk als bronnen van leermateriaal in supervisie benoemen.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Leermateriaal | Voordelen | Nadelen |
| *Schrijven in supervisie* | Je hebt je eigen instrument om beter zelfstandig te denken, je gevoelens te ordenen, te leren en te werken in je beroep | Er gaat veel tijd in zitten om elke keer in een verslag gebeurtenissen of situaties uit te werken waarbij je bent betrokken en die je op een bepaalde manier bekijkt/beleeft |
| Betere bewustwording van je ervaring door er al schrijvende zo goed mogelijk woorden aan te geven | Je moet je steeds weer af vragen hoe je je in een situatie ook alweer voelde en wat je hoopte of vermeed |
| door het concretiseren leer je nieuwe aspecten van de ervaring zien |  |
| *Mondelinge inbreng* | Directheid | Verlies van tijd vanwege de uitzuivering |
| Grote mogelijkheid om non-verbale signalen op te vangen | Het mondelinge verhaal van de supervisant kan gemakkelijk ‘vervormen’ onder invloed van verbale en non-verbale reacties van toehoorders |
| Er wordt appél gedaan op het inlevingsvermogen van supervisor en medesupervisanten | Supervisor en supervisanten kunnen het verhaal niet laten bezinken. Ze hebben niet genoeg de gelegenheid om afstand te nemen van eigen projecties en om te overwegen hoe zij hun reacties zo kunnen formuleren dat ze aansluiten op jou |
| *audiovisueel materiaal:*  geluidsopnamen | Er wordt extra duidelijk wat de supervisant laat liggen of wat zij juist te veel aandacht geeft | Opnemen en beluisteren van geluidsbanden is bedreigend voor veel supervisanten. Geluidsopnamen zijn door de directheid onthullend |
|  | Door de onmiddellijke betrokkenheid bij de beluisterde situatie beoordeelt de supervisor vaak te snel wat de supervisant goed doet en wat fout |
| video-opnamen | De combinatie van geluid en beeld kunnen een heel indringende manier van zelfconfrontatie zijn voor de supervisant. Video-opnamen laten immers ook lichaamstaal zien. | Een hele reeks van binnen supervisie te bewerken vragen kan zich aan dienen, waardoor je misschien afgeleid wordt van het eigenlijke onderwerp.  Waar komen de discrepanties en discongruenties vandaan? |
| Je kunt discrepanties ontdekken tussen wat je dacht, voelde, wilde en wat (niet) uit je handelen blijkt | Andere nadelen: zie hierboven, bij geluidsopnamen |
| Je kunt discongruenties opmerken tussen wat je zei en hoe je het zei. |  |
| Je word je bewuster van je eigen reacties en daardoor worden de reacties van anderen beter verklaarbaar |  |

De supervisant zelf en zijn beroepspraktijk

Regouin draagt naast bovengenoemde bronnen van leermateriaal, die Jagt in het boek ‘Supervisie: praktisch gezien, kritisch bekeken’ heeft opgenomen nog twee bronnen van leermateriaal in aan:

* De supervisant zelf. Je kunt jezelf afvragen: Wie ben ik? Wat wil ik? Wat doe ik? Hoe werk ik? Waar liggen mijn sterke en zwakke kanten?
* De beroepspraktijk, aan de hand waarvan je vragen kunt stellen als: wat kom ik daar tegen? Wat betekent dit voor mij? Hoe kan en wil ik mij daartoe verhouden?

Volgens Regouin is het belangrijk hoe je denkt over je eigen kunnen, je handelen; wat je mening daar over is.

#### *3.6.2 Technieken en benaderingswijzen, gebruikt bij supervisie*

Van tekening tot test, van ABC tot drama

Supervisoren maken op ruime schaal gebruik van technieken en benaderingswijzen uit bronnen die min of meer los staan van de supervisiekunde. Welke? “Te veel om op te noemen, maar zij worden veelal ‘geleend’ bij verschillende therapeutische stromingen, didactiek, psychologie, onderwijskunde, vormingswerk, welzijnswerk en vrouwenhulpverlening”, beantwoordt Jagt deze vraag.

Een greep uit de ‘collectie’

Het gesprek neemt een belangrijke plaats in bij supervisie. Maar in het kader van de supervisiebijeenkomst maken supervisoren ook gebruik van ander, heel concreet materiaal soms, bijvoorbeeld voor training of zelfreflectie ontwikkelde kaartspellen, papier en kleurstiften, foto’s, klei, voorwerpen die als symbool dienen voor bijvoorbeeld persoonseigenschappen. Verder maken ze gebruik van oefeningen, bijvoorbeeld ontspannings-, communicatieoefeningen; van tests, van cognitieve technieken, bijvoorbeeld het ABC-model uit de rationeel emotieve therapie (RET); van dramatechnieken en diverse creatieve werkvormen; van narratieve technieken; van kernkwadranten; van metaforen; van schema’s en teksten, die een stukje theorie tot leven brengen.

Bovenstaande is niet meer dan een greep uit wat voorhanden is en metterdaad benut wordt.

Waartoe en waarvoor, valkuilen en voorwaarden

Supervisoren zetten een diversiteit van technieken en specifieke benaderingen in om bronnen van (ervarings)kennis en verbeelding bij de individuele supervisant en bij de groep aan te boren.

Het is weer Jagt die uitlegt dat “de bedoeling hiervan is om de individuele supervisant door een impasse te helpen, haar op een voor haar leren relevant gebied te stimuleren en/of om de interactie en leercondities in de supervisiegroep te verbeteren”[[48]](#footnote-49).

|  |  |
| --- | --- |
| **Valkuilen**  De supervisor moet vermijden om: | **Voorwaarden**  De supervisor werkt verantwoord als ze: |
| Uitgebreid oefeningen te doen en trainings- elementen in te voegen of lessen te geven | Technieken, instrumenten en methoden bewust gebruikt in het kader van supervisie, waarin de supervisant toenemend zelfstandig leert te leren van het problematiseren van eigen werkmateriaal |
| Steeds zorgen voor interessante programma’s, zodat supervisanten elke keer benieuwd zijn op welke zelfontdekkingsreis de supervisor hen ditmaal weer zal nemen. Het gaat er niet om wat de supervisor ‘uit de kast haalt’. | Een techniek of speciale werkwijze inzet met een duidelijk doel, dus niet alleen om de zitting boeiend te maken of om te voldoen aan de verwachtingen van de supervisanten |
| Gebruik te maken van spelvormen, tests en dergelijke, die een hele bijeenkomst in beslag nemen en waarvan de relevantie voor supervisieleren niet duidelijk is | Letterlijk uit diverse bronnen put om zo goed mogelijk te kunnen aansluiten bij verschillende supervisanten met verschillende behoeften |

Technieken en specifieke benaderingswijzen kunnen de individuele supervisant en/of de supervisiegroep een stap vooruit helpen, met name wanneer ze in bepaalde patronen vastzitten. Ze kunnen bijdragen aan een betere toegankelijkheid en/of verdieping en verrijking van de bronnen van leermateriaal die supervisie kenmerken. Ze horen echter niet centraal te staan, maar juist een ondersteunende rol te vervullen.

#### *3.6.3 Werkvormen supervisie*

Reflectie op gang brengen. Het voortzetten van reflectie. Even een andere werkvorm gebruiken om los te komen van blokkades, het theoretiseren, het niet kunnen vinden van woorden. Het zijn dingen, die tijdens de supervisie regelmatig aan bod kunnen komen.

Drs. A. de Hoop beschrijft in zijn boek een grote hoeveelheid aan werkvormen, die bij supervisie door de supervisor gebruikt worden om de supervisant verder te helpen. Hieronder zijn er een aantal beschreven en met behulp van schema’s verduidelijkt. Sommigen zijn misschien al min of meer bekend en/of vaker genoemd, maar er is voor gekozen om nog eens extra te laten zien hoe deze werkvormen in supervisieverband worden toegepast. Zij kunnen tevens een antwoord geven op de vraag wat supervisie kan betekenen voor leerkrachten die snel een beeld vormen van kinderen; hoe zij zich bewust kunnen worden van dit beeldvormingsproces en hoe zij hiermee op de juiste manier om kunnen gaan.

Het Johari-venster

In het professioneel functioneren van mensen in het onderwijs gaat het om interactie. De kwaliteit van het beroep van leerkracht bestaat voor een belangrijk deel uit de kwaliteit van de interactie en communicatie tussen hen en anderen: leerlingen, ouders, collega’s, collega’s etc.

“Communicatie kan inzichtelijk worden gemaakt met behulp van verschillende perspectieven en modellen. Eén van de modellen is het Johari-venster”, schrijft De Hoop. “Het biedt een mogelijkheid om in kaart te brengen hoe je als leerkracht jezelf ziet en hoe je aan anderen verschijnt”[[49]](#footnote-50).

Dit model heb ik al eerder uitgelegd; nu wil ik het in het kader van supervisie opnieuw behandelen.

Het Johari-venster bij supervisie

De vragen waar leerkrachten als supervisanten mee komen, spelen zich vooral af op de grens van privé-persoon en blinde vlek. Supervisie kan helpen het niet toegestane deel van jou als leerkracht te laten onderkennen. Als het er namelijk niet mag zijn, zoals met het proces van beeldvorming, waar ik het steeds over heb, is het er ook niet, al kan het wel doorspelen in de werksituatie. Doordat er in supervisie optimale veiligheid en vertrouwen geboden wordt, kan de supervisant dit onderkennen en nog belangrijker: erkennen. De supervisor kan het verborgen gebied ontsluiten (zelfonthulling).

De leerstijlen van Kolb

Ieder mens pakt zaken op een specifieke wijze aan. Mensen verschillen in voorkeur voor een bepaalde manier van leren, hebben hun eigen leerstijl. Kolb heeft hier onderzoek naar gedaan. Hij geeft 4 karakteristieke wijzen aan van benaderen en reageren op (vooral nieuwe) situaties. Mensen leren het best als ze direct of indirect de gevolgen van hun eigen handelen ervaren. In het model dat Kolb heeft ontwikkeld, is te zien waar en hoe iemand begint en wat er daarna, na de eerste aanpak, op volgt. Het cyclische element is essentieel. Eerst wordt het beginpunt, de leerstijl bepaald. Vervolgens wordt aangegeven hoe van daaruit wordt gehandeld. Dat wordt met het cyclische bedoeld. Het model van Kolb kan ons helpen bij (het reflecteren op) ons handelen. De cyclus van Kolb brengt de verschillende manieren van leren samen: concreet, abstract, actief en reflectief leren.

|  |  |
| --- | --- |
| http://www.lumin.nl/training/image/kolb.gif  Model van Kolb[[50]](#footnote-51)  De leerstijlen van Kolb bij supervisie  🡪 door inzicht in de leerstijl van jou als leerkracht kan de supervisor de juiste leerhulp geven | 🡪doener: nadrukkelijk aanwezig in het onderwijs . De wil om te leren is groot. Reflecteren is lastig. Leert in supervisie om stil te staan bij datgene wat echt de moeite waard is. |
| 🡪 dromer: kan zijn problemen zo goed analyseren dat de supervisor zich niet moet laten verleiden tot het geven van de oplossing. Moet zelf conclusies trekken en stappen zetten om het probleem daadwerkelijk aan te pakken. |
| 🡪 denker: doet het graag alleen. Zoekt oplossing vooral met verstand, sluit zijn gevoelens uit. Leert in supervisie het delen van gevoelens en daarmee het oplossen van problemen. |
| 🡪 beslisser: Is planmatig en resultaatgericht. Heeft structuur nodig om te leren. Gevoelens worden wel gevoeld en erkend, maar dienen in de hand gehouden te worden. Moet bewust worden van het ontstaan van de gevoelens. Daarmee het inzicht vergroten om er iets aan te veranderen. |

Kernkwaliteiten

Zoals ik al eerder beschreven heb, wordt er bij supervisie regelmatig gebruik gemaakt van het kernkwadrantenmodel van Daniël Ofman.

Ieder mens heeft een aantal kernkwaliteiten, beschrijft De Hoop. Het zijn de eigenschappen die tot de kern van de persoon behoren, die een mens ‘kleuren’. Iemands eigenheid en uniekheid tonen zich in iemands kernkwaliteiten. Kernkwaliteiten zijn niet in de eerste plaats eigenschappen, maar eerder mogelijkheden.

Teveel van de kernkwaliteiten is niet goed. Teveel van een positieve eigenschap leidt tot doorschieten in de eigen valkuil. Zo wordt de kernkwaliteit daadkracht in de doorgeschoten vorm drammerigheid, behulpzaamheid kan leiden tot bemoeizucht, spontaniteit kan leiden tot flapuit. Het is niet het tegenovergestelde van de kernkwaliteit, maar de ‘doorgeschoten’ vorm.

Kernkwaliteiten hebben niet alleen een schaduwkant (de valkuil), maar bieden ook uitdaging. De uitdaging is de positief tegenovergestelde kwaliteit van de valkuil. Bij de valkuil ‘drammerigheid’ past wellicht de uitdaging ‘geduld’. De kernkwaliteit en de uitdaging vormen elkaars aanvullende kwaliteiten.

Uit iemands kernkwaliteit is ook af te leiden waar we potentiële conflicten met de omgeving kunnen verwachten. Deze hebben te maken met de uitdaging. De doorsnee mens blijkt allergisch te zijn voor teveel van zijn uitdaging, vooral als hij die in een ander verpersoonlijkt vindt. Met het aangeven van de allergie is het kwadrant klaar.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **1 Kernkwaliteit**  **Daadkrachtigheid** | teveel van het goede -> | **2 Valkuil**  **Drammerigheid** |
| Het negatief tegenovergestelde  daarvan is: |  | het positief tegenovergestelde  daarvan is: |
| **4 Allergie**  **Passiviteit** | <- teveel van het goede | **3 Uitdaging**  **Geduld** |

Kernkwadrant [[51]](#footnote-52)

Het kernkwadrant is een hulpmiddel om kernkwaliteiten en uitdagingen bij jezelf en anderen te ontdekken.

De kernkwadranten zijn vanuit alle hoeken op te bouwen. Vanuit alle hoeken kan ook gecontroleerd worden of ze kloppen.

Het kernkwadrantenmodel bij supervisie

Vooral leerkrachten met leervragen rond sluimerende conflicten en verkeerde interpretaties van de werkelijkheid, die grote gevolgen hebben voor het gedrag van hemzelf ten aanzien van anderen, hebben door het maken van een kernkwadrant snel zicht op datgene wat in hun gedrag mede oorzaak is van het conflict of misverstand. Je leert vaak het meeste van datgene waar je een hekel aan hebt.

Als er voldoende vertrouwen en veiligheid is, dan kan de supervisor met behulp van het kernkwadrant de leerkracht leren omgaan met irritaties over verkeerde interpretaties, en dergelijke. Het inzicht in onze kernkwaliteit en allergie helpt de leervragen te verduidelijken.

Metaforen

Het gebruik van metaforen is weer een heel andere werkvorm. Bij metaforen gaat het om een vergelijking. Een parallel tussen de feitelijke realiteit en de verbeelding. De metafoor kenmerkt zich door indirectheid. Jij als leerkracht kan door een metafoor een nog wat onduidelijke situatie voor jezelf of de supervisor duidelijk maken. Het doel en/of effect van metaforen is, naar de visie van De Hoop:

* Een moeilijk bespreekbaar onderwerp wordt makkelijker bespreekbaar
* Het doet een appél op creativiteit
* Onbewuste betekenissen kunnen bewust worden gemaakt

Een metafoor staat voor iets dat verwijst naar een werkelijkheid. Omdat het niet dezelfde werkelijkheid is, schept het afstand. Die afstand biedt vaak meer mogelijkheden voor inzicht en meer oplossingen.

De dramadriehoek

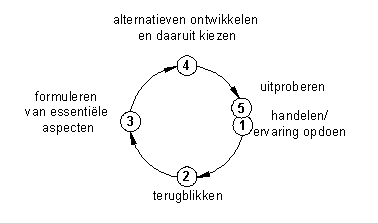
Bij het helpen analyseren van lastige kwesties voor de leerkracht als supervisant, iets dat voor problemen zorgt bij de leerkracht in zijn dagelijkse handelen ten aanzien van de kinderen in de klas, roept de supervisor wel eens hulp in van de zogenaamde ‘dramadriehoek’. In de dramadriehoek kun je drie rollen onderscheiden: de rol van de Redder, de rol van Slachtoffer en de rol van Aanklager. De Hoop legt deze drie verschillende rollen uit:

* De Redder wil graag anderen te hulp schieten.
* Het Slachtoffer heeft vaak problemen, voelt zich niet bij machte het zelf op te lossen en ziet ook zijn eigen onmogelijkheden niet. Hij doet een beroep op anderen om het probleem op te lossen.
* De Aanklager heeft vaak een verbitterde, verwijtende houding. Hij legt de schuld van de ontstane situatie bij anderen.

Door afstand te creëren van de concrete situatie en te laten beschouwen wat er aan de hand kan zijn, helpt de supervisor deze uitzichtloze situatie voor de supervisant te doorbreken. Als het reëel is, kunnen mensen daarna zelf uit de driehoek stappen als ze daar enigszins de mogelijkheid toe zien.

De reflectiecirkel

In supervisie wordt systematisch gereflecteerd. Reflectie helpt om onderliggende probleem, de vraag achter de vraag, te verkennen. Een ook bij supervisie veel gebruikt model voor reflectie is de ‘reflectiecirkel’ van Korthagen. Het model is bij uitstek geschikt om van het ‘doen’ te kunnen leren.

Reflectiecirkel Korthagen[[52]](#footnote-53)

Bij fase 5 begint de volgende cyclus. Korthagen spreekt daarom van een spiraalmodel voor reflectie.

Bij het model passen standaardvragen:

* Wat is er gebeurd? (fase 2)
* Wat vond ik daarin belangrijk? (fase 3)
* Tot welke voornemens/leerwensen leidt dat? (fase 4)

Korthagen geeft aan dat fase 3 de belangrijkste fase is: reflectie die tot bewustwording leidt. Om gericht te kunnen terugblikken op het handelen reikt hij voor fase 2 acht vragen aan:

De bewustwording bij leerkrachten dat ze moeilijk kunnen benoemen wat de leerlingen ervaren is vaak choquerend. Ze zijn geheel met zichzelf bezig en hun manier van lesgeven.

|  |  |
| --- | --- |
| 1. Wat wilde ik? | 5. Wat wilden de leerlingen? |
| 2. Wat voelde ik? | 6. Wat voelden de leerlingen? |
| 3. Wat dacht ik? | 7. Wat dachten de leerlingen? |
| 4. Wat deed ik? | 8. wat deden de leerlingen? |

## Conclusie theoriedeel

*Leerkrachten vormen bepaalde beelden van kinderen. Dat beeld zit ons, als leerkracht, vaak (onbewust) in de weg. Dat beeld beïnvloedt ons, terwijl we dat eigenlijk niet eens willen. Wij behandelen het kind anders dan het in werkelijkheid verdient. We plaatsen kinderen in een hokje, zonder dat we ons hiervan bewust zijn, of juist wel...*

Kijkend naar de aandachtspunten uit de literatuur die behandeld zijn rondom dit onderwerp, is het helder dat er voor leerkrachten, die moeite hebben met het objectief beoordelen van kinderen en aan de hand van dat vaak onbewust verkeerd geïnterpreteerde beeld gaan handelen ten aanzien van een kind, waardoor dat kind dus onrecht aangedaan wordt, begeleid moeten worden op dit gebied, van binnen uit, uit zichzelf, of van buitenaf.

Van *binnen* uit kun je hier als leerkracht aan werken door je bewust te worden van je beeldvorming. Als jij je, als leerkracht bewust bent van wat er tussen jou en het kind in staat, dan kun je proberen om leren gaan met dat beeld of je handelen te veranderen. Dat er wel degelijk methoden zijn om je bewust te worden van het beeld dat je hebt en het te leren hanteren, blijkt uit de literatuur, waaruit er enkele beschreven zijn in dit onderzoek.

Hoe leerkrachten met hulp van *buiten* henzelf met hun beeldvorming om kunnen leren gaan, is beschreven aan de hand van de begeleidingsvorm supervisie en de bijbehorende technieken en werkvormen om meer inzicht te krijgen in eigen denken, willen, voelen en handelen.

Naast bovengenoemde hebben leerkrachten ook begeleiding nodig in hun loopbaanontwikkeling. Niet alleen tijdens de opleiding, waar veel vormen van begeleiding en eventuele andere mogelijkheden geboden worden, maar juist daarna, als je als leerkracht voor je eerste klasje komt te staan, waarna er nog velen zullen volgen. Beginnend bij de student in opleiding, de beginnende leerkracht, de ervaren leerkrachten met de verschillende rollen en de leidinggevenden in scholen.

De vraag is of naast het zelf bewust worden van het beeldvormingsproces en de al (veel gebruikte) bestaande begeleidingsvormen als collegiale consultatie, er intensief in een nieuwe begeleidingsvorm als supervisie geïnvesteerd moet worden in het onderwijs.

Zoals blijkt uit de literatuur kent supervisie een grote toegevoegde waarde ten aanzien van andere begeleidingsvormen, ook met betrekking tot het beeldvormingsproces. Je bent bezig om zelfsturende vermogens te ontwikkelen in plaats van oplossingsgericht. Ook is de focus breed en (beroeps) persoonsgericht in plaats van organisatiegericht. In supervisie gaat het om jezelf, je eigen ervaringen, in relatie tot je beroep. Supervisie kan ervoor zorgen dat je (anders) leert kijken naar jezelf in verband met de beroepsuitoefening. In supervisie leer je je beroep zelfstandiger uit te oefenen, en je beter bewust te worden van je eigen gedachten en gevoelens ten aanzien van de kinderen in je klas.

Concluderend uit de literatuur kan ik, me richtend op mijn probleemstelling, dus met recht zeggen dat supervisie leerkrachten wel degelijk handreikingen, methoden en middelen kan bieden op het gebied van een juiste hantering van beeldvorming ten aanzien van leerlingen in de klas.

Maar blijkt dat ook uit de praktijk?

Supervisie kan op verschillende manieren en door het gebruik van diverse werkvormen en soorten supervisiemateriaal zorgen voor bewustwording bij de leerkrachten van bepaalde gevormde beelden en hoe hij of zij hier verder op de juiste manier mee om kan gaan. Het is niet alleen op het moment, dat supervisie gedaan wordt, maar met behulp van supervisie leer je blijvend.

De praktijk moet echter nog uitwijzen of supervisie als begeleidingsvorm zorgt voor een betere hantering van beeldvorming van leerkrachten dan de nu meest gangbare begeleidingsvorm in het onderwijs: collegiale consultatie.

Om een goede uitspraak te doen over de plaats van supervisie in en buiten de opleiding en of het leerkrachten meer oplevert in het hanteren van beeldvorming dan collegiale consultatie, wil ik meer weten over het effect van supervisie bij leerkrachten, die supervisie gehad hebben tijdens de opleiding of in hun loopbaan.

**Praktijkdeel: onderzoek**

# 4. De invloed van supervisie in de praktijk

*“Supervisie leert mij bewust te worden van wat ik goed en fout doe ten aanzien van de kinderen bij mij in de klas en hoe ik dat kan veranderen”*

Bovenstaand citaat is afkomstig van een leerkracht die dit in een interview noemde. Dit is mij bijgebleven, want dit is precies waar het allemaal om draait in mijn onderzoek. In het komende hoofdstuk wordt hier dieper op ingegaan.

## 4.1 Inleiding

De eerste 3 hoofdstukken heb ik afgesloten met een conclusie. Daarmee rond ik het literatuurdeel af. Het praktijkdeel volgt, waarin ik nader wil onderzoeken of supervisie als begeleidingsvorm meer oplevert in het hanteren van beeldvorming bij leerkrachten dan collegiale consultatie.

Ik loop er tegenaan dat beelden, die kinderen bij leerkrachten oproepen zo in het hoofd van de leerkracht blijven hangen en het handelen van de leerkracht kunnen beïnvloeden. Ook de literatuur speelt hier op in, zoals in het theoriedeel beschreven is. Leerkrachten handelen (te) snel op basis van verkeerd geïnterpreteerde beelden en maken zich schuldig aan diverse andere beoordelingsfouten, zonder dat zij zich hiervan bewust zijn.

Supervisie, een begeleidingsmethode, die steeds meer opkomt in het basisonderwijs, naast andere al gebruikte begeleidingsvormen, biedt handreikingen tot bewustwording en vervolgens om hier eerst in groepsverband en later blijvend zelfstandig mee om te gaan, blijkt uit het voorgaande literatuuronderzoek.

Concluderend uit de literatuur kan ik, me richtend op mijn probleemstelling, met recht zeggen dat supervisie leerkrachten wel degelijk handreikingen, methoden en middelen kan bieden op het gebied van een juiste hantering van beeldvorming ten aanzien van leerlingen in de klas. Maar blijkt dat ook uit de praktijk? Dit wil ik gaan onderzoeken.

De onderzoeksvraag luidt dan ook als volgt: “Zorgt supervisie voor betere hantering van beeldvorming dan één van de andere begeleidingsvormen, met name collegiale consultatie?”

## 4.2 Onderzoeksopzet

Voortbordurend op de theorie is te zeggen dat supervisie op verschillende manieren kan zorgen voor bewustwording bij de leerkracht van bepaalde gevormde beelden en hoe hij of zij hier verder op de juiste manier mee om kan gaan. Supervisie is een relatief intensieve begeleidingsvorm, maar er kan nog jaren van worden geprofiteerd. Je leert blijvend over jezelf, als persoon in je beroep, blijkt uit ook uit de theorie. De praktijk moet echter nog uitwijzen of supervisie als begeleidingsvorm zorgt voor een betere hantering van beeldvorming van leerkrachten dan de nu meest gangbare begeleidingsvorm in het onderwijs: collegiale consultatie.

Om hier een goede uitspraak over te kunnen doen, wil ik meer weten over het effect van supervisie bij leerkrachten die supervisie genoten hebben tijdens hun opleiding of gedurende hun loopbaan..

Dit wil ik gaan onderzoeken aan de hand van de methode van onderzoek naar ervaringen: het interview. Door meerdere interviews af te nemen wil ik erachter komen wat de betekenis van supervisie is en wat de meerwaarde van supervisie als begeleidingsvorm is, ten opzichte van de meest gebruikte begeleidingsvorm in het onderwijs: collegiale consultatie. Daarbij wil ik me dan vooral richten op de meerwaarde van supervisie op het gebied van beeldvorming van leerkrachten ten aanzien van leerlingen in het regulier basisonderwijs.

Ik wil dit onderzoek doen bij een onderzoekspopulatie van leerkrachten, die in het regulier onderwijs werkzaam zijn en in de laatste jaren van hun opleiding supervisie hebben genoten of die tijdens hun loopbaan supervisie hebben ontvangen. Een andere eis, waaraan de leerkrachten in het kader van het onderzoek moeten voldoen, is dat zij bekend zijn met de begeleidingsvorm ‘collegiale consultatie’.

## 4.3 Procedure

#### *4.3.1 Geselecteerde scholen en leerkrachten*

Als doelgroep is gekozen voor leerkrachten, die lesgeven in diverse klassen in het basisonderwijs, op diverse scholen. Een vereiste voor de bevraagde leerkrachten is dat ze supervisie gevolgd hebben en in aanraking geweest zijn met collegiale consultatie, omdat dit onderzoek daarop gericht is en daarmee deze doelgroep voor ogen heeft. Wanneer, waar en met wie zij supervisie gehad hebben, of dat op de opleiding met medestudenten is of op de huidige school waar zij lesgeven met collega’s, dat doet er niet toe.

Dit zal vooral gaan om leerkrachten die 0-6 jaar afgestudeerd zijn en werken in het basisonderwijs, omdat supervisie een opkomende begeleidingsvorm is, die nog niet zo lang gebruikt wordt. Collegiale consultatie daarentegen wordt als begeleidingsvorm al lange tijd gebruikt en is daarnaast de meest gebruikte begeleidingsvorm, blijkt uit onderzoek.

De onderzoekspopulatie bestaat uit 8 leerkrachten, die geïnterviewd worden:

* Juf A. (29 jaar) heeft op de Marnix Academie in Utrecht gezeten en staat sinds 6 jaar voor de klas, grotendeels in de onderbouw. Momenteel geeft zij les aan groep 3 in Wijk bij Duurstede.
* Meester B. (23 jaar) is net klaar met de Gereformeerde Hogeschool in Zwolle. Hij is sinds vorig jaar werkzaam in het basisonderwijs. Hij geeft dit jaar voor het tweede jaar les aan groep 7 op een basisschool in Zwolle.
* Juf E. (32 jaar) heeft sinds vorig jaar haar studie deeltijd Pabo afgerond op de Christelijke Hogeschool Ede en heeft dit jaar haar eerste eigen klas, groep 6 op een basisschool in Barneveld.
* Juf G. (22 jaar) is bezig met haar eerste jaar voor de klas in groep 1. Zij heeft vorig jaar de Pabo op de Christelijke Hogeschool Ede afgerond en heeft vooral ervaring in de onderbouw
* Juf L. (26 jaar) heeft op de Hogeschool IPABO in Alkmaar gezeten en werkt nu 4 jaar in het onderwijs, in de middenbouw. Zij staat dit jaar voor groep 5 op een basisschool in Alkmaar
* Juf M. (25 jaar) heeft op de Hogeschool IPABO in Alkmaar gezeten. Zij werkt nu al weer 4 jaar in het onderwijs, in de onderbouw. Momenteel geeft zij les aan een combinatieklas 2/3 op een basisschool in Assendelft.
* Juf A. (42 jaar) heeft op het Mariënburg in Leeuwarden de onderwijsopleiding genoten en is nu 18 jaar werkzaam in het onderwijs. Zij is begonnen als kleuterjuf en is steeds verder opgeklommen. Zij geeft momenteel les aan groep 7/8 op een basisschool in Ermelo
* Juf M. (28 jaar) heeft eerst de opleiding SPW4 gedaan en is heeft vervolgens de Pabo gedaan aan de Gereformeerde Hogeschool in Zwolle. Zij staat nu het tweede jaar voor de klas. Vorig jaar had ze groep 1/2 en nu geeft ze les aan groep 3 op een school in Putten.

