

TOETS PGO

Open up Make room for me



Jelly Donkers

studentnummer 1357285

Master SEN

begeleidster: Aleid Beets Kessens

januari 2015

aantal woorden: 10.751

Inhoudsopgave

INHOUDSOPGAVE	2
SAMENVATTING	6
HOOFDSTUK 1 INLEIDING	7
§ 1.1 VERANTWOORDING VERSLAGLEGGING	7
HOOFDSTUK 2 ALGEMEEN IDEE	9
§ 2.1 MIJN SCHOOL EN MIJN BEGELEIDINGSACHTERGROND	9
§ 2.2 MIJN TAAK, MIJN STREVEN	9
§ 2.3 MIJN VERLEGENHEIDSSITUATIE	10
§ 2.4 MIJN ONDERZOEKSCONTEXT	10
§ 2.5 MIJN ONDERZOEKSVRAAG	11
§ 2.5.1 <i>Deelvragen</i>	11
§ 2.6 KERNBEGRIPPEN	11
HOOFDSTUK 3 VERKENNING	12
§ 3.1 KERNBEGRIIP GEDRAG	12
§ 3.2 KERNBEGRIIP FUNCTIES VAN LEERLINGGEDRAG	13
§ 3.2.1 <i>IJsbergtheorie van McClelland</i>	13
§ 3.2.2 <i>Sociaal-emotionele behoeften</i>	13
§ 3.2.3 <i>Psychologische basisbehoeften</i>	14
§ 3.2.4 <i>Puberbrein</i>	14
§ 3.3 MIJN BIJGESTELDE ONDERZOEKSVRAAG	15
§ 3.3.1 <i>Mijn deelvragen</i>	15
§ 3.4 KERNBEGRIIP ONDERWIJSBEHOEFTE VAN DE LEERLING	16
§ 3.5 KERNBEGRIIP AFSTEMMEN OP BEHOEFTE	16
§ 3.6 KERNBEGRIIP OPLOSSINGSGERICHT WERKEN	18
§ 3.6.1 <i>Zevenstappen dans</i>	18
§ 3.6.2 <i>School Video Interactie Begeleiding als oplossingsgerichte techniek</i>	19
§ 3.6.3 <i>'Reteaming' als oplossingsgerichte techniek</i>	19
§ 3.6.4 <i>Mijn hypothese</i>	19
HOOFDSTUK 4 ACTIEPLAN, DATA-ANALYSE EN RESULTATEN	21
§ 4.1 ACTIE NARRATIEF INTERVIEW MET RESPONDENTEN, NULMETING	21
§ 4.1.1 <i>Doel</i>	21
§ 4.1.2 <i>Resultaten</i>	21
§ 4.1.3 <i>Reflectie</i>	22
§ 4.2 ACTIE GESELECTEERDE LEERLINGEN UITNODIGEN	22
§ 4.2.1 <i>Doel</i>	22
§ 4.2.2 <i>Resultaten</i>	22
§ 4.2.3 <i>Reflectie</i>	22
§ 4.3 ACTIE GROSLIJST ONDERWIJSBEHOEFTE, DOCENT- EN LEERLINGVERSIE	22

§ 4.3.1 Doel	23
§ 4.3.2 Onderzoeksmethode	23
§ 4.3.3 Resultaten	23
§ 4.3.4 Reflectie	23
§ 4.4 ACTIE KLIMAATSCHAAL DOCENT- EN LEERLINGVERSIE, NULMETING.....	23
§ 4.4.1 Doel	23
§ 4.4.2 Onderzoeksmethode	23
§ 4.4.3 Resultaten	24
§ 4.4.4 Reflectie	24
§ 4.5 ACTIE SVIB-TRAJECT	24
§ 4.5.1 Doel	24
§ 4.5.2 Onderzoeksmethode	25
§ 4.5.3 Resultaten	25
§ 4.5.4 Reflectie	26
§ 4.6 ACTIE 'RETEAMING'-TRAJECT.....	26
§ 4.6.1 Doel	26
§ 4.6.2 Onderzoeksmethoden	26
§ 4.6.3 Resultaten	27
§ 4.6.4 Reflectie	28
§ 4.7 ACTIE KLIMAATSCHAAL DOCENT- EN LEERLINGVERSIE, TUSSENMETING	28
§ 4.7.1 Doel	28
§ 4.7.2 Onderzoeksmethoden	28
§ 4.7.3 Resultaten	28
§ 4.8 ACTIE KLIMAATSCHAAL DOCENT- EN LEERLINGVERSIE, NUL- EN EINDMETING.....	28
§ 4.8.1 Doel	28
§ 4.8.2 Onderzoeksmethoden	28
§ 4.8.3 Resultaten	29
§ 4.8.4 Reflectie	29
HOOFDSTUK 5 EINDCONCLUSIE EN REFLECTIE OP PROCES EN PRODUCT	30
§ 5.1 BEANTWOORDING DEELVRAGEN.....	30
§ 5.1.1 Deelvraag 1	30
§ 5.1.2 Deelvraag 2	31
§ 5.1.3 Deelvraag 3	32
§ 5.2 BEANTWOORDING ONDERZOEKSVRAAG	32
§ 5.2.1 Conclusie ten aanzien van de hypothese	33
§ 5.3 REFLECTIE OP PROCES.....	33
§ 5.3.1 Narratief interview	33
§ 5.3.2 Groslijst onderwijsbehoeften.....	34
§ 5.3.3 Klimaatschaal	34
§ 5.3.4 Signaleringslijst voor gedragsproblemen	35
§ 5.3.5 SVIB versus 'reteaming'	35
§ 5.3.6 Triangulatie	36
§ 5.3.7 Validiteit.....	36
§ 5.3.8 Betrouwbaarheid	36
§ 5.3.9 Ethiek	37
§ 5.4 REFLECTIE OP PRODUCT	37
§ 5.5. AANBEVELINGEN EN NIEUWE ONDERZOEKSVRAGEN	38
HOOFDSTUK 6 REFLECTIE OP MEZELF ALS PROFESSIONAL	39

§ 6.1 BESCHRIJVENDE REFLECTIE.....	39
§ 6.2 BIOGRAFISCHE REFLECTIE.....	39
§ 6.3 KRITISCHE REFLECTIE.....	40
§ 6.4 TECHNISCHE REFLECTIE.....	40
§ 6.5 META-REFLECTIE.....	41
NAWOORD	42
LITERATUUR.....	43
BIJLAGE 1 GROSLIJST ONDERWIJSBEHOEFTE DOCENTVERSIE	45
BIJLAGE 2 KENMERKEN VAN GESLAAGDE INTERACTIES EN LEIDING GEVEN....	51
BIJLAGE 3 KLIMAATSCHAAL DOCENTVERSIE.....	52
BIJLAGE 4 KLIMAATSCHAAL LEERLINGVERSIE.....	55
BIJLAGE 5 GROSLIJST ONDERWIJSBEHOEFTE LEERLINGVERSIE	58
BIJLAGE 6 EVALUATIE SVIB-TRAJECT 1.....	61
BIJLAGE 7 EVALUATIE SVIB-TRAJECT 2.....	62
BIJLAGE 8 EVALUATIE SVIB-TRAJECT 3.....	64
BIJLAGE 9 'RETEAMING'-TECHNIEK 12 STAPPENPLAN	65
BIJLAGE 10 SCHEMA ACTIES IN HET ONDERZOEK	71
BIJLAGE 11 NARRATIEF INTERVIEW	72
BIJLAGE 12 RESULTATEN NARRATIEF INTERVIEW	73
BIJLAGE 13 RESULTATEN GROSLIJST ONDERWIJSBEHOEFTE	76
BIJLAGE 14 NULMETING KLIMAATSCHAAL	80
BIJLAGE 15 UITWERKING VIDEO INTERACTIE ANALYSE DOCENT-1.....	84
BIJLAGE 16 UITGEBREIDE RESULTATEN VIDEO INTERACTIE ANALYSE	87
BIJLAGE 17 VRAGEN EINDGESPREK SVIB-TRAJECT.....	88
BIJLAGE 18 RESULTATEN EINDGESPREK SVIB-TRAJECT DOCENT-1, -2 EN -3... 89	
BIJLAGE 19 UITWERKING 'RETEAMING'- GESPREK DOCENT-6	92
BIJLAGE 20 UITGEBREIDE RESULTATEN 'RETEAMING GESPREK'	98
BIJLAGE 21 VRAGEN EINDGESPREK 'RETEAMING'-TRAJECT	99
BIJLAGE 22 RESULTATEN EINDGESPREK 'RETEAMING'-TRAJECT DOCENT-4, -5 EN -6.....	100
BIJLAGE 23 TUSSENMETING KLIMAATSCHAAL DOCENT-LEERLING 6.....	103
BIJLAGE 24 NUL- EN EINDMETING KLIMAATSCHAAL.....	104
BIJLAGE 25 SIGNALERINGSLIJST VOOR GEDRAGSPROBLEMEN.....	108
BIJLAGE 26 VOORBEREIDINGEN VOORAFGAAND AAN HET ONDERZOEK	110
BIJLAGE 27 MAIL MET VERZOEK TOT DEELNAME AAN ONDERZOEK.....	114
BIJLAGE 28 MAIL UITNODIGING NARRATIEF INTERVIEW.....	115

BIJLAGE 29 BEDANKMAIL LEERLING	117
BIJLAGE 30 LOGBOEK ACTIEONDERZOEK	118

Samenvatting

Mijn onderzoeksverslag heeft de titel "Open up, make room for me". Ik wil bereiken dat de docent zich voor mij als intern begeleider (IB-er) opent, dat de docent zich voor de leerling opent en dat de docent zich voor zichzelf opent en ziet dat hij het verschil kan maken.

Mijn onderzoeksdoel is tweeledig. Ik onderzoek of ik als IB-er de juiste oplossingsgerichte begeleidercompetenties bezit. Daarnaast onderzoek ik, middels mijn begeleidingstechnieken, of ik de docent meer inzicht kan geven in afstemmingsmogelijkheden op de onderwijsbehoeften van de leerling.

Door de nulmeting worden de onderwijsbehoeften van de leerling duidelijk. Tegelijkertijd wordt het pedagogisch klimaat van de klas en de relatie tot de docent gemeten.

De respondenten zijn over twee groepen verdeeld, welke ieder door middel van een andere oplossingsgerichte techniek begeleid wordt om zo het verschil in effect van de technieken te kunnen onderzoeken.

Uit de eindmeting blijkt dat ik, als IB-er, over bruikbare oplossingsgerichte competenties beschik. Tevens valt te constateren dat beide oplossingsgerichte begeleidingstechnieken effect resulteren bij de docenten. Er lijkt geen verschil in effect te zijn tussen de begeleidingstechnieken, waaruit een voorzichtige conclusie getrokken wordt dat het aandacht geven aan een docent, door een oplossingsgerichte begeleider, zorgt voor een betere afstemming op de onderwijsbehoeften van de leerling.

Hoofdstuk 1 Inleiding

In dit onderzoek worden mijn oplossingsgerichte begeleiderscompetenties onderzocht. Ik beschrijf daarnaast of ik, middels verschillende oplossingsgerichte begeleidingstechnieken, de docent meer inzicht kan geven in afstemmingsmogelijkheden op de onderwijsbehoeften van de leerling. Het uiteindelijke doel is dat de docent beter afstemt op deze behoeften.

