

Praktijkgericht onderzoek

Door Stefanie Marreevee



“De oplossingsgerichte
leerlingbespreking”

Studentnummer:

2885476

Fontys OSO:

Master Educational Needs

Begeleider:

Marcel Absil

Werkplekbegeleider:

Wendie Bouwer

Inleverdatum:

24 mei 2017

Aantal woorden:

11.652

Voorwoord

Mijn naam is Stefanie Marreevee. Dit onderzoek is uitgevoerd in het kader van de Master Educational Needs (Fontys), richting begeleiden. In het traject voorafgaand aan dit onderzoek heb ik tijdens het volgen van de modules gemerkt dat vooral onderwerpen die zich richten op begeleidingsprocessen, oplossingsgericht werken en eigenaarschap mij interesseren.

Met ingang van dit schooljaar heb ik gekozen voor een werkplek op een andere basisschool binnen de stichting. Om tot een onderwerp te komen voor dit onderzoek heb ik verschillende gesprekken gevoerd met de directeur, intern begeleider en mijn collega's. Dit heeft geleid tot een interessant voortraject waarin ik meerdere malen van onderwerp gewisseld ben. Uiteindelijk bleven de onderwerpen 'leerlingbespreking' en 'oplossingsgericht werken' steeds terugkomen dus uiteindelijk heb ik de knoop doorgehakt en ervoor gekozen om me hierop te richten.

"Praten over problemen creëert problemen – praten over oplossingen creëert oplossingen (Berg & Szabó, 2013)." Deze uitspraak van Steve de Shazer is er inmiddels een waarnaar ik probeer te leven. In mijn werk, in mijn persoonlijke leven en zelfs tijdens het uitvoeren van dit onderzoek. In de beginfase van dit onderzoek kwam ik vooral problemen tegen, waardoor ik vastliep. Toen ik eenmaal mijn onderzoeksonderwerp vaststelde en me ben gaan richten op het oplossen van de hindernissen die op mijn pad kwamen, kwam ik vooruit.

Ik had dit onderzoek niet kunnen uitvoeren zonder de hulp van een aantal mensen. Mijn collega's, in het bijzonder de directeur, intern begeleider en mijn werkplekbegeleider, wil ik bedanken voor hun tijd, feedback en luisterend oor. Daarnaast wil ik mijn critical friends en mijn studiebegeleider Marcel Absil bedanken voor hun kritische blik op mijn werk.

-Stefanie Marreevee-

Inhoudsopgave

Voorwoord	2
Samenvatting.....	5
Hoofdstuk 1: Probleemanalyse	6
1.1 Contextomschrijving.....	6
1.2 Probleemstelling.....	6
1.3 Gewenste situatie.....	7
Hoofdstuk 2: Theoretisch kader en onderzoeksvraag.....	9
2.1 Theoretisch kader	9
2.1.1: De leerlingbespreking.....	9
2.1.2: Oplossingsgericht werken	10
2.1.3: Oplossingsgerichte intervisie als werkvorm	11
2.2 Onderzoeksvraag en deelvragen	13
Hoofdstuk 3: Onderzoeksstrategie en methoden	15
3.1 Strategiekeuze	15
3.2 Procedure (respondenten, technieken en instrumenten)	15
3.2.1 Vooronderzoeksfase.....	15
3.2.1 Hoofdonderzoeksfase.....	16
3.2.3: Afrondingsfase.....	17
3.3 Instrumenten	18
3.3.1: Interview.....	18
3.3.2: Enquête	18
3.3.3: Observeren van intervisierondes met behulp van geluidsopname	18
3.3.4: Documentonderzoek.....	18
3.3.5. Logboek	19
3.4: Validiteit, betrouwbaarheid en ethiek	19
3.4.1. Validiteit en betrouwbaarheid	19
3.4.2. Triangulatie.....	19
3.4.3. Ethiek.....	19
3.5 Tijdpad	20
Hoofdstuk 4: Data-analyse en resultaten.....	21
4.1: Vooronderzoeksfase.....	21
4.2: Hoofdonderzoeksfase	24
4.3: Afsluitende fase.....	28
Hoofdstuk 5: Conclusies en discussie	30
5.1: Conclusies.....	30

5.1.1: Vooronderzoeksfase.....	30
5.1.2: Hoofdonderzoeksfase	31
5.1.3: Afsluitende fase.....	32
5.1.4: Hoofdvraag	33
5.2: Discussie en aanbevelingen.....	33
5.3 Adviezen voor vervolgonderzoek	35
Literatuurlijst	36

Samenvatting

Met de komst van Passend Onderwijs (2014) volgen leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften zoveel mogelijk het reguliere basisonderwijs. Dit leidt tot een ondersteuningsbehoefte van de leerkrachten op de school waarop ik werkzaam ben om deze leerlingen gezamenlijk te bespreken om zo tot passende begeleiding te komen. Voorheen werden voornamelijk ‘kinderen met problemen’ besproken. Tegenwoordig worden deze problemen steeds vaker gezien als werkproblemen voor de leerkracht (Meijer, 2016). De focus komt dus steeds meer te liggen op de leerkracht die met de leerling werkt, en welke ondersteuningsbehoeften de leerkracht hierbij heeft.

Dit onderzoek richt zich op het oplossingsgericht bespreken van leerlingen (oftewel: de hulpvraag die de leerkracht heeft omtrent de begeleiding van deze leerling). De hoofdvraag die als leidraad dient voor dit onderzoek is de volgende:

“Op welke wijze kan oplossingsgerichte intervisie de competenties van leerkrachten vergroten in de planmatige begeleiding van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften?”

Om antwoord op deze vraag te kunnen geven zijn interviews afgenomen die geleid hebben tot een interventie in de vorm van de oplossingsgerichte intervisiecyclus volgens Neeleman (2008). Deze keuze is gemaakt na het opstellen van een theoretisch kader. Zowel voor als na de interventie zijn enquêtes en vragenlijsten ingevuld om de ervaringen van mijn collega's in kaart te brengen. Als laatste zijn de inbrengers van hulpvragen achteraf geïnterviewd om de effecten van de leerlingbespreking te kunnen meten en is er documentonderzoek gedaan naar de onderwijsbehoeften van de ingebrachte leerlingen.

Uit de verzamelde data en de conclusies van dit onderzoek blijkt in welke mate oplossingsgerichte intervisie de competenties van leerkrachten vergroot in de planmatige begeleiding van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften.

Hoofdstuk 1: Probleemanalyse

1.1 Contextomschrijving

Dit onderzoek wordt uitgevoerd op een reguliere basisschool in de Randstad met 9 jaargroepen en ongeveer 200 leerlingen. Deze basisschool maakt deel uit van een stichting voor interconfessioneel en katholiek onderwijs. Sinds dit schooljaar ben ik werkzaam op deze basisschool als leerkracht. De afgelopen schooljaren werkte ik als leerkracht en bovenbouwcoördinator op een andere basisschool binnen dezelfde stichting.

In het schoolplan (2015-2019) worden ambitieuze doelen gesteld. Eén van de doelen is de professionele instelling van leerkrachten, die zichtbaar moet worden in het feit dat zij de missie en visie van de school uitdragen en het feit dat leerkrachten zich medeverantwoordelijk voelen voor de school, leerlingen en elkaar. De schoolleiding streeft ernaar dat de school zich ontwikkelt tot een lerende organisatie, die gekenmerkt wordt door een professionele schoolcultuur. Een school kan zelf echter niet leren. Ze leert doordat de mensen leren die in de school werken (Jutten, 2008).

Met de komst van Passend Onderwijs (2014) volgen leerlingen met leer- en gedragsproblemen zoveel mogelijk het reguliere basisonderwijs. Met de invoering hiervan wordt van scholen verwacht dat zij problemen zoveel mogelijk binnen de school oplossen om zo tot passende begeleiding van leerlingen te komen. Onze school wordt bezocht door ongeveer 200 leerlingen. Van deze leerlingen heeft ongeveer 18% een gewicht: 21 leerlingen hebben een gewicht van 1,3 en 13 leerlingen een gewicht van 2,2. Dit gewicht wordt toegekend op basis van het opleidingsniveau van ouders en bepaalt de hoogte van de subsidie die de school voor deze leerling krijgt toegekend.

In het ondersteuningsprofiel wordt omschreven dat het onderwijs zoveel mogelijk wordt afgestemd op de onderwijsbehoeften van de leerlingen en dat hierbij eventueel samengewerkt wordt met de intern begeleider, het samenwerkingsverband en andere basisscholen met expertise over een bepaald onderwerp. Tijdens het teamoverleg van 23 november 2016 kwam het team tot de conclusie dat de leerkrachten meer samen willen werken om tot de juiste begeleiding van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (op zowel didactisch als pedagogisch gebied) te komen. Tot drie jaar geleden vond de leerlingbespreking driemaal per schooljaar plaats. Omdat de ervaring hiermee was dat vooral problemen geanalyseerd werden en de leerkrachten er in de praktijk weinig mee konden, heeft men toen afgesproken de leerlingbespreking in die vormgeving af te schaffen en na te denken over een nieuwe invulling.

Vorig schooljaar heeft een medewerker van de KPC groep een audit uitgevoerd om de ondersteuningsstructuur van de school in kaart te brengen (2016). Hij gaf in de terugkoppeling van deze audit aan dat de medewerkers inhoudelijk het gesprek met elkaar aan moeten gaan, onder anderen over opbrengsten en eventuele werkproblemen. Hij gaf aan dat de discussie niet moet gaan over wat er aangepakt moet worden, maar over hoe dit aangepakt kan worden.

1.2 Probleemstelling

De verlegenheidssituatie, welke geleid heeft tot dit onderzoek, komt voort uit een ondersteuningsbehoefte van het team, de intern begeleider en de directeur. De leerkrachten geven tijdens teamvergaderingen herhaaldelijk aan dat er behoefte is om de leerlingbespreking opnieuw vorm te geven, om zo meer grip te krijgen op de specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen. De intern begeleider en directeur willen hier invulling aangeven en hebben mij gevraagd mee te denken in de vormgeving en de uitvoering hiervan.

In een vooronderzoek heb ik gesproken met de directeur en heb ik interviews afgenomen bij de intern begeleider, drie collega's uit de groepen 1/2, 3 en 6. Tevens heb ik telefonisch contact gehad met de intern begeleiders van drie overige scholen binnen dezelfde stichting, om hun ervaringen met de leerlingbespreking in kaart te brengen. Dit wordt in hoofdstuk 3 en 4 verder uitgewerkt. Uit de uitkomsten van het vooronderzoek, bestaand uit de interviews met de collega's op de school waarop ik werkzaam ben, is gebleken dat leerlingen in het verleden driemaal per schooljaar tijdens een teamoverleg werden besproken. Hierbij werden de volgende stappen genomen:

1. De intern begeleider bracht leerlingen in (leerkrachten hadden hierin geen zeggenschap).
2. De leerkrachten van deze leerlingen vertelden over hoe het met deze leerlingen in de klas ging.
3. Problemen werden geanalyseerd.
4. De leerkracht stelde eventueel hulpvragen.
5. De overige leerkrachten gaven tips en staken de leerkracht van de ingebrachte leerling eventueel een hart onder de riem.

De resultaten van het vooronderzoek tonen aan dat deze bijeenkomsten enerzijds positief ervaren werden omdat leerkrachten zich gehoord en gesteund voelden. Anderzijds gaven zij aan dat deze vorm niet tot structurele verbeteringen leidde omdat vooral de problemen geanalyseerd werden. De leerkrachten geven aan juist met elkaar in gesprek te willen gaan om gebruik te maken van elkaars expertise om zo leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften effectiever te kunnen begeleiden.