#### *4.3.2 Methode van onderzoek*

Om achter de betekenis van supervisie in de praktijk te komen, is gekozen voor een semi-gestructureerd interview. Er is gekozen voor het interview als methode van onderzoek, waarbij mondeling vragen worden gesteld, omdat deze de mogelijkheid bieden om open en steeds specifiekere vragen te stellen, waarbij steeds doorgevraagd kan worden op wat de geïnterviewde zegt. De onderzoeksvraag staat hierbij centraal en vervolgens gaat de interviewer steeds in op wat de geïnterviewde zegt. Het voordeel hiervan is dat je tamelijk snel informatie krijgt over veel onderwerpen, en onmiddellijk kunt doorvragen als daartoe aanleiding is[[53]](#footnote-54).

Er is gekozen voor een semi-gestructureerd interview, waarbij een deel van de vragen van tevoren vastgelegd is. Deze vragen komen in alle interviews aan de orde. Er is voor deze vorm van interviewen gekozen, omdat de gegevens uit de vooraf vastgestelde vragen zo met elkaar vergeleken kunnen worden, waaruit conclusies kunnen worden getrokken. Daarnaast blijft er echter voldoende ruimte over om eigen vragen en meningen te vertellen. Dit laatste is juist van belang in het kader van de onderzoeksvraag. Juist de ervaringen en meningen over supervisie en collegiale consultatie zijn van belang. Vandaar de keuze voor het semi-gestructureerde interview.

De vragenlijst voor de interviews is zo opgesteld dat de informatie, die in de literatuur gevonden is, getoetst kan worden. Ook staat de onderzoeksvraag centraal. De vragen zijn zo opgesteld dat deze hoofdvraag door het beantwoorden van de andere vragen grotendeels gedekt wordt.

Er is gekozen voor vooral opentopic vragen, waarbij bepaalde onderwerpen aangesneden worden, waar zo veel mogelijk op doorgevraagd kan worden om zoveel mogelijk informatie te verzamelen.

Het onderzoek is uitgevoerd onder leerkrachten op diverse scholen in verschillende delen van het land, bijvoorbeeld Putten, maar ook in Zwolle, Wijk bij Duurstede en Alkmaar. De leerkrachten zijn bezocht en daar is uitgelegd waaronderzoek naar gedaan werd.

De interviews zijn afgenomen en de conclusies zijn getrokken op basis van de opgestelde vragen en gericht op de hoofdvraag van dit onderzoek. De gegevens van de diverse leerkrachten zijn naast elkaar gezet en gelabeld om te kijken of er belangrijke verschillen en overeenkomsten zijn. Vervolgens is er gekeken of er opvallende zaken nader bekeken moesten worden. Hierover kunt u lezen in de volgende paragraaf ‘Onderzoeksresultaten’.

In de bijlagen bij dit onderzoek zijn alle resultaten te vinden van de interviews met de diverse leerkrachten.

#### *4.3.3 Betrouwbaarheid*

Om de betrouwbaarheid van het onderzoek zo hoog mogelijk te maken is gekozen om voortdurend zo kritisch mogelijk te zijn ten aanzien van het eigen werk. Daarbij zijn steeds anderen betrokken geweest. De vragenlijsten voor de interviews zijn voorgelegd aan meerdere collega’s, studenten en degene, die dit onderzoek begeleid heeft.

Daarnaast hebben de personen, met wie de interviews gehouden zijn het gespreksverslag in handen gekregen, voordat er definitief mee gewerkt werd. Op deze manier konden zij aangeven of zij zich in de weergave konden herkennen.

De meningen, aanpassingen en tips van alle anderen, die met dit onderzoek meegewerkt hebben, zijn zo veel mogelijk verwerkt in dit onderzoek. Dit om het onderzoek zo betrouwbaar mogelijk neer te zetten.

#### *4.3.4 Validiteit*

Het onderzoek moet zo goed mogelijk aan het doel beantwoorden, waarvoor het opgezet is. Met andere woorden: het onderwerp moet valide zijn. Het moet steeds gaan over de vraag: ‘Meet ik wat ik wil meten?’

Er is hieraan zo goed mogelijk beantwoord door alle aspecten die relevant zijn om de onderzoeksvraag te beantwoorden in de interviewvragen naar voren te laten komen. De vragen zijn voorgelegd aan medestudenten, collega’s en degene, die dit onderzoek begeleid om de opgestelde vragen van te voren te controleren op volledigheid, helderheid en nauwkeurigheid. Er is door mijzelf en anderen steeds gekeken of de vragen goed op elkaar aansloten, of vragen niet anders te interpreteren waren en of zij meewerkten aan het beantwoorden van de onderzoeksvraag.

Daarnaast is zo eerlijk mogelijk met de geïnterviewden gesproken, waarbij zo veel mogelijk recht is gedaan aan hun uitspraken en opvattingen, ook in de weergave van de interviews in dit onderzoek.

Tot slot is de informatie van de geïnterviewden gelabeld en met elkaar vergeleken, waarbij verschillen en overeenkomsten eruit gehaald zijn. Deze informatie is verbonden aan de informatie uit de literatuur en andere bronnen, die eerder in dit onderzoek naar voren gekomen zijn. Er is hierbij nadrukkelijk gekeken of de resultaten verklaarbaar of interpreteerbaar zijn, vanuit de theorie. Dit in het kader van de externe validiteit[[54]](#footnote-55).

## 4.4 onderzoeksresultaten

#### *4.4.1 Uitwerking van de interviews*

Bij de analyse van de interviews is de volgende route gevolgd.

De verschillende interviews zijn doorgenomen en karakteristieke, kernachtige uitspraken die relevant zijn voor de onderzoeksvraag, zijn gemarkeerd.

Deze gemarkeerde woorden of tekstgedeelten zijn geordend onder de twee noemers, die in dit onderzoek centraal staan en steeds naar voren komen: de begeleidingsvormen supervisie en collegiale consultatie.

Vervolgens zijn de verschillende interviews gelabeld op basis hiervan, per onderdeel geordend. Deze manier van werken borgt een grote objectiviteit.

Alle labels blijken onder gebracht te kunnen worden in 3 hoofdlabels, die zowel bij supervisie als collegiale consultatie gehanteerd kunnen worden:

* Leren van jezelf en de ander
* Vaardigheden
* Voorwaarden

Door op basis van deze hoofdlabels beide begeleidingsvormen naast elkaar te zetten, komen de opvallende verschillen en overeenkomsten, die uit de interviews komen, duidelijk naar voren. Beide begeleidingsvormen zijn goed van elkaar te onderscheiden en aan de hand daarvan met elkaar te vergelijken.

Van de meest kernachtige labels is (per respondent) de inhoud weergegeven aan de hand van citaten uit de diverse interviews.

Het derde onderwerp binnen dit onderzoek is ‘beeldvorming’. Een deel van de vragen is zo op gesteld dat de geïnterviewde leerkrachten niet rechtstreeks gevraagd wordt naar hun ‘beeldvorming’, het omgaan hiermee en hun eventuele handelen ten aanzien hiervan. Voor de onderzoeker zijn de antwoorden, die de geïnterviewden geven echter wel degelijk in verband te brengen met dit onderwerp, de beeldvorming van leerkrachten, op basis van de informatie uit de eerder beschreven theorie.

De informatie rondom dit laatst genoemde onderwerp is doorgenomen en geordend onder diverse kopjes. Om het onderzoek zo objectief mogelijk te houden is er bij dit onderwerp, ‘beeldvorming’, waarbij het voor de onderzoeker gemakkelijk is om te vervallen in de fout van het interpreteren van de gegeven informatie, voor gekozen om direct een link met de theorie te leggen. Op basis daarvan kan de gegeven informatie, gekoppeld aan de theorie, in verband gebracht worden met beide andere onderwerpen, zoals ook in de interviews te zien is.

Vervolgens zijn aan de hand van deze labels patronen ontdekt die betrekking hebben op de onderzoeksvraag.

Opvallend terugkerende antwoorden en de overeenkomsten en verschillen tussen beide begeleidingsvormen en uitspraken van leerkrachten zijn eruit gehaald en de link met de theorie is gelegd. Aan de hand daarvan zijn uitspraken gedaan, richting de beantwoording van de onderzoeksvraag, die uiteindelijk leiden tot één gezamenlijke conclusie, die zowel op de theorie als op de praktijk gebaseerd is.

#### *4.4.2 Resultaten labelen*

De vragen uit de interviews zijn in te delen in 3 categorieën: supervisie, collegiale consultatie en beeldvorming. De resultaten van de beide eerst genoemde categorieën zijn, om beide begeleidingsvormen in het kader van dit onderzoek met elkaar te kunnen vergelijken, gelabeld.

In deze paragraaf zijn nog geen verbanden gelegd tussen beide begeleidingsvormen en hun relatie tot het derde onderwerp ‘beeldvorming’. Er worden puur alleen de feiten opgenoemd. De onderzoeksresultaten zijn gelabeld en de meest kernachtige uitspraken zijn eruit gehaald.

In hoofdstuk 5 zullen verbanden worden gelegd, waarbij de informatie uit de interviews per onderwerp nader uitgewerkt wordt en vervolgens gekoppeld zal worden aan de theorie. Hieruit kunnen dan conclusies getrokken worden.

De labeling levert de volgende labels op:

|  |  |
| --- | --- |
| **Supervisie** | **Collegiale consultatie** |
| Onderwerpen, die aan de orde komen:   * Kinderen met speciale onderwijsbehoeften * Omgaan met collega’s, ouders en andere belanghebbenden * Omgaan met probleemsituaties in de klas | Onderwerpen, die aan de orde komen:   * Nieuwe methode * Nieuw onderwijsconcept * Omgaan met een kind met een speciale onderwijsbehoefte in een specifieke situatie |
| Leren van jezelf en de ander   * Bewustwording * (ver)ander(d)e manier van denken * Blijvend leren (door vragen stellen) * Inzicht in jezelf en anderen * Leren van jezelf, leren over jezelf * Integratie van persoon, denken, voelen, handelen * Integratie van persoonlijke situatie met werksituatie * Grote invloed op praktijk * Leren vanuit andere standpunten te kijken * Eigen ervaring helpt anderen * Gezamenlijk meedenken, oplossing uit jezelf * Tips, direct toepasbaar in meerdere situaties * Groei in je ontwikkeling * Zelf sturend * Gericht op nieuwe handelingsmogelijkheden * Hulp op afstand * Reflecteren * Persoonlijk * Verdiepend | Leren van jezelf en de ander   * Andere ‘kijk’ op situaties * Nieuwe inzichten opdoen bij elkaar * Snel bruikbare/toepasbare oplossingen krijgen en aandragen * Op basis van meningen en ervaringen * Kijken naar anderen en van daaruit naar jezelf * Gezamenlijk probleem, gezamenlijke oplossing, aangedragen door anderen * Teruggrijpen op eerdere ervaringen van jezelf of de ander * Specifieke oplossing voor specifieke situatie * Problemen en ervaringen delen * Oppervlakkig * Kennis verbreden, niet verdiepen * Zicht op achterliggende motieven |
| Vaardigheden   * Leren vragen stellen aan jezelf en anderen * Leren luisteren * Geen oplossingen geven, maar tips * Je verplaatsen in andere situaties * Reflecteren en daarvan leren * Elkaar volgen, bij elkaar aansluiten * Passende informatie eruit halen; daarop doorgaan * Situatie van verschillende kanten bekijken * Aan de hand van een verteld verhaal een voorstelling maken van de situatie * Leren kijken naar jezelf en waar je gedrag of handelen vandaan komt | Vaardigheden   * Leren observeren * Koppeling maken van wat je ziet naar je eigen situatie * Specifiek leren luisteren en kijken * Verdiepende vragen stellen * Denken in praktische oplossingen * Inspelen op andere zienswijzen * Reflecteren op specifieke situatie * Evalueren |
| Voorwaarden   * Niet met collega’s * Medesupervisanten uit dezelfde bouw * Open, veilige sfeer * Kwaliteit van de supervisor * Onbekende supervisor * ‘Klik’ | Voorwaarden   * Veilige sfeer * Vervanging voor jouw groep geregeld * Goede band, vertrouwensband * Vrijwillig * Je moet op 1 lijn zitten met je collega * Ervaring * Gebonden aan groep of bouw |
| Mening   * Erg langdradig, als je geen probleem hebt * Ver doorvragen: je probleem wordt opgeblazen * Goed voor startende leerkrachten * Vaak geen duidelijke eindconclusie | Mening   * Niet reflecteren op eigen handelen en gedrag. Gevolg: mogelijk steeds terugkerend probleem * Tips passen niet bij mijn manier van lesgeven * Het voelt als beoordeeld worden * Je vertoont snel kopieergedrag |
| Anti labels   * Geen nut inzien: je tijd verdoen | Anti labels   * Tijdrovend en niet haalbaar in het onderwijs |

Labels

Hieronder zijn de inhouden van de meest kernachtige labels, die van belang zijn voor dit onderzoek en die per respondent vaker teruggekomen zijn, in steeds iets andere bewoordingen, weergeven aan de hand van citaten uit de diverse interviews.

* Supervisie:

**Onderwerpen, die steeds terugkomen**

Meester B.: “Dingen waarbij ik mezelf tegenkom als persoon in mijn beroep als meester”

Juf E.: “Handelen ten opzichte van bepaalde kinderen of situaties in de klas, met ouders, collega’s of andere belanghebbenden”

**Bewustwording**

Meester B.: “ik leer me bewust worden van mijn denken en handelen in mijn beroep. Door die bewustwording kan ik ermee om leren gaan of mezelf veranderen”

Juf L.: “Supervisie leert mij bewust te worden van wat ik goed en fout doe ten aanzien van de kinderen bij mij in de klas en hoe ik dat kan veranderen”

**Blijvend leren**

Meester B.: “Een ander sterk punt is dat het voor mij blijvend is geweest”

**Leren van jezelf (in je beroep)**

Juf A.T.: “Ik leer van mezelf voor mezelf en voor een ander” en later: “… in mijn beroep dus”.

Juf G. : “het integreren van je persoonlijke situatie met je werksituatie.” En later over een sterk punt van supervisie: “Leren kijken naar jezelf en waar jouw gedrag of handelen vandaan komt.”

**Leren vanuit andere standpunten te kijken**

Meester B.: “Ook heb ik geleerd om zelf van verschillende kanten naar situaties die ik meemaak te leren kijken en niet alleen in mijn eigen standpunt te blijven hangen”

**Gezamenlijk meedenken: oplossing uit jezelf**

Juf A.T. : “Je krijgt het gevoel dat je er niet alleen voor staat tijdens het supervisiemoment en later heb je toch het gevoel dat je je eigen probleem opgelost hebt”

Juf M.E.: “Anderen stellen mij vragen over mijn situatie, waardoor ik zelf toewerk naar de oplossing voor mijn probleem, of een stapje verder in de goede richting”

**Tips, direct toepasbaar in meerdere situaties**

Meester B.: “Door tijdens supervisie vragen te krijgen en je bewust te worden van je sterke en zwakke kanten, heb je daar later ook nog iets aan in alle situaties, die voorkomen in je klas”

Juf M.E: “Doordat aan de hand van vragen eerste de situatie helder gemaakt wordt voor mijzelf en ik mezelf bewust wordt van wat ik toen en toen gedaan of gedacht heb, levert de oplossing die erna volgt veel op voor de ontwikkeling van mij als leerkracht. Doordat ik dingen over mezelf leer en dit kan toepassen in de hele klas, zal er verbetering en vooruitgang optreden in de hele klas”.

**Zelf sturend**

Juf M.S: “.… dat er door diverse mensen en mijzelf over gepraat wordt en in de goede, passende wijze gestuurd wordt, zodat het aansluit bij mijn situatie en mijn manier van handelen”

**Hulp op afstand**

Juf A. H.: “je krijgt praktische tips van mensen, zonder dat ze persoonlijk bij je in de klas kijken”.

Juf E. “Ik vond het fijn om met mensen, die ik kende van de opleiding te praten over wat mij dwars zat. Ik vond het fijn dat zij mij niet voor de klas zagen en niet wisten hoe ik dingen deed in de klas. Zij stonden er verder van af en konden mij daardoor beter helpen, vond ik.”

**Reflecteren**

Meester B.: “… reflecteren op wat je doet, hoe je denkt en wat je daarbij voelt…”

Juf E.: “Het reflecteren heeft mij veel opgeleverd. Ik betrek mijn gedachten en gevoelens er nu bij”

**Persoonlijk**

Juf M.E: “Je leert ook meer over jezelf en welke oplossing voor jou van belang is voor het kind/probleem. Iemand anders zou misschien met dezelfde ingebrachte situatie op een heel andere oplossing uitkomen. Het is een heel persoonlijke manier van begeleiden, ervaar ik”.

* Collegiale consultatie:

**Onderwerpen**

Juf A.T.: “…een nieuwe taalmethode invoeren” en later: “…ontwikkelingsgericht onderwijs invoeren…”

Juf E.: “het omgaan met een kind, die speciale zorg nodig heeft in een specifieke situatie”.

Juf L: “…invoeren van zelfstandig werken in alle klassen…”

**Andere ‘kijk’ op situaties**

Juf A.T.: “je krijgt een andere kijk op hoe die ene andere leerkracht de lesstof aanbiedt”

Meester B: “Zij kijken er op een andere manier naar dan jijzelf. Door er met hen over te praten kan ik ook weer op een objectieve manier naar de situatie kijken”

**Nieuwe inzichten opdoen bij elkaar**

Juf E.: “Nieuwe inzichten in het handelen van andere personen ten aanzien van kinderen, die ik zelf ook in de klas kan krijgen en waar ik zelf ook mee te maken kan krijgen”

**Snel bruikbare/toepasbare oplossingen krijgen en aandragen**

Meester B.: “je krijgt snel een antwoord op datgene waar je mee zit”

Juf M.S.: Ik wil dan snel een oplossing, dus praat ik er even met collega’s over. De tips, die zij geven breng ik dan meteen in praktijk”

**Kijken naar anderen en van daaruit naar jezelf**

Juf A.T. “…kijken naar anderen en dat toepassen op je eigen klas of specifieke situatie in de klas”

Juf M.S.: “je ziet het handelen van anderen, waarop je voor jezelf kunt reflecteren. Dan bedoel ik vooral dat ik me zelf dan afvraag: Zou ik het ook zo doen of niet?”

**Gezamenlijk probleem, gezamenlijke oplossing, aangedragen door anderen**

Juf G: “je krijgt vrijwel altijd praktische oplossingen aangedragen”

Juf M.E: “We hebben samen het probleem besproken en daar met elkaar voor beide kinderen een oplossing voor gezocht” En later: “samen met je collega zoek je een oplossing voor beide soortgelijke problemen, waarmee je zelf meteen aan de slag kunt.”

**Specifieke oplossing voor specifieke situatie**

Meester B.: Je kunt die ene oplossing alleen in deze specifieke situatie gebruiken.

Juf E: “De dingen die je ziet zijn specifiek gericht op één kind in één situatie”

Juf G.: “Er wordt naar maar iets heel specifieks gekeken en je krijgt vrijwel altijd praktische oplossingen aangedragen, specifiek voor die situatie”

Juf M.E.: ”Er wordt samen één oplossing gezocht voor één probleem”

**Oppervlakkig**

Meester B: “Doordat je hulp zoekt bij die ander en hulp verwacht van die ander, neem je al snel, zonder na te denken, de dingen over die je bij je collega ziet”

Juf G: “Waarom je zo handelt als je nu handelt wordt niet besproken. Je zult in de toekomst dan weer tegen zo’n zelfde probleem aanlopen. Je leert niet om reflectief te zijn op je eigen handelen”

Juf M.S.: “je ziet maar één mogelijkheid.”

**Kennis verbreden, niet verdiepen**

Juf M.S: “Naar mijn mening kan ik mijn horizon verbreden door het handelen van anderen te zien en er met elkaar over te praten”

Juf M.E.: “Eigenlijk denk je zelf weinig écht over het probleem na. Je gaat niet echt bij jezelf te rade. Je verdiept je er zelf niet in.”

**Zicht op achterliggende motieven**

Juf E.: “Ook het gesprek achteraf waarbij hij veel van zijn gekozen strategieën uit kon leggen met de achterliggende motieven was leerzaam voor mij”

Juf L: “In het gesprek na afloop hoorde ik de gedachten achter de dingen, die ik gezien had. Ik heb hier veel baat bij gehad”

**Reflecteren:**

Juf E: “Al pratende en reflecterende en evaluerende wat we met dit kind doen en gedaan hebben, zoeken we naar overeenkomsten en oplossingen om er beter/anders mee om te gaan”

Juf M.S.: ”Je ziet het handelen van anderen, waarop je voor jezelf kunt reflecteren.”

# 5. Onderzoeksresultaten en onderlinge verbanden

In dit hoofdstuk zullen verbanden worden gelegd, waarbij de informatie uit de interviews per onderwerp nader uitgewerkt wordt en vervolgens gekoppeld zal worden aan de theorie. Hieruit kunnen dan conclusies getrokken worden.

Er is er ervoor gekozen om te beginnen met het beschrijven van eerst supervisie en daarna collegiale consultatie, aan de hand van de beschreven labels in voorafgaande paragraaf. Vervolgens worden beide begeleidingsvormen met elkaar vergeleken.

Supervisie

Het gaat in supervisie om datgene wat de supervisant in zijn werk tegenkomt. De beroepspraktijk is dus uitgangspunt. De kwaliteit van het persoonlijk functioneren binnen het werk staat centraal. De nadruk ligt op de vraag hoe de supervisant met beroepsvraagstukken omgaat, hoe zijn persoonlijke eigenschappen en achtergrond hierin een gunstige of belemmerende rol spelen, hoe hij zijn eigen kwaliteiten kan benutten en verder ontwikkelen en zijn zwakke kanten kan versterken. Supervisie biedt handreikingen om hernieuwd te functioneren in het dagelijkse handelen in de relatie persoon – werk - beroep. Supervisie is een leermethode waarin reflectie een belangrijke rol speelt. In het kort zou je kunnen zeggen dat het in supervisie gaat om integratie van denken, voelen, willen en handelen door de supervisant in de uitoefening van zijn functie.

Je leert je, als leerkracht, meer bewust worden van je eigen denken en handelen in je beroep en wat daarbij goed en minder goed gaat. Die bewustwording levert veel op, want hierdoor kun je met een bepaald probleem om leren gaan of jezelf veranderen. Je leert bij supervisie om vanuit verschillende standpunten te kijken naar situaties die je meemaakt in de dagelijkse praktijk en om niet alleen in je eigen standpunt te blijven hangen. Supervisie is een persoonlijke manier van begeleiden. Het leert leerkrachten beter kijken naar zichzelf en waar hun gedrag of handelen vandaan komt.

Daarnaast leer je bij supervisie de oplossing voor een bepaald probleem uit jezelf te halen. Jij, als leerkracht, stuurt zelf de situatie, die jezelf vertelt en de tips die je van anderen krijgt in de goede, passende richting. Het sluit dus altijd aan bij jouw manier van handelen. Je leert zelf eruit te halen wat bij jou past en voor jou van belang is en gaat daar vervolgens verder op in. Je stuurt je eigen proces.

Je leert blijvend van supervisie. De tips, die je krijgt zijn direct toepasbaar in meerdere situaties. Doordat aan de hand van vragen eerst de situatie helder gemaakt wordt voor jezelf en je jezelf bewust wordt van wat je op een bepaald moment gedaan of gedacht heb, levert de oplossing die erna volgt veel op voor de ontwikkeling van jou, als leerkracht. Doordat de leerkracht dingen over zichzelf leert en dit kan toepassen in de hele klas, zal er verbetering en vooruitgang optreden in de hele klas.

Collegiale consultatie

Bij collegiale consultatie staat een werkprobleem centraal. De manier van werken is oplossingsgericht. De gelijkwaardigheid in de relatie maakt het makkelijker om open te staan voor elkaars ervaring; het is meer leren van de ander dan zelfstandig leren. Het ontstaat vaak spontaan bij leerkrachten in parallelgroepen. Wederzijds vertrouwen, goed kunnen luisteren en wederzijds leren zijn belangrijker dan een professionele aanpak.

Dankzij collegiale consultatie leer je op een andere manier kijken naar situaties. Je kijkt, als leerkracht hoe een collega met een bepaald kind en/of situatie omgaat. Je doet nieuwe inzichten op bij elkaar. Je kijkt, als leerkracht, bij de ander met als doel om iets te leren wat je zelf kunt toepassen op een specifieke situatie bij jou in de klas. Met behulp van wat je ziet en waar je achteraf over praat of naar vraagt, kun je er op je eigen manier, wat bij jou past, invulling aan geven.

De leerkracht krijgt bij collegiale consultatie vrijwel altijd praktische oplossingen aangedragen. Centraal staat het bruikbare en snel toepasbare tips krijgen en aandragen.

Daar tegenover staat dat de dingen die je ziet bij je collega specifiek zijn gericht op één kind in één situatie. De praktische oplossingen, die je aangedragen krijgt, zijn ook alleen in die ene specifieke situatie of ten aanzien van dat ene specifieke kind te gebruiken.

Je zoekt hulp bij die ander en verwacht hulp van die ander. Daardoor neem je al snel, zonder na te denken, de dingen over die je bij je collega ziet. Dit kan een valkuil zijn. Daarnaast wordt het ‘waarom’ van je handelen zoals je nu handelt niet besproken. Leerkrachten kunnen in de toekomst dan weer tegen een zelfde probleem aanlopen. Er wordt niet geleerd om te reflecteren op je eigen handelen. Je bent als leerkracht meer bezig om je kennis te verbreden en niet om je kennis te verdiepen. De leerkracht hoeft zelf weinig écht over het probleem na te denken. Hij hoeft niet echt bij zichzelf te rade te gaan.

## 5.1 Verschillen en overeenkomsten tussen supervisie en collegiale consultatie

Uit eerder gepresenteerd schema en de daarop volgende inhouden van diverse labels komen de verschillen en overeenkomsten tussen beide begeleidingsvormen duidelijk naar voren. De belangrijkste en meest opvallende in het kader van dit onderzoek zijn er even extra uitgelicht.

#### *5.1.1 Verschillen*

Daar waar supervisie gericht is op tips en nieuwe handelingsmogelijkheden en vooral niet op oplossingen, is collegiale consultatie vooral gericht op het vinden van specifieke oplossingen in specifieke situaties. Supervisie is altijd gericht op het leren van jezelf in je beroep en daardoor zijn de bijeenkomsten gericht op meerde situaties.

Waar je bij supervisie leert van jezelf, leer je bij deze andere begeleidingsvorm juist van anderen en van de situatie, die je bij een ander in de klas bekijkt.

Collegiale consultatie is daarnaast vaak gericht op een gezamenlijk probleem, waarbij je ook samen naar een oplossing zoekt, waar beide leerkrachten verder mee kunnen. Bij supervisie heeft elke leerkracht zijn eigen probleem. Er wordt wel gezamenlijk meegedacht met het probleem en er worden van verschillende kanten vragen gesteld. De oplossing moet echter uit jezelf komen. Hierdoor leer je blijvend, daar waar collegiale consultatie je voor korte tijd leert, toepasbaar in die ene situatie.

Wat je tijdens je collegiale consultatiemoment ziet en de tips die je achteraf krijgt, hoeven niet te passen bij jouw manier van lesgeven. Je krijgt tips aangedragen door anderen en je hebt eigenlijk als enige mogelijkheid om hier elementen uit over te nemen. Bij supervisie stuur jijzelf de situatie, zodat tips aansluiten bij jouw manier van lesgeven. Hier speel je dan in de rest van de bijeenkomst steeds op in. De eindoplossing of de stapjes in de richting van die oplossing haal je uit jezelf.

Een ander verschil tussen beide begeleidingsvormen is dat collegiale consultatie erop gericht is om je kennis te verbreden en supervisie juist op het verdiepen van je kennis over jezelf in je beroep.

#### *5.1.2 Overeenkomsten*

Naast de diverse verschillen, zijn er echter ook diverse overeenkomsten te benoemen tussen beide begeleidingsvormen. Zowel bij supervisie als bij collegiale consultatie leer je een andere ‘kijk’ op de situatie te hebben. Bij collegiale consultatie is dat dan vooral dat je leert kijken hoe een ander het in de klas doet, waar jij zelf iets van kunt leren. Bij supervisie gaat het er dan vooral om dat je vanuit een ander standpunt dan alleen dat van jezelf naar jouw situatie leert kijken en dus van jezelf iets leert.

Beide begeleidingsvormen zijn deels gebaseerd op eigen ervaringen. Je deelt je ervaringen met elkaar en jouw eigen ervaringen kunnen anderen helpen. Ook wordt over beide begeleidingsvormen gezegd dat je nieuwe inzichten opdoet bij anderen. Daarnaast komt uit de diverse interviews naar voren dat je zowel bij collegiale consultatie als bij supervisie een koppeling van de situatie van een ander naar de situatie van jezelf moet maken. Bij collegiale consultatie gebeurt dit veelal aan de hand van wat je ziet bij een collega. Bij supervisie aan de hand van wat je hoort over de situatie van een ander in de klas, wat je dan weer kunt koppelen aan zo’n soortgelijke situatie bij jou in de klas.

Vervolgens is het bij beide begeleidingsvormen van belang om te reflecteren. Bij supervisie reflecteer je vooral op jezelf; op je eigen handelen, denken en voelen. Bij collegiale consultatie reflecteer je op wat je gezien hebt bij de ander in die specifieke situatie en die informatie koppel je aan je eigen situatie. Zowel bij supervisie als bij collegiale consultatie werd als voorwaarde een veilige sfeer genoemd. Je krijgt bij beide begeleidingsvormen praktische tips, die je direct toe kunt passen in de praktijk. Ook zijn leerkrachten bij in beide gevallen van begeleiden bij voorkeur gebonden aan de zelfde bouw, waarin zij lesgeven. Dit levert de meest bruikbare informatie op.