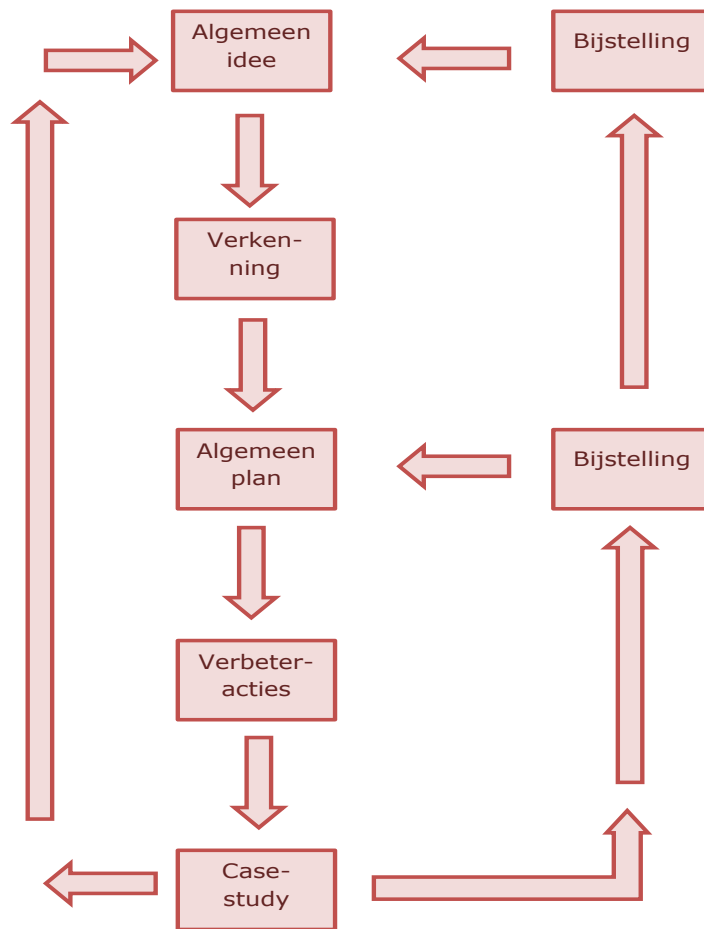
§ 1.1 Verantwoording verslaglegging

Ik maak gebruik van de theorie van Petra Ponte (2012). In haar boek 'Onderwijs en onderzoek van eigen makelij' definieert zij actieonderzoek als volgt:

"Een geheel van activiteiten te ondernemen door leraren die met behulp van technieken en strategieën van sociaal-wetenschappelijk onderzoek kennis ontwikkelen over hun eigen handelen en de situatie waarin dat handelen plaatsvindt; op basis van de aldus verkregen kennis proberen zij hun handelen en/of de situatie waarin dat plaatsvindt systematisch te verbeteren en daarop voortbouwend proberen zij weer tot nieuwe kennis te komen. Deze cyclus kan een aantal keren worden herhaald, totdat voldoende inzicht is ontwikkeld en het te onderzoeken probleem is opgelost." (Ponte, 2012, p. 22, 23)

Ponte stelt verder dat een docent een actieonderzoek uitvoert door een situatie te onderzoeken waarvan hij zelf deel uit maakt en zich daarbij richt op de kloof tussen de onderwijsdoelen en de onderwijswerkelijkheid. De docent verzamelt hierover systematisch informatie, die hij vervolgens verwerkt en werkt hierbij samen met alle betrokkenen, inclusief de leerlingen (2012, p. 23).

Bij mijn onderzoek zijn, naast mijzelf, zes collega's en zeven leerlingen betrokken. Zij zorgen voor de informatie die nodig is om de onderwijssituatie en mijn eigen handelen als IB-er te bekijken en te verbeteren om zodoende de docenten beter af te laten stemmen op hun leerlingen. Tijdens mijn onderzoek is de probleemstelling en de werkwijze steeds bijgesteld volgens het model van Ponte.



Figuur 1 Model voor actieonderzoek (Ponte, 2012)

Ponte gaat uit van een algemeen idee, de probleemstelling. Dit algemeen idee wordt verkend waardoor een algemeen plan met verbeteracties wordt opgesteld. Vanuit de verkenning en de verbeteracties wordt de probleemstelling aangepast met nieuwe verbeteracties om uiteindelijk tot een casestudy te komen. Het format voor het schrijven van een verslag, zoals vermeld in het 'Handboek studiebegeleiding cohort 2012-2013, bijlage 2' past niet volledig bij een actieonderzoek. Daarom kies ik voor een beschrijvingswijze waarbij volgens een cyclische manier tot een steeds specifiekere onderzoeksvraag en wijze van aanpak gekomen wordt. Op deze manier wordt mijn onderzoeksvraag beantwoord. De aanwezige kaders bevatten mijn praktijkvoorbeelden, onderzoeksvragen, deelvragen en hypothese.

Hoofdstuk 2 Algemeen idee

In dit hoofdstuk geef ik een beschrijving van mijn praktijk, mijn taak en mijn visie op het begeleiden van leerlingen. Ik formuleer een onderzoeksvraag, die tweeledig is, met bijbehorende deelvragen en laat de onderzoekscontext aan bod komen. Vanuit de onderzoeksvragen komen de kernbegrippen naar voren.

§ 2.1 Mijn school en mijn begeleidingsachtergrond

De school waar ik werk, is een streekschool in Zuidoost Brabant; een brede scholengemeenschap die alle vormen van regulier voortgezet onderwijs aanbiedt. De missie van de school zegt dat de school open staat voor alle leerlingen, dat de school zorg voor haar leerlingen heeft en hen stimuleert in hun ontwikkeling door onder andere een prettig leef-en werkklimaat aan te bieden. De school heeft twee locaties; een afdeling voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo) met 958 leerlingen en een afdeling hoger algemeen vormend onderwijs (havo) en voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (vwo) met 1139 leerlingen. De leerlingpopulatie is gemêleerd, echter overwegend autochtoon. Het docententeam bestaat uit 90 personen op de vmbo-locatie en 89 personen op de locatie havo-vwo. De leeftijdsopbouw van het personeel loopt van 21 tot 65 jaar. In augustus 1996 ben ik op de havo/vwo-afdeling begonnen als docente tekenen. Ondertussen ben ik docente Beeldende Vormgeving, Culturele Kunstzinnige Vorming en Kunst Algemeen. Daarnaast geef ik trainingen op het gebied van sociale vaardigheden en faalangstreductie. Ik begeleid een leerling met Attention Deficit Disorder (ADD) en een leerling met een Autisme Spectrum Stoornis (ASS). Ik ben 10 jaar mentor geweest van een brugklas.

§ 2.2 Mijn taak, mijn streven

Sinds schooljaar 2013-2014 ben ik IB-er van het havoteam. Ik coach mentoren bij het begeleiden van hun leerlingen. Ik zie het als mijn taak om hen meer kennis te geven over functies van gedrag in het algemeen, waardoor zij beter kunnen aansluiten bij de onderwijsbehoeften van de leerling. Door de Masteropleiding Special Educational Needs (Master SEN) is mijn kennis over gedrag uitgebreider geworden en mijn manier van leerlingbegeleiding is veranderd. Ik ga meer uit van observatie van leerlinggedrag dan dat ik eerder deed en koppel daar mijn kennis over gedrag aan. Vanuit de observatie, ga ik in gesprek met de leerling via de oplossingsgerichte wijze zoals beschreven door Louis Cauffman (2011). Ik probeer zo helder te krijgen wat de onderwijsbehoeften van deze specifieke leerling zijn. Ik vind het belangrijk dat leerlingen de juiste begeleiding krijgen om zo tot de grootst mogelijke zelfontplooiing te komen. Ik wil mijn kennis over gedrag en oplossingsgerichte gesprekstechnieken delen met mijn mentoren zodat zij hun leerlingen nog beter kunnen begeleiden. Op die manier kunnen we samen voldoen aan de missie van mijn school.

§ 2.3 Mijn verlegenheidssituatie

Ik constateer dat een aantal collega's mogelijk niet op de hoogte is van kenmerken van bepaalde gedragsstoornissen en functies van gedrag in het algemeen. Ik zie dat zij de leerlingen niet optimaal ondersteunen.

Momenteel begeleidt een collega-docent een jongen met Asperger. Tijdens een leerlingbespreking zei hij: "Hij is zo eigenwijs en neemt geen enkel advies van me aan".

Ik vind het zorgelijk dat hij schijnbaar niet op de hoogte is van de kenmerken van ASS. Mogelijk zou hij anders reageren als hij weet dat een leerling met ASS niet zo maar in staat is om adviezen aan te nemen.

Een mentor heeft een hulpvraag omtrent gedrag. Hij wil weten hoe hij het gedrag van een bepaalde leerling kan beïnvloeden. De leerling is een doubleur in 4 havo en vertoont uitdagend gedrag. Hij lokt de docent uit en onderzoekt grenzen of gaat er net over heen. In een gesprek met zijn moeder is naar voren gekomen dat deze jongen thuis juist gewenst gedrag vertoont. Er is een discrepantie tussen het zichtbare gedrag op school en thuis. Cijfermatig staat de leerling er slecht voor. Ik stel voor om met de leerling in gesprek te gaan en hem te bevragen over zijn gedrag, wat de functie hiervan is, wat hij zou willen veranderen en hoe hij dit zou willen veranderen. Ik wil de mentor ondersteunen bij dit gesprek, maar hij wil zelf het gesprek aangaan en gaat zich vooral richten op studievaardigheden en het cijfermatige gedeelte van het probleem.

Ik vind het jammer dat deze mentor momenteel geen gebruik wil maken van mijn expertise en daardoor waarschijnlijk zijn mentorleerling minder optimaal begeleidt. Ik loop tegen de mogelijk mindere kennis van deze collega's aan en zou hen graag meer inzicht geven in de functies van gedrag om zo samen met hen tot een betere begeleiding van de leerling te komen.

§ 2.4 Mijn onderzoekscontext

Vier collega's uit het havo-bovenbouwteam en twee collega's uit het vwo-bovenbouwteam nemen deel aan mijn onderzoek. Hierdoor krijgen zij beter inzicht in de functies van leerlinggedrag om zo mogelijk tot een betere begeleiding van de leerling te komen. Het onderwerp van het onderzoek is daardoor praktisch relevant. Daarnaast heeft het maatschappelijke relevantie omdat met het passend onderwijs nog meer leerlingen met 'gedragsproblemen' op school zullen komen. Het uitgangspunt van passend onderwijs is dat alle kinderen een plek moeten krijgen op een school die past bij hun kwaliteiten en mogelijkheden. Ook als zij extra ondersteuning nodig hebben (Passend onderwijs, 2014).

§ 2.5 Mijn onderzoeksvraag

Voortkomend uit mijn verlegenheidssituatie is op dit moment van het proces mijn eerste onderzoeksvraag:

Met welke technieken van oplossingsgericht werken kan ik ervoor zorgen dat docenten meer inzicht krijgen in de functies van leerlinggedrag?

§ 2.5.1 Deelvragen

Mijn actieonderzoek is tweeledig; het gaat over mijn oplossingsgerichte competenties als IB-er en ten tweede omvat het onderzoek de ontwikkeling die de docent doormaakt waardoor hij meer inzicht krijgt in leerlinggedrag. Ik ben me terdege bewust van deze tweeledigheid en laat beide sporen zichtbaar in het onderzoek aan bod komen. De deelvragen zijn:

1. Over welke oplossingsgerichte competenties beschik ik als IB-er om de docent te kunnen begeleiden?
2. Op welke manier zet ik deze oplossingsgerichte competenties tijdens de begeleiding in?
3. Op welke manier zorgt de oplossingsgerichte begeleiding bij de docent voor meer inzicht in de functies van leerlinggedrag?