De ervaringen van andere basisscholen zijn wisselend. Op één school heeft de leerlingbespreking invulling in de vorm van intervisie, op de andere scholen is men zoekende. Vooral op de scholen voor speciaal (basis)onderwijs vindt de leerlingbespreking structureel plaats.

1.3 Gewenste situatie

Uit het vooronderzoek bleek dat men leerlingen op structurele wijze wil bespreken, zodat de leerkrachten hieruit handvatten kunnen halen om leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften effectiever te kunnen begeleiden. Hierbij willen zij ruimte om leerlingen in te brengen waarbij zij tegen problemen aanlopen, om vervolgens samen naar oplossingen te zoeken en van elkaar te leren. Om die reden wil ik (nadat ik dit overlegd heb met de leerkrachten uit het vooronderzoek, de directeur en de intern begeleider) in dit praktijkgerichte onderzoek gebruik maken van intervisie als werkvorm: 'intervisie heeft tot doel iemands professionaliteit te vergroten door zijn persoon in relatie tot bepaalde ervaringen en vraagstukken te bespreken (De Haan, 2003).' Ik wil gebruik maken van een oplossingsgerichte intervisievorm, waarbij uitgegaan wordt van de sterke kanten van zowel de leerkrachten als de leerlingen (Huyge, 2010). Erickson (1901-1980) was een belangrijke inspiratiebron voor het oplossingsgerichte gedachtengoed. Hij legde bij zijn patiënten de nadruk op wat wél goed ging en gebruikte hierbij beelden om zo aan te sluiten bij de taal en beleavingswereld van zijn patiënten (Cauffman & Van Dijk, 2014).

Het doel is om de leerlingbespreking op dit gedachtengoed aan te laten sluiten. In mijn ogen sluit de oplossingsgerichte intervisiecyclus van Neeleman (2008) hier het beste bij aan, zie hoofdstuk 2. De cyclus van Neeleman maakt het gewenste doelgedrag concreet, visualiseert de kleine stappen om dat doel te bereiken en analyseert de uitzonderingen op het probleem (Bannink, 2005). Uiteindelijk gaat het erom dat de intervisievorm aansluit bij de ondersteuningsbehoeften van mijn collega's. Ik zal middels een combinatie van actie- en ontwerponderzoek onderzoeken of dit het geval is en of deze leerlingbespreking daadwerkelijk leidt tot het beter aansluiten bij de omschrijving van specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen, zie hoofdstuk 3 en 4.

Zo kom ik tot het volgende concept voor mijn onderzoeksvraag:

“Op welke wijze kan oplossingsgerichte intervisie de competenties van leerkrachten vergroten in de begeleiding van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften?”

Deze onderzoeksvraag zal leiden tot een beleidsadvies om de leerlingbespreking structureel vorm te geven en op welke wijze. De vormgeving van de leerlingbespreking leidt tot het samenwerken van leerkrachten om zo tools te verkrijgen om meer grip te krijgen op de specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen waarmee werkproblemen ervaren worden.

Hoofdstuk 2: Theoretisch kader en onderzoeksvraag

2.1 Theoretisch kader

2.1.1: De leerlingbespreking

Tijdens gesprekken met ouders, leerlingen en collega's staan de onderwijsbehoeften van de leerlingen centraal. Onderwijsbehoeften worden geformuleerd door aan te geven wat een kind nodig heeft om een bepaald doel te bereiken (De Lange, 2014). Het omschrijven van deze onderwijsbehoeften richt zich in mindere mate op eventuele problemen, het gaat er juist om dat in kaart wordt gebracht hoe de leerkracht zowel op pedagogisch als op didactisch gebied op de leerling kan afstemmen. Pameijer & van Beukering (2006) stellen dat de ondersteuningsbehoeften van de leerkracht hierbij belangrijk zijn: wat heeft deze leerkracht nodig om het gewenste onderwijs aan deze leerling te kunnen bieden? Welke begeleiding is wenselijk en haalbaar?

Voorheen was het gebruikelijk dat leerkrachten tijdens een teamvergadering een 'kind met problemen' inbracht, waarna de intern begeleider de hulpverlening organiseerde (Meijer, 2016). Meijer et al. (2016) stellen dat problemen die aanvankelijk gezien werden als leerling problemen, steeds meer gezien worden als werkproblemen voor de leerkracht. Dit houdt in dat de focus niet op de leerling ligt, maar op de leerkracht die met de leerling werkt. Het doel moet dan ook zijn om de leerkracht nieuwe handvatten te geven om zo binnen de groep de begeleiding te kunnen bieden waardoor de leerprestaties en/of het sociaal-emotioneel welbevinden van de leerling verbeterd kunnen worden (Meijer et al., 2016).

De leerlingbespreking is een systematisch vormgegeven samenwerkingsvorm tussen professionals, waarbij de professionaliteit van teamleden centraal staat. Een bespreking kent vier fasen (Meijer en Scholvinck, 2004):

1. Er wordt vastgesteld welk werkprobleem (van de leerkracht met een leerling) zal worden besproken, bijvoorbeeld achterblijvende resultaten.
2. Samen wordt een verklaring gezocht voor de problemen.
3. Er wordt een plan opgesteld en besproken welke begeleiding de leerkracht hierbij nodig heeft.
4. Er wordt een afspraak gemaakt om de voortgang te evalueren.

Deze vier fasen passen binnen het kader van dit onderzoek. Omdat uit het vooronderzoek bleek dat de leerlingbespreking een oplossingsgericht karakter krijgt, kan stap 2 gewijzigd worden in: samen wordt de gewenste situatie in kaart gebracht, welke leidt tot de doelformulering. Stap 3 kan gewijzigd worden in: samen wordt gezocht naar uitzonderingen en succeservaringen om zo tot oplossingen te komen.

Hummel (2010) geeft aan dat een effectieve leerlingbespreking aan de volgende voorwaarden moet voldoen:

1. Het gesprek is gestructureerd, planmatig en cyclisch.
2. De leerlingbespreking leidt tot actie op de werkvloer.
3. De betrokken medewerkers voelen zich medeverantwoordelijk.
4. De leerling en zijn ouders worden voor en na de leerlingbespreking betrokken.

Deze stappen leiden ertoe dat de leerlingbespreking opgenomen moet worden in de jaarplanning, de gespreksvorm met de bijbehorende fasen moeten hierbij duidelijk worden zodat de leerlingbespreking kan leiden tot planmatig handelen. Ook wordt duidelijk dat er acties uit voort moeten komen en dat zowel leerkrachten, leerlingen als ouders betrokken dienen te worden. Wij

hebben als school het doel gesteld dat leerlingen eigenaarschap ervaren over hun eigen leerproces, zij moeten daarom bij dit proces betrokken worden. Omdat dit onderzoek zich richt op de leerkrachten is het aan hen om in gesprek te gaan met de leerlingen die zij willen bespreken, en hun ouders. Alleen dan kunnen zij de onderwijsbehoeften van de leerlingen zo optimaal mogelijk in kaart brengen. Kinderen zijn immers slechts een gedeelte van de tijd op school, samenwerking met de leerling en zijn omgeving kan leerkrachten veel opleveren (Jutten, 2008)

Een klas is een team van mensen die elkaar nodig hebben om gezamenlijk een collectief doel te bereiken, in dit geval het optimaal begeleiden van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (Senge, 2003). Onderzoek van Hargreaves en Fullan (2012) toont aan dat wanneer samenwerkende leerkrachten worden gestimuleerd om doelgericht te werken, dit zowel op korte als op lange termijn zijn vruchten afwerpt. Hierbij speelt reflectie op het handelen een belangrijke rol. Door middel van reflecteren worden leerkrachten aangezet tot het veranderen van de kaders en omstandigheden waarbinnen zij handelen, zodat ze beter worden in wat ze doen. Tijdens de leerlingbespreking werken de leerkrachten samen om tot inzichten te komen om zo de begeleiding van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften te verbeteren. Jutten (2008) onderstreept hierbij dat samenwerking gericht moet zijn op het doen van de goede dingen, het behalen van doelen voor de leerkrachten zelf, de school en de leerlingen en hun omgeving (Hargreaves & Fullan, 2012). Het denken in termen van (positieve en negatieve) leerlingkenmerken maakt plaats voor het denken in leerkrachtmogelijkheden (Meijer, 2016).

2.1.2: Oplossingsgericht werken

Wanneer problemen ervaren worden binnen organisaties, worden meestal bepaalde stappen gevolgd: problemen analyseren, oorzaken zoeken, oplossingen bedenken en deze vervolgens in de praktijk uitvoeren (Huyge, 2010). Dit medische model kan nuttig zijn als het gaat om eenvoudige problemen (Bannink, 2006). Insoo Kim Berg en Steve de Shazer ontwikkelden in de jaren 80 het oplossingsgericht werken, waarbij een aantal basisregels geformuleerd werden:

- Als iets niet werkt, leer ervan en doe iets anders.
- Als iets (beter) werkt, doe er meer van.
- Als iets blijkt te werken, leer het (van/aan) iemand anders (Cauffman & van Dijk, 2014).

Het startpunt bij oplossingsgericht werken is het zoeken naar oplossingen, in plaats van het probleem. Het is een houding waarin men open staat om mensen (in dit geval collega's en indirect leerlingen en hun ouders) te helpen om hun krachten te ontdekken en oplossingen te creëren voor de vaak lastige situaties waar zij voor komen te staan (Kayser, 2010). De Jong en Berg (1992) benoemen de volgende basisassumpties van het denken op grond van sterkten van mensen:

1. Focus niet op het probleem, maar op de oplossing.
2. Richt je op de toekomst.
3. Iedereen heeft beschikbare hulpbronnen.
4. Er zijn altijd succesvolle uitzonderingen (Kayser, 2010).

Het werken in een team houdt bij oplossingsgericht werken onder anderen in dat de deelnemers een gezamenlijk doel voor ogen houden, in dit geval het vinden van aansluiting bij de specifieke onderwijsbehoeften van de leerlingen op school. Dit wordt ook wel zwermintelligentie genoemd, dieren als ganzen kunnen gezamenlijk bijvoorbeeld extreme afstanden afleggen door elkaar uit de wind te houden, elkaar te bemoedigen, een ander het voortouw te laten nemen wanneer het teveel wordt en elkaar te steunen en beschermen wanneer het tegenzit (Cauffman & van Dijk, 2014).