Tot slot moet genoemd worden dat bij beide begeleidingsvormen vaak hetzelfde onderwerp aan bod komt, namelijk kinderen met een speciale onderwijsbehoefte; het denken over deze kinderen, het handelen ten aanzien van deze kinderen en het omgaan hiermee.

Daarmee komen we gelijk terecht bij het derde onderwerp in dit onderzoek: ‘beeldvorming’, want daar heeft voorgaande alles mee te maken.

## 5.2 Beeldvorming

De interviewvragen zijn opgesteld op basis van de 3 onderwerpen, die steeds terugkomen in dit onderzoek: collegiale consultatie, supervisie en beeldvorming.

De vragen, gericht op beeldvorming, zijn zo opgesteld dat er niet direct aan de leerkrachten naar hun beeldvorming of gedachten over een kind gevraagd wordt, omdat deze beeldvorming in het onderwijs eigenlijk een min of meer onbesproken onderwerp is. Niet iedere leerkracht is zich bewust van zijn gedachten ten aanzien van een kind en de gevolgen daarvan in zijn of haar handelen ten aanzien van dit kind. Als de leerkracht zich daar wel van bewust is, dan houdt hij dit veelal voor zichzelf.

De informatie hierover kan dus niet gelabeld worden, omdat dit voor iedere leerkracht persoonlijk is. Maar op basis van de antwoorden op de interviewvragen in het kader van dit onderwerp kan er wel een link met de theorie over beeldvorming gelegd worden. Op basis daarvan kan dit in verband gebracht worden met de beide eerder genoemde begeleidingsvormen en daarbijbehorende labels.

#### *5.2.1 Beeldvorming: Hoe zie ik dat terug in de interviews?*

Aan de hand van enkele geciteerde uitspraken wil ik laten zien hoe beeldvorming en als gevolg daarvan het handelen ten aanzien van dit kind steeds terugkomt in de antwoorden van de leerkrachten, die geïnterviewd zijn.

Vervolgens wil ik deze in verband brengen met de theorie, om het onderzoek zo betrouwbaar mogelijk te houden en niet de fout in te gaan door informatie verkeerd te interpreteren.

“Het is een mooi meisje (…) Zij windt iedereen om haar vinder, inclusief mij met haar innemende uiterlijk, aanstekelijke lach en vriendelijkheid” (…) “Ik behandel haar zoals ik de andere kinderen ook behandel, maar in mijn gedachten heeft ze vaak een streepje voor!”

“B. is ongedwongen, lief en ontzettend ijverig op zijn manier. Hij heeft een vorm van autisme en heeft daarom voor mij iets extra’s” (…) “Ik wil hem beschermen. Hij doet zijn best om voor zichzelf op te komen, al is dit soms ten koste van anderen. Ik neem hem dan vaak in bescherming"

Hoe ik handel? “Vergevingsgezind!” Ze legt uit: “Van hem kan ik het hebben; van anderen niet”.

“Hij blijft een beetje mijn zorgenkind. Ik ben zelf vroeger ook een keer teruggeplaatst naar een andere klas en denk dat ik op basis daarvan met hem mee kan voelen. Hij fascineert mij, ik herken mezelf in hem”. (…) “Ik kom voor hem op, speel in op zijn interesses en betrek hem overal bij. Ik probeer hem zoveel mogelijk te ontzien”.

“Eigenlijk wist ik het al voordat ik hem in de klas kreeg. Zijn broer had ik al in de klas gehad en die is precies hetzelfde”.Hoe ik handel t.a.v. hem: “Als ik eerlijk ben, moet ik zeggen dat als er iets gebeurt of als ik gepraat hoor, dat ik dan meteen zijn kant op kijk en hem in gedachten al de schuld geef. Als hij het dan niet is, valt me dat altijd mee. Ik voel me hier af en toe wel schuldig over”.

“Hier baal ik een beetje van en ook van die ouders, die zich overal mee bemoeien. Doordat ik er de laatste tijd steeds meer van baal, merk ik dat ik ook steeds meer negatief reageer op C. Ik denk dat mijn gedrag en mijn persoonlijke stijl met de benadering van dit kind te maken hebben”.

#### *5.2.2 Beeldvorming: link met de theorie*

Bewustwording en als gevolg daarvan handelen veranderen

Uit de literatuur is vooral gebleken dat bewustwording van eigen gedrag en het veranderde handelen als gevolg daarvan een belangrijk proces is bij beeldvorming. Dit is ook meerdere keren in de interviews naar voren gekomen. Leerkrachten, waarbij iets dwars zit ten aanzien van een kind, hebben genoemd dat zij, voordat zij hiermee om kunnen gaan, zich dan eerst bewust willen worden van hun eigen gedrag. “Waar komt mijn reactie vandaan en kan ik door het veranderen van mijn eigen gedrag een kind verder helpen?” noemt een van de geïnterviewden. “Hoe denk en handel ik tegenover dit kind?”, zegt een ander. Zij voegt er aan toe:“Door er op verschillende manieren naar te kijken, hoop ik de situatie duidelijk te krijgen en er iets aan te veranderen”.

Daarnaast komt in de antwoorden vooral naar voren dat de leerkracht zich bewust is dat hij misschien zou willen of moeten veranderen in het handelen ten aanzien van het kind. Zo benoemt juf L.: “Ik neem nu de situatie, waarin hij verkeert mee in mijn handelen tegen hem. Ik houd hem misschien meer de hand boven het hoofd, al zou dat misschien anders moeten”. Juf M.G. zegt hierover: “Hij vraagt negatieve aandacht van de kinderen en mij, waardoor de kinderen en ik negatief op hem gaan reageren, terwijl ik weet dat hij juist positieve aandacht nodig heeft van mij en zijn klasgenoten”.

Hieruit is op te maken dat diverse leerkrachten, die geïnterviewd zijn, zich wel degelijk bewust zijn van hun handelen en wat zij zouden moeten veranderen in hun houding en handelen ten aanzien van het desbetreffende kind, maar om het daadwerkelijk te veranderen, is lastig, zoals ook uit de theorie blijkt.

Opvallend is dat het hierbij vooral steeds gaat om je als leerkracht bewust te worden van je eigen handelen. Dit handelen ten aanzien van een kind wordt vaak genoemd, maar de gedachten over een kind eigenlijk bijna niet. Terwijl die gedachten voorafgaan aan het op een bepaalde manier handelen ten aanzien van een kind. Hiermee wordt voor mij bevestigd wat ook al naar voren kwam uit de literatuur: veel leerkrachten zijn zich niet bewust dat zij zich schuldig maken aan beeldvorming ten aanzien van kinderen en dat dit hun handelen beïnvloedt.

Eén leerkracht was zich echter wel degelijk bewust van haar gedachten ten aanzien van een kind en de gevolgen daarvan. Ze noemt: “Als ik eerlijk ben, moet ik zeggen dat als er iets gebeurt of als ik gepraat hoor, dat ik dan meteen zijn kant op kijk en hem in gedachten al de schuld geef. Als hij het dan niet is, valt me dat altijd erg mee. Ik voel me hier af en toe wel schuldig over, want er zijn genoeg andere druktemakers in de klas en op deze manier wordt dit jongetje tekort gedaan”.

Beoordelingsfouten

Ook maakten diverse leerkrachten zich schuldig aan verschillende beoordelingsfouten, die in de theorie ook naar voren komen, door bijvoorbeeld af te gaan op ervaringen met de broer of zus van het desbetreffende kind. Bijvoorbeeld in het geval van Y., waarbij de leerkracht haar zus ook in de klas heeft gehad. Door de ervaring, die ze toen opgedaan heeft met haar zus, legt ze uit dat ze denkt dat ze nu ook beter weet hoe ze met Y. om kan gaan.

Een ander voorbeeld, waarbij de juf haar handelen ten aanzien van een kind baseert op de ervaringen, die ze opgedaan heeft met zijn broer, komt ook naar voren. De leerkracht zegt letterlijk: “Eigenlijk wist ik het al voordat ik hem in de klas kreeg. Zijn broer had ik al in de klas gehad en die is precies hetzelfde”.

Ook ervaringen van de leerkrachten zelf als kind worden meegenomen in het handelen ten opzichte van kinderen in hun klas nu. Zo heeft meester B., een kind in de klas, die terug geplaatst is vanuit groep 8 bij hem in de klas, omdat hij te veel achterliep. Hij zegt: “Hij blijft een beetje mijn zorgenkind”.

Dan legt hij uit dat dit eigenlijk gebaseerd is op zijn eigen ervaring: “Ik ben zelf vroeger ook een keer teruggeplaatst naar een andere klas en denk dat ik op basis daarvan een beetje met hem mee kan voelen. Hij fascineert mij, ik herken mezelf in hem”.

Een ander beoordelingsfout, die gemaakt wordt is dat het ene kind wel iets mag en een ander kind datzelfde niet. Dit heeft alles te maken met beeldvorming, beschrijft de literatuur. De meeste leerkrachten benoemen dit niet letterlijk in de interviews, maar juf A.T. wel. Ze zegt: “Het is een flapuit, maakt er niet toedoende opmerkingen. Hij is niet lastig, eerder grappig”. En hoe ze ten aanzien van hem handelt: “Vergevensgezind!” Ze legt uit: “Van hem kan ik het hebben; van anderen niet”.

Naast bovengenoemde beoordelingsfouten, worden sommige leerkrachten in hun gedachten en het daaropvolgend handelen gemakkelijk beïnvloed door ouders en/of eigen gedachten en eigen verwachtingen van wat een kind kan en wat een kind nodig heeft. Zo zegt juf M.E.: “Ik wil hem graag beschermen; ook al weet ik dat dit niet nodig is. Hij doet erg zijn best om voor zichzelf op te komen, al is dit soms ten koste van anderen. Ik neem hem daarbij dan vaak in bescherming”.

Dit handelen, zoals jij denkt dat het goed is, heeft ook alles te maken met het persoonlijke beeld van jou als leerkracht ten aanzien van een kind. Dit hoeft echt niet objectief te zijn, maar jij, als leerkracht, past je handelen er wel op aan, zoals ook in de literatuur uitgebreid aan de orde is gekomen.

Hoe kijken de leerlingen tegen u aan?

De interviewvraag ‘Hoe kijken de leerlingen tegen u aan, denkt u?’ was vooral als inleiding op de vragen over ‘beeldvorming’ bedoeld, maar ook hieruit kwamen soms opmerkelijke dingen naar voren, foutief beoordeeld, maar vaak gebaseerd op hoe de leerkracht over wil komen, kwam later naar voren. Dit is ook typisch voor beeldvorming. Je denkt als leerkracht wel na over hoe jij op anderen overkomt, maar niet over hoe kinderen op jou overkomen; welk beeld jij van hen opbouwt, foutief beoordeelt en hoe je zo gemakkelijk als gevolg daarvan handelt. Naast het feit dat het in de literatuur voorkomt, is het ook terug te zien in de praktijk. Om enkele voorbeelden te noemen: Juf A.H: “Ik denk dat alle kinderen uit de groep positief over me denken. Met schoolreisje wilden ze allemaal bij mij in de groep”. Juf E.: “Ze vinden me een leuke, enthousiaste juf, die altijd in is voor iets anders dan anders. Dit krijg ik vaak van collega’s te horen, dus ik denk dat de kinderen mij ook zo zullen omschrijven”.

Niet objectief

De informatie, die door de diverse leerkrachten over kinderen gegeven wordt is niet altijd objectief, maar merendeels geïnterpreteerd. Om een voorbeeld te noemen: de term ” mooi meisje”, hoeft niet voor iedereen hetzelfde te betekenen. “Hij leefde in zijn eigen wereld”, waar wordt dat op gebaseerd?

Dit interpreteren is een grote valkuil bij het proces van beeldvorming, wordt in de literatuur naar voren gebracht en komt dus ook in de praktijk naar voren.

Negatieve eigenschappen goed gepraat

Eigenschappen die de leerkracht irriteren of hem niet goed liggen worden genoemd, maar ook snel weer goed gepraat door ook leuke eigenschappen van dit kind op te noemen. Zo vertelt één van de geïnterviewden: “J. is van Surinaamse afkomst. Hij leeft voortdurend in zijn eigen fantasieverhalen. Hij is vaak dromerig en zijn werktempo is heel laag. Tegelijkertijd vraagt hij vaak om positieve aandacht en is het een ontzettende knuffel”.

Dit is het ontkennen van dingen die jou als leerkracht irriteren. Leerkrachten willen het beeld van het kind niet te negatief schetsen, blijkt uit de gegeven antwoorden. Dit heeft echter tot gevolg dat het geen objectief beeld geeft van de beeldvorming van de leerkracht. Ook dit bevestigt dat, zoals ook uit de theorie blijkt, leerkrachten hun beeldvorming willen ontkennen of dat zij het niet (willen) zien.

Kind omschrijven

Wat opvalt is dat als ik leerkrachten vraag om het kind dat als eerste opkomt in hun gedachten te beschrijven en vraag om uitleg waarom juist dit kind wordt genoemd, dat het altijd gaat om een kind dat eruit springt; of omdat het de leerkracht irriteert, waarbij hij of zij niet goed weet wat hij ermee aan moet. Of het tegenovergestelde: juist een kind waarbij de leerkracht zich betrokken bij voelt, waar hij of zij bewondering voor heeft en een sterke band mee heeft doordat jullie samen veel bereikt hebben.

Het kind, wat omschreven wordt, valt op, doet iets met de leerkracht en dat is altijd óf positief óf negatief. Er is in geen van de interviews een kind genoemd wat niets doet met de leerkracht, waar geen enkele omschrijving bij paste. Deze keuze voor een bepaald kind en de omschrijving daarbij heeft in grote mate te maken met de beeldvorming van de leerkracht. Het ene kind kan bij jou positieve eigenschappen oproepen, maar bij een ander minder positieve, leert de literatuur ons ook. Dit komt dus ook sterk naar voren in de interviews.

Leukste kind

Het valt op dat bij de vraag over het ‘leukste’ kind altijd positieve eigenschappen genoemd worden, die dichtbij de leerkracht zelf liggen en/of die de leerkracht graag bij ieder kind zou willen zien, vooral gebaseerd op bewondering, vertedering of waardering voor wat er samen met het kind is bereikt. Gedrag en uiterlijk van kind worden uitgebreid beschreven en sluiten aan bij wie de leerkracht is, wat hij of zij mooi vindt en waar zijn of haar interesses liggen. Als belangrijk punt hierbij wordt door diverse leerkrachten genoemd dat zij een ‘feel good’ gevoel bij dit kind hebben.

Wat betreft het handelen ten aanzien van dit ‘leukste’ kind komt vooral naar voren dat er vanuit dit ‘feel good’ gevoel gehandeld wordt, zoals het kind de leerkracht ook behandelt, positief benaderen, complimenten geven gebaseerd op datgene wat de leerkracht boeit bij het kind.

Irritante kind

Bij de vraag over het ‘irritante’ kind reageren de leerkrachten precies tegengesteld. Zij noemen juist overwegend negatieve eigenschappen, die hem of haar irriteren of ver van de leerkracht af staan. Of die frustratie oproepen; waaraan je als leerkracht alles gedaan hebt, maar wat niets lijkt op te leveren. Als belangrijk gevolg hiervan komt duidelijk naar voren dat de leerkracht geen ‘feel good’ gevoel heeft ten aanzien van dit kind. Betreffende het handelen ten aanzien van dit ‘irritante’ kind komt duidelijk naar voren dat er vanuit het ontbreken van het ‘feel good’ gevoel gehandeld wordt.

Zo noemt één van de leerkrachten: “Als er iets gebeurt in de klas ben ik geneigd om hem al snel de schuld te geven, omdat hij het negen van de tien keer ook doet of er (mede) de oorzaak van is”. Een ander zegt hierover: “Ik merk dat mijn irritatie ten aanzien van hem steeds meer naar buiten komt en dat ik steeds meer negatief op hem ga reageren”.

Beeld, gebaseerd op uiterlijk, gedrag en presteren

Uit bovenstaande is in het kader van dit onderzoek te concluderen dat een ‘feel good’ gevoel bij de leerkracht bepaalt hoe er over en bepaald kind gedacht wordt, op basis waarvan het beeld gevormd wordt en als gevolg daarvan gehandeld wordt.

Uit de literatuur is ook al naar voren gekomen dat de gedachten en gevoelens ten aanzien van een kind het handelen van de leerkracht bepalen. Dat dit ook uit de antwoorden van de geïnterviewden naar voren komt, dient voor mij als bevestiging van dit feit.

Ook dat het oordeel van de leerkracht gevormd wordt door uiterlijk komt sterk naar voren in de antwoorden van de geïnterviewden, vooral bij het ‘leuke kind’. De meeste leerkrachten noemen bij deze kinderen uiterlijke kenmerkten, die zij leuk vinden, mooi vinden en/of waarderen, voordat zij de positieve eigenschappen van deze kinderen noemen.

Daarnaast komt het wel of niet goed meekomen in de klas, het goed of minder goed presteren, het lage of hoge werktempo van het kind sterk naar voren in de gegeven antwoorden, behorend bij de vraag over ‘leuke’, zowel als ‘irritante’ kinderen.

Zowel in de theorie als in de praktijk komt hiermee naar voren dat het beeld van de leerkracht mede bepaald wordt door uiterlijk, gedrag en presteren van het kind.

## 5.3 Collegiale consultatie en beeldvorming

Collegiale consultatie levert een schat aan informatie op, in het kader van beeldvorming, wat voor dit onderzoek van belang is. Uit de antwoorden van de geïnterviewden blijkt dat deze begeleidingsvorm, zowel sterke als zwakke punten kent.

De resultaten, op basis van uitspraken die betreffende collegiale consultatie en beeldvorming gedaan zijn en gebaseerd op de literatuur betreffende deze onderwerpen, zijn met elkaar in verband gebracht.

Inzicht in het handelen van de leerkracht

Er wordt diverse keren genoemd dat je bij collegiale consultatie naar een ander leert kijken en van daaruit naar jezelf en hoe jij handelt. Je leert vooral echt kijken naar het kind en je eigen handelen ten aanzien daarvan. Dit kan veel voordelen opleveren in het bewustwordingsproces bij beeldvorming.

Collegiale consultatie levert vooral nieuwe inzichten op in het handelen van anderen ten aanzien van kinderen, die de leerkracht zelf ook in de klas kan krijgen, komt steeds terug in de antwoorden van de geïnterviewden. Uit verschillende antwoorden, die rondom dit onderwerp steeds terug komen, valt op dat collegiale consultatie niet gericht is op de beeldvorming van de leerkracht, maar wel op het handelen ten opzichte van het kind. Het beeld van de leerkracht over een kind in de eigen klas komt er nauwelijks bij kijken; wel het handelen, wat veranderen moet. Dit is opmerkelijk te noemen, want het handelen is vaak het gevolg van een bepaald beeld wat de leerkracht in zijn hoofd heeft. Dit komt niet aan de orde bij collegiale consultatie. Hier word jij je als leerkracht niet bewust van (gemaakt).

Dat vooral het handelen aangepakt wordt, blijkt onder andere uit de uitspraak: “Ik heb geleerd om goed naar anderen te kijken. Ik heb nieuwe inzichten opgedaan, die ik zelf kan gebruiken in mijn handelen ten aanzien van dit kind”.

Bewustwording

Het valt op dat de geïnterviewde leerkrachten graag tips geven aan anderen en anderen graag helpen tijdens het kijken in de klas en het gesprek na afloop. De vraag rijst dan op: “In hoeverre ben je zelf als leerkracht bewust van je eigen situatie?” Meerdere keren als hierop doorgevraagd werd, werd hier een beetje omheen gepraat en al gauw weer over een eerdere situatie bij die andere leerkracht gesproken. Dit kwam sterk naar voren in de meeste interviews, die afgenomen zijn. Bewustwording van de eigen ‘kijk’ op de situatie en/of het kind lijkt, op basis van de antwoorden van de geïnterviewden en ook vanuit de literatuur, bij deze begeleidingsvorm niet aan de orde te komen. Dit blijkt ook uit iets anders wat herhaaldelijk genoemd werd; dat collegiale consultatie vooral praktische oplossingen oplevert, maar dat er niet wordt ingegaan op de vraag waarom de leerkracht zo handelde. En dat terwijl bewustwording een belangrijk proces is in het kader van beeldvorming.

Gedachten en gevoelens

Sommige leerkrachten noemen dat je bij deze begeleidingsvorm niet leert om reflectief te zijn op je eigen handelen en gedrag. Deze uitspraak levert interessante informatie op in het kader van dit onderzoek, want het handelen wordt wel genoemd, maar de daaraan voorafgaande gedachten en gevoelens niet. Terwijl die aan je manier van handelen ten aanzien van een kind ten grondslag liggen.

Juf G. noemt in een concreet voorbeeld: “Maar achteraf gezien heeft mijn eigen handelen ook wel invloed hier op gehad, terwijl dat niet besproken is”. Hieruit komt naar voren dat ze zich bewust is van haar handelen ten aanzien van het kind, maar haar gedachten en gevoelens ten aanzien van dit kind komen in haar beschrijving niet aan de orde. Hiermee kan bevestigd worden wat ook meerdere keren in de theorie naar voren is gekomen: dat leerkrachten zich niet bewustzijn van het beeld dat zij zich van een bepaald kind gevormd hebben, op basis van hun gedachten en gevoelens t.a.v. dit kind.

Oplossingen aangedragen

Je krijgt vrijwel altijd praktische oplossingen aangedragen door anderen, komt sterk naar voren uit de antwoorden van de geïnterviewden, gericht op deze begeleidingsvorm. Met die aangedragen oplossingen kun je weinig op het gebied van beeldvorming. De oplossing moet juist uit jezelf komen, zoals bij supervisie. Jij moet je als leerkracht bewust worden van jouw beeld ten aanzien van een kind en jij moet leren omgaan met jouw beeld, op jouw manier.

Dat de leerkracht meteen praktische oplossingen aangedragen krijgt, die direct toepasbaar zijn in de praktijk, spreekt diverse leerkrachten aan. Juf M.E. noemt dat er vaak “samen naar een algemene oplossing wordt gezocht, die verbetering gaat brengen…”. Dit ‘samen oplossen’ en ‘meteen overnemen wat je hoort en ziet bij een collega in zijn of haar handelen ten aanzien van een kind’ lijkt heel aantrekkelijk, maar op het gebied van beeldvorming heeft het weinig te betekenen. Het is niet mogelijk om op basis van een samen gezochte oplossing voor één kind, waar beide leerkrachten en ander beeld bij hebben, handelen. Beeldvorming is persoonlijk en voor iedere leerkracht verschillend.

Sterke punten

Positieve punten van collegiale consultatie, in relatie tot beeldvorming, die genoemd werden, waren vooral gericht op het veilige aspect binnen deze begeleidingsvorm. Er komt sterk naar voren dat als je als leerkracht beseft dat je iets fout hebt gedaan in je handelen ten aanzien van een bepaald kind (bewustwording!), dat het dan toch veiliger is om het met één persoon te bespreken.

Een ander voordeel wat genoemd werd is dat je collega’s vaak op een andere manier kijken naar een kind dan jijzelf. Zij kijken er soms ook op grotere afstand naar. Door er met hen over te praten, kun je als leerkracht ook weer op een objectieve manier naar het kind of de situatie leren kijken.

Vooral die andere zienswijze ten opzichte van een kind door een ander en als gevolg daarvan zelf op een meer objectieve manier kijken naar het kind, is interessant in het kader van dit onderzoek. Beeldvorming is persoonlijk, maar door er door de ogen van een ander naar te kijken, kan dit je juist helpen om zelf anders te leren kijken en verder te komen op het gebied van je beeldvorming en je handelen als gevolg daarvan. Je leert er ‘objectief’ naar te kijken. Of zoals juf M.S. het omschrijft: “Je ziet het handelen van anderen, waarop je voor jezelf kunt reflecteren”.

Zwakke punten

Over zwakke punten bij deze begeleidingsvorm is ook het een en ander gezegd. Vooral de tips, die je krijgt, die niet passen bij jouw manier van lesgeven, bijvoorbeeld in het omgaan met speciale kinderen, werden aangekaart. Hierover kan gezegd worden dat een speciaal kind voor de ene leerkracht helemaal geen speciaal kind voor een andere leerkracht hoeft te zijn, op basis van het beeld wat de leerkracht wel of niet gevormd heeft van een bepaald kind. Dit kan dus wel degelijk te maken hebben met beeldvorming, maar ook in de manier van omgaan met het desbetreffende kind, misschien als gevolg van eerder gevormde beelden, die je denkt te herkennen in dit kind.

Als ander zwak punt komt naar voren dat je de dingen die je ziet en die je hoort bij je collega in de klas, snel over gaat nemen, zonder zelf verder over na te denken ofhet wel bij je visie op onderwijs past; bij jou als persoon en bij jouw manier van handelen. Je verdiept je er zelf niet in. Je gaat niet echt bij jezelf te rade. Dit op jezelf betrekken is echter van groot belang in het kader van beeldvorming. Het is persoonlijk en verschilt per leerkracht.

In het zomaar klakkeloos overnemen van een andere leerkracht schuilt een groot gevaar, op het gebied van beeldvorming. Wat de leerkracht die in ene klas komt kijken vaak ziet en waar je achteraf met elkaar over praat, is grotendeels gebaseerd op ervaringen van die ander. Jij bouwt voort op de beeldvorming van diegene ten aanzien van het kind. Je gaat met collega’s in overleg die hem ook in de klas gehad hebben, die een beeld van hem opgebouwd hebben en aan de hand daarvan gehandeld hebben. Daar ga jij op door. Dit is een groot risico.

## 5.4 Supervisie en beeldvorming

Ook supervisie als begeleidingsvorm levert belangrijke informatie op, in het kader van beeldvorming, wat voor dit onderzoek van groot belang is. Ook deze begeleidingsvorm kent sterke en zwakke punten en de uitspraken van de geïnterviewden over wat supervisie voor hen betekent heeft en nog betekent bevatten rijke informatie.

De resultaten, op basis van uitspraken die betreffende supervisie en beeldvorming gedaan zijn en gebaseerd op de literatuur betreffende deze onderwerpen, zijn met elkaar in verband gebracht.

Beeldvorming

Beeldvorming komt steeds aan de orde tijdens supervisie, blijkt uit de meeste antwoorden op de vraag: ‘Wat zijn onderwerpen die volgens u steeds terugkomen in supervisiebijeenkomsten?’ Er werd steeds antwoord gegeven in de richting van het omgaan met en handelen ten aanzien van kinderen met specifieke onderwijsbehoeften, of iets in deze richting. Niet alleen jij, maar ook andere leerkrachten, je medesupervisanten worstelen met de vraag hoe zij om moeten gaan met dat ene kind. Leerkrachten stellen zichzelf daarbij vragen als: “Hoe kan ik beter omgaan met dit kind? Waar ligt het aan dat ik anders om wil gaan met dit kind?” Dit heeft alles te maken met beeldvorming en de bewustwording daarbij, komt in de literatuur naar voren.

“Er worden eigenlijk alleen maar onderwerpen besproken als: hoe ga ik om met dat ene kind? Dáár heb je hulp bij nodig. Dáár gaat het juist om!”, zegt juf A.T. letterlijk.

Meester B. voegt hieraan toe dat een veelbesproken onderwerp bij supervisie is: “Dingen, waarbij ik mezelf tegenkom als persoon in mijn beroep als meester. Dat is denk ik voor iedereen verschillend, maar voor mij is dat het omgaan met probleemkinderen”. Dit is belangrijke informatie, want in het kader van dit onderzoek is hierover te zeggen, gebaseerd op de informatie uit het theoriedeel, dat je jezelf tegenkomt als je je bewust wordt van het beeld, dat jij je hebt gevormd.

Gedachten en gevoelens

De gedachten en gevoelens ten aanzien van een bepaald kind komen bij deze begeleidingsvorm sterk naar voren. Juf G. legt uit dat het vaak voorkomt dat ze het tijdens supervisie hebben over het omgaan met bepaalde kinderen in de klas. Ze zegt: “Ik denk dat dit vooral vaak ter sprake komt omdat dit zaken zijn waar je als leerkracht tegenaan loopt en waar ook je persoonlijke gevoel en je gedachten een rol bij spelen”. Juf M.E. noemt als vaak terugkerend onderwerp: “Kinderen met bepaalde leer- of gedragsproblemen en mijn gedachten, gevoelens en als gevolg daarvan het handelen ten aanzien van deze kinderen”. Deze gedachten en gevoelens komen ook aan de orde bij het vormen van een beeld van een kind. Supervisie werkt eraan mee dat deze gedachten en gevoelens meer naar buiten komen bij de leerkracht; dat de leerkracht hier open over praat. Dit blijkt ook uit een antwoord van juf E.: “Ik heb geleerd om beter en meer op mezelf gericht te reflecteren. Ik betrek mijn gedachten en gevoelens ten aanzien van de kinderen of de situatie er meer bij. Je leert op een andere manier denken over bepaalde situaties en kinderen”. Supervisie levert leerkrachten veel op, op dit gebied. Zij leren over het algemeen zichzelf beter kennen, met daarbijbehorende gedachten en gevoelens over bepaalde kinderen en hoe zij als leerkracht hier beter mee om kunnen gaan.

Bewustwording

De meeste leerkrachten noemen, als zij mogen kiezen tussen collegiale consultatie en supervisie voor laatstgenoemde begeleidingsvorm. Het blijkt uit de gegeven antwoorden dat de belangrijkste reden om dit te doen onder de term bewustwording samen te vatten is. Leerkrachten worden zich tijdens supervisie meer bewust van zichzelf als persoon in hun beroep; zij worden zich meer bewust van hun eigen handelen en gedrag ten aanzien van kinderen, collega’s en ouders. Aan de hand van vragen die ze aan anderen en zichzelf leren stellen, leren ze de situatie nog eens uit gebreid naar voren te halen en tot leren te komen van zichzelf, komt sterk naar voren uit de interviews.