§ 2.6 Kernbegrippen

Alvorens ik mijn onderzoeksvraag en deelvragen beantwoord, is het noodzakelijk om in hoofdstuk drie de volgende kernbegrippen helder te krijgen:

- Gedrag
- Functies van leerlinggedrag
- Oplossingsgericht werken

Hoofdstuk 3 Verkenning

In dit hoofdstuk wordt literatuuronderzoek gedaan om de kernbegrippen te definiëren. Door het proces van actieonderzoek kom ik tot een bijgestelde onderzoeksvraag waaruit nieuwe kernbegrippen volgen: onderwijsbehoeften en afstemming hierop. Er volgt een verantwoording voor de keuze van twee oplossingsgerichte begeleidingstechnieken die ik tijdens het onderzoek inzet.

§ 3.1 Kernbegrip gedrag

Om ervoor te zorgen dat meer inzicht in de functies van leerlinggedrag wordt verkregen, is het nodig om eerst te weten wat gedrag is. Een definitie van 'normaal gedrag' is in eerste instantie niet gevonden. Otto Adang, gedragswetenschapper, wijst mij op Levitis (2009). Hierin wordt beschreven dat gedrag in de wetenschap niet goed gedefinieerd wordt. De schrijvers vinden meerdere definities van gedrag die niet eenduidig zijn. Eén definitie zegt: "The total movements made by the intact animal" (Tinbergen, 1955, p. 2). Een tweede definitie beschrijft gedrag als volgt: "Externally visible activity of an animal, in which a coordinated pattern of sensory, motor and associated neural activity responds to changing external or internal conditions" (Beck, 1991). Deze definitie is completer dan de vorige, maar omvat niet het uitblijven van gedrag, wat in een andere definitie ook gezien wordt als gedrag. Levitis onderzoekt met behulp van de definities wat 174 gedragswetenschappers wel of niet onder gedrag verstaan.

Met behulp van de data die Levitis verkrijgt, vormen de schrijvers een nieuwe definitie van gedrag: "Behaviour is: the internally coordinated responses (actions or inactions) of whole living organisms (individuals or groups) to internal and/or external stimuli, excluding responses more easily understood as developmental changes" (Levitis, 2009).

Omdat bovenstaande definitie het beste aansluit bij een onderwijssituatie, is deze het meest geschikt voor mijn onderzoek. Ik zie in de praktijk dat leerlingen individueel of als groep gedrag vertonen, dat zij "actions or inactions" vertonen en dat zij op omgevingsprikkelers of interne prikkels reageren. De toevoeging dat het "responses more easily understood as developmental changes" uitsluit, maakt de definitie compleet. De door mij bedoelde reacties horen niet bij een bepaalde ontwikkeling maar komen bijvoorbeeld voort uit prikkels vanuit de omgeving.

Kernbegrip 'gedrag': intern gecoördineerde reactie (actie of uitblijven van actie) van complete, levende organismen (individueen of groepen) op interne en/of externe stimuli, met uitsluiting van reacties voortkomende uit een bepaalde ontwikkeling.

§ 3.2 Kernbegrip functies van leerlinggedrag

Om de functies van leerlinggedrag duidelijk te krijgen, zijn onderstaande aspecten van belang.

§ 3.2.1 Ijsbergtheorie van McClelland

McClellands ijsbergtheorie gaat over een zichtbaar en onzichtbaar gedeelte van een persoon. In het ijsbergmodel zitten het zichtbare gedrag, de kennis en vaardigheden boven de waterlijn. Onder de waterlijn bevinden zich de waarden en normen, overtuigingen, eigenschappen en motieven van een persoonlijkheid. Deze zijn niet zichtbaar en kunnen alleen via interactie duidelijk worden (Lingsma, 2007).

De functie van het zichtbare gedrag is uiting geven aan het gedeelte onder water.

§ 3.2.2 Sociaal-emotionele behoeften

Gedrag wordt met reden vertoond. Een reden kan zijn dat de leerling hiermee zijn sociaal-emotionele behoeften kenbaar wil maken.

Om aan te geven wat de sociaal-emotionele behoeften van de leerling zijn, maak ik gebruik van Maslows artikel "A theory of human motivation" (1943). Hij stelt dat de behoeften van de mens gezien kunnen worden als een hiërarchische piramide (figuur 2). Pas als aan de onderste laag van behoeften tegemoet is gekomen, is de mens toe aan de volgende laag.

Naar mijn mening zijn de tweede, derde en vierde laag van de piramide aan de schoolsituatie te koppelen. Zij verwijzen naar een veilig klassenklimaat, sociaal contact met leeftijdsgenoten en leraar en het kunnen presteren binnen school, zodat de leerling waardering en erkenning krijgt. Deze drie lagen vormen voor mijn onderzoek de sociaal-emotionele behoeften van de leerling.



Figuur 2 Behoeftenspiramide (Maslow, 1943)

§ 3.2.3 Psychologische basisbehoeften

Stevens (1997) stelt dat vanuit de motivatiepsychologie drie psychologische basisbehoeften van de mens naar voren komen, namelijk de behoefte aan relatie, competentie en onafhankelijkheid. Ons gedrag wordt vanuit deze behoeften bepaald.

Vanuit paragraaf 3.2.1 tot en met 3.2.3 volgt voor mijn onderzoek:

Kernbegrip 'functies van zichtbaar leerlinggedrag':

- uiting geven aan de onderliggende waarden, normen, overtuigingen, eigenschappen en motieven van het individu
- uiting geven aan de sociaal-emotionele behoeften van het individu
- uiting geven aan de drie psychologische basisbehoeften van het individu

§ 3.2.4 Puberbrein

Naast bovengenoemde functies van leerlinggedrag vind ik ook neurobiologische verklaringen van gedrag. De functies van leerlinggedrag, beschreven in paragraaf 3.2.3, dienen uitgebreid te worden. De ontwikkeling van de hersenen speelt een rol bij het vertonen van gedrag. Eveline Crone stelt in 'Het puberende brein' (2013) dat bepaald gedrag van adolescenten voortkomt vanuit hun nog andere brein. Adolescenten zijn minder goed dan volwassenen in staat om hun gedrag te remmen omdat hun hersenen hier nog niet klaar voor zijn.

In het artikel 'Help, de leerling verbreint!' van Jolles (2011) komt hetzelfde naar voren. Hij stelt dat het brein bij adolescenten soms nog voor ongeremd gedrag en onvoldoende inschatting van risico's zorgt. Bepaalde centra in de hersenen zijn namelijk nog niet voldoende actief en gaan pas ver na het tiende levensjaar functioneren.

Vanuit de literatuur blijkt dat:

Vertoond gedrag een bepaalde functie heeft, gekoppeld is aan de psychologische basisbehoeften, mede voortkomend uit het zich nog ontwikkelende adolescentenbrein. De functies van zichtbaar leerlinggedrag:

- uiting geven aan de onderliggende waarden, normen, overtuigingen, eigenschappen en motieven van het individu
- uiting geven aan de sociaal-emotionele behoeften van het individu
- uiting geven aan de psychologische basisbehoeften van het individu en
- uiting geven aan de mogelijkheden van het puberbrein

Uitgaande van de kernbegrippen gedrag en functies van leerlinggedrag, zoals deze nu geformuleerd zijn, stel ik mijn onderzoeksvraag van paragraaf 2.5 bij. De docent dient zeker inzicht te krijgen in de functies van gedrag, maar daarnaast dient hij handvatten te krijgen om beter af te stemmen op de onderwijsbehoeften, zodat de leerling beter begeleid wordt.

Samenvattend is leerlinggedrag een uiting van de onderwijsbehoeften van de leerling.

§ 3.3 Mijn bijgestelde onderzoeksvraag

De bijgestelde onderzoeksvraag luidt dan:

Met welke technieken van oplossingsgericht werken kan ik ervoor zorgen dat docenten meer inzicht krijgen in afstemmingsmogelijkheden op de onderwijsbehoeften van de leerling?

§ 3.3.1 Mijn deelvragen

Mijn deelvragen van paragraaf 2.5.1 blijven overeind. De tweeledigheid van het onderzoek blijft bestaan; ik onderzoek mijn kwaliteiten als begeleider. Daarnaast bekijk ik hoe de docent meer inzicht kan krijgen. In deze fase van het onderzoek is dat inzicht in afstemmingsmogelijkheden op de onderwijsbehoeften van de

leerling. Vanuit mijn nieuwe onderzoeksvraag komen nieuwe kernbegrippen naar voren, die gedefinieerd worden.

§ 3.4 Kernbegrip onderwijsbehoeften van de leerling

Van Meersbergen (2010) werkt met de Groslijst Onderwijsbehoeften, bijlage 1. Hij beschouwt onderwijsbehoeften als kindspecifieke onderwijsdoelen, waaruit de aard van de ondersteuning naar voren komt. Onderwijsbehoeften zijn te verdelen in instructie- en ondersteuningsbehoeften.

Ook het handelingsgericht werken kijkt naar de individuele leerling en zijn behoeften (Pameijer & Van Beukering, 2006). Het is dus van belang dat de docent naar elke leerling afzonderlijk kijkt om tot een goede afstemming te komen.

Kernbegrip 'onderwijsbehoeften': individuele behoeften van de leerling op het gebied van instructie- en ondersteuningsbehoeften. Instructiebehoeften horen vooral bij het didactische gedeelte. Ondersteuningsbehoeften horen bij het pedagogische domein: leren van gedrag, sociaal-emotionele ontwikkeling en welbevinden.

§ 3.5 Kernbegrip afstemmen op behoeften

Stevens (2014) stelt dat het belangrijk is dat een leraar weet hoe een leerling zich ontwikkelt of de dingen leert. Hoe beter de docent hiervan op de hoogte is, des te beter hij kan afstemmen op de leerling. Het is voor de leerling van belang dat de leraar hem het vertrouwen geeft dat het leren zal lukken, dat de docent geduld heeft en de goede vragen stelt bij problemen en op het juiste moment de juiste feedback geeft.

Vanuit de hechtingstheorie van Bowlby (1969) komt het begrip sensitieve responsiviteit naar voren. Van den Heijkant en Van der Wegen (2000) leggen deze termen als volgt uit: sensitiviteit is de gevoeligheid van iemand om signalen bij een ander waar te nemen en de emotionele betekenis daarvan te onderkennen. Responsiviteit heeft betrekking op de reactie op het signaal. Het betekent dat de reactie aansluit bij het signaal van de ander.

Door sensitief responsief te reageren, kan de docent sociale ondersteuning geven op momenten dat het nodig is. Een vertrouwensrelatie is hierbij van groot belang. Wederom wordt hier verwezen naar de basisbehoefte aan relatie (Stevens, 1997).

Vergelijkbare begrippen komen aan bod bij Video Hometraining¹. Hier wordt over basiscommunicatie gesproken. Het boek 'De klas in beeld' bevat het schema 'Kenmerken van geslaagde interacties en leiding geven' (Van den Heijkant & Van der Wegen, 2000, p. 12), bijlage 2. Dit schema begint met 'initiatief en ontvangst' als basis van goede interactie. De auteurs beweren dat pas als deze stap gerealiseerd is de docent verder kan gaan in een goed contact. De docent let op de initiatieven van de leerling en laat hem merken dat hij de leerling gezien heeft.

Tijdens een begeleidingstraject dat ik in schooljaar 2013–2014 met een collega doorliep, constateerde ik dat deze collega meerdere malen de individuele leerling, maar vooral de gehele klas niet volgde. Hij gaf zijn eerste instructie terwijl hij in zijn tas keek. Ook bij een individuele leerling volgde hij het initiatief van de leerling niet, waarna de leerling dan ook wegkeek en uit het contact met de docent ging.