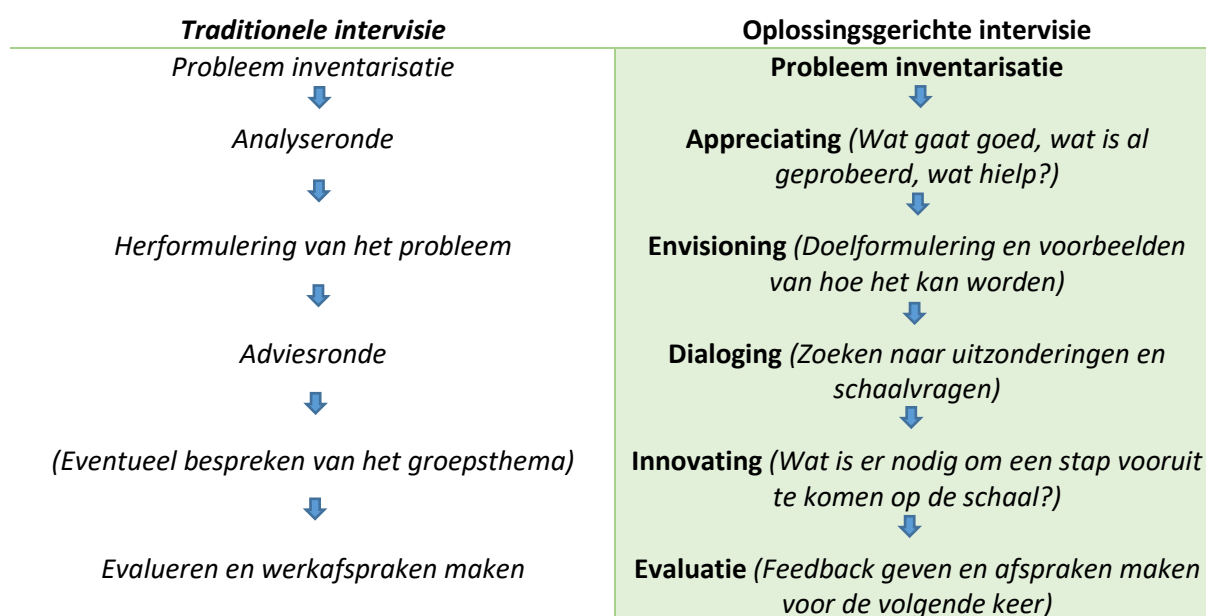
2.1.3: Oplossingsgerichte interventie als werkvorm

De interventie zal plaatsvinden in een leergroep van leerkrachten om elkaar te ondersteunen bij werkproblemen (Neeleman, 2008). De leerkrachten brengen zelf het probleem in. Het opdoen van kennis is het meest nuttig wanneer mensen daar zelf om vragen (Selekman, 1997). Wanneer de doelen van leerkrachten gezien worden als een gezamenlijke inspanning van het schoolteam, kunnen collega's een cruciale, helpende rol spelen om doelen te bereiken (Furman, 2012). In dit geval door elkaar te helpen om tot bepaalde inzichten te komen door gericht vragen te stellen en feedback te geven op het proces. Wanneer een team een collectief doel heeft, kunnen zij samen allerlei competenties ontwikkelen (Senge, 2003).

Het doel van interventie is altijd gericht op het zoeken van oplossingen. Het verschil met de traditionele interventievorm zit hem in de vraagstelling. Traditionele interventie stelt vragen om problemen te analyseren en te bespreken wat niet werkte. Oplossingstaal (solutions-talk) is gericht op doelen en oplossingen, wat automatisch voor keuzen en veranderingen zorgt (Bannink, 2015). Daarnaast onderscheidt het zich doordat collega's het probleem niet analyseren en geen ongevraagd advies uitbrengen (Neeleman, 2008). De deelnemende collega's hebben tijdens de interventie een coachende rol, waarbij zij zich vooral richten op het stellen van vragen. Teamleren en samenwerken staan of vallen bij goede communicatie, daarom stelt Jutten (2013) hiervoor enkele praktische regels op, waaruit ik de belangrijkste heb gehaald voor oplossingsgerichte interventie:

- Actief en respectvol luisteren als iemand anders aan het woord is;
- Proberen de ander écht te begrijpen;
- Onderkennen van het belang van stilte (er is tijd nodig om na te denken);
- Elkaar uit laten praten.
- Geen oordeel uitspreken over de ander in de zin van 'goed' of 'fout'.
- Ja, en... in plaats van ja, maar...

Hieraan wil ik toevoegen dat de 'waarom' vraag voorkomen dient te worden. Deze vraag roept bij de ander op dat hij/zij zich moet verantwoorden en dat willen we met oplossingsgerichte interventie juist voorkomen (Kayser, 2010). Een noodzakelijke basisvoorwaarde voor succes is het gevoel dat de inbrenger van het probleem zich begrepen voelt door de rest van de groep (Cauffman & van Dijk, 2014). Het is dus belangrijk dat er open vragen gesteld worden.



Afbeelding 1: Vergelijking traditionele en oplossingsgerichte interventie (Neeleman, 2008).

In de tabel onderaan de vorige bladzijde wordt het onderscheid gemaakt tussen traditionele en oplossingsgerichte intervisie, dit komt vooral terug in de verschillende fases. Voor dit onderzoek worden de fases zoals aan de rechterkant omschreven gebruikt.

Door een vergadering positief te beginnen is er een grotere kans dat de rest van de vergadering op een positieve manier verloopt (Bannink, 2015). Hiermee bouw je rapport (een goede werkrelatie) op.

Stap 1: Probleem inventarisatie.

Voorafgaand aan de vergadering worden problemen/doelen bij de collega's geïnventariseerd.

Stap 2: Appreciating

Tijdens deze fase wordt het probleem met bijbehorende doelstelling ingebracht door de betreffende deelnemer. Er wordt in deze fase vooral gevraagd naar wat de werkvraag inbrenger al geprobeerd heeft en tot welke successen en oplossingen hij/zij al gekomen is (Neeleman, 2008).

Stap 3: Envisioning

In deze fase wordt het probleem omgebogen naar een doel. Het is belangrijk om het doel te formuleren:

- In positieve termen.
- In een procesvorm.
- In het hier en nu.
- In zo specifiek mogelijke bewoordingen.
- Binnen de controle en in de taal van de probleem inbrenger (Bannink, 2015).

Eventueel kan de wondervraag gesteld worden om het doel concreet en specifiek te maken (Neeleman, 2008). De wondervraag houdt in dat er gevraagd wordt naar wat er zou veranderen wanneer het probleem zich niet meer voordoet.

Stap 4: Dialoging

Uitzonderingen worden in beeld gebracht, momenten waarop het probleem niet plaatsvindt. Ook wordt de schaalvraag gesteld, waarbij een cijfer gegeven wordt van 0 tot 10.

Stap 5: Innovating

Werken aan vooruitgang. Er wordt gekeken wat de inbrenger nodig heeft om een hoger cijfer aan de situatie te kunnen geven (Bannink, 2015). Dit impliceert dat vooruitgang mogelijk is, maakt gedrag meetbaar, vertaalt doelen in kleine stapjes en vestigt de aandacht op uitzonderingen (Neeleman, 2008).

Stap 6: Evaluatie

De inbrenger verlaat de ruimte en de overige collega's omschrijven op welke wijze zij feedback kunnen geven. Deze feedback is gericht op het vinden van oplossingen.

De concept interventie die ik wil gaan onderzoeken is gebaseerd op bovenstaande theorie over oplossingsgerichte intervisie en wordt geconcretiseerd in de volgende kenmerken:

- De bespreking kent vier fasen (Meijer en Scholvinck, 2004):
 1. Vaststellen welk werkprobleem zal worden besproken.
 2. De gewenste situatie wordt in kaart gebracht.
 3. Uitzonderingen en succeservaringen worden besproken.
 4. Er wordt een plan voor de begeleiding opgesteld en er wordt een afspraak gemaakt om de voortgang te evalueren.

- De effectieve leerlingbespreking voldoet aan deze voorwaarden (Hummel, 2010):
 1. Het gesprek is gestructureerd, planmatig en cyclisch.
 2. De leerlingbespreking leidt tot actie op de werkvloer.
 3. De betrokken medewerkers voelen zich medeverantwoordelijk.
 4. De leerling en zijn ouders worden voor en na de leerlingbespreking betrokken.
- Reflectie op het handelen van de leerkracht speelt bij deze vorm van leerlingbespreking een belangrijke rol.
- Het uitgangspunt bij oplossingsgerichte intervisie is het zoeken naar oplossingen.
- De intervisie vindt plaats in een leergroep van leerkrachten om elkaar te ondersteunen bij werkproblemen (Neeleman, 2008).
- De praktische regels zoals omschreven door Jutten (2013), zie blz. 11, dienen als leidraad.
- De volgende fasen worden doorlopen (zie ook H2.1.3):
 1. *Probleem inventarisatie*.
 2. *Appreciating* (Wat heeft de werkvraag inbrenger al geprobeerd heeft en tot welke successen en oplossingen is hij/zij al gekomen (Neeleman, 2008)?)
 3. *Envisioning* (Het probleem omgebogen naar een doel: in positieve termen, in een procesvorm, in het hier en nu, in zo specifiek mogelijke bewoordingen en binnen de controle en in de taal van de probleem inbrenger (Bannink, 2015).)
 4. *Dialoging* (Uitzonderingen worden in beeld gebracht)
 5. *Innovating* (Wat heeft de inbrenger nodig voor vooruitgang?)
 6. *Evaluatie* (Het geven van oplossingsgerichte feedback.)

2.2 Onderzoeksvraag en deelvragen

Hoofdstuk 1 en het theoretische kader leiden tot de volgende interventie: het inzetten van de oplossingsgerichte intervisiecyclus van Neeleman (2008). Ik ga onderzoeken of deze interventie ertoe leidt dat de casusinbrenger zich competentier voelt in het begeleiden van de leerling met specifieke onderwijsbehoeften. Daarnaast onderzoek ik of zij de onderwijsbehoeften van de leerling helder kunnen formuleren en hierbij passende interventies kunnen vinden, uitgaand van hun eigen (positieve) mogelijkheden. Dit leidt tot een plan van aanpak voor de leerling. Het proces leidt tot een beleidsadvies dat meegenomen wordt in het jaarplan 2017-2018 en uiteindelijk deel kan worden van het volgende schoolplan (2019). Om dit te onderzoeken heb ik de volgende hoofdvraag omschreven:

“Op welke wijze kan oplossingsgerichte intervisie de competenties van leerkrachten vergroten in de planmatige begeleiding van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften?”

Deze hoofdvraag wordt beantwoord met behulp van de volgende deelvragen:

Deelvraag 1:

- a) Op welke wijze willen mijn collega's leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften het liefst bespreken?
- b) Wat is voor de leerkrachten het doel en/of de opbrengst van de leerlingbespreking?

Deelvraag 2:

- a) Hoe ervaren de respondenten het werken met oplossingsgerichte intervisie, leidt dit ertoe dat ze zich competentier voelen in de begeleiding van de leerling met specifieke onderwijsbehoeften?
- b) Wat moet er eventueel bijgesteld worden in de gekozen intervisievorm?

Deelvraag 3:

- a) Zijn de respondenten in staat om de specifieke onderwijsbehoeften van de leerlingen effectief te omschrijven en om passende interventies te formuleren waarbij zij bewust gebruik maken van hun eigen mogelijkheden/competities?

Hoofdstuk 3: Onderzoeksstrategie en methoden

3.1 Strategiekeuze

Om mijn onderzoeksvraag te beantwoorden heb ik gekozen voor een combinatie van een actie- en een ontwerponderzoek, deze typen onderzoek zijn aan elkaar verwant doordat de onderzoeker bij beide onderzoeken een praktijkprobleem probeert te verbeteren (De Lange et al., 2012). Enerzijds is het een actieonderzoek, er worden verschillende intervisierondes cyclisch aangeboden waarop steeds geëvalueerd wordt om zo tot verbeteringen te leiden. Een actieonderzoek wordt meestal ingezet om een praktijksituatie te verbeteren of te vernieuwen, in dit geval gaat het erom om wat werkt voor dit team op deze school (De Lange et al., 2012). Hierbij staat mijn eigen handelen centraal. Anderzijds heeft het onderzoek kenmerken van een ontwerponderzoek omdat anderen het door mij opgestelde concept als interventie uitvoeren. Ook mijn collega zal tussendoor steeds op de cyclus evalueren zodat in kaart gebracht kan worden hoe oplossingsgerichte intervisie (Neeleman, 2008) verbeterd kan worden om zo goed mogelijk aan te sluiten bij de behoeften van de leerkrachten tijdens de leerlingbespreking. Het doel van een ontwerponderzoek is het maken van een nieuw of verbeterd ontwerp, dat wordt uitgetoetst en getoetst in de praktijk (De Lange et al., 2012). In dit onderzoek gaat het erom op welke wijze oplossingsgerichte intervisie de competenties van leerkrachten kan vergroten in de begeleiding van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften.