Diverse leerkrachten brengen beide bovengenoemde onderwerpen, beeldvorming en bewustwording samen. Deze uitspraak van meester B. laat dat bijvoorbeeld duidelijk zien: “Ik leer me bewust worden van mijn denken en handelen in mijn beroep (t.a.v. de kinderen). Door die bewustwording kan ik ermee om leren gaan of het veranderen als ik dat nodig vind in het belang van mijn beroep”. Dit is een typische uitspraak, waar ik veel aan heb, in kader van dit onderzoek. Een andere opvallend goede uitspraak in het kader van dit onderzoek: “Supervisie leert mij bewust te worden van wat ik goed en fout doe ten aanzien van de kinderen bij mij in de klas en hoe ik dat kan veranderen”.

Hier draait het onderzoek om. Leerkrachten moeten zich bewust worden van het beeld, hun sterke en zwakke kanten in het omgaan hiermee, en op basis daarvan ermee om leren gaan of het willen veranderen. Ook hieruit blijkt weer hoe belangrijk bewustwording is in het proces van beeldvorming.

Leren van jezelf

Leerkrachten noemen over het algemeen dat supervisie hen veel oplevert en dan vooral “nieuwe inzichten, waardoor ik het kind anders ga benaderen (…) Dit zorgt ervoor dat ik als leerkracht blij word en het kind ook”. Dit is ook het doel van de bewustwording van het beeld dat de leerkracht zich vormt, dat zij hun handelen onder de loep nemen en gaan veranderen, blijkt ook uit de literatuur.

Supervisie biedt hier handvatten voor. Leerkrachten geven aan dat zij leren van zichzelf voor zichzelf en een ander, op het gebied van het handelen ten aanzien van de kinderen in de klas.

Supervisie leert leerkrachten naar zichzelf te kijken en waar hun gedrag of handelen vandaan komt, is uitgebreid naar voren gekomen uit de interviews. Zij noemen dat zij, met hulp van anderen en later zelfstandig hele nieuwe inzichten in diverse situaties opdoen en daarbij blijvend van zichzelf leren.

In de literatuur wordt dit beschreven als één van de doelen van supervisie. Juf M. zegt hierover: “Doordat aan de hand van vragen eerste de situatie helder gemaakt wordt voor mijzelf en ik mezelf bewust wordt van wat ik toen en toen gedaan heb en gezegd of gedacht heb, levert de oplossing die erna volgt blijvend veel op voor de ontwikkeling van mij als persoon en als leerkracht”.

Dit blijvend leren is van belang, ook in het kader van beeldvorming. Een beeld, dat gevormd is moet blijvend veranderen of er moet blijvend mee om gegaan worden.

Oplossing uit jezelf

Supervisie leert leerkrachten om de oplossing uit je zelf te halen, aan de hand van vragen van jezelf of van anderen, komt steeds terug in de interviews. Dit is van belang, in het kader van beeldvorming. Je leert dichtbij jezelf te blijven, waar beeldvorming immers ook ligt.

Andere kijk op kind/situatie

Diverse leerkrachten noemen dat zij hebben geleerd om zelf van verschillende kanten naar situaties die ze meemaken te leren kijken en niet alleen in hun eigen standpunt te blijven hangen.

Dit is een opmerkelijke uitspraak, waaruit blijkt dat zij beseffen dat zij af en toe blijven hangen in een beeld ten aanzien van een kind en/of situatie, waar zij vanaf willen stappen. Dit besef bewerkstelligt supervisie, is op basis van deze uitspraak te zeggen.

Ook is het meer bewust gaan kijken naar de eigen gedachten en manier van handelen ten aanzien van kinderen in de klas een punt wat supervisie bewerkstelligt, volgens de geïnterviewde leerkrachten. Zij noemen dat zij door het op een meer bewuste manier kijken naar een kind en/of situatie leren kijken naar wat er wel of niet goed gaat. Daar kunnen zij dan weer mee aan de slag bij zichzelf en het desbetreffende kind. Op basis hiervan is te zeggen dat die andere ‘kijk’ nuttige informatie oplevert in het denken en handelen ten aanzien van kind, waarover een leerkracht een beeld gevormd heeft.

Aan de hand van die andere ‘kijk’ krijgen leerkrachten, zoals één van hen het beschreef, “weer een open blik en dan pas kan ik gaan kijken richting een oplossing in het handelen tegenover het desbetreffende kind”. Deze leerkracht was zich dus wel degelijk bewust van zijn beeldvorming, want die open blik moest hem afleiden van het beeld, waarmee hij zat en waardoor hij blijkbaar belemmerd werd om in de richting van de oplossing te kijken.

Met een leeg hoofd naar de situatie of het kind kunnen kijken is belangrijk, blijkt ook uit de literatuur. Van daaruit kan de leerkracht pas verder kijken bij zichzelf en de leerling om beter met hem of haar om te gaan. Dit beseft echter maar een enkele leerkracht, ook na herhaaldelijk doorvragen in die richting, blijkt uit de afgenomen interviews.

## 5.5 Supervisie of collegiale consultatie?

In de antwoorden op de vragen over supervisie, ook in het kader van beeldvorming, worden veel vergelijkingen getrokken met de hiervoor behandelde begeleidingsvorm: collegiale consultatie. Dit komt goed uit in het kader van dit onderzoek, omdat het doel hiervan ook min of meer is om beide begeleidingsvormen te vergelijken in het kader van het omgaan met beeldvorming.

Want wat levert nu meer op, supervisie of collegiale consultatie?

Uit eigenlijk alle interviews komt naar voren dat supervisie in het algemeen meer oplevert als begeleidingsvorm. In het omgaan met lastige of juist leuke kinderen, waar sommige interviewvragen over gingen, wordt veelal voor supervisie gekozen, boven collegiale consultatie. Hiervoor worden, vanuit verschillende standpunten steeds ongeveer dezelfde argumenten aangedragen.

Met supervisie wordt de leerkracht zich bewust van wat er zich in zijn hoofd afspeelt en hoe hij hiermee om kan gaan. Door vragen van anderen verdiept de leerkracht zich meer in de situatie en zijn achterliggende gedachten of motieven ten aanzien van het handelen ten aanzien van een bepaald kind of situatie.

Dit maakt de leerkracht bewust van zijn gedrag en het gedrag wat hem bij een ander stoort. Door die bewustwording kan de leerkracht leren om er anders mee om te kunnen gaan.

Bij supervisie wordt de leerkracht ook tot nadenken aangezet over zijn eigen handelen en waar zijn gedachten, reactie en gedrag vandaan komen.

Juf M.S. legt uit dat ze voor supervisie kiest boven collegiale consultatie bij het omgaan met een irritant kind “omdat ik dan bewust hoop te worden van mijn negatieve gedachten en reageren op hem en hoe ik hier beter mee om kan gaan. Ik wil niet dat dit jongetje de dupe wordt van mijn gedachten tegenover hem, die naar buiten komen. Ik wil hier beter mee omgaan. Ik denk dat ik door vragen van anderen bij supervisie meer bewust wordt van wat ik verkeerd denk en doe, zodat ik het kan veranderen”. Hieruit blijkt dat supervisie veel oplevert in het kader van beeldvorming.

Een ander argument dat vaak terugkomt is dat supervisie meer oplevert, omdat collegiale consultatie, het kijken bij iemand anders in de klas, een te eenzijdig beeld van een aanpak van dat kind geeft. Dit sluit soms helemaal niet aan bij de manier van omgaan met de kinderen, die bij de leerkracht past.

Een voordeel van supervisie is dat anderen misschien wel vragen stellen aan jou als leerkracht of suggesties geven, maar uiteindelijk zoekt de leerkracht zelf naar de oplossing, die bij hem of haar als persoon en als leerkracht past. Hier kan aan toegevoegd worden dat de leerkracht, doordat hij zich meer bewust wordt van zijn eigen gedachten en handelen ten aanzien van een kind, hij die kennis kan gebruiken ten aanzien van dit kind, maar ook voor de rest van de klas.

Daarnaast geven de leerkrachten aan dat zij van zichzelf leren op diverse gebieden en in diverse situaties; hoe zij handelen en hoe zij er tegenaan kijken. Dit geeft ook meteen een stukje bewustwording van beeldvorming aan, waarbij supervisie veel oplevert. Er wordt namelijk diverse keren benoemd dat door het inzicht dat je bij supervisie krijgt in jezelf en je handelen ten aanzien van de kinderen in je klas, dat je daardoor eerder aan de slag kunt met het kind, dat je aangekaart hebt en tegelijk de andere kinderen in de klas. Niet alleen je eigen probleem is behandeld.

Supervisie levert meer op dan collegiale consultatie, omdat de tips en manieren van vragen mogelijkheden opleveren die toepasbaar zijn in meerdere situaties in de klas, omdat de leerkracht meer over zichzelf in en voor de klas leert.

Een argument dat hiermee samenhangt is dat supervisie meer verdiepend is dan collegiale consultatie. Leerkrachten willen geprikkeld worden om zelf dieper op de situatie in te gaan en er zelf meer mee bezig te zijn. Bij supervisie wordt elk probleem veel serieuzer genomen en veel meer uitgediept, ook in het kader van de leerkracht zelf die handelt ten aanzien van het kind of een situatie. De leerkracht denkt meer eerst bij zichzelf na wat hij of zij met een bepaalde situatie te maken kan hebben. Hoe denkt en handelt hij ten aanzien van dit kind? “Door er op verschillende manieren naar te kijken, hoop ik de situatie duidelijk te krijgen en dan probeer ik er iets aan te veranderen”, legt één van de leerkrachten uit. Deze bewustwording en als gevolg daarvan het veranderen is van groot belang in het beeldvormingsproces. Dit proces bewerkstelligt supervisie dus.

Supervisie daagt je als leerkracht uit om samen met vragen en opmerkingen van anderen zelf dichterbij een eindconclusie te komen over het omgaan met het kind en/of de situatie, waar jij mee zit. Vaak is de oplossing of de tips die eruit komen direct toepasbaar in de praktijk.

De oplossingen zijn meer doordacht en leveren, doordat ze vanuit verschillende standpunten bekeken zij,n zoveel meer op dan wanneer ik het gedrag van die leerkracht waarbij ik gekeken heb zomaar klakkeloos overneem, geven de meeste leerkrachten aan. Juf E. zegt: “Ik leer blijvend over mezelf van supervisie. De kennis en ervaringen die ik daarbij opdoe kan ik steeds in diverse situaties inzetten. Ik leer niet alleen in één speciale situatie met één speciaal kind, zoals bij collegiale consultatie”.

Als afsluiting van dit onderzoek wil ik een citaat gebruiken met een voor mij schitterend argument waarbij naar voren komt, waar het precies om draait in dit onderzoek, ook meteen toewerkend naar de conclusie, die eigenlijk uit dit ene argument al zo duidelijk naar voren komt:

Juf L. zegt namelijk het volgende: Ik denk dat ik bij supervisie door er open over te praten en mij lerend op te stellen, ik meer van mezelf leer. Dit kan ik dan weer gebruiken in de klas, ook bij het veranderen van mijn gedrag en gevoel tegenover dit kind. Door er met een leeg hoofd naar te kijken, wat je altijd bij supervisie leert, hoop ik naast me neer te kunnen zetten hoe ik nu naar dit kind kijk en dan een nieuwe manier van handelen aan te wennen. Over mijn eigen handelen heen kijken dus. En bereid zijn om te willen veranderen, maar wel dicht bij mezelf blijven, zodat het op de lange termijn effect heeft”.

Wat is hier nog aan te voegen?

# Eindconclusie

*Zorgt supervisie voor betere hantering van beeldvorming bij leerkrachten dan één van de andere begeleidingsvormen, met name collegiale consultatie?*

Deze vraag heeft dit gehele afstudeeronderzoek centraal gestaan. Vanuit de theorie heb ik al eerder geconcludeerd dat supervisie meer oplevert bij het hanteren van beeldvorming dan collegiale consultatie. Op basis van de afgenomen interviews met leerkrachten, werkzaam in het basisonderwijs, die ervaring hebben met beide genoemde begeleidingsvormen, kan ik nu ook concluderen dat supervisie in de praktijk, in het kader van beeldvorming, meer oplevert dan collegiale consultatie.

Argumenten hiervoor zijn dat supervisie vooral verdiepend is, meer oplevert in je ontwikkeling als persoon en als leerkracht, mede door bewustwording. Wat je leert bij supervisie is blijvend toepasbaar in meerdere situaties, voor jezelf in je beroep.

Collegiale consultatie daarentegen helpt je voor even verder, in één specifieke situatie. Je leert daarbij weinig over jezelf: bewustwording van je eigen gedachten en je sterke en zwakke kanten komt amper naar voren. Wel levert deze vorm van begeleiding in het onderwijs snelle en praktische oplossingen voor bepaalde situaties op. Als je snel een oplossing nodig hebt in een specifieke situatie, is het dus gemakkelijker om collegiale consultatie in te zetten. Deze snelle oplossingen zijn worden je van buitenaf opgelegd, in plaats van dat de oplossing binnen uit jezelf komt, zoals bij supervisie.

Supervisie levert als begeleidingsvorm vooral veel op onder bepaalde voorwaarden, onder andere een open en veilige sfeer, waarin leerkrachten alles van zichzelf kunnen laten zien. Leerkrachten hebben bij voorkeur supervisie met onbekenden, die lesgeven in dezelfde bouw als zij. Daarnaast is de kwaliteit van de supervisor van belang, die voor de leerkrachten bij voorkeur een onbekende is. Tevens moet er een ‘klik’ zijn tussen supervisor en supervisanten en tussen supervisanten onderling.

Valkuilen bij supervisie hangen grotendeels samen met de voorwaarden. Het bewaren van afstand is af en toe lastig, als medesupervisanten en/of supervisor elkaar kennen. Daarnaast worden er vaak te snel oplossingen aangedragen door anderen, terwijl deze oplossing, door middel van open vragen van anderen uit jezelf moet komen, wil supervisie bewerkstelligen.

Bij supervisie gaat het om het bewust worden van je handelen, denken en voelen ten opzichte van bepaalde kinderen of situaties in de klas, met ouders, collega’s of andere belanghebbenden. Hierin bevestigen theorie en praktijk elkaar.

Beeldvorming, je gedachten en handelen ten aanzien van een bepaald kind, komen voortdurend aan de orde bij supervisie. Dit blijkt uit de casussen, die bij supervisie aan de orde komen en uit het feit dat leerkrachten aangeven dat zij in het kader van het omgaan met leerlingen en daarbijbehorende beeldvorming supervisie als begeleidingsvorm kiezen, boven collegiale consultatie. Een leerkracht legt uit: “Ik kies voor supervisie omdat ik bewust hoop te worden van mijn negatieve gedachten en reageren en hoe ik hier beter mee om kan gaan. Ik wil niet dat dit jongetje de dupe wordt van mijn gedachten tegenover hem, die naar buiten komen. (…) Ik denk dat ik door vragen van anderen bij supervisie meer bewust wordt van wat ik verkeerd denk en doe, zodat ik het kan veranderen”.

In de interviews brengen leerkrachten zelf (onbewust) de onderwerpen beeldvorming en supervisie als begeleidingsvorm met elkaar in verband. Deze uitspraak van meester B. laat dat bijvoorbeeld duidelijk zien: “Ik leer me bewust worden van mijn denken en handelen in mijn beroep (t.a.v. de kinderen). Door die bewustwording kan ik ermee om leren gaan of het veranderen als ik dat nodig vind in het belang van mijn beroep”. Een andere opvallende uitspraak, waar het praktijkdeel van dit onderzoek ook mee begonnen is: “Supervisie leert mij bewust te worden van wat ik goed en fout doe ten aanzien van de kinderen bij mij in de klas en hoe ik dat kan veranderen”.

Hier draait het onderzoek om. Leerkrachten moeten zich bewust worden van het beeld, hun sterke en zwakke kanten in het omgaan hiermee, en op basis daarvan ermee om leren gaan of het veranderen.

Uit bovenstaande kan ik concluderen dat, op basis van zowel theorie als ook praktijk supervisie als begeleidingsvorm blijvend meer oplevert voor jezelf in je bewustwording van beeldvorming, het hanteren daarvan en tevens in je verdere ontwikkeling als leerkracht, dan collegiale consultatie.

# Aanbevelingen

1. Supervisie moet een plek krijgen in elke PABO opleiding als één van de begeleidingsvormen. Studenten dienen in hun opleiding (pabo 4) supervisie te krijgen. Supervisie is gelimiteerd aan de (LIO) stage. Te overwegen valt of supervisie gestart kan worden in jaar 3 en doorloopt in jaar 4.
2. Supervisie dient in het basisonderwijs geïmplementeerd te worden.

Hierbij is het, naar mijn mening, vooral noodzakelijk dat leerkrachten enthousiast zijn en willen leren van hun ervaringen. Ook moet er tijd en geld beschikbaar zijn, want er gaan tijd en kosten gemoeid met de invoering van supervisie.

In het kader hiervan zie ik wel degelijk weerstanden, vooral vanuit de organisatie, in verband met de kosten en ook vanuit de leerkrachten, omdat er nogal wat tijd in gaat zitten na schooltijd.

Een vraag die bij diverse leerkrachten opkomt zal, verwacht ik, zijn: Weer een nieuwe begeleidingsvorm naast al die andere begeleidingsvormen? Waarom zou juist deze begeleidings-vorm meer geschikt zijn voor het onderwijs? Leerkrachten zullen in het begin misschien hun vraagtekens bij supervisie als nieuwe begeleidingsvorm hebben. Dit kan echter snel opgelost door de toegevoegde waarde van supervisie te tonen ten opzichte van de andere begeleidingsvormen, die kort gezegd ligt in het doel, de inhoud, de aard van het leren en de focus.

Naast bovengenoemde zie ik binnen supervisie merendeels punten waar leerkrachten enthousiast van worden. Supervisie is wel een intensieve begeleidingsvorm, maar daarnaast ook erg effectief. Je leert blijvend van jezelf. Je maakt je het supervisorisch leren eigen, zodat je er in je gehele loopbaan iets mee kunt. Leerkrachten zullen een grote mate van veiligheid ervaren, waarbij zij alles van zichzelf kunnen laten zien. Dit biedt hen de mogelijkheid om optimaal te leren van zichzelf en anderen. Ook zullen zij enthousiast reageren op de grote mate van bewustwording van hun sterke en zwakke kanten en hier als gevolg van supervisie mee om leren gaan.

Supervisie helpt leerkrachten om evenwicht te vinden tussen de persoonlijke en beroepsidentiteit.

Tot slot zullen leerkrachten enthousiast worden door de veranderde manier van denken over jezelf en het op een andere manier kijken naar jezelf en de situatie, in verband met je beroepsuitoefening. Je wilt veranderen. Je bent gemotiveerd om meteen in de praktijk aan de slag te gaan met de aangedragen tips, die altijd aansluiten bij jouw manier van lesgeven, omdat je zelf je proces stuurt. Supervisie leert de supervisanten om hun beroep zelfstandiger uit te oefenen en beter bewust te worden van de eigen mogelijkheden en grenzen.

1. In een vervolgonderzoek zowel een kwantitatief als een kwalitatief onderzoek opnemen, met betrekking op één onderwerp: supervisie. In het kwalitatieve deel concreet vragen naar wat leerkrachten hebben geleerd en welke kwaliteiten een supervisor moet hebben en hoe supervisie zich verhoudt ten opzichte van andere begeleidingsvormen. In het kwantitatieve deel wordt doorgevraagd naar de betekenis en invloed van supervisie voor de beroepsuitoefening
2. Onderzoek naar de effecten van supervisie bij meerdere doelgroepen, bijvoorbeeld supervisoren (in opleiding), studenten met supervisie en leerkrachten in de praktijk. Deze resultaten kunnen met elkaar vergeleken worden en met elkaar in verband gebracht worden. Dit zal een objectiever beeld geven van de effecten van supervisie, vanuit verschillende standpunten bekeken.
3. Onderzoek naar de invloed van werkvormen bij supervisie in de dagelijkse praktijk van de leerkrachten, door diverse werkvormen bij leerkrachten in een team uit te proberen en de effecten daarvan na enige tijd te evalueren
4. Vervolgonderzoek naar het proces van bewustwording van beeldvorming bij leerkrachten en de gevolgen van die bewustwording van beeldvorming voor de praktijk. Is er bijvoorbeeld sprake van een veranderde houding of gedrag in het beroep als gevolg van bewustwording?
5. Onderzoek naar de intuïtie van leerkrachten en de gevolgen daarvan, in het algemeen, maar met name in het handelen ten aanzien van kinderen of situaties in de klas
6. Onderzoek naar oordeelsvorming bij leerkrachten en de invloed van emoties, gevoelens en voorkeuren van beoordelaar daarbij. Dit zou bijvoorbeeld onderzocht kunnen worden door leerkrachten diverse vragen voor te leggen, waarbij wordt gevraagd naar hun oordeel. Daarop kan dan steeds doorgevraagd worden, door te vragen naar het hoe, en wanneer, bijvoorbeeld.

# Stellingen

Er is ervoor gekozen om dit onderzoek af te sluiten met een aantal stellingen:

* 1. Supervisie levert meer op in het hanteren van beeldvorming dan collegiale consultatie
  2. - Collegiale consultatie komt als meest gebruikte begeleidingsvorm veel tekort op het gebied van zijn professionele aanpak

- Collegiale consultatie is een oppervlakkige begeleidingsvorm

* 1. Beeldvorming bij leerkrachten is één van de grootste taboes in het onderwijs
  2. Beeldvorming beïnvloedt het handelen van de leerkracht negatief
  3. Supervisie als een complexe, maar persoonlijke manier van leren betekent een complex, maar persoonlijk resultaat
  4. Anderen leren jou tijdens supervisie kennen zoals je bent
  5. Supervisie zonder reflectie is geen supervisie
  6. Het gebruik van werkvormen bij supervisie is overbodig

# 

# Gebruikte bronnen

Literatuur:

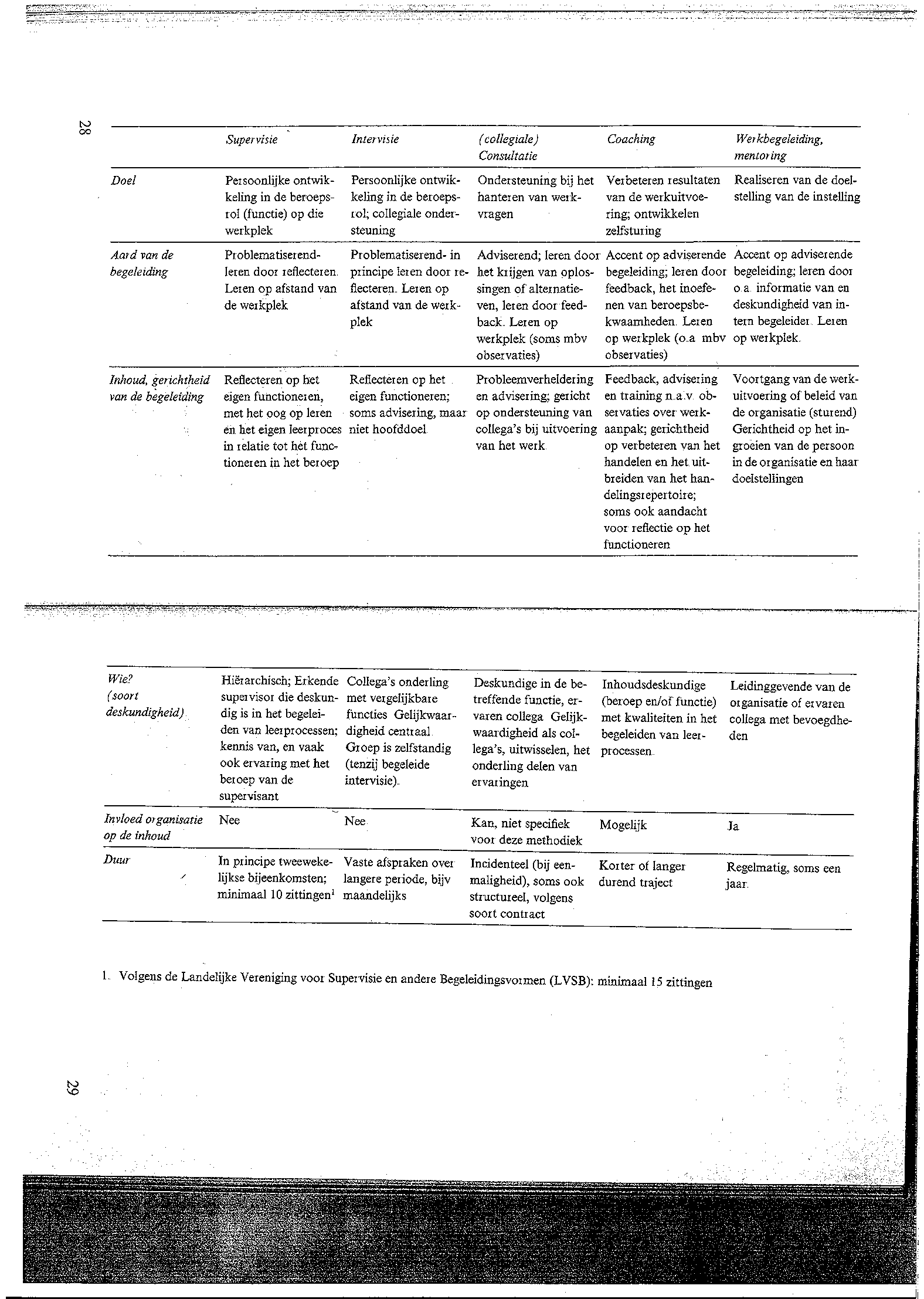
* Borst, H., *Verdriet in een groene kever. Over de zin en onzin van supervisie in het onderwijs.* Forum, uitgave van de Landelijke Vereniging voor Supervisie & andere Begeleidingsvormen, 14e jaargang, nr. 1, 2008, p. 12-14
* Caluwé, L. de & Vermaak, H., *Leren veranderen. Een handboek voor de veranderkundige.* Deventer; Kluwer 2003
* Guchelaar, Henk Jan, Z*uiver oordelen.* *Beeldvorming en beoordeling van mensen.* Soest; Uitgeverij Nelissen 2005
* Hoesel, prof. Dr. A.F.G. van, *Zindelijk oordelen. Voetangels bij het beoordelen van anderen.* Baarn; Uitgeverij H. Nelissen B.V. 1983
* Hoop, Drs A. de, Poncin, J.M.L. & Spitteler, J.F., *Supervisie, een systematisch leerproces voor een persoonlijke manier van leren.* Alphen aan den Rijn; Kluwer 2002
* Jagt, Nel, Rombout, Toos & Leufkens, Noëlle, *Supervisie: praktisch gezien, kritisch bekeken.* Houten; Bohn Stafleu van Loghum 2006
* Kallenberg, T. e.a., *Ontwikkeling door onderzoek. Een handreiking voor leerkrachten.* Utrecht; Thieme Meulenhoff 2007
* Kuners, Ellen, *Persoonlijke uitstraling, over lichaamstaal en overtuigingskracht.* Zaltbommel; Thema, bedrijfswetenschappelijke en educatieve uitgeverij van Schouten en Nelissen 1993
* Lang, Prof. Dr. G & Molen, Prof. Dr. H.T. van der, *Psychologische gespreksvoering. Een basis voor de hulpverlening.* Soest; Uitgeverij H. Nelissen B.V. 2003
* Praag van Asperen, H.M. & Praag P.H., *Handboek supervisie en intervisie.* Leusden; De Tijdstroom, 2000
* Regouin, Willemine, *Supervisie, gids voor supervisanten.* Assen; Van Gorcum 1993
* Smelik, Anneke, Buikema, Rosemarie & Meijer, Maaike, *Effectief beeldvormen; theorie, analyse en praktijk van beeldvormingsprocessen.* Assen; Van Gorcum & comp. B.V. 1999
* Vonk, Roos, D*e eerste indruk.* Schiedam;Scriptum Psychologie 2006
* Vugt, Joep M.C.G. van, *Coöperatief leren binnen adaptief onderwijs.* Baarn; HB uitgevers 2002

Websites

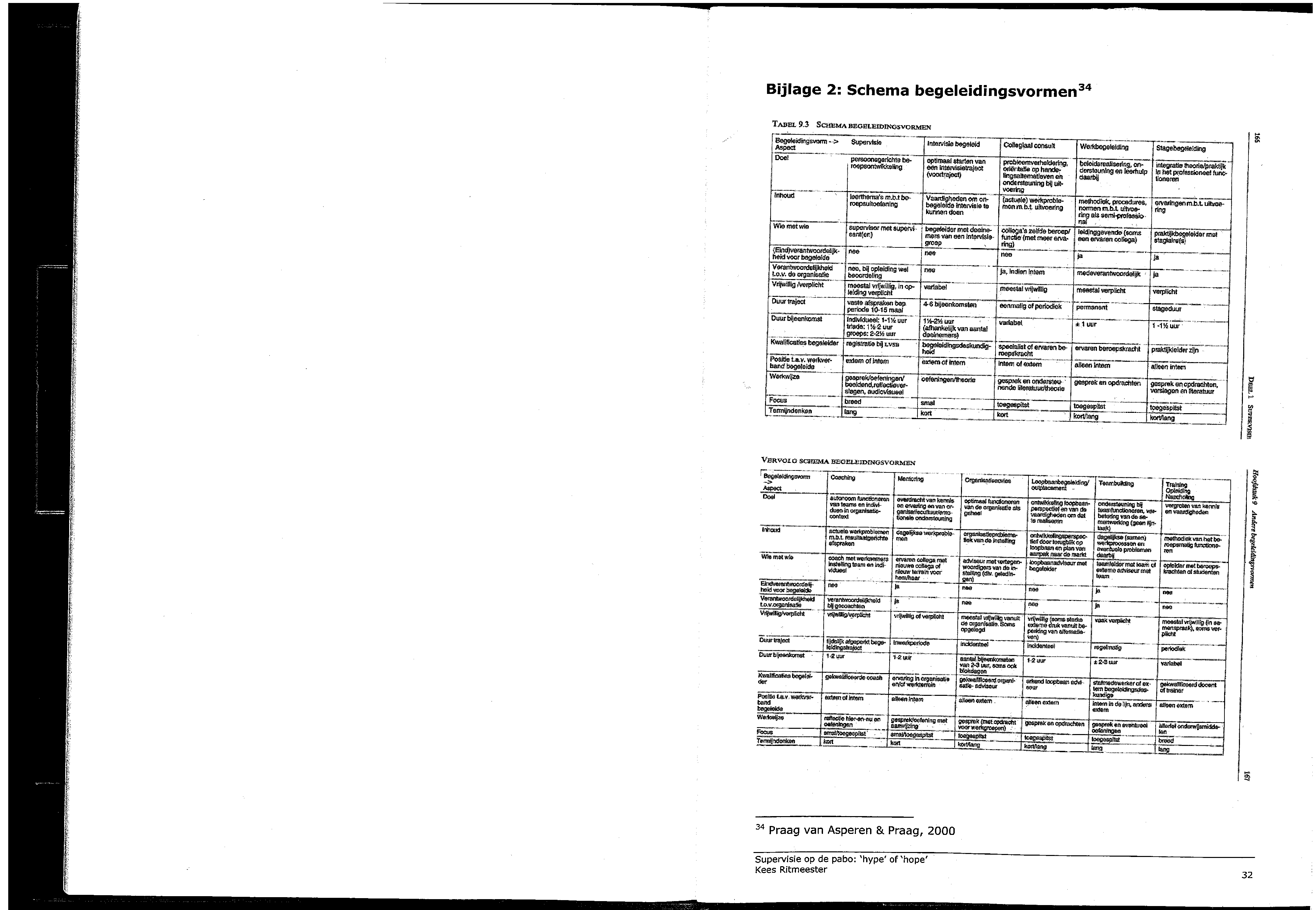
* <https://www.surfgroepen.nl/sites/dividossier/handboek/wikibijlages/Korthagen_Reflectie.gif>
* <http://www.ethesis.net/trainingen/trainingen_afb/trainingen_fig_2_3.gif>
* <http://www.carrieretijger.nl/functioneren/ontwikkelen/persoonlijkheidsmodellen/kernkwaliteiten>
* <http://www.lumin.nl/training/image/kolb.gif>
* <http://www.lvsb.nl/cms/front_content.php>

# Bijlagen

Bijlage 1: Supervisie en andere begeleidingsvormen[[55]](#footnote-56)



Bijlage 2: Schema begeleidingsvormen[[56]](#footnote-57)



## Bijlage 3: Interviews

* Interview A. T.
* Interview A. H.
* Interview B.
* Interview E.
* Interview G.
* Interview L.
* Interview M. S.
* Interview M. E.