Ik ben van mening, doordat ik voorafgaande aan dit onderzoek drie School Video Interactie Begeleidingstrajecten (SVIB²-trajecten) begeleid heb, dat deze eerste stap van de basiscommunicatie gezet moet worden om een goed contact te kunnen hebben. Vanuit de basisbehoefte van relatie en vanuit de hechtingstheorie wil de mens gezien worden. Als de docent in staat is om dit te doen, is dit een start om af te stemmen op de individuele onderwijsbehoeften van de leerling.

Kernbegrip 'afstemmen': sensitieve responsiviteit. Sensitiviteit is de gevoeligheid van iemand om signalen bij een ander waar te nemen en de emotionele betekenis daarvan te onderkennen. Responsiviteit heeft betrekking op een gepaste reactie op het signaal. Het volgen en ontvangen van initiatief is de eerste stap hierin.

In mijn onderzoek maak ik gebruik van de Klimaatschaal³, bijlage 3 en 4 en de Groslijst onderwijsbehoeften (Van Meersbergen, 2010), bijlage 1. Beide instrumenten geven inzicht in de onderwijsbehoeften van de individuele leerling. De Klimaatschaal brengt tevens het klassenklimaat en de competenties van de docent, zoals die ervaren worden door de leerling, in kaart. De leerling geeft via

¹ Video-hometraining (VHT): vorm van begeleiding voor gezinnen met opvoedingsproblemen, waarbij gebruik wordt gemaakt van video-opnames.

² SVIB: oplossingsgerichte begeleidingsvorm die gebruik maakt van filmbeelden en veel overeenkomsten vertoont met VHT.

³ Klimaatschaal: hulpmiddel dat het pedagogisch klimaat in een klas meet (Donkers, 2014).

de Groslijst onderwijsbehoeften, leerlingversie⁴ aan waar zijn behoeften liggen, bijlage 5. Al deze informatie is bruikbaar voor een betere afstemming op de behoeften van de leerling en zorgt voor inzichten bij de docent.

§ 3.6 Kernbegrip oplossingsgericht werken

Oplossingsgericht werken (OGW) is een toekomst- en doelgerichte vorm van gesprekstherapie (De Shazer & Dolan, 2008). De oorzaken van het probleem worden nauwelijks onderzocht. De cliënt beschikt over voldoende kwaliteiten om zelf tot een bruikbare oplossing te komen.

De medewerkers van De Shazer en Kim Berg ontdekten dat het stellen van uitlokkende vragen, het vragen naar details, het geven van complimenten en het stellen van competentievragen ervoor zorgden dat cliënten viermaal zo vaak spraken over oplossingen, verandering en hulpbronnen (Bannink, 2009).

Kernbegrip 'oplossingsgericht werken': een toekomst- en doelgerichte gesprekstechniek, waarbij de begeleider ervan uitgaat dat de cliënt zelf tot een bruikbare oplossing kan komen.

§ 3.6.1 Zevenstappen dans

Louis Cauffman (2011) werkt in de oplossingsgerichte begeleiding met 'de zevenstappendans', figuur 3.



Figuur 3 De zevenstappendans (Cauffman & Van Dijk, 2011)

⁴ Voor mijn onderzoek heb ik een leerlingversie ontwikkeld.

Figuur 3 laat de meest logische volgorde zien. Afhankelijk van de situatie mag hiervan afgeweken worden. Het is van belang dat de stap 'contact leggen' als eerste genomen wordt: dit de basis vormt van een goede begeleiding.

De andere stappen zijn 'het verkennen van de context waarin het probleem zich voordoet', 'het stellen van realistische doelen', 'het aanboren van persoonlijke krachten van de te begeleiden persoon', 'het regelmatig geven van complimenten', 'differentiatie: wanneer is het probleem niet aanwezig' en 'toekomstoriëntatie: zoeken naar oplossingen' (Cauffman & Van Dijk, 2011).

§ 3.6.2 School Video Interactie Begeleiding als oplossingsgerichte techniek

School Video Interactie Begeleiding (SVIB) is een oplossingsgerichte begeleidingstechniek. Door analyse van filmbeelden van de lessituatie wordt zichtbaar wat goed gaat in de interactie tussen docent en leerling(en), het klassenmanagement en de didactiek (Van den Heijkant & Van der Wegen, 2000). De beelden worden door de begeleider met de deelnemer besproken, waaruit nieuwe actiepunten voortvloeien voor een volgende lesopname. Hierdoor kan de docent beter tegemoet komen aan de onderwijsbehoeften van de leerling.

Gedurende schooljaar 2012-2013 en 2013-2014 heb ik drie docenten begeleid in een SVIB-traject. In bijlage 6, 7 en 8 beschrijven zij wat ze bereikt hebben en hoe ze mijn begeleiding hebben ervaren. De positieve en oplossingsgerichte aspecten van deze begeleidingsvorm zijn de reden dat ik SVIB als begeleidingstechniek inzet bij mijn onderzoek.

§ 3.6.3 'Reteaming' als oplossingsgerichte techniek

Het aanboren van aanwezige krachtbronnen komt duidelijk terug bij oplossingsgericht coachen (Cauffman & Van Dijk, 2011). De deelnemer stelt hierbij zelf een doel en de begeleider zorgt door het stellen van gerichte vragen dat de andere persoon zijn eigen krachtbronnen hervindt en inzet. In mijn onderzoek gebruik ik 'reteaming' (Furman & Ahola, 2012)⁵ omdat het me aanspreekt door zijn helder stappenplan (bijlage 9). Ik ben niet meer objectief over SVIB als begeleidingsvorm door de bereikte positieve resultaten. Daarom zet ik 'reteaming' als tweede techniek in. In het kader van mijn onderzoeksvraag worden de effecten van beide technieken bekeken.

§ 3.6.4 Mijn hypothese

Ik veronderstel dat SVIB betere resultaten oplevert dan werken volgens 'reteaming', omdat de filmbeelden vanuit SVIB een objectieve registratie van het handelen van de docent opleveren. Daarentegen blijft bij 'reteaming' het resultaat afhankelijk van de subjectieve ervaring van de docent. Pas bij de eindmeting wordt duidelijk of ook de leerling een betere aanpak heeft ervaren. Aan de hand van deze veronderstelling formuleer ik de volgende hypothese:

⁵ 'Reteaming': oplossingsgerichte, stapsgewijze procedure voor het versterken van de motivatie en het sturen van veranderingsprocessen.

Begeleiding door middel van een SVIB-traject resulteert in een beter inzicht in afstemmingsmogelijkheden op de onderwijsbehoeften dan begeleiding middels 'reteaming'.

Alle kernbegrippen, de hoofdvraag en deelvragen zijn geëxpliciteerd. Hoofdstuk 3 is hiermee de opmaat voor het actieplan: hoofdstuk 4.

Hoofdstuk 4 Actieplan, data-analyse en resultaten

In dit hoofdstuk beschrijf ik mijn acties. Bij elke actie geef ik aan wat het doel is, wat de onderzoeksmethoden zijn (indien van toepassing), wat de resultaten zijn en wat mijn reflectie erop is. Bijlage 10 bevat een schema van alle acties.

Door de tweeledigheid van mijn onderzoek en het aantal van 6 respondenten is de omvang van mijn data groot. Om het geheel overzichtelijk en leesbaar te houden kies ik ervoor de kern van de resultaten weer te geven. Voor verdieping verwijs ik naar de bijlagen.

§ 4.1 Actie narratief interview met respondenten, nulmeting

Het interview gaat over leerlinggedrag en het effect van dit gedrag op de respondent. Tevens wordt de leervraag van de respondent zichtbaar. Via een schaalvraag (Cauffman & Van Dijk, 2011) geeft de respondent een cijfer ten aanzien van zijn leervraag. Een schaalvraag is een vraag waarbij de respondent op een schaal van 0 tot 10 aangeeft waar hij zich op dit moment bevindt. De 0 staat voor "zo is het helemaal niet goed" en de 10 voor "zo gaat het goed genoeg". OGW zet de schaalvraag in om tot een meer genuanceerde zienswijze te komen. Er wordt een aantal vragen gesteld, behorende tot de 'zevenstappendans' (Cauffman & Van Dijk, 2011). De vraag "Wanneer is het gedrag niet zichtbaar?" wordt gesteld om uitzonderingen te zoeken. Met de vraag welke interventies er ondernomen zijn, wordt gezocht naar aanwezige krachtbronnen. Voor de interviewvragen: bijlage 11.

§ 4.1.1 Doel

Het narratief interview geeft de respondent de kans om zijn verhaal te vertellen waardoor het een subtieler resultaat oplevert dan een vragenlijst (De Lange, Schuman, & Montesano Montessori, 2011). Dit levert meer informatie op over het vertoonde leerlinggedrag en het effect ervan.

Het interview dient tevens als nulmeting; hoe ervaart de respondent het gedrag bij deze meting en waar staat hij ten aanzien van zijn leervraag?

De vraag naar wat de deelnemer zelf met het onderzoek wil bereiken, wordt gesteld om eigenaarschap te creëren.

Het interview is gefilmd om op een later moment te verwerken en om de betrouwbaarheid te bewaken.

§ 4.1.2 Resultaten

Docenten merken op dat het bij 4 van de 7 leerlingen over externaliserend gedrag gaat. Bij 2 leerlingen gaat het over internaliserend gedrag en 1 leerling vertoont beide soorten gedrag. Het effect van het vertoonde gedrag is bij 3 docenten een negatieve beleving, 2 docenten vinden het jammer dat de leerling dit gedrag vertoont. Eén docent geeft aan dat zij er open in staat, omdat ze de klas pas net heeft en 1 docent ervaart een schuldgevoel, maar wijst de leerling daarnaast ook op haar eigen aandeel.

De leervragen van alle docenten wijzen in de richting van een betere afstemming op de leerling, echter, ze zijn heel divers geformuleerd. De cijfers die de respondenten de huidige situatie geven, zijn maximaal zessen. Alleen docent-5 geeft de beginsituatie een 7 tot 8.

Door een samenloop van omstandigheden heeft docent-4 begin schooljaar 2014-2015 een andere leerling gekozen en is daarom tweemaal in de tabel opgenomen.

§ 4.1.3 Reflectie

Bij het interview met docent-1 is mijn gesprekstechniek te oplossingsgericht, waardoor docent tot inzichten komt. Dit hoort niet bij een narratief interview. De volgende gesprekken voer ik zo objectief mogelijk. Ik geef de respondent bijvoorbeeld geen complimenten voor werkende interventies. Daarnaast laat ik minder stiltes vallen zodat de docent minder tot inzichten komt.

Het is van belang om de leerlingen bij het onderzoek te betrekken zodat de resultaten van de metingen niet alleen bestaan uit data afkomstig van de docent. Hierdoor werk ik aan triangulatie van het onderzoek (De Lange, Schuman, & Montesano Montessori, 2011)

De bijgestelde onderzoeksvraag (paragraaf 3.3) gaat over afstemming op onderwijsbehoeften. Daardoor zijn de vragen over zichtbaar gedrag minder relevant geworden. Instrumenten om het soort gedrag te bepalen, hoeven tijdens het onderzoek niet ingezet te worden.

§ 4.2 Actie geselecteerde leerlingen uitnodigen

Ik leg de gekozen leerlingen het doel van het onderzoek uit. Ik vertel dat zij door een bepaalde docent gekozen zijn. Ik vraag hen of ze twee vragenlijsten willen invullen, nu als nulmeting en nogmaals aan het einde van het traject.