In dit hoofdstuk wordt duidelijk welke stappen ik heb ondernomen om antwoord te kunnen geven op de hoofdvraag:

“Op welke wijze kan oplossingsgerichte intervisie de competenties van leerkrachten vergroten in de planmatige begeleiding van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften?”

3.2 Procedure (respondenten, technieken en instrumenten)

In deze paragraaf zal ik per deelvraag verantwoorden welke acties ik zal ondernemen om data te verzamelen om de deelvraag te kunnen beantwoorden.

3.2.1 Vooronderzoeksfase

Deelvraag 1:

a) <i>Op welke wijze willen mijn collega's leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften het liefst bespreken?</i>				
b) <i>Wat is voor de leerkrachten het doel en/of de opbrengst van de leerlingbespreking?</i>				
Doel/ Deelvraag	Respondenten	Techniek	Instrument	Bijlage nummer:
Informatie verzamelen over ervaringen leerlingbespreking m.b.t. competentie afstemming op speciale onderwijs behoeften.	3 intern begeleiders van scholen binnen dezelfde stichting.	Telefonisch Interview	Interview vragenlijst	1 en 2
Antwoord krijgen op deelvraag 1	De intern begeleider	Interview	Interview vragenlijst	3 en 4
Antwoord krijgen op deelvraag 1	Drie leerkrachten van de groepen 1/2, 3 en 6	Interview	Interview vragenlijst	3 en 4

Antwoord krijgen op de deelvraag 1	De directeur.	Interview	Interview vragenlijst	3 en 4
---	---------------	-----------	-----------------------	--------

Tabel 1: Uitwerking respondenten, technieken en instrumenten vooronderzoek.

3.2.1 Hoofdonderzoeksfase

Deelvraag 2:

- a) *Hoe ervaren de respondenten het werken met oplossingsgerichte intervisie, leidt dit ertoe dat ze zich competentier voelen in de begeleiding van de leerling met specifieke onderwijsbehoeften?*
- b) *Wat moet er eventueel bijgesteld worden in de gekozen intervisievorm?*

Doel/ Deelvraag	Respondenten	Techniek	Instrument	Bijlage nummer:
Informatie verzamelen over de ingebrachte leerlingen (en welke acties al ondernomen zijn) en het doel van de leerlingbespreking.	9 leerkrachten die deelnemen aan de intervisiebijeenkomsten.	Enquête	Vragenlijst	5
Antwoord krijgen op deelvraag 2.	9 leerkrachten die deelnemen aan de intervisiebijeenkomsten, verdeeld in twee groepen: de leerkrachten van groep 1 t/m 4 en de leerkrachten van groep 5 t/m 8.	Interview	Interview vragenlijst, na iedere intervisieronde.	6
Antwoord krijgen op deelvraag 2.	9 leerkrachten die deelnemen aan de intervisiebijeenkomsten, verdeeld in twee groepen: de leerkrachten van groep 1 t/m 4 en de leerkrachten van groep 5 t/m 8.	Analyse van vijf intervisierondes: Eerste groep: casus groep ½ en casus groep 4. Tweede groep: Casus groep 5, casus groep 6 en casus groep 7.	Geluidsopname en kijkwijzer.	7 & 8
Antwoord krijgen op deelvraag 2.	Vijf leerkrachten die een leerling hebben ingebracht tijdens de leerlingbespreking.	Enquête.	Vragenlijst die na iedere cyclus ingevuld wordt.	9

Tabel 2: Uitwerking respondenten, technieken en instrumenten hoofdonderzoek.

3.2.3: Afrondingsfase

Deelvraag 3:

Zijn de respondenten in staat om de specifieke onderwijsbehoeften van de leerlingen effectief te omschrijven en om passende interventies te formuleren waarbij zij bewust gebruik maken van hun eigen mogelijkheden/competities?

Doel/ Deelvraag	Respondenten	Techniek	Instrument	Bijlage nummer:
Antwoord krijgen op deelvraag 3.	Vijf leerkrachten die een leerling hebben ingebracht tijdens de leerlingbespreking.	Interview.	Interview vragenlijst.	9
Antwoord krijgen op deelvraag 3.	Vijf leerkrachten die een leerling hebben ingebracht tijdens de leerlingbespreking.	Document-onderzoek	Groepsplannen analyseren om omschreven onderwijsbehoeften in kaart te brengen.	12

Tabel 3: *Uitwerking respondenten, technieken en instrumenten afsluitende fase.*

3.3 Instrumenten

De gebruikte instrumenten zullen hieronder nader worden toegelicht.

3.3.1: Interview

Op twee momenten tijdens dit onderzoek zijn interviews afgenomen. Interviews zijn door de onderzoeker 'geleide conversaties', waarbij de onderzoeker de situatie definieert en controleert (Yin, 2003). Interviews geven diepgang aan het onderzoek omdat er naar zaken als motivatie, attitude, en meningen gevraagd kunnen worden (De Lange et al., 2012). Tijdens het vooronderzoek is het interview als instrument gebruikt om o.a. in kaart te brengen op welke wijze de leerlingbespreking plaatsgevonden heeft, wat de ervaringen hiermee waren, hoe dit op andere scholen vorm krijgt en welke wensen de leerkrachten hebben. Na afloop van het onderzoek hebben nogmaals vijf interviews plaatsgevonden om in kaart te brengen wat de effecten waren van de interventie, hoe zij deze achteraf hebben ervaren en hoe de leerkrachten de onderwijsbehoeften van deze leerlingen achteraf omschrijven en hoe zij de begeleiding van de ingebrachte leerlingen hierop afgestemd hebben. Bij alle afgenomen interviews is gekozen voor het stellen van open vragen.

3.3.2: Enquête

Er zijn twee enquêtes afgenomen, voorafgaand aan de intervisiebijeenkomsten en achteraf. Het doel van de eerste enquête was het in kaart brengen van de verwachtingen van de leerkrachten die deelnamen aan de bijeenkomsten. Tevens werd hiermee in kaart gebracht over welke leerling zij wilden praten en wat zij zelf al hadden gedaan. Deze enquête bestond uit zeven vragen, waarvan 3 meerkeuze en 4 open vragen. Het doel van de enquête achteraf was om te kijken hoe de leerkrachten de bijeenkomsten hadden beleefd. Deze enquête bestond uit 9 schaalvragen en 1 open vraag. Het gebruiken van een enquête zorgt voor een relatief grote betrouwbaarheid, daarnaast kunnen kenmerken, praktijken en opvattingen van respondenten vergaard worden en er kunnen samenhangen berekend en kwantitatieve analyses gemaakt worden (De Lange et al., 2012).

3.3.3: Observeren van intervisierondes met behulp van geluidsopname

De observaties van de geluidsopnamen worden gebruikt om gedragingen en gebeurtenissen tijdens de leerlingbespreking te registreren en analyseren (De Lange et al., 2012). De observaties van de verschillende cyclussen waren open, zodat deze zo dicht mogelijk bij het verschijnsel dat bestudeerd wordt komt en bij de persoonlijke zingeving (De Lange et al., 2012). De observaties zelf zijn achteraf gecodeerd, om zo een analyse te kunnen maken van de oplossingen die de leerlingbesprekingen gebracht hebben en de evaluatiegegevens, zie bijlage 7. Op deze manier kan in kaart gebracht worden of dit leidt tot een competenter gevoel. Daarnaast heb ik in bijlage 8 een kijkwijzer opgesteld om het verloop van de intervisieronde te kunnen vergelijken en te kunnen koppelen aan de mate waarin de leerkrachten zich competent(er) voelen in de begeleiding van de leerling. Omdat ik, als onderzoeker, bij drie van de vijf cyclussen aanwezig was, maken geluidsopnames het voor mij mogelijk om alle vijf verschillende cyclussen te kunnen observeren en analyseren. Het doel van deze observatie is het vergelijken van de verschillende rondes. Hierbij wordt gekeken of de cyclus van Neeleman (2008) aangehouden is, wat er uit de evaluatiemomenten kwam, of men daadwerkelijk tot oplossingen gekomen is voor een effectievere begeleiding en op welke manier de communicatie verliep.

3.3.4: Documentonderzoek

In de afsluitende fase heeft een documentonderzoek plaatsgevonden naar de groepsplannen van de leerkrachten die tijdens de intervisierondes een leerling inbrachten. Het doel van dit onderzoek was om in kaart te brengen op welke wijze de onderwijsbehoeften van de leerlingen omschreven zijn. Zo kan ik niet alleen op beleavingsniveau (met behulp van het interview achteraf) maar ook op

waarnemingsniveau onderzoeken of de leerkracht deze onderwijsbehoeften kan omschrijven en uitwerken naar een plan van aanpak.

3.3.5. Logboek

Tijdens het gehele onderzoeksproces hou ik een logboek bij om ervoor te zorgen dat de gevolgde stappen navolgbaar zijn en om vast te leggen wat ik heb gedaan en hoe ik tot bepaalde beslissingen gekomen ben (De Lange et al., 2012). Zie bijlage 13.

3.4: Validiteit, betrouwbaarheid en ethiek

3.4.1. Validiteit en betrouwbaarheid

In het vooronderzoek is een afspiegeling van het team gemaakt om informatie te verkrijgen over de ervaringen en wensen. Aan de interventie in de vorm van oplossingsgerichte intervisie nemen 9 van de 13 leerkrachten deel, ik neem zelf deel als voorzitter van een intervisiegroep. De validiteit wordt gewaarborgd door te blijven reflecteren en mezelf continu de vraag te stellen of ik meet wat ik wil weten. De vragen die ik voorafgaand aan de interviews en in de enquêtes geformuleerd heb zijn gericht op hetgeen ik uiteindelijk wil meten. Het onderzoek is context gebonden, wat inhoudt dat de uitkomsten kunnen verschillen met andere praktijksituaties en toch voor hen van belang kunnen zijn (De Lange et al., 2012). De betrouwbaarheid van de onderzochte gegevens neemt toe wanneer een meetmethode bij herhaalde metingen van een vergelijkbaar verschijnsel telkens hetzelfde resultaat oplevert (Yin, 2003). Om dit te bereiken worden vijf intervisiecyclussen doorlopen volgens de stappen van Neeleman (2008). Na iedere cyclus wordt er geëvalueerd, waarna de cyclus eventueel verbeterd wordt. Verder vinden de cyclussen steeds op dezelfde manier plaats, middels dezelfde stappen. De cyclussen vinden plaats in twee verschillende focusgroepen, dit vergroot de betrouwbaarheid omdat vergelijkingen gemaakt kunnen worden, waaruit weer conclusies getrokken kunnen worden. Om de validiteit en betrouwbaarheid te borgen, zal ik de samenvatting van de resultaten en conclusies voorleggen aan een aantal collega's. Zoals eerder genoemd zal ik een logboek bijhouden, gedurende het proces (zie bijlage 13). Dit maakt de stappen die ik zal nemen navolgbaar en transparant.

3.4.2. Triangulatie

Dit onderzoek voldoet aan triangulatie omdat verschillende onderzoeksmethoden gebruikt worden. Om tot dataresultaten te komen zijn kwalitatieve en kwantitatieve dataverzamelmethode gecombineerd (De Lange et al., 2012). Er worden metingen gedaan vanuit verschillende invalshoeken om de kwaliteit te kunnen waarborgen (Teunissen, 1985).