**Interview:**

**Naam:** A. T. (42 jaar)

**Naam van de PABO**, waarop u gezeten heeft: Mariënburg Leeuwarden

1. Hoe lang zit u in het onderwijs?

18 jaar

* + Wat is uw achtergrond? Wat wilt/kunt u daarover vertellen?

Ik heb de opleiding tot kleuterleidster gevolg. Vervolgens heb ik 3 jaar in groep 1 en 2 les gegeven. Vervolgens in groep 4, 5, 7 en 7/8, verspreid over de laatste 15 jaar

1. Wat zijn uw ervaringen met collegiale consultatie?

Ik heb bij andere bovenbouwgroepen gekeken hoe zij bijvoorbeeld een nieuwe taalmethode in gingen voeren. Achteraf hebben we daar als leerkrachten van de bovenbouw onderling over gesproken.

Ook heb ik bij de leerkrachten in de onderbouw in de klas gekeken, hoe zij bezig zijn met het invoeren van het ontwikkelingsgerichte onderwijs, waar wij in de bovenbouw ook steeds meer mee aan de slag gaan.

* + Hoe beleeft/beleefde u consultatie?

Positief, want je krijgt en andere kijk op hoe die ene andere leerkracht de lesstof aanbiedt, in het geval van de nieuwe methode. Ook zie je bij die ene andere leerkracht hoe hij of zij reageren op de leerlingen en hoe deze op haar reageert. Ik vond het bijzonder om op te merken dat ik heel anders reageerde op sommige van deze leerlingen, toen deze nog bij mij in de klas zaten, vorig jaar.

* + Wat levert collegiale consultatie u op?

Leren observeren van anderen en kijken naar anderen en dat toepassen op je eigen klas of specifieke situatie in de klas. Hoe handelt diegene, waarbij ik in de klas kijk? Hoe handel ik?

* + Wat ziet u als sterke/zwakke punten van deze begeleidingsvorm?

Sterk: je leert kijken naar een ander en van daaruit naar jezelf en hoe je handelt

Zwak:je bent geneigd om je collega toch nog te ‘kopiëren’.

* + Wat bespreekt u bij collegiale consultatie?

Ik stel vragen als: Waarom doe je het zo? Kan het ook anders?

* + - Praat u wel eens over het omgaan met een bepaald kind en hoe uw collega daar tegenaan kijkt en mee omgaat? Hoe dan?

Ja, af en toe. Vaak aan het einde van de ochtend/middag/in de pauze bespreken/ benoemen we het probleem.

* + - Kunt u daarvan concrete voorbeeld(en) noemen?

M. ligt niet groep in de groep, slaat en schopt uit onmacht, speelt niet goed. Mijn tip, naar aanleiding van het kijken in de klas: laat hem ‘zien’ dat je hem ziet, geef hem eens iets leuks te doen (opdracht voor de leerkracht). Vaak benoem je alleen het negatieve.

1. Wat zijn uw ervaringen met supervisie?

Positief. Iedereen in het team denkt mee en helpt mee om mijn probleem, hetgene waar ik mee zit op te lossen of dichter bij de oplossing te komen in ieder geval of eens iets anders te proberen ten aanzien van dat ene kind

* + Hoe beleeft/beleefde u supervisie?

Zeer aangenaam, zeer collegiaal en behulpzaam. Je krijgt het gevoel dat je er niet alleen voor staat tijdens het supervisiemoment en later heb je toch het gevoel dat je je eigen probleem opgelost hebt. Ik heb veel van mezelf geleerd tijdens supervisie

* + Wat levert supervisie u op?

Doordat je nieuwe inzichten aangereikt krijgt, ga je het kind anders benaderen. Door de verschillende tips en hetgeen besproken is uit te proberen in de praktijk, merk je al gauw dat dit wordt beloond. Dit zorgt ervoor dat ik als leerkracht blij word en het kind ook.

* + Wat ziet u als sterke/zwakke punten van deze begeleidingsvorm?

- Sterk: het levert veel op; je groeit in je eigen ontwikkeling; je wordt er alleen maar beter en sterker van. Het kind wordt anders behandeld door vragen die ik en anderen aan mezelf stellen tijdens de supervisiebijeenkomsten. Ik leer van mezelf voor mezelf en een ander.

In dit geval over het handelen ten aanzien van de kinderen in de klas, in mijn beroep dus.

- Zwak:ik vind het lastig dat ik ook supervisiebijeenkomsten met collega’s uit de onderbouw heb. In de onderbouw zijn andere dingen aan de orde dan in de bovenbouw en ik heb niet altijd zin om me daar in te verdiepen. Bovendien ga je in de bovenbouw anders om me de leerlingen als in de onderbouw.

* + Wat zijn onderwerpen die volgens u steeds terugkomen in supervisiebijeenkomsten?

Het omgaan met een bepaald kind. Kinderen die afwijkend (speel)gedrag vertonen, niet te motiveren zijn, niet tot leren kunnen komen e.d.

* + - Bespreekt u vaak onderwerpen als: “Hoe ga ik om met dat ene kind”?

Alleen maar eigenlijk. Omdat dit altijd wordt ingebracht. Daar heb je hulp bij nodig, daar gaat het juist om!

* + - Als u iets dwars zit ten aanzien van een kind, (wat herhaaldelijk naar voren komt in de klas) hoe komt dat, denkt u?

Dat irriteert je, je weet niet adequaat te handelen omdat je vastzit in een bepaalde benaderingspositie

* + - * + Hoe gaat u daarmee om?

Inbrengen bij supervisie. Anders terugkijken op wat je eerder als geleerd hebt. Aan de hand van de vragen die je na de supervisiebijeenkomsten ook aan jezelf leert stellen, de situatie nog eens uitgebreid naar voren halen en tot supervisorisch leren komen van jezelf.

*Terug naar de situatie bij u in de klas:*

1. Hoe kijken de leerlingen bij u in de klas tegen u aan, denkt u?

Ze vinden mij streng, maar rechtvaardig. Ze kunnen om mij lachen. “juf legt rekenen zo goed uit” (oh, nu snap ik het, vorig jaar is dit nooit zo uitgelegd)

* + Als u of ik dat aan hen zou vragen, wat zullen de meeste kinderen dan antwoorden, denkt u?

Ik denk dat ze mij vooral als streng, grappig en gezellig zullen omschrijven, of iets in die richting

1. Hoe kijkt u tegen de leerlingen/klas aan?

Meestal vind ik hen heerlijke kinderen. Ik beleef veel plezier aan hen. Maar soms zijn ze erg vervelend zonder voor mij aanwijsbare oorzaak en dan kan ik ook echt van hen balen. Dat laat ik hen dan ook merken. Dit wordt echter ook weer snel goed gemaakt met een geintje

1. Ik vraag u één kind uit uw klas in gedachten te nemen. Wie komt dan het eerste bij u op?

J.

* + Kunt u hem of haar eens beschrijven?

Jongen met blond, warrig haar, blauwe ogen, flap-uit, stelt vaak er niet toe doende vragen of maakt er niet toedoende opmerkingen. Hij is erg spontaan en toch wel een beetje verlegen.

* + Hoe komt het dat u dit kind kiest en juist deze dingen over/hem haar noemt? (op basis waarvan is dit?)

Ik vind het bijzonder om te zien hoe hij op mij reageert. Hij zit voorin de klas, bij geen enkel vriendje in de buurt, maar weet er toch nog voor te zorgen om de lolbroek uit hangen, ook al is het in zijn eentje. Het is niet lastig ofzo, eerder grappig, maar af en toe wel storend voor mij

* + Hoe stelt u zich op ten aanzien van dit kind? (Wat zegt u? Wat doet u?)

Vergevingsgezind: “Ach vooruit!” Ik negeer zijn gedrag vaak, maar ga er ook wel eens op in. Maar af en toe zet ik hem op zijn nummer, als hij naar mijn mening te ver gaat in zijn grappige gedrag. Ik zet hem vaak apart, omdat hij mij en andere kinderen hindert tijdens het werken.

*Ik vertel u nu kort een casus en wil u daar enkele vragen bij stellen.*

1. Stel, u hebt een kind in de klas met een speciale onderwijsbehoefte, waarmee u al verschillende dingen geprobeerd heeft. Niets lijkt te helpen. Nu weet u dat uw collega van een groep lager een kind in de klas heeft met hetzelfde ‘probleem’, maar ook dat er aankomende week weer een supervisiebijeenkomst aankomt. Wat doet u?

Ik ga in overleg met die collega en voorstellen om het probleem samen in te brengen bij supervisie om zo met elkaar en van elkaar te leren. Ik vind het van belang om het naast het bespreken met die ene collega in te brengen bij supervisie omdat ik daar nog meer nieuwe inzichten hoop te krijgen op nog meer andere gebieden dan alleen het omgaan met mijn eigen probleem. Ik leer er altijd veel over mezelf en mijn sterke en zwakke kanten en hoe ik daar als juf mee om kan gaan.

* + Kunt u uw keuze toelichten?

Ik vind het van belang om het naast het bespreken met die ene collega in te brengen bij supervisie omdat ik daar nog eer nieuwe inzichten hoop te krijgen op nog meer andere gebieden dan alleen het omgaan met mijn eigen probleem. Ik leer er altijd veel over mezelf en mijn sterke en zwakke kanten en hoe ik daar als juf mee om kan gaan.

* + Wat levert meer op, denkt u?

Supervisie. Je wisselt ervaringen, tips en vragen uit over diverse problemen op diverse gebieden, waarvan mijn probleem er maar één is. Je leert meer op de diverse gebieden, ook over jezelf in diverse situaties, hoe jij handelt en hoe jij er tegenaan kijkt.

Daardoor kun je eerder aan de slag met dit kind en tegelijk de andere kinderen in de klas, omdat je meer inzicht hebt gekregen in jezelf en je handelen ten aanzien van de kinderen in je klas; niet alleen je eigen probleem is behandeld.

* + Waarom zou het ene voor u meer opleveren dan het andere?

Meer mensen denken mee. Je krijgt van meerdere mensen, die vanuit verschillende kanten naar de situatie kijken, vragen en tips, die je in je hele groep kunt gebruiken en niet alleen in die ene probleemsituatie, die je aangekaart hebt. De tips en manieren van vragen leveren mogelijkheden op die toepasbaar zijn in meerdere situaties in de klas, omdat ik als leerkracht meer over mezelf in de klas leer.

1. Misschien een beetje een rare vraag, maar wat vindt u het leukste kind in de klas?

L.

* + Wat vindt u zo leuk aan dit kind?

Ik zie haar als een lieve, behulpzame meid. Zij gaat haar eigen gang, heeft een eigen mening, maar is, naar mijn mening ook erg aanhankelijk naar mij toe. Heerlijk zo’n knuffel af en toe van zo’n grote meid!

* + Waarom vindt u dit het leukste kind?

Ze wekt zachte gevoelens bij mij op. Ze is stoer en lief tegelijk, naar mij en naar anderen toe en heel erg mededeelzaam, maar wel precies op de juiste momenten. Ze is altijd vrolijk. Deze eigenschappen waardeer ik in haar

* + Hoe handelt u ten aanzien van dit kind?

Ik reageer ook lief op haar. Ik behandel haar zoals ze mij ‘behandelt’.

* + Kiest u liever voor supervisie of voor collegiale consultatie als u problemen met dit kind zou hebben, om hiermee om te willen leren gaan?

Supervisie. Dit levert mij meer tips van verschillende collega’s op. Deze manier van begeleiden is blijvend toepasbaar in meerdere situaties. Ik kom mezelf meer tegen door vragen van het team

1. Nu het tegenovergestelde: Wat vindt u het meest lastige of ‘irritante’ kind in de klas?

M.

* + Hoe komt dit? Waar heeft dit mee te maken?

Hij praat gauw voor zijn beurt, praat door mij heen. Hij heeft geen uitsteltolerantie. Hij komt betweterig op mij over. Hij heeft een slechte concentratie en een slechte werkhouding. Dit irriteert mij en hij drijft mijn geduld soms tot het uiterste.

* + Hoe handelt u ten aanzien van hem/haar?

Ik probeer hem zoveel mogelijk non-verbaal te corrigeren, stimuleren en activeren. Ook negeer ik hem vaak. Als hij irritaties bij mij of andere kinderen oproept, zet ik hem in de stiltehoek

* + Kiest u liever voor supervisie of voor collegiale consultatie als u problemen met dit kind zou hebben, om hiermee om te willen leren gaan?

Supervisie. Veel leerlingen hebben ook wel iets waar je aan kunt “werken” en elk jaar heb je wel zo’n leerling in de groep. Dan weet je, aan de hand van de vragen en tips van de andere leerkrachten, die zoiets vast en zeker herkennen hoe je kunt/moet handelen ten aanzien van dit kind, maar ook ten aanzien van de rest van de groep. Je leert blijvend van jezelf bij supervisie, vind ik. Ik pas nog steeds dingen toe, die ik tijdens de supervisiebijeenkomsten behandeld heb.

**Interview:**

**Naam:** A.H. (29 jaar)

**Naam van de PABO**, waarop u gezeten heeft: Marnix Academie Utrecht

1. Hoe lang zit u in het onderwijs?

Dit is mijn zesde jaar in het onderwijs. Dit is mijn zevende jaar voor de groep.

* + Wat is uw achtergrond? Wat wilt/kunt u daarover vertellen?

Ik heb altijd al graag met kinderen willen werken. Van kleins af aan leek het me leuk om juf te worden. Op de Pabo vond ik het dan ook erg lastig om te kiezen of ik onderbouw of bovenbouw het leukste vond. Ik ben afgestudeerd op bovenbouw. De eerste paar jaar heb ik gewerkt in groep 5. Daarna een jaar van alles wat: Remedial teaching, groep 2/3 en groep 7. Door overbezetting moest ik toen naar een andere school waar ik kleuters kreeg. Dit vond ik in eerste instantie vreselijk. Maar na een jaar vond ik het helemaal geweldig. Ik heb in totaal 3 jaar kleuters gedaan en nu voor het tweede jaar groep 3. Het maakt me dus eigenlijk niet zoveel uit welke leeftijd ik heb. Ik vind het geweldig om langere tijd met een groep kinderen te werken.

1. Wat zijn uw ervaringen met collegiale consultatie?

Bij ons op school is collegiale consultatie nog niet erg ingevoerd. Het is niet zo dat je elk jaar zoveel keer bij een aantal collega’s moet gaan kijken, maar als je wilt wordt er tijd voor gemaakt en wordt er vervanging geregeld. Op de eerste school waar ik werkte was dat wel

* + Hoe beleeft/beleefde u collegiale consultatie?

Het is toch wel heel spannend als een collega komt kijken in je klas. Zeker als je er nog niet zo lang werkt. Het voelt toch een beetje als of je beoordeeld wordt. Al is het niet zo bedoeld.

* + Wat levert collegiale consultatie u op?

Het is er leuk om je collega’s aan het werk te zien en hoe ze dingen aanpakken. Ook als er problemen zijn kan je elkaar tips geven en verder helpen. Maar voor en goed resultaat moet je toch wel goede band hebben. Het moet, denk ik, ook niet opgelegd zijn, want dat versterkt het gevoel van beoordeeld worden

* + Wat ziet u als sterke/zwakke punten van deze begeleidingsvorm?

- Sterk: Je kunt leren van elkaars sterke punten, en tips krijgen op je zwakke punten.

- Zwak: Het voelt snel als beoordeeld worden. Er eigenlijk een vertrouwensband nodig.   
Niet iedereen heeft dezelfde onderwijsstijl. Soms krijg je tips die niet bij je passen. Bijvoorbeeld bij het omgaan met speciale kinderen.

* + Wat bespreekt u bij collegiale consultatie?

Het ligt eraan met welk doel je de collegiale consultatie gedaan hebt. Als je bijvoorbeeld bij elkaar wilt kijken om te kijken hoe je collega coöperatief leren vorm geeft in de klas dan ga je het daar over hebben. Je kunt dan vragen stellen en vertellen wat je er van vond.

* + - Praat u wel eens over het omgaan met een bepaald kind en hoe uw collega daar tegenaan kijkt en mee omgaat? Hoe dan?

Ja, vooral met bijzondere kinderen. Dan is het handig om is in gesprek te gaan met de leerkracht van het jaar ervoor. Ik heb dit jaar een meisje in de klas die sociaal heel onhandig is. Ze rangeert zichzelf heel erg uit door veel de baas te spelen, dingen te verzinnen en te liegen. Dan is het handig om even met de leerkracht van het jaar ervoor te praten of dat toen ook was en hoe het toen aangepakt is. Tijdens leerling besprekingen tijdens bouwoverleg gebeurt dit regelmatig

1. Wat zijn uw ervaringen met supervisie?

Ik heb supervisie op de opleiding gehad. Tijdens mijn LIO stage werden daar problemen die je tegenkwam in de klas besproken en konden anderen tips geven en kon je dat gaan proberen in de klas. Ook binnen de vereniging waar ik werk hadden ze supervisie voor startende leerkrachten. Voor hun eerste en tweede jaar.

* + Hoe beleeft/beleefde u supervisie?

Als je zelf een probleem hebt is het handig maar als alles goed loopt heb je soms een idee dat je je tijd toch soms wat zit te verdoen. Maar ik vind het op zich wel een mooie werkvorm voor bijvoorbeeld beginnende leerkrachten. Je kunt wel vrij anoniem kinderen bespreken. Een onbekende supervisor die niet boven je staat, maar naast je en geen supervisie met collega’s zijn voorwaarden voor goede supervisie, vind ik.

* + Wat levert supervisie u op?

.Als je problemen hebt levert het je goede en bruikbare praktische tips op. Als je geen problemen hebt is het soms wel wat langdradig.

* + Wat ziet u als sterke/zwakke punten van deze begeleidingsvorm?

- Sterk: Je krijgt praktische tips van meerdere mensen. Zonder dat ze persoonlijk in je klas komen kijken dus minder inbreuk op je privacy.

- Zwak: Het is soms wat lastig tips geven omdat je op de verhalen van iemand anders moet af gaan.

* + Wat zijn onderwerpen die volgens u steeds terugkomen in supervisiebijeenkomsten?

Ik zelf heb het vooral meegemaakt dat er problemen in de groep besproken werden.

* + - Bespreekt u vaak onderwerpen als: “Hoe ga ik om met dat ene kind”?

We hebben nu geen supervisie meer, maar dat zou een mogelijk onderwerp zijn. Of problemen met de groep, of organisatorische problemen.

* + - Als u iets dwars zit ten aanzien van een kind, (wat herhaaldelijk naar voren komt in de klas) hoe komt dat, denkt u?

Bepaalde eigenschappen van kinderen kunnen je persoonlijk wat minder liggen. Net zo goed als je niet met al je collega’s even goed op kunt schieten, zijn er ook kinderen waarmee het wat minder goed klikt.

* + - * Hoe gaat u daarmee om?

Professioneel. Kinderen positief blijven benaderen en elke dag bewust een praatje met ze maken of een compliment geven.

*Terug naar de situatie bij u in de klas:*

1. Hoe kijken de leerlingen bij u in de klas tegen u aan, denkt u?

Ik heb een erg leuke groep op het moment. Een onderbouw leerkracht heeft denk ik toch sneller binding met de groep. Voor kleine kinderen is de juf of meester toch een hoogstaand iemand. Als de juf het zegt is het waar. Ik denk dat alle kinderen uit de groep positief over me

* + Als u of ik dat aan hen zou vragen, wat zullen de meeste kinderen dan antwoorden, denkt u?

Lastig om het over jezelf te zeggen. Maar ik denk dat ze zullen zeggen: Meestal lief, soms streng, en veel grapjes.

1. Hoe kijkt u tegen de leerlingen/klas aan?

Ik heb een erg leuke groep. 18 meiden en 9 jongens. 1 van de meisjes zit in een rolstoel en is lichamelijk gehandicapt. Het is een hele hechte groep. Ze willen elkaar allemaal graag helpen. Ik heb een meisje waar ik niet zo goed mee kan, maar probeer ook positieve kanten in haar te zien.

1. Ik vraag u één kind uit uw klas in gedachten te nemen. Wie komt dan het eerste bij u op?

Iris, het meisje in de rolstoel. Daar ben ik op het moment erg bij betrokken. Ze is afgelopen jaar heel erg achteruit gegaan, en heeft heel veel hulp tijd en energie van mij nodig. Maar het is een lieve meid. Ze moet volgend jaar naar speciaal onderwijs, omdat het bij ons op school lichamelijk met haar niet meer gaat. Ik ben er erg druk mee.

* + Kunt u hem of haar eens beschrijven?

Het meisje zelf is altijd vrolijk en vol humor. Dat bewonder ik enorm in haar. Is een echt doorzetter en heel slim meisje.

* + Hoe komt het dat u dit kind kiest en juist deze dingen over/hem haar noemt? (op basis waarvan is dit?)

Ik bewonder haar.

* + Hoe stelt u zich op ten aanzien van dit kind? (Wat zegt u? Wat doet u?)

Ik probeer haar zoveel mogelijk zelf te laten doen, maar ze heeft veel hulp nodig omdat ze op dit moment niet eens zelf kruisjes of rondjes kan zetten, laat staan kan schrijven.

*Ik vertel u nu kort een casus en wil u daar enkele vragen bij stellen.*

1. Stel, u hebt een kind in de klas met een speciale onderwijsbehoefte, waarmee u al verschillende dingen geprobeerd heeft. Niets lijkt te helpen. Nu weet u dat uw collega van een groep lager een kind in de klas heeft met hetzelfde ‘probleem’, maar ook dat er aankomende week weer een supervisiebijeenkomst aankomt. Wat doet u?

Ik zou liever eerst zelf de leerkracht benaderen maar zou ook niet erg vinden om binnen ons team het kind in te brengen, bij bijvoorbeeld een supervisiebijeenkomst.

* + Kunt u uw keuze toelichten?

Eerst naar een persoon is toch veiliger. Je hebt toch soms het gevoel dat je het niet kunt en dan is het veiliger als je het aan een persoon vraagt dan dat je het aan een hele groep kenbaar maakt.

* + Wat levert meer op, denkt u?

Kan beide veel opleveren.

* + Waarom zou het ene voor u meer opleveren dan het andere?

De leerkracht van groep lager heeft misschien hele bruikbare tips, maar het kan ook zijn dat iemand anders dat probleem ook wel eens gehad heeft en goede tips heeft

1. Misschien een beetje een rare vraag, maar wat vindt u het leukste kind in de klas?

Leukste is moeilijk, Heb heel veel leuke kinderen in de groep. Maar een jongetje is toch wel speciaal: D.

* + Wat vindt u zo leuk aan dit kind?

Hij is groot voor zijn leeftijd maar emotioneel gezien nog erg jong. Hij is vrolijk en heel spontaan. Gaat nooit weg zonder een knuffel.

* + Waarom vindt u dit het leukste kind?

Heb hard met hem gewerkt aan sociale kant. Aan het begin van het jaar was het een jongetje die veel kinderen pestte, daar heb ik een plan op gezet en hij heeft zoveel vorderingen gemaakt. Dit vind hij zelf ook want hij had thuis gezegd dat hij het zo fijn vond dat er steeds kinderen met hem wilde spelen. Hij is echt super vooruit gegaan.

* + Hoe handelt u ten aanzien van dit kind?

Net als bij de andere kinderen. Positief benaderen, veel belonen en positieve aandacht in de groep geven. Ik behandel hem niet anders in de groep dan de andere kinderen. Dat zou niet professioneel zijn.

* + Kiest u liever voor supervisie of voor collegiale consultatie als u problemen met dit kind zou hebben, om hiermee om te willen leren gaan?

Supervisie. Het ligt er ook een beetje aan om welk probleem het gaat en wie er in je groep komt kijken. Als je echt goede band hebt met collega zou ik dat doen. Maar supervisie is toch iets veiliger, denk ik.

1. Nu het tegenovergestelde: Wat vindt u het meest lastige of ‘irritante’ kind in de klas?

Een meisje dat ik eerder noemde. Ze heeft bepaalde karakter eigenschappen die mij niet zo liggen. Veel liegen, oneerlijk, de baasspelen naar andere kinderen toe. En ze verandert niet als je er een plan opzet.

* + Hoe komt dit? Waar heeft dit mee te maken?

Persoonlijke gevoelens denk ik.

* + Hoe handelt u ten aanzien van hem/haar?

Hetzelfde als de andere kinderen. Dat is professioneel opstellen.

* + Kiest u liever voor supervisie of voor collegiale consultatie als u problemen met dit kind zou hebben, om hiermee om te willen leren gaan?

Idem als bij vorige vraag. (8) Denk ook niet dat je dat kan veranderen. Ligt gewoon persoonlijk en op gevoelsgebied.

**Interview:**

**Naam:** B. (23 jaar)

**Naam van de PABO**, waarop u gezeten heeft: GH in Zwolle

1. Hoe lang zit u in het onderwijs?

Dit is het tweede jaar dat ik in het onderwijs werk. Ik geef in dit tweede jaar net als in het eerste jaar les aan groep 7 op een basisschool in Zwolle

* + Wat is uw achtergrond? Wat wilt/kunt u daarover vertellen?

Ik heb de Pabo in Zwolle gevolgd. Toen ik daarmee klaar was, vond ik een baan op de school, waar ik nu voor het tweede jaar werkzaam ben in groep 7. Daarnaast volg ik de laatste leergang bewegingsonderwijs op dit moment.

1. Wat zijn uw ervaringen met collegiale consultatie?

Prima. Ik maak er weinig gebruik van, maar toen ik een keer in de groep 8 naast mij ging kijken om te ervaren hoe het lesgeven in groep 8 gaat en waarnaar ik mijn kinderen in groep 7 nu naartoe begeleid, vond ik het wel interessant. Ik weet nu waar ik vooral op rekengebied nog extra aandacht aan moet besteden. Het gesprek met de meester verliep relaxt, maar was wel leerzaam voor mij.

* + Hoe beleeft/beleefde u collegiale consultatie?

Het was is goed om met elkaar als collega’s onder elkaar te overleggen als je ergens mee zit, ervaar ik. Zij kijken er op een andere manier naar dan jijzelf en kijken er soms ook op grotere afstand naar. Door er met hen over te praten kan ik ook weer op een objectieve manier naar het kind of de situatie kijken. Hun tips en zienswijzen kunnen mij helpen, ook omdat zij meer ervaring hebben in het onderwijs.

* Wat levert collegiale consultatie u op?

Een andere zienswijze ten opzichte van een kind of situatie in de klas. En tips van collega’s, hoe zij met een bepaalde situatie omgaan, waar ik wat van kan leren en wat ik ook kan proberen.

* Wat ziet u als sterke/zwakke punten van deze begeleidingsvorm?

- Sterk: je krijgt snel een antwoord op datgene waar je mee zit. Je bouwt een band op met je collega’s, waarbij je met alles bij elkaar terecht kunt en elkaar helpt en steunt.

- Zwak: mijn klas moet een andere leerkracht krijgen als ik bij een collega in de klas wil kijken hoe hij iets aanpakt.