§ 4.2.1 Doel

Door deelname van de leerlingen wordt de nulmeting objectiever: de begeleiding door de docent wordt niet alleen door hemzelf maar ook door de leerling beoordeeld.

§ 4.2.2 Resultaten

Alle leerlingen zijn bereid om de vragenlijsten in te vullen.

§ 4.2.3 Reflectie

Ik vind het verrassend dat alle leerlingen deelnemen, zonder enige aarzeling. Ze lijken het leuk te vinden dat hun docent hen beter wil begeleiden.

§ 4.3 Actie Groslijst onderwijsbehoeften, docent- en leerlingversie

Zowel de docenten als de leerlingen vullen de Groslijst onderwijsbehoeften (Van Meersbergen, 2010) in.

§ 4.3.1 Doel

Inventariseren van onderwijsbehoeften door docent en desbetreffende leerling.

§ 4.3.2 Onderzoeksmethode

Groslijst onderwijsbehoeften, docentversie (bijlage 1) en leerlingversie, die ik ontwikkeld heb. Zowel docent als leerling kunnen aangeven wat de behoeften van de leerling zijn.

§ 4.3.3 Resultaten

De volledige resultaten van docenten en leerlingen zijn in bijlage 13 weergegeven. Hierbij is voor de duidelijkheid gebruik gemaakt van het taalgebruik van de leerlingversie (bijlage 5).

Alle leerlingen geven aan dat zij behoefte hebben aan zelfstandigheid en/of behoefte aan het maken van eigen keuzes, tabel 12a. Alle leerlingen willen dat de docent hen vertrouwen geeft en vijf van de zeven dat de docent interesse in hen toont, tabel 12b. Vier van de zeven leerlingen willen opdrachten die op of net onder hun niveau liggen, om succeservaringen te kunnen krijgen, tabel 12d. Vanuit de groslijst leerlingversie lijkt hiermee de theorie van de psychologische basisbehoeften (Stevens, 1997) bevestigd te worden.

§ 4.3.4 Reflectie

Ik heb de groslijst gebruikt als nulmeting. De lijst lijkt echter beter geschikt als afstemmingsinstrument voor de docent. Ik breng de docent op de hoogte van de onderwijsbehoeften, zodat de docent hierop beter kan afstemmen.

§ 4.4 Actie Klimaatschaal docent- en leerlingversie, nulmeting

Zowel docenten als leerlingen vullen de Klimaatschaal (Donkers, 2014) in, bijlage 3 en 4. Dit instrument wordt ingezet als aanvulling op het narratief interview en de Groslijst onderwijsbehoeften (Van Meersbergen, 2010).

§ 4.4.1 Doel

In kaart brengen van de beleving van docenten en leerlingen van het pedagogische klimaat in de klas bij aanvang van het onderzoek. Door het gebruik van het narratief interview, de Groslijst onderwijsbehoeften en de Klimaatschaal wordt een completer beeld gegeven van de beginsituatie.

§ 4.4.2 Onderzoeksmethode

De resultaten van de docent en zijn leerling zijn in bijlage 14 middels staafdiagrammen weergegeven. De scores worden gecategoriseerd in 4 clusters: kwaliteit onderlinge leerlingrelaties, sfeer in de klas, orde in de klas en kwaliteit van de interactie tussen docent en leerling.

Op de verticale as zijn de ruwe scores weergegeven. Deze score is het gemiddelde aantal punten per cluster. De ruwe scores lopen van 1 tot en met 4.

In de staafdiagram wordt de score van de docent naast de score van de leerling geplaatst.

§ 4.4.3 Resultaten

Per respondent is bij minimaal 2 clusters overeenstemming in de beleving. Bij 5 docenten-leerling combinaties is zelfs bij 3 clusters sprake van overeenstemming. Bij docent-4 met leerling 4 is overeenstemming op alle clusters. Voor de uitgebreide resultaten: bijlage 14.

§ 4.4.4 Reflectie

Ik vind het opvallend dat vooral het cluster 'orde' laag scoort. Het is interessant om hier in het verdere onderzoek mee aan de slag te gaan. Mijn begeleiding dient zich op klassenmanagement te richten.

De volgende stap van het onderzoek is starten met de oplossingsgerichte begeleiding. Ik deel de docenten willekeurig in bij de begeleiding via SVIB of via 'reteaming', omdat het niet mogelijk is om twee goed vergelijkbare groepen samen te stellen. In elke groep komen drie docenten.

§ 4.5 Actie SVIB-traject

Docent-1, 2 en 3 volgen een SVIB-traject. Het traject bestaat uit een intakegesprek, 3 lesopnames en na elke lesopname een gesprek waarin de lesopname geanalyseerd wordt. Deze analyse vindt plaats met behulp van het schema 'Kenmerken van geslaagde interacties en leiding geven' (Van den Heijkant & Van der Wegen, 2000), bijlage 2.

Tijdens het narratief interview formuleert de respondent zijn leervraag. De leervragen zijn respectievelijk, bijlage 12:

- "Hoe kan ik vh2 beter onder controle houden tijdens de instructie en gematigd bij zelfstandig werken?"
- "Leidt het werken met een werkblad tijdens een klassikale les van h4 tot betere zelfstandigheid onder de leerlingen en beter gedrag?"
- "Hoe kun je meer met de hele klas bezig zijn en hoe kun je met wat je doet meer opbrengst behalen?"

§ 4.5.1 Doel

Het inzetten van SVIB als OGW-techniek dient meerdere doelen.

Vanuit mijn onderzoeksvraag "Met welke technieken van oplossingsgericht werken kan ik ervoor zorgen dat docenten meer inzicht krijgen in afstemmingsmogelijkheden op de onderwijsbehoeften van de leerling?" heb ik voor SVIB gekozen als OGW-techniek. Mijn hypothese is dat begeleiding van de docent door middel van SVIB resulteert in een beter inzicht dan begeleiding middels 'reteaming' (paragraaf 3.6.4). Een doel van het onderzoek is dan ook het effectiever zijn van SVIB in kaart brengen.

Door het gebruik van SVIB kan ik tevens antwoord geven op de deelvragen "Over welke oplossingsgerichte competenties beschik ik als IB-er om de docent te kunnen begeleiden?" en "Op welke manier zet ik deze oplossingsgerichte competenties tijdens de begeleiding in?".

Het traject heeft voor de respondenten als doel dat zij antwoord krijgen op hun leervraag.

§ 4.5.2 Onderzoeksmethode

Door mijn oplossingsgerichte vragen krijgt de docent inzicht in zijn competenties en verbeterpunten. Bijlage 15 is een voorbeeld van een Video Interactie Analyse (VIA).

Tijdens het eindgesprek stel ik de docent vragen (bijlage 17) die gericht zijn op het beantwoorden van mijn deelvragen en op de leervraag van de respondent. Zowel lessen als eindgesprek zijn gefilmd.

§ 4.5.3 Resultaten

Een gedeelte van de resultaten komt voort uit de VIA's. De docenten realiseren zich wat hun krachtbronnen en leerpunten zijn. In de vervolglessen gaan zij met hun leerpunten én krachtbronnen aan de slag. Voor uitgebreide resultaten van de VIA's: bijlage 16.

Vanuit het eindgesprek (bijlage 18) komen antwoorden op bovengenoemde deelvragen.

Oplossingsgerichte competenties begeleider

- helpt met reflecteren
- wijst op aspecten die goed gaan
- laat zaken zien waar docent zich misschien niet bewust van is
- bereidt gesprekken goed voor
- maakt krachtbronnen deelnemer zichtbaar
- was een enorme steun

Wijze van inzetten oplossingsgerichte competenties

- niet-bedreigende, vriendelijke manier
- positieve insteek; deelnemer groeit en is daardoor meer geneigd om na te denken over vervolgstappen

Geconcludeerd mag worden dat SVIB een begeleidingsvorm met positief effect is.

Door middel van de in het eindgesprek gestelde schaalvraag (Cauffman & Van Dijk, 2011) wordt tevens duidelijk of de respondenten antwoord krijgen op hun leervraag. De respondenten geven ieder bij de schaalvraag een hoger cijfer: docent-1 geeft 0,5 hoger. Het cijfer van docent-2 is 4,25 hoger en van docent-3 is het 1 punt hoger. Bij de vraag wat er in het cijfer van de schaalvraag zit en hoe ze dit bereikt hebben, realiseren de docenten zich wat zij bereikt hebben. Daarnaast worden zij zich ervan bewust dat zij dit zelf bereikt hebben.

§ 4.5.4 Reflectie

SVIB blijkt een begeleidingstechniek met een positief effect. Alle docenten geven aan dat het traject waardevol is geweest.

§ 4.6 Actie 'reteaming'-traject

Docent-4, 5 en 6 volgen een 'reteaming'-traject (Furman & Ahola, 2012). Het traject bestaat uit een narratief interview en 3 à 4 'reteaming'-gesprekken. In het eerste 'reteaming'-gesprek doorloop ik met de respondent de eerste 4 fases (voor de twaalf fases, zie bijlage 9). Tijdens het tweede gesprek komen fases 5, 6 en 7 aan bod. Aan het begin van elk volgend gesprek stel ik de vraag: "Wat gaat er beter dan de vorige keer?". De respondent wordt hierdoor in een positieve modus gezet en geeft alleen dié aspecten aan die goed gaan. In het derde gesprek komen de resterende fases aan bod.

Tijdens het interview (bijlage 12) formuleert elke respondent zijn leervraag. De leervragen zijn:

- "Hoe kan ik haar meer aandacht geven tijdens de les?"
- "In hoeverre leidt mijn eigen gedrag tot meer onrust? Wil namen van leerlingen kennen"
- "Hoe krijg ik een betere band met deze leerling en meer gezelligheid in de klas?"

§ 4.6.1 Doel

Het inzetten van 'reteaming' als OGW-techniek dient meerdere doelen.

Ik zet 'reteaming' van Ben Furman (2012) in om de effectiviteit van SVIB en 'reteaming' te vergelijken.

Net als bij SVIB kan ik door het gebruik van 'reteaming' antwoord krijgen op de deelvragen "Over welke oplossingsgerichte competenties beschik ik als IB-er om de docent te kunnen begeleiden?" en "Op welke manier zet ik deze oplossingsgerichte competenties tijdens de begeleiding in?".

Voor de respondenten is het doel van deze begeleiding dat zij hun leervraag beantwoord krijgen.

§ 4.6.2 Onderzoeksmethoden

'Reteaming', een oplossingsgerichte begeleidingstechniek (Furman & Ahola, 2012). Via 12 stappen wordt de motivatie van de respondent versterkt en wordt hij geholpen bij het vinden van een antwoord op zijn leervraag. Bijlage 19 is een uitwerking van een 'reteaming'-gesprek.

Tijdens het eindgesprek stel ik vragen die gericht zijn op de leervraag van de respondent en op het beantwoorden van de deelvragen van het onderzoek (bijlage 21). Van docent-4 en 6 zijn zowel de begeleidingsgesprekken als het eindgesprek gefilmd. Bij docent-5 bestaan alleen van het eindgesprek

filmbeelden omdat ik in een eerdere fase het idee had dat het filmen van de begeleidingsgesprekken niet van belang was.

§ 4.6.3 Resultaten

De respondenten krijgen via de 'reteaming'-gesprekken inzichten in hun manier van denken en handelen en kunnen hier op een positieve manier mee verder (bijlage 20).