3.4.3. Ethiek

Bij dit onderzoek zijn voornamelijk leerkrachten betrokken. De interventievorm vraagt om een veilig klimaat, waarin men zich open durft te stellen en meningen gedeeld durven te worden (De Lange et al., 2012). Het team zal daarom bij alle stappen betrokken worden, de doelen worden vooraf duidelijk kenbaar gemaakt. Hierbij zal ik als onderzoeker open en transparant communiceren. Ik zal in dit onderzoeksproces luisteren naar de feedback en meningen van mijn collega's en hier respectvol mee omgaan. Daarnaast zal ik steeds reflecteren op het onderzoeksproces en hierin keuzes maken (De Lange et al., 2012). Een veilig klimaat houdt ook in dat de privacy van collega's wordt gewaarborgd. Dit houdt in dat resultaten anoniem verwerkt zullen worden en dat de geluidsopnames alleen door mijzelf beluisterd zullen worden om zo analyses te kunnen maken. Zoals eerder genoemd zal ik de resultaten tijdens de afsluitende fase van dit onderzoek tijdig bespreken met de onderzoeksgroep en mijn werkplekbegeleider.

3.5 Tijdpad

In het onderstaande schema wordt een beknopt overzicht van de onderzoeksperiode weergegeven. Het uitgebreide logboek is te vinden in bijlage 13.

Activiteit	Maand periode /datum
Probleemstelling definiëren en opzet maken	November 2016
Vooronderzoek starten interviews etc. (zie matrix)	December 2016 en januari 2017
Theoretisch kader opstellen	Januari 2017
Interventievorm (cyclus van Neeleman, 2008) besproken met leerkrachten vooronderzoek, directeur en intern begeleider.	Januari 2017
Informatieronde	Februari 2017
Voortzetting vooronderzoek	Februari 2017
Hoofdonderzoek cyclus 1	Maart 2017
Hoofdonderzoek cyclus 2	Maart 2017
Hoofdonderzoek cyclus 3	Maart 2017
Voortzetting hoofdonderzoek	Maart 2017
Afsluitende fase, afnemen interviews en terugkoppelen conclusies.	Maart 2017.
Feedback verwerken van werkplekbegeleider, studiebegeleider en critical friends.	Maart en april 2017.
Inleveren PGO	Mei 2017.

Hoofdstuk 4: Data-analyse en resultaten

In dit hoofdstuk geef ik de data-analyses en resultaten van de interviews, vragenlijsten en in interventies weer die van belang zijn voor het beantwoorden van de deelvragen. Ik heb gekozen voor een afwisseling tussen deze vormen omdat ik met behulp van interviews en de interventie meer diepgang wilde bereiken. Zowel in hoofdstuk 3 als in het logboek (bijlage 13) is terug te lezen op welke wijze de data verzameld zijn. Deze genoemde data zijn verzameld in de periode tussen 1 februari en 29 maart 2017.

4.1: Vooronderzoeksfase

a) Op welke wijze willen mijn collega's leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften het liefst bespreken?

Om data te verzamelen voor het beantwoorden van deze deelvraag ben ik in gesprek gegaan met de intern begeleiders van drie andere SIKO scholen, zie bijlage 1 en 2 voor de uitgebreide uitwerking. Dit heb ik gedaan om in kaart te brengen hoe dit op andere scholen ervaren wordt (good practice) omdat ik deze informatie belangrijk vindt voor dit onderzoek. Het zegt nog niets over de wijze waarop mijn collega's leerlingen willen bespreken. Hieronder volgen per vraag de belangrijkste resultaten:

- Op twee basisscholen worden de leerlingen voornamelijk met de IB'er besproken tijdens groeps- en leerling besprekingen en met collega's op eigen initiatief. Ook worden de leerlingen met ouders besproken en de leerlingen zelf. Op één van de scholen vinden leerling besprekingen tijdens de bouwvergadering plaats.
- Op de school waarbij de leerlingbespreking plaatsvindt, wordt gebruik gemaakt van reguliere intervisie, dit vindt drie keer per schooljaar plaats.
- Bij de overige twee scholen ligt er een wens. Bij de school die al een leerlingbespreking houdt ligt er een wens om de leerlingbespreking eventueel vaker dan drie keer plaats te laten vinden.
- Er vindt op twee scholen traditionele intervisie plaats: op een school onder begeleiding van een externe coach in het managementteam en op een school tijdens de leerlingbespreking.
- De scholen willen in de toekomst meer intervisiemomenten inplannen.

Tevens heb ik interviews afgenomen bij drie collega's, de intern begeleider en de directeur. De directeur heeft andere vragen beantwoord, zie bijlage 4 voor de uitgebreide versie.

De belangrijkste uitkomsten uit de gesprekken met de leerkrachten die relevant zijn voor het beantwoorden van deze deelvraag, zie voor de uitgebreide versie bijlage 3 en 4:

- De ervaringen met de leerlingbespreking uit het verleden zijn wisselend.
- De leerkrachten willen het volgende behouden uit de manier van het bespreken van leerlingen uit het verleden: ervaringen delen en praten over leerlingen op ingeplande momenten.
- Verbetering kan volgens hen plaatsvinden wanneer zij zelf leerlingen in mogen brengen, er gebruik gemaakt wordt van de expertise van collega's en wanneer er minder geanalyseerd en meer naar oplossingen wordt gezocht.
- Momenteel worden leerlingen besproken met ouders, de intern begeleider, naaste collega's, de leerling zelf en eventueel de directeur of externen.
- Genoemde doelen van de leerlingbespreking zijn: verhalen kwijt kunnen, hulpvragen gezamenlijk oplossen, op de hoogte zijn van wat er bij collega's speelt, het geven van bruikbare tips.

- Genoemde redenen voor het bespreken van leerlingen waar collega's problemen mee ervaren zijn: tot oplossingen komen waar zij zelf nog niet aan gedacht hebben, een ander beeld van de leerling/een collega is minder betrokken dus kan tot andere inzichten komen.
- De wens van de leerkrachten uit het vooronderzoek is om de leerlingbespreking twee of driemaal per schooljaar plaats te laten vinden.

De belangrijkste uitkomsten uit de gesprekken met de intern begeleider (zie ook bijlage 3 en 4):

- De intern begeleider vond de leerlingbespreking in het verleden onvoldoende effectief. Hij wil over leerlingen blijven praten, echter met een meer oplossingsgerichte benadering waarbij het handelen van de leerkracht centraal staat.
- De belangrijkste doelen zijn voor hem dat leerkrachten samenwerken en expertise delen.
- Voor hem is dit belangrijk omdat leerkrachten een andere visie kunnen hebben op problemen dan hijzelf.
- Hij ziet de leerlingbespreking graag drie keer per schooljaar terugkomen.

De belangrijkste uitkomsten uit de gesprekken met de directeur:

- De ervaring van de directeur met het bespreken van leerlingen is vooral dat dit op vrije momenten gebeurt.
- Zij ziet graag dat leerkrachten samen oplossingen zoeken voor de begeleiding van leerlingen waarmee zij problemen ervaren.
- Het doel van de leerlingbespreking is voor haar dat de leerkrachten nieuwe handvatten krijgen om de leerlingen effectief te kunnen begeleiden.

Uit deze informatie blijkt dat men het belangrijk vindt om over leerlingen te praten, zowel binnen de school als op andere scholen. Het bespreken van leerlingen moet hierbij vooral gericht zijn op het handelen van de leerkracht en het zoeken van oplossingen.

b) Wat is voor de leerkrachten het doelen/of de opbrengst van de leerlingbespreking?

Voorafgaand aan de leerlingbespreking hebben 9 leerkrachten een vragenlijst (zie bijlage 5) ingevuld om zo in kaart te brengen welke leerling zij willen bespreken. Hieronder volgt een samenvatting van de resultaten. De namen van de leerlingen zijn weggelaten.

De hulpvraag is vooral gericht op:

	Aantal leerkrachten	Percentage
Cognitieve ontwikkeling	1	11,1%
Sociaal-emotionele ontwikkeling	4	44,4%
Gedrag in de groep	4	44,4%
Anders, namelijk:	0	0,0%

Tabel 4: Dataverzameling over hulpvraag.

Wat hebben de leerkrachten al gedaan, voorafgaand aan de leerlingbespreking? (meerdere antwoorden mogelijk)

	Aantal leerkrachten	Percentage of activiteit
Gesprekken met ouders	9	100%
Gesprekken met leerling	8	88,9%
Gesprekken met IB'er	3	33,3%
Advies van collega's	5	55,6%
Hulp externe partijen	5	55,6%
Anders namelijk:	2	-Speciale spelbegeleiding -GGZ

Tabel 5: Dataverzameling voortraject leerlingbespreking.

Op een schaal van 1 tot 10, welk cijfer geeft de leerkracht aan de begeleiding van de leerling tot nu toe?

	Aantal leerkrachten	Percentage
1		
2		
3		
4	1	11,1%
5	4	44,4%
6	4	44,4%
7		
8		
9		
10		

Tabel 6: Dataverzameling cijfer voorafgaand aan leerlingbespreking.

De leerkrachten verwachten van de leerlingbespreking (dit was een open vraag, dus meerdere antwoorden mogelijk):

	Aantal leerkrachten	Percentage
Tips/advies van collega's	7	70%
Erkenning van het probleem	1	10%
Hulpvragen gezamenlijk oplossen	1	10%
Op de hoogte zijn van wat er op school speelt	1	10%

Tabel 7: Dataverzameling verwachtingen leerlingbespreking.

De leerlingbespreking is voor de leerkrachten geslaagd als:

	Aantal leerkrachten	Percentage
Collega's ingaan op elkaars vragen.	1	11,1%
Ik tips/adviezen krijg om een stapje verder te komen.	7	77,8%
Ik mijn zorgen heb kunnen uiten.	1	11,1%

Tabel 8: Dataverzameling geslaagde leerlingbespreking.

Uit deze informatie blijkt dat de leerkrachten behoefte hebben aan het bespreken van werkproblemen die zich richten op gedrag en sociaal-emotionele ontwikkeling (zie tabel 4). Er wordt tevens zichtbaar dat zij de ingebrachte leerlingen al met verschillende partijen hebben besproken (zie tabel 5). Zij geven gemiddeld het cijfer 5,3 voor de huidige begeleiding van de ingebrachte leerlingen (zie tabel 6) en zijn voornamelijk op zoek naar tips/adviezen (zie bijlage 7 en 8). Naar aanleiding van de data-resultaten van dit vooronderzoek is het theoretisch kader opgesteld, waarna de interventie in de vorm van intervisie aan de hand van de cyclus van Neeleman (2008) is gekozen. Deze resultaten, keuze en vervolgstappen zijn vervolgens tijdens het teamoverleg van 31 januari aan het team voorgelegd. Aan de leerkrachten uit het vooronderzoek is de intervisievorm nogmaals voorgelegd, zie bijlage 3 en 4.

4.2: Hoofdonderzoeksfase

a) Hoe ervaren de respondenten het werken met oplossingsgerichte intervisie, leidt dit ertoe dat ze zich competentier voelen in de begeleiding van de leerling met specifieke onderwijsbehoeften?

De aangeboden interventie is de leerlingbespreking volgens de intervisiecyclus van Neeleman (2008). 5 van de 9 leerkrachten hebben hun hulpvraag ingebracht tijdens de oplossingsgerichte intervisierondes om leerlingen te bespreken. De twee intervisiegroepen bestonden uit de leerkrachten van groep 1 t/m 4 en de leerkrachten van groep 5 t/m 8. De reden om te kiezen voor twee groepen was omdat er effectiever gesproken kan worden in kleinere groepen. Beide intervisiegroepen hebben na iedere ronde gezamenlijk geëvalueerd met behulp van de vragen in bijlage 6. In bijlage 7 zijn de geluidsopnames getranscribeerd, waarna ze zijn gecodeerd op basis van oplossingen (groen) en evaluatiemomenten (roze). Onderaan bijlage 7 is hiervan een samenvatting

gegeven. Daarnaast is een kijkwijzer (zie bijlage 8) met open vragen ingevuld waarin de intervisierondes naast elkaar gelegd worden.