Je leert een oplossing voor één situatie en kan die oplossing dus alleen in deze specifieke situatie gebruiken. Als je weer een nieuw probleem hebt, moet je weer bij een collega kijken, moet er weer vervanging geregeld hebben en heb je voor een andere specifieke situatie een oplossing gevonden. Dit is tijdrovend en niet haalbaar in het onderwijs, denk ik.

De dingen die je ziet en die je hoort van je collega ga je als snel overnemen, zonder er zelf verder over na te denken. Jij weet meer over de leerling en misschien past het helemaal niet bij jouw aanpak, maar doordat je hulp zoekt bij die ander en hulp verwacht van die ander, neem je al snel, zonder na te denken, de dingen over die je bij je collega ziet. Dat vind ik voor mezelf een minpunt, want ben er meestal voor om mezelf te ontwikkelen en na te denken of het wel bij mijn visie op onderwijs past; bij mij als persoon en bij mijn manier van handelen.

* + Wat bespreekt u bij collegiale consultatie?

Als er iets nieuws ingevoerd wordt, hebben we het daar met elkaar over: hoe doet hij dat en hoe doet zij dat? Daarnaast bespreken we vooral probleemgevallen bij ons in de klas, wat we daarmee aan moeten en hoe een ander daarmee omgaat. Met probleemgevallen bedoel ik bedoel ik kinderen die problemen veroorzaken en die extra zorg en aandacht nodig hebben, in het kader van extra instructie, druk gedrag, op een ander niveau werken, gedragsproblemen hebben, enz.

* + Praat u wel eens over het omgaan met een bepaald kind en hoe uw collega daar tegenaan kijkt en mee omgaat? Hoe dan?

Ja, juist. Zie hierboven. We praten er in de pauze er wel eens met elkaar over, als we pleinwacht hebben. Ook gaan we wel eens na schooltijd met elkaar om de tafel zitten en bespreken we onze probleemgevallen. We laten elkaar vertellen, vertellen over onze eigen ervaring en geven elkaar tips op basis van die ervaring of als we er wel eens iets over gelezen hebben.

* + - Kunt u daarvan concrete voorbeeld(en) noemen?

J., een jongen bij mij in de klas is autistisch. Toen ik een dramales gaf, wist hij totaal niet hoe hij daarop moest reageren. Hij zonderde zich af van de groep en leefde in zijn eigen wereld. Ik heb hem deze les zijn gang laten gaan, maar wil dat hij de volgende dramales wel meedoet. Hoe ga ik daarvoor zorgen? Dit heb ik met 2 collega’s besproken, die hem ook in de klas gehad hebben en ervaringen hebben met J. op dit gebied; hoe hij reageert op zulke onverwachte en onbekende dingen. Ik heb tips van hen gekregen en ben daar meteen mee aan de slag gegaan.

1. Wat zijn uw ervaringen met supervisie?

Heel goed. Ik ben normaal niet zo van het graven in jezelf en het steeds maar reflecteren op wat je doet, hoe je denkt en wat je daarbij voelt, maar ik moet zeggen deze methode mij zelfs veel heeft geholpen op het gebied van mijn ontwikkeling tot leerkracht. Heel verrassend, vond ik zelf.

* Hoe beleeft/beleefde u supervisie?

Ik vond het erg intensief, zoveel bijeenkomsten, die zo lang duren en waarin alleen maar gepraat wordt over mijzelf en veel vragen gesteld werden, die mij steeds meer en dieper deden nadenken over mijzelf. Dit heeft mezelf wel veel opgeleverd.

* + Wat levert supervisie u op?

Het meer en dieper nadenken over mijzelf en mijn handelen als persoon in mijn beroep en alles wat daarbij komt kijken: gedachten, gevoelens, enz.

Ook heb ik geleerd om zelf van verschillende kanten naar situaties die ik meemaak te leren kijken en niet alleen in mijn eigen standpunt te blijven hangen.

* + Wat ziet u als sterke/zwakke punten van deze begeleidingsvorm?

- Sterk: ik leer me bewust worden van mijn denken en handelen in mijn beroep (t.a.v. de kinderen). Door die bewustwording kan ik ermee om leren gaan of het veranderen als ik dat nodig vind in het belang van mijn beroep.

Een ander sterk punt is dat het voor mij blijvend is geweest. Door tijdens supervisie vragen te krijgen en zelf te stellen en je bewust te worden van je sterke en zwakke kanten, heb je daar later ook nog iets aan in alle situaties, die voor kunnen komen in je klas, in tegenstelling tot collegiale consultatie, waar je het eerder over had. Ja, ik denk dat dat voor mij het belangrijkste voordeel is. Het is voor altijd.

- Zwak: soms werd er zover doorgevraagd dat ik het idee had dat ik met een groter probleem naar huis ging dan dat ik gekomen was. Doorvragen op iets is prima, maar er zijn grenzen, vind ik.

* + Wat zijn onderwerpen die volgens u steeds terugkomen in supervisiebijeenkomsten?

Dingen, waarbij ik mezelf tegenkom als persoon in mijn beroep als meester. Dat is denk ik voor iedereen verschillend, maar voor mij is dat het omgaan met probleemkinderen;

kinderen die extra zorg en aandacht nodig hebben naast de 30 kinderen die ik in de klas heb

* + - Bespreekt u vaak onderwerpen als: “Hoe ga ik om met dat ene kind”?

Ja dus, juist dat. Zie hierboven.

* Als u iets dwars zit ten aanzien van een kind, (wat herhaaldelijk naar voren komt in de klas) hoe komt dat, denkt u?

(Dit is echt een vraag voor supervisie. Ik zal dus ook maar in die richting denken☺ )

Ik ga nadenken waar het aan kan liggen en waarom mij iets dwars zit t.a.v. dit kind.

* + - * Hoe gaat u daarmee om?

Ik ga eerst bij mezelf na denken wat ik ermee te maken kan hebben. Hoe denk en handel ik tegenover dit kind? Door er op verschillende manieren naar te kijken, hoop ik de situatie duidelijk te krijgen en dan probeer ik er iets aan te veranderen

*Terug naar de situatie bij u in de klas:*

1. Hoe kijken de leerlingen bij u in de klas tegen u aan, denkt u?

Ik denk dat ze mij een strenge meester vinden, die altijd wel in is voor iets geks en veel met hen meedoet en meespeelt.

* + Als u of ik dat aan hen zou vragen, wat zullen de meeste kinderen dan antwoorden, denkt u?

Grappig, maakt veel geintjes en is tussendoor ook nog serieus. Hij vertelt vaak verhalen bij geschiedenis. Ik denk dat de meiden gaan zeggen dat ik geen verstand heb van meidendingen.

1. Hoe kijkt u tegen de leerlingen/klas aan?

Ze zijn enthousiast en altijd in voor een geintje, maar hebben ook behoefte aan duidelijke grenzen.

1. Ik vraag u één kind uit uw klas in gedachten te nemen. Wie komt dan het eerste bij u op?

R.

* + Kunt u hem of haar eens beschrijven?

Hij is een jongen, die sinds 2 maanden bij ons in de klas is gekomen. Hij is vanuit groep 8 terug geplaatst bij ons in de klas, omdat hij te veel achterliep op alle gebieden, ook op sociaal-emotioneel gebied. Hij had al vriendjes in deze groep en hij voelt zich al aardig op zijn plek hier. Hij blijft een beetje mijn zorgenkind.

* + Hoe komt het dat u dit kind kiest en juist deze dingen over/hem haar noemt? (op basis waarvan is dit?)

Omdat ik er alles aan heb gedaan om hem in de groep op te nemen en hij ondanks dat me dat denk ik aardig gelukt is toch een beetje mijn zorgenkind blijft. Ik ben zelf vroeger ook een keer teruggeplaatst naar een andere klas in de bovenbouw en denk dat ik op basis daarvan een beetje met hem mee kan voelen. Hij fascineert mij. Ik herken mezelf in hem.

* + Hoe stelt u zich op ten aanzien van dit kind? (Wat zegt u? Wat doet u?)

Ik kom voor hem op, speel in op zijn interesses en betrek hem overal bij. Als er een ruzie is, waar hij bij betrokken is, probeer ik hem zoveel mogelijk te ontzien.

*Ik vertel u nu kort een casus en wil u daar enkele vragen bij stellen.*

1. Stel, u hebt een kind in de klas met een speciale onderwijsbehoefte, waarmee u al verschillende dingen geprobeerd heeft. Niets lijkt te helpen. Nu weet u dat uw collega van een groep lager een kind in de klas heeft met hetzelfde ‘probleem’, maar ook dat er aankomende week weer een supervisiebijeenkomst aankomt. Wat doet u?

Supervisiebijeenkomst

* + Kunt u uw keuze toelichten?

Met een collega erover praten doe ik in de wandelgangen wel als ik daar behoefte aan heb, maar dit gaat niet zo diep.

* + Wat levert meer op, denkt u?

Supervisie

* + Waarom zou het ene voor u meer opleveren dan het andere?

Bij supervisie ga ik verdiepend en meer op mezelf gericht te werk. Ik ga eerst bij mezelf na denken wat ik ermee te maken kan hebben. Hoe denk en handel ik tegenover dit kind? Door er op verschillende manieren naar te kijken, hoop ik de situatie duidelijk te krijgen en dan probeer ik er iets aan te veranderen.

1. Misschien een beetje een rare vraag, maar wat vindt u het leukste kind in de klas?

Ci.

* + Wat vindt u zo leuk aan dit kind?

Ze is rechtdoorzee en heel open. Ze straalt altijd, is netjes en wil op haar manier graag met de mode mee doen en praat hier de hele dag over. Ze presteert erg goed op school.

* + Waarom vindt u dit het leukste kind?

Het is een mooi meisje zonder dat ze dat van zichzelf weet. Zij windt onbewust iedereen om haar vinger, inclusief mij met haar innemende uiterlijk, aanstekelijke lach en vriendelijkheid en oprechtheid naar anderen toe.

* + Hoe handelt u ten aanzien van dit kind?

Ik maak jongensachtige geintjes met haar en behandel haar af en toe overdreven galant, ook als geintje. Ik probeer in te spelen op haar fascinatie voor mode, maar dit mislukt vaak. Verder behandel ik haar zoals ik de andere kinderen ook behandel. Maar in mijn gedachten heeft ze vaak een streepje voor, als ik eerlijk ben.

* + Kiest u liever voor supervisie of voor collegiale consultatie als u problemen met dit kind zou hebben, om hiermee om te willen leren gaan?

Van mijn kant zie ik helemaal geen problemen met haar, maar misschien is het toch verkeerd wat er zich in mijn hoofd afspeelt ten opzichte van haar. Ik denk dat ik hier met supervisie meer bewust van kan worden en dit kan veranderen en/of hiermee om kan leren gaan.

1. Nu het tegenovergestelde: Wat vindt u het meest lastige of ‘irritante’ kind in de klas?

Cy.

* + Hoe komt dit? Waar heeft dit mee te maken?

Zij ligt een beetje buiten de groep, maar lokt dit voor een groot deel zelf uit, vind ik. Haar ouders brengen haar in groep 7 nog elke dag naar school en komen dan vaak bij mij klagen wat er thuis of op school voor naars gebeurd is met Cynthia. Ik heb al verschillende dingen geprobeerd om haar bij de groep te betrekken, diverse spelletjes om de groep sterker te maken. Iedereen doet er enthousiast aan mee, maar degene voor wie ik het echt doe, lijkt er echt niet heet of koud van te worden. Hier baal ik een beetje van en ook van die ouders, die zich overal mee bemoeien. Dit heeft geen goede invloed op mijn handelen ten aanzien van dit kind

* + Hoe handelt u ten aanzien van hem/haar?

Ik probeer haar steeds overal bij te betrekken, maak grapjes tegen haar, maar die lijken haar eerder te kwetsen, als ik dat dan weer via moeder terug hoor.

Doordat ik er de laatste tijd steeds meer van baal, merk ik dat ik ook steeds meer negatief reageer op Cynthia. Ik heb haar al gezegd dat ze zich niet zo aan moest stellen en voor zichzelf op moest komen (in een gesprek alleen met haar), maar bij alles wat ik zeg of doe, lijkt ze verder in haar schulp te kruipen. Ik negeer haar gedrag de laatste tijd maar een beetje.

(Misschien moet ik toch maar weer eens een supervisiebijeenkomst bijwonen☺?)

* + Kiest u liever voor supervisie of voor collegiale consultatie als u problemen met dit kind zou hebben, om hiermee om te willen leren gaan?

Supervisie dus, want dit leert mij meer over mijn achterliggende motieven in mijn gedrag tegenover haar. Dat ik me aan haar stoor, komt door mezelf en de reactie van haar ouders elke keer weer. Mijn frustratie hierover, dat ik niet weet hoe ik ermee om kan gaan, reageer ik af op haar. Klinkt supervisorisch hè?

Ik denk dat ik me door vragen van anderen meer kan verdiepen in de achterliggende gedachten/motieven in deze situatie. Dit maakt mij bewust van mijn gedrag en het gedrag wat mij bij een ander stoort. Door die bewustwording hoop ik er anders mee om te kunnen gaan. De zienswijzen van anderen binnen de supervisiegroep kunnen mij hierbij helpen, denk ik.

**Interview:**

**Naam** E. (32 jaar)

**Naam van de PABO**, waarop u gezeten heeft: Christelijke Hogeschool Ede

1. Hoe lang zit u in het onderwijs?

1 jaar. Ik heb vorig jaar de Pabo opleiding deeltijd afgerond.

* Wat is uw achtergrond? Wat wilt/kunt u daarover vertellen?

Ik heb eerder nooit een opleiding afgemaakt, omdat ik niet wist wat ik wilde worden. Toen heb ik een paar jaar als postbode gewerkt. Ik heb kinderen gekregen, die steeds groter worden en ik wilde een opleiding gaan volgen. Uiteindelijk is dit de Pabo geworden, die ik in deeltijd gevolgd heb. Nu sta ik sinds dit jaar voor mijn eigen klas in groep 6.

1. Wat zijn uw ervaringen met collegiale consultatie?

Hier heb ik eigenlijk alleen tijdens mijn stages mee te maken gehad, samen met mijn mentor/coach tijdens mijn LIO stage. Ik heb in een andere klas gekeken hoe omgegaan werd met een kind met dyspraxie tijdens de gymles. Omdat mijn mentrix en ik deze klas ook gym moesten geven hebben wij bij de vakleerkracht gekeken hoe hij hiermee omging. We hebben na afloop veel dingen, die we nog wilden weten, gevraagd.

* + Hoe beleeft/beleefde u collegiale consultatie?

Ik beleefde dit als heel leerzaam. Ik vond het interessant om de vakleerkracht vakkundig bezig te zien met dit meisje. Ik besef dat deze man er echt verstand van had en dat ik daar veel van kon leren. Ook het gesprek achteraf waarbij hij veel van zijn gekozen strategieën uit kon leggen met de achterliggende motieven. Dit was leerzaam voor mij.

* + Wat levert collegiale consultatie u op?

Nieuwe inzichten in het handelen van andere personen ten aanzien van kinderen, die ik zelf ook in de klas kan krijgen en waar ik zelf ook mee te maken kan krijgen. Het gesprek dat we achteraf hadden heeft mij veel informatie gegeven over het omgaan met een kind met dyspraxie tijdens de gymles.

* + Wat ziet u als sterke/zwakke punten van deze begeleidingsvorm?

- Sterk: ik heb geleerd om goed naar anderen te kijken, hoe zij omgaan met een bepaalde situatie. Ik heb nieuwe inzichten opgedaan, die ik zelf kan gebruiken in mijn handelen ten aanzien van dit kind.

- Zwak: de situatie is erg specifiek. In bovenstaand geval heb ik dan wel kennis opgedaan over het omgaan met een kind met dyspraxie tijdens de gymles, maar hoe ga ik met haar om bij een schrijfactiviteit of buitenactiviteit, bijvoorbeeld? De dingen, die je ziet zijn specifiek gericht op één kind in één situatie.

* + Wat bespreekt u bij collegiale consultatie?

Over het omgaan met een kind, die speciale zorg nodig heeft in een specifieke situatie.

* + - Praat u wel eens over het omgaan met een bepaald kind en hoe uw collega daar tegenaan kijkt en mee omgaat? Hoe dan?

Ja. Zie bovenstaande. Al pratende en reflecterende en evaluerende wat we met dit kind doen en gedaan hebben zoeken we naar overeenkomsten en oplossingen om er beter/anders mee om te gaan

* + - Kunt u daarvan concrete voorbeeld(en) noemen?

Toen een andere leerkracht later met een motorisch zwak meisje moeite had tijdens de gymles, kon ik haar de ervaringen vertellen, die ik op dit gebied had en de ontwikkeling die ik had doorgemaakt met dit kind en ten aanzien van mezelf en wat dit met mij deed.

1. Wat zijn uw ervaringen met supervisie?

Tijdens de opleiding heb ik supervisie gehad. Ik heb het als prettig ervaren om kennis te kamen met deze nieuwe begeleidingsvorm en hoop dat deze steeds meer zal groeien in het onderwijs, want ik vind het een ‘must’ voor startende leerkrachten. Je leert zoveel over jezelf wat ik in de hele opleiding niet geleerd heb.

* + Hoe beleeft/beleefde u supervisie?

Ik vond het fijn om met mensen, die ik kende van de opleiding te praten over wat mij dwars zat. Ik vond het fijn dat zij mij niet voor de klas zagen en niet wisten hoe ik dingen deed in de klas, zoals het omgaan met de kinderen. Zij stonden er verder van af en konden mij daardoor beter helpen, vond ik.

* + Wat levert supervisie u op?

Een andere manier van denken over bepaalde situaties, door de vragen en opmerkingen van anderen n.a.v. mijn casus. Ik krijg met hulp van anderen hele nieuwe inzichten in diverse situaties en leer blijvend van mezelf. Ik heb er nu nog steeds baat bij. Ik reflecteer nog steeds iedere week op wat ik doe met behulp van de manier die ik bij supervisie geleerd heb. Ik betrek mijn gedachten en gevoelens t.a.v. de kinderen of de situatie er meer bij.

* Wat ziet u als sterke/zwakke punten van deze begeleidingsvorm?

- Sterk: je leert op een andere manier denken over bepaalde situaties en kinderen, waar je eerst geen gat in ziet. Door de vragen en opmerkingen van anderen, leer ik meer over mijzelf en wat mijn mening is. Ik krijg met hulp van anderen hele nieuwe inzichten in diverse situaties en leer blijvend van mezelf. Het reflecteren heeft mij veel opgeleverd. Ik betrek mijn gedachten en gevoelens er meer bij.

- Zwak: ik vind het lastig dat er soms zo ver doorgevraagd wordt dat ik er geen antwoorden meer op weet. Ook vind ik het lastig dat er geen echte leider is. Er is wel een supervisor, maar die leidt de supervisiebijeenkomst alleen even in, maar tijdens het praten, stelt hij zich als een medesupervisant op. Hij stopt het gesprek niet, maar blijft maar doorvragen, waardoor ik soms het idee krijg dat ik een groter en meer complex probleem krijg.

* + Wat zijn onderwerpen die volgens u steeds terugkomen in supervisiebijeenkomsten?

Handelen en daaraan voorafgaande gedachten en gevoelens ten opzichte van bepaalde kinderen of situaties in de klas, met ouder, collega’s of andere belanghebbenden

* + - Als u iets dwars zit ten aanzien van een kind, (wat herhaaldelijk naar voren komt in de klas) hoe komt dat, denkt u?

Ik vind het moeilijk om ermee om te gaan en maak fouten in het omgaan met dat kind. Dat zorgt ervoor dat het me dwars gaat zitten. Ik wil een oplossing, maar kan deze bij mezelf niet vinden, denk ik. Ik loop vast en dat zit me dwars.

* + - * Hoe gaat u daarmee om?

Ik praat er met anderen over en ga bij mezelf na in hoeverre het aan mij ligt en wat ik kan en moet veranderen, omdat ik er anders alleen mezelf maar mee heb.

*Terug naar de situatie bij u in de klas:*

1. Hoe kijken de leerlingen bij u in de klas tegen u aan, denkt u?

Ze vinden mij rustig met af en toe rare uitspattingen. Ik doe andere dingen dan normaal met hen en werk in thema’s, waar zij enthousiast over zijn. Ze vinden mij een lachebek en niet echt streng, denk ik

* + Als u of ik dat aan hen zou vragen, wat zullen de meeste kinderen dan antwoorden?

Moeilijk om dit over mezelf te zeggen. Een leuke, enthousiaste, humoristische juf, die altijd in is voor iets anders dan anders. Dit krijg ik vaak van collega’s te horen, dus ik denk dat de kinderen mij ook zo zullen omschrijven.

1. Hoe kijkt u tegen de leerlingen/klas aan?

Een hechte groep, die voor elkaar alles over heeft. Jongens en meisjes gaan leuk met elkaar om. Ze kunnen met iedereen samenwerken. Af en toe is er wel eens iets, maar zij nemen zelf initiatief om het weer goed te maken. Zij zijn erg open en positief naar elkaar toe en naar mij toe ook. Er heerst een veilige sfeer in de klas, vind ik, waarin alle kinderen zichzelf kunnen zijn

1. Ik vraag u één kind uit uw klas in gedachten te nemen. Wie komt dan het eerste bij u op?

S.

* + Kunt u hem of haar eens beschrijven?

Een donker meisje met zwart, meestal ingevlochten haar en kleine vlechtjes. Zij vecht voor zichzelf met een duidelijk zichtbare en merkbare vechtlust. Zij past zich gemakkelijk aan aan haar omgeving en reageert open op vragen over haar achtergrond

* + Hoe komt het dat u dit kind kiest en juist deze dingen over/hem haar noemt? (op basis waarvan is dit?)

Zij komt uit Sri Lanka en heeft veel moeite gedaan om op het niveau van deze groep te komen, nadat zij eerst op een andere school heeft gezeten, waar zij een beetje aan haar lot is overgelaten. Zij heeft zich prima aangepast in de klas en zij doet op steeds meer vakken mee op het niveau van de rest van de groep. Ik ben zo trots op haar.

* + Hoe stelt u zich op ten aanzien van dit kind? (Wat zegt u? Wat doet u?)

Ik benader haar positief en geef haar voortdurend complimenten als iets goed gaat. Ik kom voor haar op als anderen naar mijn mening minderwaardig op haar reageren of vreemde vragen stellen.

Toen zij net in de klas kwam, heb ik samen met haar een spreekbeurt voorbereid over zichzelf en haar achtergrond. Ook daarna heb ik haar vel extra begeleiding gegeven. Dit heeft onze band versterkt. Ik reageer erg enthousiast op wat zij bereikt.

*Ik vertel u nu kort een casus en wil u daar enkele vragen bij stellen.*

1. Stel, u hebt een kind in de klas met een speciale onderwijsbehoefte, waarmee u al verschillende dingen geprobeerd heeft. Niets lijkt te helpen. Nu weet u dat uw collega van een groep lager een kind in de klas heeft met hetzelfde ‘probleem’, maar ook dat er aankomende week weer een supervisiebijeenkomst aankomt. Wat doet u?

Ik zou ervoor kiezen om te wachten op de supervisiebijeenkomst

* + Kunt u uw keuze toelichten?

De supervisiebijeenkomst levert mij vanuit verschillende oogpunten nieuwe inzichten op, die ik op mijn manier toe kan passen op dat kind. Ook leer ik van supervisie blijvend en niet alleen in één speciale situatie met één speciaal kind, zoals bij collegiale consultatie.

* + Wat levert meer op, denkt u?

Supervisie op de langere termijn

* + Waarom zou het ene voor u meer opleveren dan het andere?

Ik leer blijvend over mezelf van supervisie. De kennis en ervaringen die ik daarbij opdoe kan ik steeds in diverse situaties inzetten. Ik leer niet alleen in één speciale situatie met één speciaal kind, zoals bij collegiale consultatie.

1. Misschien een beetje een rare vraag, maar wat vindt u het leukste kind in de klas?

A.

* + Wat vindt u zo leuk aan dit kind?

Hij lacht veel, heeft goede humor zonder iemand uit een bepaalde, andere cultuur dan van hemzelf, te kwetsen. Hij komt goed mee met de rest van de klas en ziet er altijd net even anders uit dan de anderen, wat hem heel goed staat.

* + Waarom vindt u dit het leukste kind?

Hij straalt zoveel vrolijkheid uit en stelt zich open op, ook voor feedback van anderen en reageert hier goed op. Hij kan met iedereen goed opschieten en is altijd in voor een goede grap.

* + Hoe handelt u ten aanzien van dit kind?

Ik pak hem terug met grappen, die hij ook bij mij uithaalt. Ik geef hem vaak complimenten over hoe leuk hij eruit ziet en hoe goed hij op anderen reageert. Ik laat hem vaak andere kinderen helpen, omdat hij het zelf goed doet en omdat hij met iedereen op kan schieten

* + Kiest u liever voor supervisie of voor collegiale consultatie als u problemen met dit kind zou hebben, om hiermee om te willen leren gaan?

Supervisie

1. Nu het tegenovergestelde: Wat vindt u het meest lastige of ‘irritante’ kind in de klas?

V.

* + Hoe komt dit? Waar heeft dit mee te maken?

Hij schept op over zichzelf en zijn rijke ouders en grote huis en alles wat hij heeft. Hij neemt anderen mee in zijn negatieve gedrag en weet precies wie hij hiervoor kan pakken. Hij gaat met veel oudere jongens om en heeft daarom veel kennis, die hij in de klas rondbazuint, terwijl deze kinderen nog niets van deze onderwerpen af weten. Dit zorgt vaak voor verwarrende situaties, die ruzies uitlokken.

* + Hoe handelt u ten aanzien van hem/haar?

Ik probeer zijn negatieve gedrag te negeren en hem positieve aandacht te geven. Ik probeer in te spelen op zijn hobby’s en interesses en heb af en toe een onderonsje alleen met hem. Ik laat hem vaak klusjes voor mij opknappen, waarvoor ik hem dan beloon.

* + Kiest u liever voor supervisie of voor collegiale consultatie als u problemen met dit kind zou hebben, om hiermee om te willen leren gaan?

Supervisie

**Interview:**

**Naam:** G. (22 jaar)

**Naam van de PABO**, waarop u gezeten heeft: Christelijke Hogeschool Ede.

1. Hoe lang zit u in het onderwijs?

1 jaar

* + Wat is uw achtergrond? Wat wilt/kunt u daarover vertellen?

Ik heb vorig jaar de pabo afgerond en sta dit jaar voor het eerst voor de klas in groep 1. Ik heb vooral ervaring in de onderbouw (groep 1 en 3).

1. Wat zijn uw ervaringen met collegiale consultatie?

Ik heb wel in mijn stages hiermee ervaring op gedaan. Er kwam een ervaren collega dan naar specifieke zaken kijken die ik van te voren had aangegeven.

* + Hoe beleeft/beleefde u collegiale consultatie?

Prima, maar soms ook spannend doordat ze toch helemaal naar je kijken ook al komen ze maar voor één specifieke zaak. De rest van je handelen zien ze ook en kunnen ze ook hun mening over geven.

* + Wat levert collegiale consultatie u op?

Vooral praktische oplossingen. Er werd bij nooit ingegaan op de vraag waarom ik zo handelde. Er werd meer gezegd dat als ik het op een andere manier zo doen het misschien beter zou gaan.

* + Wat ziet u als sterke/zwakke punten van deze begeleidingsvorm?

- Sterk: Je krijgt directe feedback en er wordt naar maar iets heel specifieks gekeken en je krijgt vrijwel altijd praktische oplossingen aangedragen.

- Zwak: waarom je zo handelt als je nu handelt wordt niet besproken. Je zult in de toekomst dan weer tegen zo’n zelfde probleem aanlopen. Je leert niet om reflectief te zijn op je eigen handelen en gedrag.

* + Wat bespreekt u bij collegiale consultatie?

Praktische zaken en problemen.

* + - Praat u wel eens over het omgaan met een bepaald kind en hoe uw collega daar tegenaan kijkt en mee omgaat? Hoe dan?

Dit gebeurt wel, maar heel weinig. De ander komt zo ontzettend snel met een praktische oplossing wat hem of haar het beste lijkt.

* + - Kunt u daarvan concrete voorbeeld(en) noemen?

In mijn klas van vorig jaar zat een jongetje wat ontzettend clownesk gedrag vertoonde. Er zou een andere leerkracht tijdens het lesgeven hiernaar komen kijken.

Na afloop van het gesprek kreeg ik alleen maar praktische handvatten aangereikt hoe ik met dit jongetje om kon gaan. Bijvoorbeeld door hem te negeren, te filmen en te confronteren met zijn gedrag en noem maar op. Maar achteraf gezien heeft mijn eigen handelen/gedrag ook wel invloed hier op gehad, terwijl dat niet besproken is.

1. Wat zijn uw ervaringen met supervisie?

In het laatste jaar van de opleiding heb ik tien supervisiebijeenkomsten gevolgd.

* + Hoe beleeft/beleefde u supervisie?

Ik vond het prettige bijeenkomsten waarbij ik aan het nadenken gezet werd. Dit was niet alleen bij mijn eigen casussen, maar bij de casussen en het proces van medestudenten in de supervisie groep werd ik zelf ook altijd tot nadenken aangezet.

* + Wat levert supervisie u op?

Leren om reflectief te zijn en te kijken naar jezelf waar je “probleem” vandaan komt. En het integreren van je persoonlijke situatie met je werksituatie.

* + Wat ziet u als sterke/zwakke punten van deze begeleidingsvorm?

- Sterk: Leren kijken naar jezelf en waar jouw gedrag of handelen vandaan komt. En dat je door de vragen die anderen stellen jezelf tot denken aangezet wordt om tot een oplossing te komen.

- Zwak: Iets heel kleins kan soms zo opgeblazen worden dat je in één keer een heel groot probleem hebt, terwijl je dat zelf helemaal niet zo ervaart.

* + Wat zijn onderwerpen die volgens u steeds terugkomen in supervisiebijeenkomsten?