Verdere resultaten worden zichtbaar tijdens het eindgesprek (bijlage 22):

Vanuit het eindgesprek is op bovengenoemde deelvragen antwoord te geven:

Oplossingsgerichte competenties begeleider

- heeft coachende manier van vragen, waardoor respondent haar gedachten goed kan sturen
- is niet opdringerig
- is objectief
- geeft haar mening niet
- herformuleert anders als docent iets lastig vindt waardoor docent inzichten verwerft
- stelt goede vragen

Wijze van inzetten oplossingsgerichte competenties

- goed
- prettig
- coachende manier van vragen stellen
- sympathieke, ondersteunende manier

Geconcludeerd mag worden dat 'reteaming' een begeleidingstechniek met positieve resultaten is.

Evenals bij SVIB kom ik terug op de schaalvraag (Cauffman & Van Dijk, 2011). De drie respondenten geven ieder bij de schaalvraag een hoger cijfer: docent-4 geeft 0,5 hoger, met als kanttekening dat hij de leerling niet méér aandacht geeft, maar wel aandacht die beter bij de leerling past.

Docent-5 geeft aan dat haar cijfer bij het narratief interview (7-8) het ideale cijfer was, niet het realistische cijfer. Nu geeft zij een 7 -7,5. Doordat het cijfer bij het interview lager had moeten zijn, is bij haar een voorwaartse beweging gemaakt ten aanzien van haar leervraag die niet in een cijfer weer te geven is.

Docent-6 geeft bij het intakegesprek de sfeer een 4 en ten aanzien van de leerling ook een 4. Het huidige cijfer voor de sfeer is een 6-je en ten aanzien van de gekozen leerling een 7,5. Ook bij haar is een duidelijke stap richting doel te zien.

De respondenten zijn zich ervan bewust dat zij zelf de resultaten bereikt hebben en hoe ze dat voor elkaar gekregen hebben.

§ 4.6.4 Reflectie

Ik bereik goede resultaten met de 'reteaming'-techniek. De resultaten per docent zijn verschillend.

Aan het einde van het onderzoek vullen docent en leerling nogmaals de Klimaatschaal (Donkers, 2014) in. Hiermee geven docent en leerling aan of en zo ja, in hoeverre het pedagogisch klimaat verbeterd is door het begeleidingstraject.

§ 4.7 Actie Klimaatschaal docent- en leerlingversie, tussenmeting

§ 4.7.1 Doel

Omdat de begeleiding van docent-6 aan het einde van schooljaar 2013-2014 niet was afgerond, heb ik toentertijd docent-6 en leerling 6 gevraagd om de Klimaatschaal nogmaals in te vullen. Tijdens schooljaar 2014-2015 wordt de begeleiding hervat en afgerond.

§ 4.7.2 Onderzoeksmethoden

Klimaatschaal (Donkers, 2014), zie paragraaf 4.4.

§ 4.7.3 Resultaten

De nulmeting geeft een significant verschil aan in ervaring van de interactie tussen docent en leerling. Bij de tussenmeting is dit verschil verdwenen en bestaat er op alle clusters overeenstemming tussen docent en leerling (bijlage 23).

§ 4.8 Actie Klimaatschaal docent- en leerlingversie, nul- en eindmeting

De Klimaatschaal (Donkers, 2014) wordt ingezet als aanvulling op de eindgesprekken van het SVIB-traject en het 'reteaming'-traject.

§ 4.8.1 Doel

In kaart brengen van de beleving van docenten en leerlingen aan het einde van het begeleidingstraject. Door het gebruik van het eindgesprek met de respondenten en de Klimaatschaal worden de resultaten van de twee verschillende begeleidingstrajecten completer in beeld gebracht.

§ 4.8.2 Onderzoeksmethoden

De resultaten van de docent en zijn leerling zijn middels staafdiagrammen in bijlage 24 weergegeven.

In staafdiagrammen worden de scores van de docent naast de scores van de leerling geplaatst. Hieruit is af te leiden hoe groot het verschil in beleving tussen docent en leerling is op de vier clusters, voor zowel de nul- als de eindmeting.

§ 4.8.3 Resultaten

Bij docent en leerling 1 zijn bij eindmeting bij alle clusters significante verschillen zichtbaar. Beiden vinden dat hun onderlinge interactie verbeterd is ten opzichte van de nulmeting.

Bij docent en leerling 2 zijn bij eindmeting op de clusters 'kwaliteit onderlinge leerlingrelaties' en 'interactie' significante verschillen zichtbaar. Bij 'sfeer' en 'orde' is overeenstemming tussen de beleving van de leerling en de docent. Beiden vinden dat hun onderlinge interactie verbeterd is ten opzichte van de nulmeting.

Bij docent en leerling 3 is bij eindmeting overeenstemming op alle clusters. De leerling geeft aan dat er, ten opzichte van de nulmeting, op alle clusters een afname van de positieve beleving is. Dat terwijl de docent aangeeft dat de 'kwaliteit onderlinge leerlingrelaties', de 'orde' en de 'interactie met de leerling' verbeterd zijn.

Bij docent en leerling 5 is bij de eindmeting overeenstemming op de clusters 'orde' en 'interactie'. Bij de clusters 'kwaliteit' en 'sfeer' is er respectievelijk een negatief significant en een positief significant verschil.

Bij docent en leerling 6 bestaat bij de eindmeting op elke cluster overeenstemming. Zowel docent als leerling geven aan dat de 'kwaliteit onderlinge leerlingrelaties' is gedaald en dat de 'orde' en de 'interactie' verbeterd zijn.

Bij docent-4 en leerling 7 is bij de eindmeting overeenstemming op de clusters 'sfeer', 'orde' en 'interactie', waarbij de beleving van de docent minder positief is geworden. Bij het cluster 'kwaliteit' bestaat een significant negatief verschil.

§ 4.8.4 Reflectie

Het is moeilijk om conclusies te trekken. De invulling is een momentopname. Of er een verbetering is opgetreden is afhankelijk van allerlei factoren. Verder meet de Klimaatschaal het pedagogisch klimaat in de klas, niet specifiek het afstemmen op onderwijsbehoeften van de leerling.

Hoofdstuk 5 Eindconclusie en reflectie op proces en product

In dit hoofdstuk wordt de onderzoeksvraag beantwoord. Hierbij wordt de verzamelde literatuur gekoppeld aan de verkregen data. Er worden conclusies getrokken ten aanzien van de resultaten. Vanuit de reflectie op proces en product volgt een aantal aanbevelingen.

§ 5.1 Beantwoording deelvragen

Met mijn actieonderzoek wil ik weten of ik als IB-er mijn collega-docenten op een oplossingsgerichte manier kan begeleiden, zodat de docent beter afstemt. In eerste instantie gaat het over een 'afstemming op de functies van leerlinggedrag'. Gaandeweg het literatuuronderzoek verandert de onderzoeksvraag in 'afstemming op de onderwijsbehoeften van de leerling'. Om de leerling zich zo goed mogelijk te laten ontwikkelen op cognitief en sociaal-emotioneel gebied, is het van belang dat de docent afstemt op deze onderwijsbehoeften (Van Meersbergen, 2010). De uiteindelijke onderzoeksvraag wordt:

Met welke technieken van oplossingsgericht werken kan ik ervoor zorgen dat docenten meer inzicht krijgen in afstemmingsmogelijkheden op de onderwijsbehoeften van de leerling?

§ 5.1.1 Deelvraag 1

Over welke oplossingsgerichte competenties beschik ik als IB-er om de docent te kunnen begeleiden?

De Shazer en Dolan (2008) stellen: OGW is een toekomst- en doelgerichte gesprekstechniek, waarbij de begeleider ervan uitgaat dat de cliënt zelf tot een oplossing kan komen.

Ten aanzien van deelvraag 1 kan het volgende geconcludeerd worden:

Als IB-er ben ik in staat om op een positieve, vriendelijke, niet opdringerige, veilige manier mijn respondenten te helpen reflecteren over de aspecten die al goed gaan in hun manier van lesgeven. Daarnaast help ik bewustwording van krachtbronnen te bewerkstelligen zonder daarbij mijn mening te geven.

Deze competenties zijn te koppelen aan de zevenstappendans van Cauffman (2011). Het positieve, vriendelijke en veilige is te koppelen aan 'contact leggen' en het helpen reflecteren over aspecten die goed gaan, is te koppelen aan 'krachtbronnen aanboren' en 'differentiëren'.

§ 5.1.2 Deelvraag 2

Op welke manier zet ik deze oplossingsgerichte competenties tijdens de begeleiding in?

Mijn begeleiding is sensitief responsief (Bowlby, 1969) te noemen: ik luister naar mijn respondenten, stem op hen af door bijvoorbeeld woorden te herhalen. Daarnaast vraag ik door, geef samenvattingen van hun verhaal en vraag hen naar wat hun gevoel bij gebeurtenissen is. Zij ervaren deze manier van begeleiden als prettig, goed en niet bedreigend.

§ 5.1.3 Deelvraag 3

Op welke manier zorgt de oplossingsgerichte begeleiding bij de docent voor meer inzicht in afstemmingsmogelijkheden op de onderwijsbehoeften van de leerling?

Ik maak gebruik van de zevenstappendans (Cauffman & Van Dijk, 2011). Ik geef veel (indirecte) complimenten. Het effect van de vraag "Hoe heb je dit bereikt?" is dat de respondent zijn kwaliteiten intern attribueert (Bannink, 2009) en dat daardoor zijn vertrouwen in zijn eigen krachten toeneemt. Daarnaast vraag ik veel door waardoor zaken voor de respondent concreet worden.

§ 5.2 Beantwoording onderzoeksvraag

Met welke technieken van oplossingsgericht werken kan ik ervoor zorgen dat docenten meer inzicht krijgen in afstemmingsmogelijkheden op de onderwijsbehoeften van de leerling?

Door middel van SVIB (Van den Heijkant & Van der Wegen, 2000) en 'reteaming' (Furman & Ahola, 2012) ben ik in staat om de docent meer inzicht te geven in de onderwijsbehoeften van de leerling (Van Meersbergen, 2010). De docent stemt hierdoor beter af op de leerling. Groslijst onderwijsbehoeften en Klimaatschaal (Donkers, 2014) zijn twee instrumenten die zorgen voor inzicht in de behoeften van de leerling op het gebied van relatie, competentie en autonomie (Stevens, 1997).

§ 5.2.1 Conclusie ten aanzien van de hypothese

Mijn hypothese is:

Begeleiding van de docent door middel van een SVIB-traject resulteert in een beter inzicht in afstemmingsmogelijkheden op de onderwijsbehoeften dan begeleiding middels 'reteaming'.

Aan de hand van de resultaten van SVIB en 'reteaming' is niet te zeggen welke techniek meer effect resulteert. Het gegeven schaalvraagcijfer kan om meerdere redenen hoger zijn geworden. Het cijfer kan persoonsgebonden zijn, maar kan ook afhankelijk zijn van de begeleidingstechniek. Daarnaast is misschien het doel van de ene respondent moeilijker te bereiken dan dat van de andere respondent. Er lijkt geen wezenlijk verschil te zijn in effect tussen SVIB en 'reteaming'. Mijn hypothese blijkt onjuist te zijn. Er zou geconcludeerd kunnen worden dat:

Een sensitief responsieve (Bowlby, 1969) oplossingsgerichte (Cauffman & Van Dijk, 2011) begeleider, die aandacht geeft aan een docent, zorgt ervoor dat de docent beter afstemt op de onderwijsbehoeften (Van Meersbergen, 2010) van de leerling.

Bovendien kan gesteld worden dat oplossingsgerichte begeleiding een krachtige en veilige begeleiding is die resultaten genereert.