Vraag/stelling	Ronde 1 1 t/m 4	Ronde 2 1 t/m 4	Ronde 3 5 t/m 8	Ronde 4 5 t/m 8	Ronde 5 5 t/m 8
De cyclus volgens Neeleman (2008)					
Alle fases zoals omschreven in het theoretische kader (hoofdstuk 2.1.3) zijn aan bod gekomen.	Ja	Nee, in fase 4 is de schaalvraag niet gesteld.	Ja	Ja	Ja
Op- en aanmerkingen	De cyclus van Neeleman is gevolgd. Alleen in ronde 2 is de schaalvraag niet gesteld. Er is wel besproken wat de leerkracht nodig heeft om een stap verder te komen.				
Evaluatie					
De inbrenger heeft geëvalueerd op de intervisieronde.	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
De intervisiegroep heeft geëvalueerd op de intervisieronde.	Ja, alleen stap 3 wordt als overbodig ervaren.	Ja, de ronde mag korter.	Ja, er werd gevraagd of er tussendoor vragen gesteld mogen worden.	Ja, de groepsgrootte wordt als prettig ervaren.	Ja, het wordt als prettig ervaren om te bespreken wat je als leerkracht al goed doet.
Op- en aanmerkingen	Na iedere ronde heeft een evaluatiemoment plaatsgevonden. Over het algemeen was men positief. Genoemde punten bij groep 1 t/m 4: stap 1 en 3 lijken veel op elkaar. Mogen deze eventueel geclusterd worden? Daarnaast vond men ronde 2 te lang duren. Groep 5 t/m 8 vroeg zich of we de volgorde aan moeten houden of deze ook los mogen laten wanneer de situatie hierom vraagt. Dit hebben we besproken en afgesproken dat de volgorde losgelaten mag worden, als alle punten maar besproken worden. Zij gaven daarnaast aan dat zij de groepsgrootte als prettig ervaren.				
Communicatie					
Er werd naar actief en respectvol naar elkaar geluisterd.	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
Men liet elkaar uitpraten	Ja	Meestal wel, er waren momenten waarop men elkaar onderbrak.	Ja	Ja	Ja
Men sprak zonder oordeel in de zin van ‘goed’ of ‘fout’.	Ja	Al snel werd tijdens deze ronde een waardeoordeel gegeven over de hulpvraag. Daarnaast wilde een van de intervisieleden	Ja	Over het algemeen wel. Eén van de intervisieleden had de leerling zelf echter ook in de klas gehad en probeerde zijn	Ja, 1 leerkracht geeft aan dat het volgen van de rondes haar afleidt.

		de hulpvraag van de inbrenger veranderen.		ervaringen soms te bespreken.	
Er werden oplossingsgerichte vragen gesteld.	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
Op- en aanmerkingen	Ronde 2: Er werd snel in het proces een waardeoordeel gegeven: ‘het verbaast me zo dat dit gebeurt.’ Daarnaast probeerden de intervisieleden de hulpvraag van de inbrenger te veranderen, terwijl de leerkracht zelf haar hulpvraag al concreet had. Ronde 4: De leerling heeft ook bij een andere deelnemer in de klas gezeten, waardoor er soms een waardeoordeel gegeven werd: ‘Nam hij het wel serieus?’ ‘Hoe zeker weet je dat?’ Dit werkte uiteindelijk niet belemmerend, er bleek daarin juist een vooruitgang zichtbaar ten aanzien van vorig schooljaar.				
Proces					
Men kwam tot concrete ideeën om de begeleiding van de besproken leerling te verbeteren.	Ja	Ja	Ja	Ja	Slechts 1 idee. De leerkracht kwam er juist achter dat hij al veel goed doet.
De competenties van de leerkracht in de omgang met de leerling zijn in kaart gebracht.	Ja	Weinig, er werd vooral nadruk gelegd op wanneer het probleem zich niet voordoet, niet op ‘wat’ de leerkracht dan doet.	Ja	Ja	Ja
De leerkracht heeft de onderwijsbehoeften van de leerling tijdens de intervisieronde omschreven.	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
Op- en aanmerkingen	Bij ronde 5 kwam er slechts 1 concreet idee ter verbetering, dit komt omdat de leerkracht zelf al zoveel heeft gedaan om de begeleiding te verbeteren. Daarnaast was zijn hulpvraag achteraf te weinig gericht op de begeleiding van de leerling, maar meer op de leerling zelf. Bij ronde 2 werd er weinig aandacht gericht op wat de leerkracht al goed doet, er werd wel in kaart gebracht wanneer het probleem zich bij de leerling niet voordoet.				

Tabel 9: Ingevulde kijkwijzer.

De intervisie verloopt over het algemeen op een positieve manier waarbij naar elkaar geluisterd wordt en men respectvol communiceert, zie tabel 9. Uit de evaluatiemomenten is gebleken dat het volgen van de rondes niet altijd belangrijk is als de situatie daarom vraagt, deze dienen als leidraad.

Uit de evaluatierondes waren verschillen merkbaar tussen de twee intervisiegroepen. Uit de intervisierondes en de kijkwijzer (bijlage 7 en 8, en tabel 9 uit hoofdstuk 4) blijkt dat groep 1 t/m 4

aangaf dat sommige rondes teveel op elkaar leken en dat het sneller mocht gaan. Groep 5 t/m 8 gaf vooral aan deze manier van praten over leerlingen als prettig te ervaren, één van de leerkrachten werd soms afgeleid doordat de volgorde van de rondes vastligt.

Uit de tweede leerlingbespreking van groep 1 t/m 4 (zie bijlage 7 en tabel 9) bleek dat het van belang is dat de hulpvraag van de inbrenger centraal staat. Tijdens deze ronde probeerde één van de collega's haar visie op de leerling centraal te stellen, waardoor de inbrenger in de war raakte. Wanneer andere collega's de leerling ook in de klas hebben gehad (zoals in rode 2 en 4) is het van belang dat zij juist meezoeken naar krachtbronnen en uitzonderingen, en niet het probleem versterken. In ronde 2 werden krachtbronnen en uitzonderingen van het voorgaande schooljaar in kaart gebracht. In ronde 4 werden een aantal vragen gesteld om op het probleem in te gaan, terwijl er nu al een positieve verandering zichtbaar was. Bij ronde 5 bleek achteraf dat de hulpvraag meer op de leerling gericht was en in mindere mate op de begeleiding van de leerkracht van de leerling. Tijdens deze ronde werden de minste oplossingen gevonden, zie bijlage 7.

Uit bijlage 7 is gebleken dat er geen evaluatiedatum afgesproken is. Daarnaast hebben de leerlingbesprekingen telkens met dezelfde samenstelling van de intervisiegroep plaatsgevonden.

De vijf probleeminbrengers hebben tevens achteraf een enquête ingevuld (bijlage 9), zie hier de resultaten:

Stelling:	Aantal leerkrachten per score:				Gemiddelde score:
	1	2	3	4	
1. Ik voelde me tijdens de leerlingbespreking gehoord, begrepen en gerespecteerd.				5	4,0
2. De feedback van mijn collega's heb ik als waardevol ervaren.			1	4	3,8
3. We hebben gepraat over onderwerpen waarover ik wilde praten.			1	4	3,8
4. Deze manier van praten over leerlingen past bij mij.				5	4,0
5. Ik heb nieuwe ideeën gekregen om de leerling die ik heb ingebracht in de klas te kunnen begeleiden.		1	2	2	3,2
6. Ik kan de onderwijsbehoeften van de leerling die ik heb ingebracht beter in kaart brengen.			4	1	3,2
7. Ik ben me bewuster geworden van mijn sterke kanten in de omgang met de leerling die ik heb ingebracht.		1	2	2	3,2
8. Ik kijk anders tegen mijn hulpvraag aan door de inbreng en vragen van mijn collega's.		1	2	2	3,2
9. De leerlingbespreking is voor mij geslaagd.			2	3	3,6

Tabel 10: Dataverzameling enquête achteraf.

De leerkrachten hebben de intervisievorm als prettig ervaren, zie tabel 9 en 10. Men heeft door middel van het stellen van oplossingsgerichte vragen in kaart gebracht wat zij al goed doen, hoe zij het zouden willen zien en welk handelen hierbij zou kunnen passen.

b) Wat moet er eventueel bijgesteld worden in de gekozen intervisievorm?

De laatste vraag van de enquête (bijlage 9) was een open vraag: “Wat kan er volgens jou nog gebeuren om de leerlingbespreking te verbeteren?”

- Op deze vraag hebben drie leerkrachten n.v.t. geantwoord. Uit dit gegeven neem ik aan dat zij de leerlingbespreking als prettig hebben ervaren. Dit blijkt ook uit de scores uit tabel 9.
- 1 leerkracht gaf aan dat de fases van ‘appreciating’ en ‘dialoging’ op elkaar lijken en in haar ogen beter geclusterd kunnen worden.
- 1 leerkracht gaf aan dat het van belang is om bij de hulpvraag van de inbrenger van de leerling te blijven.
- De onderdelen van de enquête waarop in verhouding de laagste scores gegeven worden zijn: nieuwe ideeën voor de begeleiding, het beter kunnen omschrijven van de onderwijsbehoeften, het bewuster worden van de sterke kanten van de leerkracht en het anders aankijken tegen de hulpvraag. Een score van 3,2 is in dit geval nog steeds een ruime voldoende, dit zijn echter de onderdelen waarop winst te behalen valt.

4.3: Afsluitende fase

Zijn de respondenten in staat om de specifieke onderwijsbehoeften van de leerlingen effectief te omschrijven en om passende interventies te formuleren waarbij zij bewust gebruik maken van hun eigen mogelijkheden/competities?

Om deze vraag te kunnen beantwoorden heb ik data verzameld met behulp van interviews en een documentonderzoek naar de onderwijsbehoeften, zoals omschreven in de groepsplannen.

Interviews:

In bijlage 11 worden de interviews uitgeschreven, hieronder volgt een opsomming van de punten die van belang zijn voor het beantwoorden van deze deelvraag:

- De leerkrachten met een didactische (of gedeeltelijk didactische) hulpvraag kwamen sneller tot oplossingen die ook geleid hebben tot interventies in de praktijk.
- De leerkrachten met een hulpvraag op het gebied van gedrag en sociaal-emotionele ontwikkeling geven vooral aan dat zij het prettig vonden om te bemerken dat ze al veel goed doen en dat ze ook niet alles kunnen. Ze hebben wel een aantal interventies gepleegd, zoals besproken in de leerlingbespreking. Echter, niet alle interventies hebben geleid tot de gewenste verandering. Zij zijn zich bewuster geworden van hun eigen kracht en zetten nu meer in op wat ze al goed deden.
- Ze gaven allemaal (op één collega na) aan dat zij nu beter in staat zijn om de onderwijsbehoeften te omschrijven. Dit kwam doordat deze tijdens de leerlingbespreking bevraagd werden. De leerkracht die dit gevoel niet heeft, geeft aan dat ze een leerling ingebracht heeft waar al een lang voortraject mee heeft plaatsgevonden. Hierdoor had deze leerkracht het gevoel al voldoende een beeld te hebben van deze onderwijsbehoeften. In het vervolg zou ze eerder voor een leerling kiezen waarbij nog niet zoveel gedaan was.

- Drie van de vijf leerkrachten hebben hun bevindingen al met de leerling en de ouders besproken. De overige twee zijn dit nog van plan maar hebben hier nog niet de mogelijkheid toe gehad.
- Vier van de vijf leerkrachten hebben ervaren dat hun collega's nu regelmatig vragen hoe het gaat met de leerling en dit prettig te vinden. Ze hebben het gevoel hun verhaal beter kwijt te kunnen.