Ik heb een kind in mijn klas en ik weet niet hoe ik daar mee om moet gaan, er zijn problemen in mijn klas hoe kan ik dit aanpakken. Het zijn voor negatieve casussen die ingebracht worden, terwijl er volgens mij ook positieve casussen ingebracht mogen worden.

* + - Bespreekt u vaak onderwerpen als: “Hoe ga ik om met dat ene kind”?

Ja, dit komt vaak ter sprake. Ik denk dat dit vooral vaak ter sprake komt, omdat dit zaken zijn waar je als leerkracht snel tegen aanloopt en waar ook je persoonlijke gevoel en gedachten een rol bij spelen.

* + - Als u iets dwars zit ten aanzien van een kind, (wat herhaaldelijk naar voren komt in de klas) hoe komt dat, denkt u?

Door persoonlijke ervaringen en de persoon die je zelf bent. Sommige personen kunnen het tegenovergestelde zijn en die in jouw allergiezone vallen, waardoor je als leerkracht je sneller raakt.

* + - * Hoe gaat u daarmee om?

Bewustwording van mijn eigen gedrag. Waar mijn reactie vandaan komt en of ik door het veranderen van mijn eigen gedrag ik een kind verder kan helpen.

*Terug naar de situatie bij u in de klas:*

1. Hoe kijken de leerlingen bij u in de klas tegen u aan, denkt u?

Als een lieve, gezellige maar op zijn tijd ook strenge juf, die ontzettend consequent is.

Dit heb ik vooral gemerkt tijdens het bespreken van diverse zaken tijdens mijn supervisiebijeenkomsten. Niet alleen bij mijn eigen casussen, maar ook bij de casussen van anderen. Door de vragen die gesteld werden werd ik zelf altijd ook tot nadenken gezet.

* + Als u of ik dat aan hen zou vragen, wat zullen de meeste kinderen dan antwoorden, denkt u?

Een lieve juf, denk ik. En ik denk dat dit komt door de manier waarop ik de kinderen benader. Ik ben rechtvaardig in mijn benadering en probeer voor alle kinderen veiligheid te scheppen.

1. Hoe kijkt u tegen de leerlingen/klas aan?

Een lieve, sociale klas.

1. Ik vraag u één kind uit uw klas in gedachten te nemen. Wie komt dan het eerste bij u op?

S. komt bij mij het eerste op.

* + Kunt u hem of haar eens beschrijven?

S. is een jongetje van net vier jaar. Het is een afwezig jongetje, kan geen (oog)contact met hem krijgen. Ik heb het idee dat hij mij niet altijd hoort, luistert niet altijd naar de opdracht die hij krijgt of gaat gerust zijn eigen gang. Wat hij in zijn hoofd heeft moet gebeuren. Is vaak ook in zichzelf bezig en liedjes aan het neuriën of geluidjes aan het maken.

Verder huilt hij altijd bij het afscheid nemen van moeder en plast hij bijna elke dag wel een keer in zijn broek en is erg afhankelijk en niet zelfstandig.

* + Hoe komt het dat u dit kind kiest en juist deze dingen over/hem haar noemt? (op basis waarvan is dit?)

Over het eerst genoemde (niet luisteren, geen contact krijgen) kan ik mijzelf frustreren. Ik wil graag contact met hem maken en proberen een band met hem op te bouwen zodat ik hem veiligheid kan bieden om hem verder te helpen ontwikkelen. Maar tot nu toe lukt het me niet en dat frustreert mij!

En het laatst genoemde irriteert mij vooral. Dan denk ik vaak: “Stel je toch niet zo aan. En doe het zelf eens.”

* + Hoe stelt u zich op ten aanzien van dit kind? (Wat zegt u? Wat doet u?)

In eerste instantie probeer ik hem vriendelijk en aardig te benaderen om hem te bereiken. Maar op een gegeven moment gaat mijn frustratie over in irritatie en dan kan ik niet altijd vriendelijk blijven doen. Dit hangt ook vooral samen met de omstandigheden en het moment waarop dit gebeurt. Als het een hectische dag is heb ik dit eerder dan waar het een normale dag is.

*Ik vertel u nu kort een casus en wil u daar enkele vragen bij stellen.*

1. Stel, u hebt een kind in de klas met een speciale onderwijsbehoefte, waarmee u al verschillende dingen geprobeerd heeft. Niets lijkt te helpen. Nu weet u dat uw collega van een groep lager een kind in de klas heeft met hetzelfde ‘probleem’, maar ook dat er aankomende week weer een supervisiebijeenkomst aankomt. Wat doet u?

Ik zou dit probleem als casus indienen bij supervisie.

* + Kunt u uw keuze toelichten?

Door het bespreken van ervaringen kun je elkaar verder helpen en tot nadenken gezet worden over je eigen handelen.

* + Wat levert meer op, denkt u?

Supervisie

* + Waarom zou het ene voor u meer opleveren dan het andere?

Samen weet je meer dan alleen en zo kun je verder komen.

1. Misschien een beetje een rare vraag, maar wat vindt u het leukste kind in de klas?

C. vind ik het leukste kind in mijn klas.

* + Wat vindt u zo leuk aan dit kind?

Het is een lief en sociaal meisje, doet altijd goed mee, luistert goed, ziet er leuk uit. Echt een voorbeeldig kind!

* + Waarom vindt u dit het leukste kind?

Door haar gedrag en doordat het een zelfde soort persoon is als ik. Ze wekt bij mij geen frustratie of irritatie op.

* + Hoe handelt u ten aanzien van dit kind?

Lief, aardig en rustig. Maar ook bij haar kan ik soms als het nodig is ook streng en consequent zijn. Dit komt alleen niet zo heel vaak voor.

* + Kiest u liever voor supervisie of voor collegiale consultatie als u problemen met dit kind zou hebben, om hiermee om te willen leren gaan?

Voor supervisie, daarbij wordt ik ook tot nadenken aangezet over mijn eigen handelen en waar mijn gedachten, reactie en gedrag vandaan komen.

1. Nu het tegenovergestelde: Wat vindt u het meest lastige of ‘irritante’ kind in de klas?

S van de eerder genoemde vraag.

* + Hoe komt dit? Waar heeft dit mee te maken?

S. is een jongetje van net vier jaar. Het is een afwezig jongetje, kan geen (oog)contact met hem krijgen. Ik heb het idee dat hij mij niet altijd hoort, luistert niet altijd naar de opdracht die hij krijgt of gaat gerust zijn eigen gang. Wat hij in zijn hoofd heeft moet gebeuren. Is vaak ook in zichzelf bezig en liedjes aan het neuriën of geluidjes aan het maken.

Verder huilt hij altijd bij het afscheid nemen van moeder en plast hij bijna elke dag wel een keer in zijn broek en is erg afhankelijk en niet zelfstandig.

* + Hoe handelt u ten aanzien van hem/haar?

In eerste instantie probeer ik hem vriendelijk en aardig te benaderen om hem te bereiken. Maar op een gegeven moment gaat mijn frustratie over in irritatie en dan kan ik niet altijd vriendelijk blijven doen. Dit hangt ook vooral samen met de omstandigheden en het moment waarop dit gebeurd. Als het een hectische dag is heb ik dit eerder dan waar het een normale dag is.

* + Kiest u liever voor supervisie of voor collegiale consultatie als u problemen met dit kind zou hebben, om hiermee om te willen leren gaan?

Voor supervisie. Want ik denk dat mijn gedrag en mijn persoonlijke stijl met de benadering te maken hebben. Door hier over te spreken zal ik dit kunnen aanpassen en helder kunnen krijgen waar dit vandaan komt.

**Interview:**

**Naam** L. (25)

**Naam van de PABO**, waarop u gezeten heeft: Hogeschool IPABO in Alkmaar

1. Hoe lang zit u in het onderwijs?

4 jaar

* Wat is uw achtergrond? Wat wilt/kunt u daarover vertellen?

Ik heb op de Pabo gekozen voor het oudere kind en voor christelijk onderwijs. Ik geef dan ook al 4 jaar les op een school, waarbij de christelijke identiteit naar voren komt. Ik heb de afgelopen jaren les gegeven in groep 4 en dit jaar voor het eerst in groep 5.

1. Wat zijn uw ervaringen met collegiale consultatie?

Bij ons op school zijn ze bezig om zelfstandig werken in alle klassen in te voeren. Ze zijn begonnen in de bovenbouw en gaan steeds meer naar de middenbouw en naar de onderbouw. Toen ik wist dat ik groep 5 zou krijgen, ben ik in groep 5 gaan kijken hoever zij hier al waren met het zelfstandig werken. Door op praktisch gebied in de klas te zijn, zag ik veel. In het gesprek na afloop hoorde ik de gedachten achter de dingen, die ik gezien had. Ik heb hier veel baat bij gehad.

* + Hoe beleeft/beleefde u collegiale consultatie?

Ik vond het fijn om te kijken hoe iemand anders met iets omgaat waar ik tegenop zie. Door ernaar te kijken en er met elkaar over te praten, ervaar ik rust en zie ik het zelf ook wel weer zitten. Het was fijn om mijn kennis op dit gebied te verbreden.

Ik vond het fijn om het als collega’s onderling met elkaar op te kunnen lossen en om mijn kennis te verbreden.

* + Wat levert collegiale consultatie u op?

Moed om er zelf ook mee aan de slag te gaan. Met behulp van wat ik gezien heb en waar ik naar gevraagd heb, kan ik er op mijn eigen manier, wat bij mij past, invulling aan geven.

* Wat ziet u als sterke/zwakke punten van deze begeleidingsvorm?

- Sterk: Het voelt veilig om onderling als team dingen te bespreken waar jij tegenop ziet. Het voelt fijn om de dingen, die je in de praktijk ziet en waar je met elkaar over praat vervolgens op je eigen manier, zoals het bij jou past in te kunnen vullen in de klas. Maar het kijken bij die ander voelt voor mij dan toch als een steuntje in de rug

- Zwak: je moet je wel veilig voelen bij je collega, waarbij je in de klas gaat kijken, of die bij jou in de klas komt kijken. Ook moet je het eens zijn met haar manier van handelen in de situatie, die jij moeilijk vindt. Of je moet een mogelijkheid zien om wat jij ziet bij haar in de klas zo te vertalen naar je eigen klas, dat je er iets mee kunt. Anders kun je er nog meer tegenop gaan zien om het zelf te moeten doen. Ik zie het dus als een nadeel dat je niet altijd met die ene collega op één lijn hoeft te zitten. En dat je toch gebonden bent aan de bouw, waarin jij als diegene, waarbij je wilt kijken lesgeeft, omdat je daarvan alleen objectief kunt kijken, met behulp van je eigen ervaring.

* Wat bespreekt u bij collegiale consultatie?

Als er iets nieuws ingevoerd wordt, zoals ik al beschreef, maar ook wel over kinderen met iets speciaals of een rugzak o.i.d.. je helpt elkaar hierbij, voor zover je kunt.

* + Praat u wel eens over het omgaan met een bepaald kind en hoe uw collega daar tegenaan kijkt en mee omgaat? Hoe dan?

Ja. We spreken daar met elkaar een moment voor af en praten er dan met elkaar over. We delen onze ervaringen en geven elkaar adviezen, vanuit onze eigen ervaring.

* + - Kunt u daarvan concrete voorbeeld(en) noemen?

Toen ik een kind in de klas had, die zichtbaar leed onder de scheiding van zijn ouders, vond ik het lastig om de juiste keuzes te maken in het omgaan met hem. Moest ik de hele klas bij het thema ‘scheiding’ betrekken? Of moest ik individueel met het kind aan de slag gaan? Hoe dan? Hierbij heb ik mijn collega’s in zo’n gepland overleg om raad gevraagd. Zij hebben mij bruikbare adviezen gegeven. Deze heb ik samengevoegd met wat ik wist over het desbetreffende kind en op basis hiervan een programma opgesteld wat bij het kind en bij mij paste.

1. Wat zijn uw ervaringen met supervisie?

Ik heb supervisiebijeenkomsten gevolgd vanuit de stichting waarbij ik werk. Deze stichting biedt startende leerkrachten een supervisietraject aan om te volgen om jezelf meer te leren over jezelf als persoon en in je beroep. Toen ik net begon als leerkracht heb ik meegedraaid in deze bijeenkomsten.

* Hoe beleeft/beleefde u supervisie?

Ik vond het bijzonder om zo’n open sfeer binnen een groep te ervaren. Hierbij durfde ik veel van mezelf bloot te geven.

* + Wat levert supervisie u op?

Dat ik mezelf beter heb leren kennen. Ik leer nog steeds elke dag van mezelf, maar ik denk dat die supervisiebijeenkomsten van een paar jaar geleden mijn ontwikkeling erg goed hebben gedaan. Ik weet nu beter hoe ik met mijn gedachten en gevoelens over bepaalde kinderen om kan gaan. Supervisie leert mij bewust te worden van wat ik goed en fout doe ten aanzien van de kinderen bij mij in de klas en hoe ik dat kan veranderen.

* + Wat ziet u als sterke/zwakke punten van deze begeleidingsvorm?

- Sterk: de open en veilige sfeer in de groep met mensen, die ik helemaal niet ken. De manier van vragen stellen en het effect van die vragen op mij als persoon en in mijn beroep; dat zoiets simpels zoveel effect zou kunnen hebben, had ik niet verwacht

- Zwak: dat ik problemen van anderen aan moest horen, waar ik zelf nog nooit mee te maken heb gehad (bijv. dagritme kaarten bij de kleuters) en wat mij ook niet echt interesseerde, omdat ik in de middenbouw lesgeef, en dat daar dan zo uitgebreid op ingegaan wordt. Af en toe dwaalde ik dan een beetje af.

* + Wat zijn onderwerpen die volgens u steeds terugkomen in supervisiebijeenkomsten?

Het omgaan met bepaalde kinderen en je eigen doen en laten tegenover dit kind. Hoe kan ik beter omgaan met dit kind? Waar ligt het aan dat ik anders om wil gaan met dit kind? Ik denk dat er vooral veel aan de hand van vragen over het omgaan met kinderen of situaties in de klas en binnen de school gesproken wordt. Tenminste, dat is mijn ervaring

* + Bespreekt u vaak onderwerpen als: “Hoe ga ik om met dat ene kind”?

Ja dus. Dat is een veelvuldig gehoord onderwerp binnen de supervisiebijeenkomsten die ik meegemaakt heb.

* + Als u iets dwars zit ten aanzien van een kind, (wat herhaaldelijk naar voren komt in de klas) hoe komt dat, denkt u?

Ik heb mijn dag niet. Het ligt er bij mij vaak aan hoe ik me op dat moment voel, hoe ik reageer op kinderen. De ene dag kan me iets dwars zitten ten aanzien van een kind. De andere dag kan het ook weer anders zijn. Het ligt aan mijn eigen gedachten en gevoelens.

* + - Hoe gaat u daarmee om?

Ik probeer mijn gevoelens en gedachten niet op de kinderen over te brengen, maar meestal als ik me niet goed voel, merken ze dat gelijk op en gaan zich anders gedragen.

Ik probeer het voor mezelf ook te negeren, maar dat werkt lang niet altijd. Ik als persoon lig namelijk dicht bij mijzelf als leerkracht. Dit is soms moeilijk van elkaar te onderscheiden, kom ik steeds meer achter.

*Terug naar de situatie bij u in de klas:*

1. Hoe kijken de leerlingen bij u in de klas tegen u aan, denkt u?

Ik denk dat ik een juf ben die hen veel vrijheid geeft, maar binnen bepaalde door mij gestelde grenzen. Gaan zij hierover heen en dan bedoel ik vooral op het gebied van omgaan met elkaar, dan weten ze ook dat het goed mis is. Dan kan ik een ‘bitch’ zijn, al zullen de kinderen dat niet zo zeggen. Ik hamer op het goed omgaan met elkaar en eerlijk zijn tegenover anderen.

* Als u of ik dat aan hen zou vragen, wat zullen de meeste kinderen dan antwoorden, denkt u?

Lieve juf, die ons vaak voor de gek houdt, maar soms ook echt boos is als wij niet lief zijn voor elkaar.

1. Hoe kijkt u tegen de leerlingen/klas aan?

Ik vind het een mooi stel kinderen, die goed met elkaar omgaan en meestal goed hun best doen op school. Zij komen allemaal goed mee en ontwikkelen zich steeds verder op hun eigen niveau.

1. Ik vraag u één kind uit uw klas in gedachten te nemen. Wie komt dan het eerste bij u op?

L.

* + Kunt u hem of haar eens beschrijven?

Het is een stoer jongetje, met blonde stekeltjes en altijd goed gekleed. Hij doet echte jongensdingen, maar is zo lief en zorgzaam voor de meisjes. Hij speelt met iedereen in de klas; ook met de meisjes.

* + Hoe komt het dat u dit kind kiest en juist deze dingen over/hem haar noemt? (op basis waarvan is dit?)

Zijn ouders zijn pas gescheiden en hij leed daar zichtbaar onder. Ik heb hem ieder extra in begeleid en samen met hem een brief naar zijn ouders geschreven, hem opgevangen als hij bij zijn moeder was en naar zijn vader moest, maar zijn moeder niet alleen wilde laten en meer van dat soort dingen. Sindsdien heb ik het idee dat ik dichter bij hem sta.

* Hoe stelt u zich op ten aanzien van dit kind? (Wat zegt u? Wat doet u?)

Sinds die scheiding en de band die ik toen met hem heb opgebouwd en de dingen die hij aan mij verteld heeft, kijk ik anders tegen hem aan als hij weer eens iets uithaalt of boos is. Ik neem nu de situatie, waarin hij verkeert mee in mijn handelen tegen hem . ik hou hem misschien meer de hand boven het hoofd.

*Ik vertel u nu kort een casus en wil u daar enkele vragen bij stellen.*

1. Stel, u hebt een kind in de klas met een speciale onderwijsbehoefte, waarmee u al verschillende dingen geprobeerd heeft. Niets lijkt te helpen. Nu weet u dat uw collega van een groep lager een kind in de klas heeft met hetzelfde ‘probleem’, maar ook dat er aankomende week weer een supervisiebijeenkomst aankomt. Wat doet u?

Ik kies voor de supervisiebijeenkomst

* + Kunt u uw keuze toelichten?

Als niets lijkt te helpen, zoals hierboven staat, dan heb ik mijn collega’s al gevraagd en heeft me dat niets opgeleverd. Dat is namelijk meestal wat ik altijd als eerste doe, als ik er zelf echt niet meer uit kom. Ik wacht dus op de supervisiebijeenkomst en breng het daar in.

* + Wat levert meer op, denkt u?

Voor mij supervisie.

* Waarom zou het ene voor u meer opleveren dan het andere?

ik denk dat ik daar door er open over te praten en mij leren dop te stellen, ik meer van mezelf leer. Dit kan ik dan weer gebruiken in de klas, ook bij het veranderen van mijn gedrag en gevoel tegenover dit kind. Door er met een leeg hoofd naar te kijken, wat je altijd bij supervisie leert, hoop ik het naast me neer te kunnen zetten hoe ik nu naar dit kind kijk en dan een nieuwe manier van handelen aan te wennen. Over mijn eigen handelen heen kijken dus. En bereid zijn om te willen veranderen, maar wel dicht bij mezelf blijven, zodat het op de lange termijn effect heeft.

1. Misschien een beetje een rare vraag, maar wat vindt u het leukste kind in de klas?

M.

* + Wat vindt u zo leuk aan dit kind?

Haar houding naar anderen toe. Haar manier van omgaan met verschillende situaties. Haar vrolijkheid.

* Waarom vindt u dit het leukste kind?

Zij is beleefd, niet heel erg op de voorgrond, maar komt op voor de zwakkeren. Zij is meelevend en vraagt regelmatig terug over ernstige dingen die bij iemand in de familie gebeurd zijn, hoe dat nu gaat. Zij stelt zich heel belangstellend op, ook naar mij. Zij is altijd degene die aan mij vraagt hoe mijn weekend was, bijvoorbeeld

* + Hoe handelt u ten aanzien van dit kind?

Ik geef haar de gelegenheid om veel te vragen . Ik waardeer dit namelijk erg en vind dit een goede eigenschap. Ook gebruik ik haar vaak als voorbeeld over hoe ik iets wel graag wil zien, vooral wat betreft het omgaan met elkaar.

* + Kiest u liever voor supervisie of voor collegiale consultatie als u problemen met dit kind zou hebben, om hiermee om te willen leren gaan?

Ik voorzie geen problemen met dit kind. Maar anders zou ik kiezen voor collegiale consultatie, denk ik. Ik zou dan overleggen met de collega’s, die haar ook in de klas hebben gehad en hoe die over haar dachten en met haar omgingen. Dit wil ik dan aanpassen aan mijn eigen denkwijze en op basis hiervan veranderingen aanbrengen in mijn handelen tegenover haar. Om een supervisiebijeenkomst aan zo’n klein probleem te verspillen, waar ik niet eens erg mee zit, vind ik persoonlijk onzin.

1. Nu het tegenovergestelde: Wat vindt u het meest lastige of ‘irritante’ kind in de klas?

J.

* + Hoe komt dit? Waar heeft dit mee te maken?

Hij praat veel tussendoor, haalt agressief gedrag bij anderen naar boven. Hitst andere kinderen op en is oneerlijk. Hij liegt veel en verzint verhalen, waarvan ik niet weet of ze waar of verzonnen zijn.

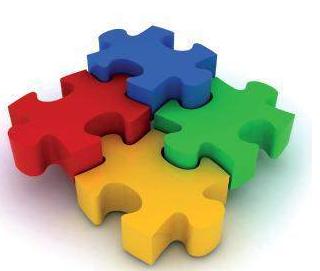
* + Hoe handelt u ten aanzien van hem/haar?

Ik vind het lastig om op zijn verhalen te reageren. Ik vraag vaak of hij eerlijk is en heb vaak gesprekjes met hem apart. Als er iets gebeurt in de klas ben ik geneigd om hem al snel de schuld te geven, omdat hij het negen van de tien keer ook doet of er (mede) de oorzaak van is. Ik doe hem vaak voor hoe hij tegen anderen doet.

* + Kiest u liever voor supervisie of voor collegiale consultatie als u problemen met dit kind zou hebben, om hiermee om te willen leren gaan?

Supervisie, omdat ik het fijn vind om het bij onbekenden neer te leggen, die het kind en mijn handelen tegenover het kind ook niet kennen. Zij moeten zich aan de hand van mijn verhaal een beeld vormen over dit kind en op basis daarvan mij helpen het op te lossen of mijn manier van handelen/denken te veranderen. Er wordt dus meer van mij gevraagd, om zo objectief mogelijk over hem te vertellen, om zo eerlijk mogelijk antwoorden te geven. Daar ben ik zelf het meeste bij gebaat.





**Interview:**

**Naam** M. S. (25 jaar)

**Naam van de PABO**, waarop u gezeten heeft: Hogeschool IPABO Alkmaar

1. Hoe lang zit u in het onderwijs?

4 jaar

* + Wat is uw achtergrond? Wat wilt/kunt u daarover vertellen?

Ik geef al jaren les in de onderbouw. Ik geef op het moment les aan een 2/3 combinatieklas op een katholieke basisschool

1. Wat zijn uw ervaringen met collegiale consultatie?

Ik heb bij mijn collega in de klas gekeken hoe zij omgaat met een kind met het Syndroom van Down. Ik krijg namelijk komend jaar ook een ook kind met dit syndroom bij mij in de klas.

* + Hoe beleeft/beleefde u collegiale consultatie?

Naar mijn mening kan ik mijn horizon verbreden door het handelen van anderen te zien.

* Wat levert collegiale consultatie u op?

Ik heb handvatten gekregen met betrekking tot het omgaan met een kind met het Syndroom van Down in groep 3; hoe ik dit kind het beste individueel extra begeleiding kan geven en hoe ik ervoor kan zorgen dat zij er ook bij hoort in de klas, ook al is zij anders dan de andere kinderen.

* + Wat ziet u als sterke/zwakke punten van deze begeleidingsvorm?

- Sterk: je ziet het handelen van anderen, waarop je voor jezelf kunt reflecteren. Dan bedoel ik vooral dat ik me zelf dan afvraag: Zou ik het ook zo doen of niet?

- Zwak: je ziet maar één mogelijkheid. De leerkracht bij wie jij in de klas kijkt, gaat er op een bepaalde manier mee om en dat neem jij waar en kan alleen die manier overnemen, als je het ermee eens bent

* + Wat bespreekt u bij collegiale consultatie?

Ik stel vragen over hetgeen ik gezien heb, gericht op waarom bepaalde dingen zo gedaan worden

* + - Praat u wel eens over het omgaan met een bepaald kind en hoe uw collega daar tegenaan kijkt en mee omgaat? Hoe dan?

Ja, vaak gebeurt dat tussen de lessen door, als ik ergens tegenaan loop. In mijn geval gaat het dan meestal om kinderen met gedragsproblemen, die dan af en toe een uitbarsting hebben en waarbij ik dan soms niet goed weet hoe ik hier adequaat op kan reageren. Ik wil dan snel een oplossing, dus praat ik er even met collega’s over. De tips, die zij geven breng ik dan meteen in praktijk.

* + - Kunt u daarvan concrete voorbeeld(en) noemen?

Ik kan zo snel niet echt voorbeelden van ernstige gedragsproblemen noemen. Wel heb ik J. en N. in de klas. Zij werken slecht door, vragen negatieve aandacht van mij en andere kinderen en hebben meestal hun werk niet af. Als je boos op hen wordt, interesseert hen dat totaal niet.

1. Wat zijn uw ervaringen met supervisie?

Ik heb supervisiebijeenkomsten gevolgd vanuit de stichting waarbij ik werk. Deze stichting biedt startende leerkrachten een supervisietraject aan om te volgen om je zo meer bewust te worden van jezelf als persoon in je beroep, geloof ik. Twee jaar geleden heb ik deze bijeenkomsten gevolgd en ik moet zeggen dat ik er nu nog vaak profijt van heb. Ik ben me meer bewust geworden van mijn gedrag en handelen ten aanzien van kinderen, collega’s en ouders.

* + Hoe beleeft/beleefde u supervisie?

Ik ervaar het als prettig dat ik mijn ervaringen met anderen kan delen en de situaties die mij dwarszitten kan bespreken. Ik ging altijd met een goed gevoel en nieuwe moed naar huis, om de dingen, die ik geleerd had over mezelf en de kinderen meteen weer n de praktijk te brengen

* + Wat levert supervisie u op?

Je krijgt verschillende vragen aangereikt om meer zicht op het onderwerp te krijgen. De oplossingen worden je door die vragen eigenlijk in de schoot geworpen. Je krijgt verschillende “oplossingen” aangedragen waar iedereen zijn licht over laat schijnen.

* + Wat ziet u als sterke/zwakke punten van deze begeleidingsvorm?

- Sterk: ik ben meer bewust gaan kijken naar mijn eigen handelen en wat daarin wel en nog niet goed gaat. Er komen veel opties voor oplossingen vrij, waarin je zelf een keuze maakt, welke bij jou past.

- Zwak: er komt niet altijd een duidelijke ‘conclusie’ uit. Je gaat niet altijd met een oplossing naar huis

* Wat zijn onderwerpen die volgens u steeds terugkomen in supervisiebijeenkomsten?

Leer- en gedragsproblemen van de kinderen en hoe je daar zelf als persoon en als professional mee om zou moeten gaan

* Als u iets dwars zit ten aanzien van een kind, (wat herhaaldelijk naar voren komt in de klas) hoe komt dat, denkt u?

Ik ga dan nadenken waar het aan zou kunnen liggen. Ik ga op zoek naar de oorzaak van bepaald gedrag. Uit de ervaring die ik tot nu toe opgebouwd heb, denk ik dat er dan of bij het kind iets aan schort in de privé-sfeer. Of het probleem zou in mijn handelen ten opzichte van dit kind kunnen zitten.

* + - Hoe gaat u daarmee om?

Eerst ga ik een vertrouwelijk gesprek met het kind aan, waarin ik naar de oorzaak zoek en het gedrag benoem. Vervolgens ga ik bij mezelf kijken, waar het vandaan komt dat dit kind mij zo irriteert. Aan de hand van vragen aan mezelf probeer ik hier achter te komen en er op deze manier iets mee te doen.

*Terug naar de situatie bij u in de klas:*

1. Hoe kijken de leerlingen bij u in de klas tegen u aan, denkt u?

Ze vinden me lief, zeggen ze en vinden dat ik vaak goede ideeën heb.

* Als u of ik dat aan hen zou vragen, wat zullen de meeste kinderen dan antwoorden, denkt u?

U bent streng, maar dat is wel goed!

1. Hoe kijkt u tegen de leerlingen/klas aan?

Het zijn vooral lieve kinderen, waarvan een aantal met een specifieke benadering (lees: die ik af en toe het liefst achter het behang zou willen plakken)

1. Ik vraag u één kind uit uw klas in gedachten te nemen. Wie komt dan het eerste bij u op?

J.

* + Kunt u hem of haar eens beschrijven?

J. is van Surinaamse afkomst. Hij leeft in zijn eigen fantasieverhalen, waarbij hij als vriend een rode draak heeft. Hij is vaak dromerig en zijn werktempo is heel laag. Tegelijkertijd vraagt hij vaak om aandacht en is het een ontzettende knuffel

* Hoe komt het dat u dit kind kiest en juist deze dingen over/hem haar noemt? (op basis waarvan is dit?)

Hij valt op binnen de groep, door afwijkend gedrag waar ik geen vat op krijg. Hij heeft ook extra begeleiding nodig en vraagt vaak om extra aandacht.

* + Hoe stelt u zich op ten aanzien van dit kind? (Wat zegt u? Wat doet u?)

Aan het begin van dit schooljaar vond ik dat erg lastig, omdat zijn moeder al op school\was geweest om verschillende dingen over hem en zijn (vreselijke) achtergrond en thuissituatie te vertellen. Hierdoor werd ik, in het begin, erg beïnvloed en wilde ik hem vooral liefde en aandacht geven in de klas, die hij thuis niet veel kreeg.