§ 5.3 Reflectie op proces

Het proces beschouwend kan ik concluderen dat het interessante en bruikbare resultaten heeft opgeleverd. Alle docenten zijn positief over mijn begeleiding en over wat zij hebben bereikt. Kijkend naar de metingen van de leerlingen is dat niet bij elke leerling zichtbaar. Het onderzoek is voor mij geslaagd in zijn tweeledigheid: mijn oplossingsgerichte competenties zijn door de docenten benoemd en zij hebben meer inzicht gekregen in afstemmingsmogelijkheden.

Als ik naar de afzonderlijke acties kijk, zijn er kritische kanttekeningen te plaatsen waardoor eventuele conclusies onder druk kunnen komen te staan.

§ 5.3.1 Narratief interview

De Lange et al. (2011) stellen dat een narratief interview meer informatie kan opleveren dan een enquête. Mijn positieve ervaring is dat vooral de beleving van

de docent aandacht krijgt. De docent voelt zich serieus gehoord. Mijn negatieve ervaring is de verwerkingstijd van de interviews.

Bij het interview met docent-1 is mijn gesprekstechniek te oplossingsgericht. Ik geef docent-1 bijvoorbeeld complimenten en vraag haar wat het gesprek haar oplevert. De gesprekken met docent 2 tot en met 6 voer ik objectiever. Ook als ik narratief te werk ga, komen de docenten tot inzichten. Bijvoorbeeld docent-2 vraagt zich geregeld af of duidelijkheid voor de leerlingen al een oplossing kan zijn. Ik ga hier echter niet op in, geef haar wel de ruimte om na te denken. Aandacht voor een docent lijkt al resultaten op te leveren zodat mijn nulmeting geen 'echte' nulmeting meer is, maar al een interventie. De resultaten van de eindmeting zijn daardoor niet geheel betrouwbaar. Aan de andere kant is het doel van het onderzoek een betere afstemming op de leerling en maakt het geen verschil hoe dit doel bereikt wordt. Bij docent-6 heeft het narratief interview al effect op de interactie tussen docent en leerling. De docent zet zelf, met succes, verschillende stappen voordat de 'reteaming'-begeleiding gestart is.

§ 5.3.2 Groslijst onderwijsbehoeften

Naast het interview maak ik voor de nulmeting gebruik van de Groslijst onderwijsbehoeften (Van Meersbergen, 2010). Doordat ook de leerling de lijst invult, wordt de betrouwbaarheid van de resultaten verhoogd.

Eén docent geeft aan dat zij geen zicht heeft op de leerling zelf, op de relatie met de docent en op de omgang met de groepsgenoten. Een andere docent schrijft bij de groslijst dat hij van een aantal aspecten met enige zekerheid kan zeggen dat de leerling hier inderdaad behoefte aan heeft en dat de andere aspecten de projectie of de wens van de docent zijn. Het zou kunnen zijn dat geen enkele docent werkelijk zicht heeft op de onderwijsbehoeften van de leerlingen, waardoor de docentversie geen houvast geeft als afstemmingsmogelijkheid.

Uit de resultaten van de Groslijst onderwijsbehoeften (Van Meersbergen, 2010) blijkt dat de docenten meer níet weten welke behoeften hun leerlingen hebben dan dat er overeenkomsten zijn tussen de visie van docent en leerling. Als de docent weet heeft van wat de leerling aangeeft, zal dit resulteren in een betere afstemming op de onderwijsbehoeften. De groslijst leerlingversie is een geschikt instrument om daarmee als docent beter op de leerling te kunnen afstemmen.

De groslijst is geschikt om bij aanvang van het onderzoek te kunnen inschalen wat de docent weet over de onderwijsbehoeften van de specifieke leerling. Op deze manier is het instrument door mij ingezet.

§ 5.3.3 Klimaatschaal

De Klimaatschaal (Donkers, 2014) geeft de docent inzicht in hoe hij zijn klas en omgang met de leerling(en) ervaart en hoe de leerling hier tegenaan kijkt. Op de verschillende clusters vindt overeenstemming plaats tussen docent en leerling waardoor van een betrouwbaar meetinstrument gesproken mag worden. De afname is echter een momentopname en in die zin zijn de resultaten minder

betrouwbaar. Daar de leerlingen bij de meeste clusters hogere waarden geven dan de docenten, vraag ik me af in hoeverre hier sprake is van sociaal wenselijke antwoorden. Dit wordt echter ontkracht door de score van leerling 1, die een lagere score aangeeft bij 'orde in de klas'. Bij deze leerling is blijkbaar geen sprake van sociale wenselijkheid.

Bij de nulmeting scoren 5 van de 6 docenten volgens de leerlingen het laagst op het cluster 'orde'. Ik had de begeleiding van deze docenten meer op het verbeteren van de orde moeten richten. Dit heb ik me te weinig gerealiseerd. De interactie tussen docent en leerling blijkt gemiddeld tot goed. Dit is een positief resultaat, want vanuit de basiscommunicatie wordt aangegeven dat een goede interactie de eerste stap tot verandering is (Van den Heijkant & Van der Wegen, 2000).

§ 5.3.4 Signaleringslijst voor gedragsproblemen

Ten tijde van de nulmeting ging ik nog uit van mijn eerste onderzoeksvraag, waar het de 'afstemming op functies van leerlinggedrag' betrof. Ik heb op dat moment dan ook de Signaleringslijst voor gedragsproblemen (Donkers, 2014) (bijlage 25) ingezet. Daar mijn onderzoeksvraag is gewijzigd in 'afstemming op de onderwijsbehoeften van de leerling', is dit meetinstrument niet meer relevant en zijn de resultaten hiervan niet verwerkt.

§ 5.3.5 SVIB versus 'reteaming'

SVIB (Van den Heijkant & Van der Wegen, 2000) blijkt een krachtig reflectiemiddel te zijn en ik blijf een prettige begeleider te zijn. Door mijn eerdere ervaring als SVI-Begeleider, beheers ik deze begeleidingstechniek in redelijke mate. Ik merk dat de 'reteaming'-methode meer gespreksvoorbereiding vergt. Dat terwijl ik bij SVIB wel veel tijd besteed aan de micro-analyse van de beelden. De voorbereidingstijd van het evaluatiegesprek is kort.

Bij 'reteaming' worden de respondenten in een positieve modus gezet met het beschrijven van hun droom (Furman & Ahola, 2012). Van daaruit vinden zij de motivatie om aan hun doel te werken. De stappen zijn helder te zetten en brengen de respondent beetje bij beetje richting zijn doel.

Eén van de docenten is een 'klager'⁶. Ik geef deze docent teveel ruimte om haar eigen verhaal te doen. In het belang van het onderzoek geef ik deze collega, op een sensitieve responsieve manier (Bowlby, 1969), minder ruimte en breng haar terug naar mijn onderzoek. Ik gebruik hiervoor oplossingsgerichte vragen voor een 'klager' (Bannink, 2009). De respondent blijft nu meer bij het gespreksdoel en ziet langzaam in dat zij op bepaalde personen of situaties geen invloed heeft. Het verbaast me dat deze respondent tijdens het eindgesprek aangeeft dat ze veel inzichten heeft verkregen en mijn begeleiding als prettig heeft ervaren.

⁶ 'Klager' is een term uit de oplossingsgerichte theorie (Bannink, 2009).

§ 5.3.6 Triangulatie

De geldigheid van de onderzoeksresultaten wordt verhoogd doordat voor het bepalen van de beginsituatie drie instrumenten ingezet zijn, namelijk het narratief interview, de Groslijst onderwijsbehoeften en de Klimaatschaal. De respondenten hebben op deze manier drie keer aangegeven hoe zij tegen de leerling, diens gedrag en behoeften aankijken. Omdat de leerlingen de Groslijst onderwijsbehoeften en de Klimaatschaal ook hebben ingevuld, is tevens het beeld van de doelgroep in beeld gebracht. De resultaten zijn echter subjectief omdat het om een momentopname gaat en omdat het om zienswijzen van twee verschillende partijen gaat. Ik ben me van deze subjectiviteit bewust en heb daarom de drie instrumenten drie tot vier dagen na elkaar ingezet. Hierdoor verwacht ik dat de deelnemer nauwelijks of niet meer weet wat hij de vorige keer geantwoord heeft. Dit heeft als doel dat het resultaat van de drie metingen objectiever worden.

§ 5.3.7 Validiteit

De gebruikte instrumenten voor de nul- en eindmeting zijn naar mijn mening valide. Met het narratief interview en het eindgesprek beoog ik vooral de gevoelens en beleving van de docent boven water te krijgen en dit is gelukt.

De schaalvraag (Cauffman & Van Dijk, 2011) is daarnaast ingezet om een vooruitgang te meten in de vorm van een cijfer. Dit is juist een meer abstracte meting van de beleving van de docent.

Ik gebruik de Groslijst onderwijsbehoeften (Van Meersbergen, 2010) om de behoeften van de leerling in kaart te brengen. Door ook een leerlingversie te gebruiken, krijgt de docent meer inzicht in de leerling en in zichzelf, of hij de leerling wel juist ziet.

De Klimaatschaal (Donkers, 2014) brengt het pedagogisch klimaat van de klas in beeld. Omdat de scores van docent en leerling redelijk overeenkomen, kan ik stellen dat dit instrument een grote mate van validiteit bezit.

De vragen die ik over mijn begeleiding stel, zie ik als valide. Doordat het open vragen zijn, kunnen de respondenten elk mogelijk antwoord geven. Hierdoor stuur ik hen niet. Hun antwoorden zijn daarna te koppelen aan de oplossingsgerichte begeleiderscompetenties die voortkomen uit de zevenstappendans (Cauffman & Van Dijk, 2011).

§ 5.3.8 Betrouwbaarheid

Zowel narratief interview, Groslijst onderwijsbehoeften als Klimaatschaal zijn echter momentopnamen. Tijdens het afnemen hiervan kan het gevoel over een bepaalde leerling al bij de docent veranderen. Deze instrumenten zijn daardoor niet geheel betrouwbaar. Toch acht ik de betrouwbaarheid voldoende voor een nulmeting. De filmbeelden van de lesopnames zijn betrouwbaar omdat het een objectieve registratie is. Het is aan mij als begeleider om de beelden zo objectief mogelijk te interpreteren. Dit kan met behulp van de kennis die ik bezit over de

micro-analyse van beelden. De evaluatiegesprekken over de filmbeelden zijn eveneens momentopnamen en dus niet geheel betrouwbaar. De begeleiding via 'reteaming' (Furman & Ahola, 2012) wordt niet ondersteund door filmbeelden. De respondent vertelt zijn ervaringen, welke ik niet kan controleren omdat ik niet bij zijn interventies aanwezig ben. Deze begeleidingsvorm is dus minder betrouwbaar wat betreft de resultaten. Ook de eindgesprekken met daarin de vragen over mijn begeleiding zijn momentopnamen. De betrouwbaarheid van de mening van de respondenten over mijn begeleiding wordt weer vergroot doordat alle respondenten positief spreken over de begeleiding. Daarnaast doen ze dit niet alleen in het eindgesprek, maar ook gaandeweg de trajecten.

§ 5.3.9 Ethiek

In de voorbereidingsfase ben ik transparant over de aard van het onderzoek, over het praktijkprobleem, wat het van de deelnemers vraagt en wat het hen waarschijnlijk zal opleveren. Ik spreek hierbij mijn verwachtingen uit en vraag hen dat ook ten aanzien van mij te doen. Ik verstrek in een gesprek duidelijkheid over wat er met de resultaten gebeurt. Ik vraag hen toestemming voor het verzamelen en gebruiken van gegevens. Ik vraag bij de leerlingadministratie na of er leerlingen zijn die niet willen dat er beeldopnames van hen gemaakt worden. De betrokkenen blijven anoniem of ik bespreek met hen in hoeverre zij akkoord gaan met het opheffen van hun anonimiteit. Voorafgaand aan de eindpresentatie aan het havoteam heb ik overleg met alle betrokkenen en verkrijg ik schriftelijk toestemming over alles wat er verteld en vertoond mag worden.