Documentonderzoek:

In bijlage 12 worden de onderwijsbehoeften van de besproken leerlingen weergegeven, zoals omschreven in de nieuwe groepsplannen. Uit deze omschreven onderwijsbehoeften blijkt het volgende:

- De leerkrachten hebben verschillende aspecten meegenomen (leerkracht, instructie, medeleerlingen, etc.).
- De leerkrachten benoemen punten die tijdens de leerlingbespreking besproken zijn.
- De leerkrachten zijn in staat om de onderwijsbehoeften van de leerlingen nu concreet te benoemen en hierbij passende interventies te formuleren.

Hoofdstuk 5: Conclusies en discussie

5.1: Conclusies

5.1.1: Vooronderzoeksfase

Deelvraag 1:

- a) *Op welke wijze willen mijn collega's leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften het liefst bespreken?*

Uit de data die verzameld zijn met het afnemen van interviews (zie hoofdstuk 4) is gebleken dat collega's, de intern begeleider en directeur leerlingen gezamenlijk willen bespreken tijdens een teamoverleg op vooraf ingeplande momenten. In het theoretische kader werd al omschreven dat Hummel (2010) aangeeft dat een leerlingbespreking pas effectief is wanneer hij gestructureerd, planmatig en cyclisch plaatsvindt. Daarnaast geven zij aan dat ze zelf leerlingen willen inbrengen voor de leerlingbespreking, gebruik willen maken van de expertise van collega's en vooral tot oplossingen willen komen. Dit zorgt voor een grotere betrokkenheid, één van de voorwaarden die Hummel (2010) aan de leerlingbespreking stelt. Het gaat tijdens de leerlingbespreking om de ondersteuningsbehoeften van de leerkracht (Pameijer & van Beukering, 2006), daardoor is het belangrijk om de leerlingbespreking zo vorm te geven dat de leerkracht aan kan geven waar hij/zij behoefte aan heeft.

- b) *Wat is voor de leerkrachten het doel en/of de opbrengst van de leerlingbespreking?*

De doelen die genoemd zijn tijdens de interviews zijn: verhalen kwijt kunnen, hulpvragen gezamenlijk oplossen, op de hoogte zijn van wat er bij collega's speelt, het geven van bruikbare tips. Vanuit de vragenlijst (zie tabel 7) kan geconcludeerd worden dat de hoogste score gegeven wordt aan 'tips/advies van collega's.' De leerkrachten hopen hiermee tot oplossingen te komen waar zij zelf nog niet aan gedacht hebben en tot een ander beeld over de leerling te komen (een collega is minder betrokken dus kan tot andere inzichten komen). De leerlingbespreking is geslaagd als de leerkrachten tips en adviezen krijgen om een stapje verder te komen in de begeleiding van de leerling. Zij geven dus eigenlijk aan dat zij willen praten over de mogelijkheden die zij als leerkracht hebben, en op welke wijze deze vergroot kunnen worden om zo de leerling zo effectief mogelijk te kunnen begeleiden (Meijer, 2016).

De leerkrachten kiezen er vooral voor om leerlingen te bespreken waarbij zij een hulpvraag hebben die zich richt op de sociaal-emotionele ontwikkeling en gedrag (zie tabel 4). In tabel 5 (waarin wordt weergegeven wat de leerkracht al geprobeerd heeft) wordt zichtbaar dat de leerkrachten al verschillende gesprekken hebben gevoerd en om advies gevraagd hebben. Hummel (2010) gaf al aan dat leerlingen en ouders betrokken dienen te worden in het proces van de leerlingbespreking. Samenwerking met de leerling en zijn omgeving kan leerkrachten veel opleveren (Jutten, 2008). Uit deze data blijkt dat de leerkrachten dit voorafgaand aan de leerlingbespreking gedaan hebben.

Omdat de leerkrachten vooral tot oplossingen willen komen is er voor dit onderzoek gekozen voor oplossingsgerichte intervisie (Neeleman, 2008) als interventievorm, dit is vooraf besproken met de leerkrachten, directeur en intern begeleider.

Deelvraag 2:

- a) *Hoe ervaren de respondenten het werken met oplossingsgerichte intervisie, leidt dit ertoe dat ze zich competentier voelen in de begeleiding van de leerling met specifieke onderwijsbehoeften?*

Uit de data die verzameld zijn vanuit de geluidsopnames van de verschillende intervisierondes is allereerst gebleken dat de leerkrachten al verschillende dingen geprobeerd hebben om hun begeleiding aan te passen. Uit de antwoorden op de gestelde vragen bleek dat ze een duidelijk beeld van de leerling hebben en kunnen omschrijven wat de leerling nodig heeft en wanneer het probleem zich niet voordoet. Bij de ronde 'doelomschrijving' leidde de wondervraag tot een positievere hulpvraag. Dit komt waarschijnlijk doordat de leerkrachten visualiseren hoe het met de leerling en henzelf gaat op het moment dat het probleem zich niet voordoet. De schaalvraag die hierop volgt leidde ertoe dat de leerkrachten nadachten over welke eerste stap zij konden zetten. Op deze manier kwam iedere deelnemer tot stappen die zij in de praktijk kunnen uitvoeren om de begeleiding zo goed mogelijk aan te sluiten op de leerling.

Alle leerkrachten voelden zich tijdens de leerlingbespreking gehoord, begrepen en gerespecteerd. Omdat deze vorm van intervisie zich niet richt op het analyseren van problemen en collega's geen ongevraagd advies uitbrengen (Neeleman, 2008), blijft de hulpvraag van henzelf. Ook hebben alle leerkrachten aangegeven dat deze manier van praten over leerlingen bij hen past. De leerkrachten geven aan de feedback van hun collega's als waardevol te hebben ervaren en dat zij gepraat hebben over onderwerpen waarover zij wilden praten.

Op de stelling die voor het beantwoorden van deze deelvraag het meest van belang was, namelijk of de onderwijsbehoeften van de leerling nu beter omschreven kunnen worden, wordt positief gereageerd. Vier van de vijf leerkrachten geven hierbij een positieve score omdat zij hiervoor nieuwe ideeën hebben gekregen voor de begeleiding van deze leerling. Dezelfde score is gegeven door de leerkrachten op het punt waaruit blijkt dat zij zich bewuster zijn geworden van hun sterke kanten in de begeleiding van deze leerling.

Uit de hierboven genoemde informatie en de verzamelde data uit hoofdstuk 4 kan ik concluderen dat de collega's zich competentier voelen in de begeleiding van de ingebrachte leerlingen. Tijdens de leerlingbesprekingen was mijn ervaring dat er een positieve sfeer was waarin de leerkrachten probeerden om tot oplossingen te komen. Ik heb gemerkt dat achtergrondinformatie over de ervaringen die de leerkrachten met de ingebrachte leerling hebben, van belang is om tot oplossingen te komen. Dit leidt er namelijk toe dat de leerkracht in zijn/haar antwoorden de onderwijsbehoeften van de leerling al in kaart brengt, oftewel: wat de leerling nodig heeft. In iedere ronde is men tot oplossingen gekomen voor de begeleiding van deze leerling. Als laatste heb ik als voorzitter ervaren dat het van belang is om vooral in te spelen op hetgeen de inbrenger zegt, dit leidt tot de meeste oplossingen. Wanneer leerkrachten de ingebrachte leerling ook in de klas hebben gehad, wilden zij op bepaalde momenten hun eigen ervaringen delen. Dit kan alleen iets toevoegen wanneer de leerkracht met de hulpvraag behoefte heeft aan deze informatie, anders leidt dit niet tot oplossingen.

b) Wat moet er eventueel bijgesteld worden in de gekozen intervisievorm?

Uit de verzamelde data uit hoofdstuk 4.2 (tabel 9) en bijlage 7 kan geconcludeerd worden dat de focusgroep van groep 1 t/m 4 te groot was (hierdoor duurden de rondes ook langer). Maximaal 4 deelnemers en een voorzitter vergroot de effectiviteit. Daarnaast blijkt uit deze data dat de rondes zoals omschreven door Neeleman (2008) een goede leidraad zijn, maar dat deze ook losgelaten mogen worden wanneer de intervisieronde (en vooral de inbrenger) hier om vraagt. Wanneer bijvoorbeeld bij ronde 4 al een oplossing gevonden wordt, kan men sneller naar de evaluatie doorgaan.

Het gaat bij de leerlingbespreking om het handelen van de leerkracht zelf en hij/zij is de enige die dat kan veranderen. Uit de verzamelde data (zie hoofdstuk 4.2 en bijlage 7) wordt zichtbaar dat dit leidt tot de meeste oplossingen. Dit gebeurt in mindere mate wanneer de hulpvraag gericht is op de leerling zelf (zie intervisieronde 5) en wanneer groepsleden de hulpvraag willen veranderen (zie intervisieronde 2). Wanneer andere groepsleden de leerling ook in de klas hebben gehad, kan dit waardevol zijn wanneer zij krachtbronnen en uitzonderingen van dat schooljaar in kaart brengen (zie intervisieronde 2). In ronde 4 werd een aantal vragen gesteld om het probleem te versterken, terwijl er nu al een positieve verandering zichtbaar was. In deze ronde bleek dat deze vragen uiteindelijk leidden tot het benoemen van wat er nu beter gaat. De taak aan de voorzitter en de intervisiegroep is om in te springen wanneer dit zou leiden tot versterking van het probleem.

Tijdens een volgende intervisieronde is het goed om te evalueren op de leerlingen die nu zijn ingebracht. In de theorie gaven Meijer en Scholvinck (2004) aan dat het belangrijk is om een afspraak te maken om op de leerlingbespreking te evalueren. Tijdens deze leerlingbesprekingen is deze afspraak niet gemaakt, dit is dus een verbeterpunt. Wanneer de leerlingbespreking volgend schooljaar structureel terugkomt door het jaar heen, kan de evaluatie aan het begin van de volgende leerlingbespreking plaatsvinden.

Als laatst kan het volgens mij goed zijn om de samenstelling van leerkrachten in de intervisiegroep te wisselen. Een collectief doel kan in een team allerlei competenties versterken (Senge, 2003), dus verschillende visies en een afwisselende samenstelling kunnen hieraan bijdragen. Om ook te evalueren op de vorige leerlingbesprekingen kan aan het begin van het teamoverleg een moment ingepland worden om hier aandacht aan te besteden.

5.1.3: Afsluitende fase

Deelvraag 3:

Zijn de respondenten in staat om de specifieke onderwijsbehoeften van de leerlingen effectief te omschrijven en om passende interventies te formuleren waarbij zij bewust gebruik maken van hun eigen mogelijkheden/competities?

Uit de interviews en het documentonderzoek die ik na de interventie heb gedaan, kan ik concluderen dat de collega's de specifieke onderwijsbehoeften effectief kunnen omschrijven en hierbij passende interventies kunnen formuleren die bij henzelf passen. Dit kan ik concluderen omdat uit het documentonderzoek is gebleken dat zij in het groepsplan concreet hebben weergegeven wat de leerling nodig heeft (van de leerkracht, medeleerlingen, instructie en eventueel het lesmateriaal). Hierbij is het grootste gedeelte tijdens de leerlingbespreking naar voren gekomen en besproken. Uit de interviews achteraf bleek, dat de leerkrachten niet allemaal iets anders zijn gaan doen. Twee van de vijf leerkrachten geven aan dat zij dankzij de leerlingbespreking inzien dat ze juist al op de goede weg zijn en geen wonderen kunnen verrichten. Wel geven zij aan dat ze de onderwijsbehoeften van de leerling die zij hebben ingebracht, beter in kaart kunnen brengen. De leerkrachten met een

didactische (of gedeeltelijk didactische) hulpvraag, kwamen vooral tot concrete oplossingen voor het werken in de klas. Alle leerkrachten geven tijdens de interviews aan dat zij het als prettig hebben ervaren dat zij inzicht hebben gekregen in wat zij al goed doen en hier meer op zijn gaan inzetten na afloop van de leerlingbespreking.