Nu gaat het steeds beter en probeer ik niet steeds rekening te houden met die achtergrond.

Ik wijs hem regelmatig gedrag: “J, houd nou eens op met dat clowneske gedrag, dat is nergens voor nodig!”

Als hij aan het einde van de les zijn werk af heeft, krijgt hij van mij complimenten en een sticker. Soms wil hij zelf een knuffel geven als zijn werk af is. Hij is dan trots op zichzelf.

*Ik vertel u nu kort een casus en wil u daar enkele vragen bij stellen.*

1. Stel, u hebt een kind in de klas met een speciale onderwijsbehoefte, waarmee u al verschillende dingen geprobeerd heeft. Niets lijkt te helpen. Nu weet u dat uw collega van een groep lager een kind in de klas heeft met hetzelfde ‘probleem’, maar ook dat er aankomende week weer een supervisiebijeenkomst aankomt. Wat doet u?

Ik wacht op de supervisiebijeenkomst. Ik gemerkt dat het kijken bij iemand anders in de klas een te eenzijdig beeld geeft van een aanpak van dat kind. Dit sluit soms helemaal niet aan bij manier van omgaan met de kinderen.

* + Kunt u uw keuze toelichten?

Ik wil niet afgaan op één ervaring van iemand of één visie op een bepaalde situatie.

Ik wil zelf geprikkeld worden om zelf dieper op de situatie in te gaan en er zelf meer mee bezig te zijn. Ik vind het fijn dat ik bij supervisie uitgedaagd word om samen met vragen en opmerkingen van anderen zelf dichterbij een eindconclusie te komen over het omgaan met die situatie. Vaak is de oplossing of de tips die eruit komen direct toepasbaar in de praktijk. Uit ervaring weet ik dat deze doordachte oplossingen, vanuit diverse standpunten bekeken, zoveel meer opleveren dan wanneer ik het gedrag van die leerkracht waarbij ik gekeken heb zomaar klakkeloos overneem.

* + Wat levert meer op, denkt u?

Supervisie levert voor mij meer op, denk ik. Ook al duurt het langer en ligt de oplossing minder binnen handbereik of is die er soms helemaal niet, ik ervaar het als een grote pré dat deze manier van begeleiden veel meer verdiepend is en vanuit meerdere gezichtspunten gewerkt wordt.

* + Waarom zou het ene voor u meer opleveren dan het andere?

Ik ga bij supervisie meer in op wat ik nu doe, hoe ik nu handel en wat ik daar aan kan veranderen bij mezelf. Het is meer op mezelf gericht en op mijn ontwikkeling als leerkracht, vind ik

1. Misschien een beetje een rare vraag, maar wat vindt u het leukste kind in de klas?

Y.

* + Wat vindt u zo leuk aan dit kind?

Ze is spontaan, lief en helpt mij en een ander graag

* Waarom vindt u dit het leukste kind?

Zij heeft een klas overgeslagen, maar in geen enkel opzicht merk je dit in haar ontwikkeling. Sociaal-emotioneel ook niet, terwijl dat gezien haar jongere leeftijd dan de rest niet vreemd zou zijn. Ik heb haar zus ook in de klas gehad en zij was net zo lief en behulpzaam naar mij en anderen toe als Y.

* Hoe handelt u ten aanzien van dit kind?

Ik laat haar kinderen helpen als zij dit zelf aanbiedt aan een ander kind. Dit geeft haar meer zelfvertrouwen. Zij is wat faalangstig, net als haar zus. Door de ervaring, die ik daarmee opgedaan heb, denk ik dat ik nu beter weet hoe ik met Y. om kan gaan. Ik zie haar glimmen als zij succeservaringen opdoet. Deze wil ik dan ook zoveel mogelijk creëren indien het binnen mijn mogelijkheden ligt.

* + Kiest u liever voor supervisie of voor collegiale consultatie als u problemen met dit kind zou hebben, om hiermee om te willen leren gaan?

Eindelijk verwacht ik geen hulp nodig te hebben. Door mijn ervaring met haar zus, denk ik dat ik er wel uitkom bij het omgaan met haar faalangst, wat ik als enige als kleine probleem zou kunnen gaan zien.

Maar als ik dan toch zou moeten kiezen, kies ik voor collegiale consultatie, omdat ik dan snel tips en een oplossing heb voor het omgaan met haar faalangst, die ik eenmalig in kan zetten om haar verder te helpen. Ik vind het onzin om hier een supervisiebijeenkomst aan te weiden. Deze bijeenkomsten gebruik ik liever voor onderwerpen, waarbij ik meer problemen voorzie.

1. Nu het tegenovergestelde: Wat vindt u het meest lastige of ‘irritante’ kind in de klas?

N.

* + Hoe komt dit? Waar heeft dit mee te maken?

Hij vraagt negatieve aandacht, valt mij en anderen lastig tijdens het werken en doet alsof hij alles begrijpt, maar maakt veel fouten. Vraagt niet uit zichzelf om hulp.

* + Hoe handelt u ten aanzien van hem/haar?

Ik negeer hem af en toe en stel voortdurend vragen aan hem om te controleren. Ik loop tijdens het werken vaak nog eens bij hem langs en probeer hem te motiveren en stimuleren om door te werken. Ik verbind hier vaak een beloning aan. Ik merk dat mijn irritatie ten aanzien van hem steeds meer naar buiten komt en dat ik steeds meer negatief op hem ga reageren, hij vraagt negatieve aandacht van de kinderen en mij, waardoor de kinderen en af en toe ik dus ook negatief op hem gaan reageren, terwijl hij juist positieve aandacht nodig heeft van mij en zijn klasgenoten.

* + Kiest u liever voor supervisie of voor collegiale consultatie als u problemen met dit kind zou hebben, om hiermee om te willen leren gaan?

Supervisie, omdat ik dan bewust hoop te worden van mijn negatieve gedachten en reageren op hem en hoe ik hier beter mee om kan gaan. Ik wil niet dat dit jongetje de dupe wordt van mijn gedachten tegenover hem. Ik wil hier beter mee omgaan. Ik denk dat ik door vragen van anderen bij supervisie meer bewust word van wat ik verkeerd denk en doe, zodat ik het kan veranderen.

**Interview:**

**Naam** M. E (28 jaar)

**Naam van de PABO**, waarop u gezeten heeft: GH in Zwolle

1. Hoe lang zit u in het onderwijs?

2 jaar sta ik nu voor de klas, eerst in groep 1/2, nu in groep 3

* Wat is uw achtergrond? Wat wilt/kunt u daarover vertellen?

Ik heb na de MAVO eerst de opleiding tot onderwijs assistente gedaan (SPW4). Vervolgens heb ik de Pabo gedaan op de GH in Zwolle. Ik sta nu 2 jaar voor de klas als leerkracht op een school in Putten

1. Wat zijn uw ervaringen met collegiale consultatie?

Laatst had ik inde klas met M. een probleem. Hij loopt erg achter met lezen en heeft nog geen AVI-niveau. Samen met mijn collega uit de andere groep, die een leerling in de klas heeft met dit zelfde probleem op leesniveau, heb ik het probleem al eens besproken. Nu ben ik bij haar in de klas gaan kijken tijdens een leesles en heb ik specifiek gekeken hoe zij met deze leerling omging.

Achteraf hebben we besproken wat ik heb gezien en heb ik haar vragen gesteld over waarom zij dingen op een bepaalde manier doet, bijvoorbeeld.

We hebben samen het probleem besproken en daar met elkaar voor beide kinderen een oplossing voor gezocht.

* + Hoe beleeft/beleefde u collegiale consultatie?

Ik vind het prettig om onderling te kijken bij elkaar in de klas en vervolgens aan de hand daarvan ons probleem te bespreken en er een oplossing voor te zoeken, waar wij beiden bij gebaat zijn.

Ik merkte wel in bovenstaand geval dat we af en toe vastliepen tijdens het bespreken en dat we beiden ongeveer wel dezelfde ideeën hadden, ook voordat ik bij haar in de klas was wezen kijken.

Ook denk ik dat ik dit kind nu dan misschien wel kan helpen, maar andere kinderen met lees- of andere leerproblemen nog niet. Moet ik dan weer bij haar of een ander in de klas gaan kijken?

* + Wat levert collegiale consultatie u op?

Het levert een gesprek op, aan de hand van mijn observatie, het uitwisselen van ons probleem en onze ervaringen. Samen wordt er vervolgens naar een algemene oplossing gezocht, die verbetering gaat brengen in de ontwikkeling of mijn handelen ten aanzien van die ene leerling.

* + Wat ziet u als sterke/zwakke punten van deze begeleidingsvorm?

- Sterk:samen met je collega zoek je een oplossing voor beide soortgelijke problemen, waarmee je zelf meteen aan de slag kunt. Dit versterkt de collegiale band onderling ook, ervaar ik

- Zwak: er wordt samen één oplossing gezocht voor één probleem. Je deelt het samen met één collega, maar eigenlijk denk je zelf weinig écht over het probleem na. Je verdiept je er zelf niet in. Je gaat niet echt bij jezelf te rade. Ook mis ik het delen van ervaringen onder elkaar, als team

* + Wat bespreekt u bij collegiale consultatie?

We bespreken het gezamenlijke probleem en een mogelijke oplossing. In dit bovenstaande geval bijv. extra begeleiding met lezen en boekjes mee naar huis. maar hoe ga ik dat dan daadwerkelijk vormgeven in de klas? Dat vind ik ook een zwak punt van collegiale consultatie.

* + - Praat u wel eens over het omgaan met een bepaald kind en hoe uw collega daar tegenaan kijkt en mee omgaat? Hoe dan?

Ja ik probeer aan de hand van vragen aan anderen ervaringen te verkrijgen van andere leerkrachten met dezelfde soort problemen en dan het liefst ook in de onderbouw, omdat ik mijn situatie daar het beste mee kan vergelijken.

We overleggen, maken tijd en aandacht voor elkaar, gaan met elkaar om de tafel zitten, delen elkaars ervaringen en wisselen tips uit.

* + - Kunt u daarvan concrete voorbeeld(en) noemen?

Bijvoorbeeld toen ik een leerling met een nog onverklaarbaar probleem bij mij in de klas kreeg en de ouders gen beperking wilden zien en ook geen medewerking wilden verlenen. Ik vond het fijn om mijn probleem met collega’s te bespreken, hen bij mij in de klas uit te nodigen en hun oplossingen/tips te kunnen gebruiken om dit kind verder te helpen.

1. Wat zijn uw ervaringen met supervisie?

Ik heb supervisiebijeenkomsten gevolgd tijdens mijn opleiding. Ik probeer deze methode vaak op mijn huidige school, tijdens bijeenkomsten. Ik probeer dan aan de hand van open vragen eerst de situatie helder te krijgen en vervolgens aan de hand van open vragen een persoon zelf tot een oplossing voor het probleem te laten komen. Zelf stel ik mezelf ook vaak vragen, die tijdens de supervisiebijeenkomsten op de opleiding ook aan mij gevraagd zijn. Ik wil me blijven ontwikkelen als persoon in mijn beroep. Supervisie heeft mij daarbij geholpen en helpt mij nu nog

* Hoe beleeft/beleefde u supervisie?

Ik heb er veel baat bij gehad. Vooral door het reflecteren achteraf op de bijeenkomsten. Ik heb veel hulp gevoeld. Anderen stellen mij vragen over mijn situatie, die ik inbreng tijdens de bijeenkomst, waardoor ik zelf toewerk naar de oplossing voor mijn eigen probleem, of een stapje verder in de goede richting.

Anderen vertellen daarnaast hun ervaringen en belevenissen bij mijn probleem of leven zich daarin in door vragen aan mij te stellen. Zo kan ikzelf, met de vragen, hulp en suggesties van anderen een oplossing bedenken en deze direct in de praktijk uitvoeren.

Daarnaast leert het nadenken over de situaties van anderen mij om niet alleen met mijn eigen ‘probleemsituatie’ om te gaan, maar ook met andere situaties, die ik van hen ook bij mij in de klas herken.

* Wat levert supervisie u op?

Het levert een oplossing of een stapje in de richting van de oplossing op, die bij mij, als leerkracht en de onderwijsinstelling past. Doordat aan de hand van vragen eerste de situatie helder gemaakt wordt voor mijzelf en ik mezelf bewust wordt van wat ik toen en toen gedaan heb en gezegd of gedacht heb, levert de oplossing die erna volgt veel op voor de ontwikkeling van mij als persoon en als leerkracht. Doordat ik dingen over mezelf leer en dit kan toepassen in de hele klas en niet alleen in mijn specifieke geval, zal er verbetering en vooruitgang optreden in de hele klas.

* Wat ziet u als sterke/zwakke punten van deze begeleidingsvorm?

- Sterk: Doordat anderen hun vragen stellen om mij te helpen, hun ervaringen en suggesties bij het onderwerp/probleem delen, leer ik van mezelf en daarnaast leer ik zelf eruit te halen wat bij mij past en ga daar vervolgens verder op in.

Je leert meer over het probleem en de achtergrond daarvan. Je leert ook meer over jezelf en welke oplossing voor jou van belang is voor het kind/probleem. Iemand anders zou misschien met dezelfde ingebrachte situatie op een heel andere oplossing uitkomen. Het is een hele persoonlijke manier van begeleiden, ervaar ik.

- Zwak: dat ik mezelf ook in situaties van anderen moet verplaatsen, ook al liggen die helemaal niet binnen mijn interessegebied. Als er over dingen als Powerpoint presentaties in de bovenbouw wordt, gesproken door bovenbouwcollega’s, voel ik dat ik hier weinig over te zeggen heb. Ik voel me dan wel een beetje schuldig. Ook komt er aan het eind geen duidelijke eindconclusie uit.

* + Wat zijn onderwerpen die volgens u steeds terugkomen in supervisiebijeenkomsten?

Kinderen met bepaalde leer- of gedragsproblemen als dyslexie of PDD-NOS. Ook het één lijn brengen in rekenen en taal, zodat de stof van elke groep logisch op elkaar volgt, is vaak onderwerp van onze gesprekken

* Bespreekt u vaak onderwerpen als: “Hoe ga ik om met dat ene kind”?

Ja, altijd eigenlijk. Ik gooi dat zelf vaak in de groep, want ik wil meer leren over mijzelf als leerkracht en dus in de omgang met kinderen in de klas. De vragen van anderen, de ervaringen, die zij hebben met een soortgelijk kind of hetzelfde kind dat zij eerder in de las hebben gehad helpen mij het kind en mijn handelen ten aanzien van het kind beter te begrijpen; me daar meer bewust van te worden en zo te willen/kunnen veranderen

* + - Als u iets dwars zit ten aanzien van een kind, (wat herhaaldelijk naar voren komt in de klas) hoe komt dat, denkt u?

Ikzelf loop vast met het probleem en blijf hangen in één manier van handelen/aandacht geven. Ik weet zelf niet de juiste behandeling/oplossing. Ik ga me steeds meer irriteren aan het kind en mijn eigen onkunde tegenover hem of haar. Ik ga ook twijfelen aan mezelf als leerkracht, heb ik al eens meegemaakt.

* + - Hoe gaat u daarmee om?

Ik breng het in tijdens de supervisiebijeenkomst. Ik laat hen vragen aan mij stellen over hoe ik me voel, wat ik denk bij deze situatie enz. Ook laat ik hen over hun mening, hun ervaringen en suggesties vertellen. Zo krijg ik weer een open blik en kan ik gaan kijken richting een oplossing in het handelen tegenover het desbetreffende kind.

Of, als de supervisiebijeenkomsten voorbij zijn, zoals bij mij het geval is, stel ik mezelf vragen om de situatie eerst helemaal helder te krijgen. Ik maak hier eventueel aantekeningen van. Ik wil met een leeg hoofd naar de situatie kunnen kijken. Van daaruit ga ik zoeken bij mezelf en de leerling om er beter mee om te kunnen gaan.

*Terug naar de situatie bij u in de klas:*

1. Hoe kijken de leerlingen bij u in de klas tegen u aan, denkt u?

Ik denk dat de leerlingen uit mijn klas mij een creatieve, strenge, maar rechtvaardige juf vinden.

* + Als u of ik dat aan hen zou vragen, wat zullen de meeste kinderen dan antwoorden, denkt u?

De juf kan soms streng zijn en als je iets niet mag, hoef je dat ook echt niet nog eens te vragen. Toch is de juf vaak heel lief en kan ze mooi voorlezen

1. Hoe kijkt u tegen de leerlingen/klas aan?

Ik heb dit jaar een drukke, maar gezellige klas. De kinderen die extra hulp nodig hebben gaan de laatste periode erg vooruit. Ik ben trots op hen, wat zij, samen met mij dit jaar bereikt hebben.

1. Ik vraag u één kind uit uw klas in gedachten te nemen. Wie komt dan het eerste bij u op?

C.

* + Kunt u hem of haar eens beschrijven?

C. is een meisje met een lief gezicht dat de juf en andere kinderen graag helpt. Ze kan af en toe kattenkwaad uithalen. Ze kan goed meekomen met de rest van de klas.

* + Hoe komt het dat u dit kind kiest en juist deze dingen over/hem haar noemt? (op basis waarvan is dit?)

Het is een lief en rustig meisje naar mij en andere kinderen toe.

De gegevens die ik noemde, zeg ik op basis van observaties. Het meisje heeft zich goed ontwikkeld en kan al goed lezen. Het is gewoon een fijne leerling.

* + Hoe stelt u zich op ten aanzien van dit kind? (Wat zegt u? Wat doet u?)

Het meisje, C., wordt vaak gevraagd om te helpen opruimen. Ik betrap me erop dat ik haar vaak iets laat pakken of vragen in een andere klas. Zij weet waar alles ligt en kan ook haar groepje helpen met bijvoorbeeld 16 vierkantjes vouwen. Ze krijgt vaak de leiding omdat zij dit aankan en een oudste leerling is

*Ik vertel u nu kort een casus en wil u daar enkele vragen bij stellen.*

1. Stel, u hebt een kind in de klas met een speciale onderwijsbehoefte, waarmee u al verschillende dingen geprobeerd heeft. Niets lijkt te helpen. Nu weet u dat uw collega van een groep lager een kind in de klas heeft met hetzelfde ‘probleem’, maar ook dat er aankomende week weer een supervisiebijeenkomst aankomt. Wat doet u?

Ik wil graag met de collega uit een groep lager praten over het probleem. Alleen zal ik daar niet zo snel een oplossing uit halen en na dat gesprek kunnen concluderen dat dit de enige oplossing is. Daarom zou ik vooral kiezen voor supervisie.

* + Kunt u uw keuze toelichten?

Ik spreek uit ervaring als ik zeg dat ik meer baat heb bij een supervisiebijeenkomst. Anderen stellen vragen, geven misschien suggesties, maar uiteindelijk zoek ik zelf naar de oplossing, die bij mij als persoon en als leerkracht past. Hierdoor leer ik er zelf iets van; van de situatie en van mezelf. Tevens zijn de oplossingen niet alleen gericht op deze ene situatie, maar leer ik, doordat ik me meer bewust wordt van mijn eigen gedachten en handelen ten aanzien van een kind en kan ik die kennis gebruiken ten aanzien van dit kind, maar ook voor de rest van de klas

* + Wat levert meer op, denkt u?

De supervisiebijeenkomst, omdat ik er dan als leerkracht mezelf verder ontwikkel. Ik voel meer verdieping in het probleem; dankzij de diverse vragen vanuit verschillende gezichtspunten van anderen haal ik er veel meer uit

* + Waarom zou het ene voor u meer opleveren dan het andere?

Omdat ik van mening ben dat je niet alleen de oplossing bij het kind legt, maar dat je daarnaast zoveel meer over je eigen sterke en zwakke kanten leert. Die kennis en informatie kan in je dan inzetten in de hele klas.

Ook heb ik het idee dat bij supervisie elk probleem veel serieuzer wordt genomen en veel meer wordt uitgediept, ook in het kader van mezelf, als leerkracht die handelt ten aanzien van het kind of een situatie.

1. Misschien een beetje een rare vraag, maar wat vindt u het leukste kind in de klas?

B.

* + Wat vindt u zo leuk aan dit kind?

Hij is ongedwongen, lief en ontzettend ijverig op zijn manier.

* Waarom vindt u dit het leukste kind?

B. heeft een vorm van autisme en heeft daarom voor mij iets extra’s. Wij hebben een speciale band met elkaar. Ik heb het idee dat ik hem iets extra’s kan bieden.

* + Hoe handelt u ten aanzien van dit kind?

Hij heeft tijdens de lessen extra begeleiding nodig, plus een verlengde instructie. We zijn vaak in contact met elkaar.

Ik wil hem graag beschermen; ook al weet ik dat dit niet nodig is. Hij doet erg zijn best om voor zichzelf op te komen, al is dit soms ten koste van anderen. Ik neem hem daarbij dan vaak in bescherming.

* Kiest u liever voor supervisie of voor collegiale consultatie als u problemen met dit kind zou hebben, om hiermee om te willen leren gaan?

Ik zou voor supervisie kiezen, omdat ik dan persoonlijk meer over de vraag en het probleem na zou denken en met “hulp” van anderen tot een goede manier van handelen kan komen, die bij mijn aanpak en B. past.

1. Nu het tegenovergestelde: Wat vindt u het meest lastige of ‘irritante’ kind in de klas?

N.

* Hoe komt dit? Waar heeft dit mee te maken?

Tijdens de les praat hij. Hij is erg beweeglijk, slaat andere kinderen, maakt spullen kapot en luistert slecht.

Eigenlijk wist ik het al voordat ik hem in de klas kreeg. Zijn broer had ik al in de klas gehad en die is precies hetzelfde.

* Hoe handelt u ten aanzien van hem/haar?

Ik probeer duidelijke regels, instructies te geven. Hij weet dat hij na drie keer waarschuwen even op de gang moet gaan staan totdat hij zich weer normaal kan gedragen. Ik handel consequent ten aanzien van hem. Als ik eerlijk ben, moet ik zeggen dat als er iets gebeurt of als ik gepraat hoor, dat ik dan meteen zijn kant op kijk en hem in gedachten al de schuld geef. Als hij het dan niet is, valt me dat altijd erg mee. Ik voel me hier af en toe wel schuldig over, want er zijn genoeg andere druktemakers in de klas.

* Kiest u liever voor supervisie of voor collegiale consultatie als u problemen met dit kind zou hebben, om hiermee om te willen leren gaan?

Ook hierbij zou ik voor supervisie kiezen, omdat ikzelf een probleem heb met N. Dit kan ook aan mijzelf liggen, misschien omdat ik zijn broer ook in de klas heb gehad en nu hem weer.

Door vragen van anderen leer ik hierover na te denken en me meer bewust te worden van mijn eigen rol, gedachten en handelen. Bij supervisie leer ik meer over mezelf, mijn zwakke en sterke kanten en hoe ik deze een plek geef in mijn doen en laten tegen kinderen. Bij supervisie word ik me daar meer bewust van.

1. Hans Borst, *Verdriet in een groene kever. Over de zin en onzin van supervisie in het onderwijs.* Forum, uitgave van de Landelijke Vereniging voor Supervisie & andere Begeleidingsvormen, 14e jaargang, nr. 1, 2008, p. 12-14 [↑](#footnote-ref-2)
2. Joep M.C.G. van Vugt, *Coöperatief leren binnen adaptief onderwijs*, (Baarn: HB uitgevers, 2002), p. 27 [↑](#footnote-ref-3)
3. Anneke Smelik, Rosemarie Buikema en Maaike Meijer, *Effectief beeldvormen; theorie, analyse en praktijk van beeldvormingsprocessen.* (Assen: Van Gorcum & comp. B.V., 1999), p. 5 [↑](#footnote-ref-4)
4. Smelik, Buikema en Meijer, 1999, p. 6 [↑](#footnote-ref-5)
5. Roos Vonk, *De eerste indruk,* (Schiedam:Scriptum Psychologie, 2006), p. 9 [↑](#footnote-ref-6)
6. Vonk, 2006, p. 11 [↑](#footnote-ref-7)
7. Vonk, 2006, p. 18 [↑](#footnote-ref-8)
8. Vonk, 2006, p. 30 [↑](#footnote-ref-9)
9. Ellen Kuners, *Persoonlijke uitstraling, over lichaamstaal en overtuigingskracht,* (Zaltbommel: Thema, bedrijfswetenschappelijke en educatieve uitgeverij van Schouten en Nelissen 1993), p. 13 [↑](#footnote-ref-10)
10. Kuners, 1993, p. 15 [↑](#footnote-ref-11)
11. Vonk, 2006, p. 98 [↑](#footnote-ref-12)
12. Vonk, 2006, p. 64 [↑](#footnote-ref-13)
13. Vonk, 2006, p. 100 [↑](#footnote-ref-14)
14. Vonk, 2006, p. 121 [↑](#footnote-ref-15)
15. Guchelaar, 2005 [↑](#footnote-ref-16)
16. Henk Jan Guchelaar, Z*uiver oordelen.* *Beeldvorming en beoordeling van mensen,* (Soest: Uitgeverij Nelissen 2005) [↑](#footnote-ref-17)
17. Prof. Dr. A.F.G. van Hoesel, *Zindelijk oordelen. Voetangels bij het beoordelen van anderen,* (Baarn: Uitgeverij H. Nelissen B.V. 1983) [↑](#footnote-ref-18)
18. Van Hoesel, 1983 [↑](#footnote-ref-19)
19. Van Hoesel, 1983 [↑](#footnote-ref-20)
20. Van Hoesel, 1983 [↑](#footnote-ref-21)
21. Smelik, Buikema en Meijer, 1999, p. 10 [↑](#footnote-ref-22)
22. Smelik, Buikema en Meijer, 1999, p. 16 [↑](#footnote-ref-23)
23. Vonk, 2006, p. 77 [↑](#footnote-ref-24)
24. Vonk, 2006, p. 86 [↑](#footnote-ref-25)
25. Vonk, 2006, p. 90 [↑](#footnote-ref-26)
26. Smelik, Buikema en Meijer, 1999, p. 29 [↑](#footnote-ref-27)
27. Smelik, Buikema en Meijer, 1999, p. 45 [↑](#footnote-ref-28)
28. Smelik, Buikema en Meijer, 1999, p. 56, 57 [↑](#footnote-ref-29)
29. Kuners, 1993, p. 17 [↑](#footnote-ref-30)
30. Prof. Dr. G. Lang, & Prof. Dr. H.T. van der Molen, *Psychologische gespreksvoering. Een basis voor de hulpverlening.* (Soest: Uitgeverij H. Nelissen B.V., 2003) p. 53 [↑](#footnote-ref-31)
31. Lang en Van der Molen, 2003, p. 65 [↑](#footnote-ref-32)
32. Lang en Van der Molen, 2003, p. 69 [↑](#footnote-ref-33)
33. Guchelaar, 2005 [↑](#footnote-ref-34)
34. L. de Caluwé en H. Vermaak, *Leren veranderen. Een handboek voor de veranderkundige.* (Deventer: Kluwer, 2003) [↑](#footnote-ref-35)
35. Lang, & Van der Molen, 2003, p. 53 [↑](#footnote-ref-36)
36. Hans Borst, *Verdriet in een groene kever. Over de zin en onzin van supervisie in het onderwijs.* Forum, uitgave van de Landelijke Vereniging voor Supervisie & andere Begeleidingsvormen, 14e jaargang, nr. 1, 2008, p. 12-14 [↑](#footnote-ref-37)
37. Drs A. de Hoop, J.M.L. Poncin, en J.F. Spitteler, *Supervisie, een systematisch leerproces voor een persoonlijke manier van leren.* (Alphen aan den Rijn: Kluwer, 2002), p. 26 [↑](#footnote-ref-38)
38. Borst, 2008 [↑](#footnote-ref-39)
39. De Hoop, Poncin en Spitteler, 2002, p. 16 [↑](#footnote-ref-40)
40. Supervisienota, namens de supervisoren Pabo Ede, 2008/2009 [↑](#footnote-ref-41)
41. Jagt, Rombout en Leufkens, 2006, p. 42, 43 [↑](#footnote-ref-42)
42. Willemine Regouin, *Supervisie, gids voor supervisanten,* (Assen: Van Gorcum 1993) [↑](#footnote-ref-43)
43. Regouin, 1993 [↑](#footnote-ref-44)
44. Jagt, Rombout en Leufkens, 2006, p. 16 [↑](#footnote-ref-45)
45. De Hoop, Poncin en Spitteler, 2002, p. 34 [↑](#footnote-ref-46)
46. Jagt, Rombout en Leufkens, 2006, p. 84 [↑](#footnote-ref-47)
47. De Hoop, Poncin en Spitteler, 2002, p. 42 [↑](#footnote-ref-48)
48. Jagt, Rombout en Leufkens, 2006, p. 150 [↑](#footnote-ref-49)
49. De Hoop, Poncin en Spitteler, 2002, p. 100, 101 [↑](#footnote-ref-50)
50. <http://www.lumin.nl/training/image/kolb.gif> [↑](#footnote-ref-51)
51. <http://www.carrieretijger.nl/functioneren/ontwikkelen/persoonlijkheidsmodellen/kernkwaliteiten> [↑](#footnote-ref-52)
52. <https://www.surfgroepen.nl/sites/dividossier/handboek/wikibijlages/Korthagen_Reflectie.gif>

    <http://www.ethesis.net/trainingen/trainingen_afb/trainingen_fig_2_3.gif> [↑](#footnote-ref-53)
53. Baarda e.a. 2007 [↑](#footnote-ref-54)
54. T. Kallenberg, e.a. *Ontwikkeling door onderzoek. Een handreiking voor leerkrachten* Utrecht: Thieme Meulenhoff 2007) p. 206 [↑](#footnote-ref-55)
55. De Hoop, Poncin en Spitteler, 2002 [↑](#footnote-ref-56)
56. H.M. Praag van Asperen en P.H. Praag, *Handboek supervisie en intervisie,* (Leusden: De Tijdstroom, 2000) [↑](#footnote-ref-57)