5.1.4: Hoofdvraag

“Op welke wijze kan oplossingsgerichte intervisie de competenties van leerkrachten vergroten in de planmatige begeleiding van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften?”

Wanneer ik alle informatie uit dit praktijkgerichte onderzoek naast elkaar leg, wordt zichtbaar dat oplossingsgerichte intervisie de competenties van leerkrachten kunnen vergroten in de begeleiding van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Het leidt er niet altijd toe dat zij iets anders gaan doen. Doordat hun krachtbronnen benoemd werden tijdens de leerlingbespreking zijn de leerkrachten nu in staat om de onderwijsbehoeften van de leerlingen concreet te omschrijven (zie het documentonderzoek in hoofdstuk 4.3 en bijlage 12) en hier passende interventies bij te formuleren. Zij hebben in kaart gebracht wat al werkte en zijn hier meer van gaan doen, zie de basisregels van oplossingsgericht werken. Het werkt in mijn ogen (en die van mijn collega's) het best wanneer de hulpvraag van de leerkracht zelf centraal staat, dit moet het uitgangspunt blijven. We kunnen de leerling zelf niet veranderen, wel onze begeleiding en de manier waarop we naar de leerling kijken.

5.2: Discussie en aanbevelingen

Oplossingsgerichte intervisie (Neeleman, 2008) kan een geschikte leidraad bieden voor de leerlingbespreking. Uiteindelijk is de belangrijkste conclusie dat de begeleiding van de leerkracht centraal staat en niet de leerling zelf. Bij het handelingsgericht werken worden de onderwijsbehoeften in kaart gebracht door gesprekken met de leerling en zijn/haar ouders te voeren. Deze informatie is belangrijk, toch gaat het er uiteindelijk om wat de leerkracht hiermee doet, zoals Meijer (2016) in zijn onderzoek ook aantoonde. De leerlingbespreking dient als middel ter ondersteuning en niet als doel op zich, daarom kunnen de verschillende stappen van de cyclus losgelaten worden wanneer de situatie hierom vraagt. Ook kan het doel zijn om in kaart te brengen wat de leerkracht juist al goed doet, zodat dit tot bewustwording kan leiden en de leerkracht zijn/haar krachtbronnen meer in kan zetten. De intervisieleden proberen de inbrenger tot inzichten te leiden door het stellen van de juiste vragen. Een kleine intervisiegroep (van maximaal 4 á 5) leidt tot een effectieve houding van alle leden.

De waarde voor de school kan de samenwerking tussen leerkrachten zijn, zij dragen gezamenlijk verantwoordelijkheid voor de begeleiding van de besproken doelgroep. Door middel van reflecteren worden leerkrachten aangezet tot het veranderen van de kaders en omstandigheden waarbinnen zij de leerling begeleiden, zodat ze beter worden in wat ze doen (Hargreaves & Fullan, 2012). De directeur en intern begeleider hebben aangegeven de leerlingbespreking vanaf dit moment drie keer per jaar structureel op te willen nemen in de jaarplanning. De bevindingen van dit onderzoek zullen ook teruggekoppeld worden naar de scholen waarmee ik in mijn vooronderzoek heb samengewerkt.

Zwakke punten van dit onderzoek zijn onder anderen het tijdsbestek. Doordat het lang duurde voordat ik mijn onderzoeksonderwerp- en vraag concreet had, werd de tijd waarin ik alle data heb verzameld, uiteindelijk krap. De hoeveelheid data die ik verzameld heb maakte het moeilijk om deze kort en bondig te verwerken. Omdat ik nu weet wat me te wachten staat, zou ik tijdens een volgend

onderzoek mijn methodologie sneller concreet vast kunnen leggen. En dan vooral de vraagstelling in de methodologie, de formulering van bepaalde interview- en enquêtevragen had ik effectiever kunnen stellen. De sterke punten van de aanpak zijn in mijn ogen de hoeveelheid aan data die verzameld zijn. De kwalitatieve data hebben een flinke tijdsinvestering gevraagd, maar hebben er wel toe geleid dat ik de diepte in kon gaan omdat ik kon doorvragen. Daarnaast heb ik steeds om bevestiging gevraagd bij mijn collega's, om er zeker van te zijn dat ik de data met een 'helikopterview' kon analyseren.

Ondanks verschillende uitdagingen die ik ben tegengekomen, heb ik mijzelf op verschillende punten ontwikkeld. Ik heb geleerd om echt naar mijn collega's te luisteren en hierbij mijn eigen mentale modellen opzij te zetten. Het ging in dit geval om hen en in mindere mate om mijzelf. Daarnaast heb ik geleerd om een oplossingsgerichte leerlingbespreking voor te zitten, ook hierbij was het van belang om 'boven het proces te hangen,' zodat mijn collega's de ruimte kregen om de leerling effectief te kunnen bespreken.

Op basis van dit onderzoek en de bestudeerde literatuur kom ik tot de volgende aanbevelingen:

- Oplossingsgerichte intervisie volgens de cyclus van Neeleman (2008) kan gebruikt worden als leidraad voor de leerlingbespreking. De verschillende rondes kunnen losgelaten worden wanneer de situatie hierom vraagt.
- De intervisiegroepen werken het meest effectief bij een maximaal aantal van vier deelnemers (vijf, inclusief voorzitter).
- De hulpvraag is gericht op de begeleiding van de leerkracht, de hulpvraag wordt dus door de leerkracht zelf geformuleerd. De intervisiegroep werkt ondersteunend, uiteindelijk kiest de leerkracht zelf wat hij/zij ermee doet.
- De ouders en leerlingen worden bij het proces betrokken, het initiatief hiervoor ligt bij de leerkracht.
- Tijdens de volgende leerlingbespreking wordt geëvalueerd op de begeleiding van de leerlingen die tijdens de vorige leerlingbespreking besproken zijn.
- De intervisieleden wisselen per leerlingbespreking van groep. Zo werken verschillende leerkrachten samen.
- Wanneer leerkrachten niet tot nieuwe inzichten komen, maar juist tot het inzicht komen dat ze al veel goed doen, is dat ook goed. Het gaat er uiteindelijk om dat ze de begeleiding zo efficiënt mogelijk af kunnen stemmen op de onderwijsbehoeften van de leerling.
- De leerlingbespreking dient minimaal driemaal per schooljaar plaats te vinden.

Dit onderzoek is niet het eindstation. Het komende jaar zal ik mezelf inzetten om de leerlingbespreking verder vorm te geven en te perfectioneren. Hierbij wil ik nog een aantal stappen zetten:

- Oefenen met het stellen van oplossingsgerichte vragen met het team, deze ook inzetten tijdens ouder- en leerling gesprekken.
- De intervisie laten plaatsvinden in een andere samenstelling van leerkrachten en de effecten hiervan meten.
- Het inzetten van collegiale consultatie in de vorm waarbij collega's bij elkaar in de klas kunnen kijken om de begeleiding van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften verder te optimaliseren.

5.3 Adviezen voor vervolgonderzoek

De volgende onderdelen kunnen in mijn ogen nog verder onderzocht worden:

- De bijdrage van de leerlingbespreking in de vorm van oplossingsgerichte intervisie op lange termijn.
- De effectiviteit van oplossingsgerichte intervisie wanneer er vooraf geoefend wordt met het stellen van oplossingsgerichte vragen.
- Op welke wijze ouders en leerlingen een rol kunnen krijgen tijdens de leerlingbespreking en de effecten hiervan.
- Het gebruiken van andere gespreks- of intervisievormen als interventievorm voor de leerlingbespreking.
- De effecten van oplossingsgerichte intervisie als interventievorm voor de leerlingbespreking op andere (basis)scholen, bijvoorbeeld binnen dezelfde stichting.

Literatuurlijst

- Bannink, F. (2013). *Oplossingsgerichte vragen*. Amsterdam: Pearson
- Bannink, F. (2015). *Positieve supervisie en intervisie*. Amsterdam: Hogrefe Uitgevers.
- Berg, I. & Szabó, P. (2015). *Oplossingsgericht coachen*. Zaltbommel: Uitgeverij Thema.
- Cauffman, L. & Dijk, D.J. van (2010). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Den Haag: Boom Lemma uitgevers.
- Cornelissen, F. (2013). Beroepspraktijk vraagt om (h)erkenning en ontwikkeling van persoonlijke professionaliteit. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 34(2), 69-80.
- De Lange, S. (2014). *Begeleidingsstructuur handelingsgericht werken*. Geraadpleegd op 22 januari 2017 van <http://wij-leren.nl/begeleidingsstructuur-hgw.php>.
- EduWiki (z.d.). *Plaatje titelblad*. Geraadpleegd op 19 november 2016 van https://www.leernetwerkeducatie.nl/mediawiki18/index.php?title=Passend_Onderwijs_2015.
- Furman, B. & Ahola, T. (2009). *Reteaming*. Amsterdam: Boom/Nelissen.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professioneel kapitaal*. Den Haag: Duurzaam leren.
- Hummel, I. (2010). *Praktijkgids leerlingbesprekingen*. Antwerpen: Garant Uitgevers.
- Huyge, C. (2010). De kracht van waardering. *SIGMA*, 2010(3), 26-29.
- Jong, J., Masselink, R. & Nieuwenhof, R. van den (2009). *Appreciative inquiry: co-creatie van duurzame verandering*. Nieuwerkerk aan den IJssel: Gelling Publishing.
- Jutten, J. (2008). *De systeemdenker in actie*. Sweikhuizen: Jan Jutten training en ontwikkeling
- Jutten, J. (2013). *Natuurlijk leren*. Sweikhuizen: Jan Jutten training en ontwikkeling.
- Kan, C. A. van, Brouwer, P., & Zitter, I. (2012). *Bumpy moments in de dagelijkse onderwijspraktijk: Een verkenning in het speciaal onderwijs, primair onderwijs, voortgezet onderwijs en middelbaarberoepsonderwijs*. Utrecht: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.
- Kayser, D. (2010). *Oplossingsgericht begeleiden*. Bussum: Coutinho.
- Lange, R. de, Schuman, H. & Montesano Montessori, N. (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Apeldoorn: Garant.
- Meijer, M., Felder, V., Veenstra, A. & Minnaert, A. (2016). *Over leerlingen gesproken... De IB'er als drijvende kracht achter de cultuuromslag die 'passend onderwijs' heet*. Dordrecht: Instondo B.V.
- Meijer, W. & Schölvinck, M. (2004). *Effectieve leerlingbesprekingen in het basisonderwijs*. Amersfoort: CPS.
- Neeleman, M. (2008). Oplossingsgerichte intervisie vergroot professionaliteit. *Jeugd en Co Kennis*, 2(2), 28-42.

Pameijer, N. & Beukering, T. van (2006). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor de intern begeleider*. Leuven: Uitgeverij Acco.

Selekman, M. D. (1997). *Solution-focused therapy with children. Harnessing family strengths for systemic change*. New York: Guilford.

Senge, P. M. (2000). *Lerende scholen*. (56-60). Amsterdam: Academic Service.

Tjepkema, S. & Verheijen, L. (2012). Appreciative inquiry. In: Ruijters, M. & Simons, R. J. *Canon van het leren*. (pp. 77-89). Alphen a/d Rijn: Vakmedianet Management B.V.

UvAWiki (z.d.). Informatie over triangulatie. Geraadpleegd op 7 april 2017 van <http://wiki.uva.nl/kwamcowiki/index.php/Triangulatie>.

Yin, K. (2003). *Case study research: Design and methods*. Londen: Sage Publications Inc.