§ 5.4 Reflectie op product

De onderzoeksresultaten vertalend naar mijn onderwijspraktijk, kan ik zeggen dat, ondanks de positieve resultaten bij de zes respondenten, dit geen garantie geeft over resultaten met andere collega's. De onderzoekscontext is heel omvangrijk; zes docenten met zeven leerlingen. Aan de andere kant is dit slechts een klein gedeelte van het totaal aantal docenten op mijn school. Docenten die deel willen nemen aan mijn onderzoek zullen waarschijnlijk zelf al meer reflecteren en meer openstaan voor nieuwe ideeën. Tijdens de start van mijn onderzoek verwachtte ik weerstand. Ik ben verbaasd over het uiteindelijke aantal deelnemers, maar hoe zou het met andere collega's verlopen?

Zelf ben ik tevreden over wat ik bereikt heb met het onderzoek. Ik weet nu welke competenties ik als oplossingsgerichte begeleider bezit. Ik kan deze competenties op een veilige, coachende manier inzetten. Daarnaast heb ik gezien dat aandacht geven aan een docent ervoor zorgt dat deze docent bij zichzelf nagaat wat goed gaat, waar verbeterpunten liggen. De docent kiest zijn leervraag zó dat het voor de leerling een betere begeleiding betekent. En dat was het uiteindelijke doel dat ik met mijn onderzoek wilde bereiken.

§ 5.5. Aanbevelingen en nieuwe onderzoeksvragen

Vanuit de reflectie op het proces en het product heb ik de volgende aanbevelingen:

- Zorg bij een praktijkgericht onderzoek voor een ruim tijdspad, zodat er voldoende tijd is om onderdelen van het onderzoek na elkaar uit te voeren in plaats van tegelijkertijd
- Wees tijdens het onderzoek bedacht op tegenslagen, waardoor er aanpassingen plaats moeten vinden
- Zorg dat er voldoende respondenten zijn, maar houdt het aantal klein in verband met de verwerking van de data
- Bepaal voorafgaande aan het onderzoek zorgvuldig de keuze van de meetinstrumenten
- Om tot een betere afstemming op onderwijsbehoeften te komen is de Groslijst onderwijsbehoeften, leerlingversie bruikbaar
- Om het pedagogisch klimaat in kaart te brengen is de Klimaatschaal bruikbaar
- Oplossingsgerichte begeleidingstechnieken geven de deelnemer het gevoel dat hij competent is in het oplossen van zijn eigen probleem/leervraag
- SVIB is een veilig en krachtig reflectiemiddel en het zou zinvol zijn als het binnen mijn praktijk geïmplementeerd wordt

Een onderzoeksvraag voor een vervolgonderzoek zou kunnen zijn:

Op welke manier zijn mijn respondenten en ik in staat om de successen van dit onderzoek een vervolg te geven bij een breder publiek van mijn praktijk?

Hoofdstuk 6 Reflectie op mezelf als professional

De reflectie op mij als oplossingsgerichte IB-er bestaat uit meerdere reflecties. Uit het totaal van de reflecties blijkt dat ik gewerkt heb aan de basisdimensie 'Onderzoekend handelen'.

§ 6.1 Beschrijvende reflectie

In mijn schoolpraktijk lijkt een aantal docenten onvoldoende te weten welke gedragskenmerken bij een bepaalde gedragsstoornis horen. Zij reageren niet adequaat op een bepaalde leerling met als gevolg dat deze leerling geen optimale begeleiding krijgt. Ik vind dit een gemis en hierop wil ik invloed uitoefenen door middel van mijn onderzoek.

De titel van mijn onderzoeksvorstel is "open up, make room for me". Deze "me" slaat op de leerling, de docent en op mij als IB-er. Degene die zich moet openen, is de docent die zich openstelt voor de leerling met een gedragsstoornis zodat er een beter afstemming op de leerling ontstaat. Gaandeweg mijn denkproces kom ik erachter dat ik de docent niet alleen meer inzicht wil geven in het gedrag van leerlingen met een stoornis, maar ook in andere functies van gedrag. Dit denkproces wijst op de basisdimensie 'Gerichtheid op ontwikkelingsmogelijkheden': ik stel de onderwijsbehoeften van de leerling centraal en realiseer me dat de docent hiervoor nodig is.

Als wij onze leerlingen positieve aandacht geven, zullen zij uitgroeien tot mooie persoonlijkheden. Wij als docenten zijn hiertoe in staat, veel meer dan dat we zelf beseffen. Ik wil mijn collega's meegeven dat als wij onze leerlingen nog beter kunnen zien wij ook beter zullen afstemmen op hun onderwijsbehoeften. Door deze hernieuwde inzichten wordt mijn onderzoeksvraag nogmaals veranderd in de uiteindelijk onderzoeksvraag:

Met welke technieken van oplossingsgericht werken kan ik ervoor zorgen dat docenten meer inzicht krijgen in afstemmingsmogelijkheden op de onderwijsbehoeften van de leerling?

Doordat ik meer kennis over gedrag en functies van gedrag heb, vind ik het noodzakelijk om de onderzoeksvraag te veranderen. Ik maak kritisch gebruik van mijn kennis (basisdimensie B1) en werk samen met collega's.

§ 6.2 Biografische reflectie

Door mijn verworven kennis over gedrag en basiscommunicatie heb ik, anders dan veel collega's, de keuze om beter aan te sluiten bij de individuele leerling.

Ik ben in de begeleiding van collega's en individuele leerlingen sensitief responsief en geef de 'cliënt' de ruimte om zelf met oplossingen te komen. Eigen oplossingen zijn bruikbaar dan wanneer ik ze geopperd zou hebben. Het oplossingsgericht begeleiden past bij mij en voelt heel natuurlijk: ik functioneer authentiek (basisdimensie A3) en door het OGW denk ik in mogelijkheden.

Mijn positieve ervaringen met SVIB en OGW zorgen ervoor dat ik deze begeleidingstechnieken zoveel mogelijk inzet, zowel in de begeleiding van collega's als van leerlingen. Ik merk dat collega's mijn begeleidingswijze waarderen en de positieve resultaten waarnemen. Wanneer zij leerlingen begeleiden, beginnen ook zij steeds meer gebruik te maken van OGW.

§ 6.3 Kritische reflectie

Ik probeer mijn mentoren zo te coachen dat zij zo goed mogelijk afstemmen op de behoeften van hun mentorleerlingen. Door het passend onderwijs is het 'zo goed mogelijk afstemmen' nog meer van belang. Mijn keuzes baseer ik vooral op mijn opgedane kennis vanuit de opleiding. Ik ben door de modules gedrag en autisme van mening dat gedrag een onderliggende functie heeft. Als een docent inzicht in deze functies heeft, zal hij beter aansluiten bij de leerling (Stevens, 1997).

Elizabeth Starr en Janis Foy (2012) interviewden ouders van kinderen met ASS naar hun tevredenheid over het geboden onderwijs. Het gebrek aan kennis bij docenten over ASS en aan bruikbare interventies voor deze stoornis komt naar voren als één van de belangrijkste aspecten van ontevredenheid. Zelfs in inclusieve klassen, waarover in het artikel gesproken wordt, is het percentage ouders dat tevreden is over de kennis van en begrip voor ASS erg laag. Dit is de reden waarom veel ouders het onderwijs aan hun kind zelf verzorgen, stelt het artikel.

Uit het artikel blijkt verder dat als een school weet heeft van een diagnose bij een kind en ook kennis van zaken heeft, ze toleranter met het gedrag van de leerling omgaat en meer aansluit bij diens behoeften. Daar tegenover, als de diagnose niet bekend is, wordt er vaak teveel van het kind verwacht.

Deze positieve en negatieve onderzoeksresultaten herken ik bij verschillende groepen docenten in mijn praktijk.

Met dit onderzoek heb ik niet alleen tegemoet willen komen aan de leerling met een stoornis, maar ook aan de leerling en zijn specifieke onderwijsbehoeften in zijn algemeenheid. Hierdoor sluit ik aan bij de basisdimensie 'Visie op inclusie en waarderen van diversiteit' en bij het centrale thema rondom inclusie en passend onderwijs.

§ 6.4 Technische reflectie

Ik handel als professional door mijn kennis te delen met vakdocenten, zodat zij hun werkwijze kunnen aanpassen. Ik ben competent geworden in de samenwerking met collega's en communiceer duidelijk over mijn kennis met

collega's en ouders. Daarbij zet ik bruikbare instrumenten in zoals de Groslijst onderwijsbehoeften. Ik kom hiermee tegemoet aan de basisdimensie 'Normatieve professionaliteit' en het centrale thema 'Master SEN als professional'.

Achteraf gezien was het beter geweest als ik alle 'reteaming'-gesprekken gefilmd zou hebben. Daardoor had ik mijn interventies en competenties concreter kunnen benoemen. Ik heb pas bij het tweede traject voor filmen gekozen, omdat ik merkte dat de dataverwerking enigszins in algemeenheden bleef. De verdere technische reflectie is terug te vinden in paragraaf 5.1 en 5.2.

§ 6.5 Meta-reflectie

Dit onderzoek heeft mij de bevestiging opgeleverd dat ik een goede begeleider ben wat betreft OGW en SVIB. Ik heb gemerkt dat ik, ook met collega's waar ik weinig mee samenwerk, veel kan bereiken. Dit is een prettig gegeven, vooral voor mijn volgende streven. Ik wil namelijk in mijn praktijk de leerlingbespreking meer oplossingsgericht aanpakken. Ik zet al duidelijke stappen in deze richting maar nog niet elke mentor staat open voor deze verandering. Door de successen die ik met mijn onderzoek ervaar, krijg ik meer vertrouwen in het slagen van het opzetten van een oplossingsgerichte leerlingbespreking.

Als onderzoeker heb ik geleerd dat mijn planning nog niet uitgebreid genoeg is geweest; dat ik ondanks alles, nog niet voldoende nagedacht heb over bepaalde instrumenten; dat er dingen tegenzitten, waardoor ik mij tijdspad heb moeten aanpassen en dat respondenten af en toe achter de vordren gezeten moeten worden, vooral de leerlingen.

Mijn praktijkvoorbeelden zijn soms te hard en kort door de bocht. Dit komt door mijn betrokkenheid bij de leerling. Ik schrijf mijn voorbeelden in eerste instantie vanuit de emotie waardoor ze soms collega-onvriendelijk worden.

Ik word weer aan het denken gezet doordat mijn studiebegeleidster en critical friends mijn toetsen lezen; ik ga daardoor zinnen of doelen herformuleren. Het komt ook voor dat ik me in bepaalde feedback niet kan vinden omdat ik van mening ben dat ik het juist geformuleerd heb en het ook op deze manier wil gaan onderzoeken.

Ik heb gemerkt dat het leuk en tijdrovend is om praktijkgericht onderzoek te doen en dat dit niet kan zonder de medewerking van collega's en leerlingen. Samenwerkend leren (basisdimensie B2.2) en systeemgericht denken heeft me veel opgeleverd.

We did open up and we did make room for each other!

Nawoord

Ik wil Esther en Suzanne bedanken. Jullie hebben, ondanks dat jullie officieel niet meer mijn critical friends zijn, toch de moeite genomen om mijn werk van bruikbare, kritische feedback te voorzien.

Ik wil drs. Aleid Beet Kessens bedanken voor haar kritische en positieve begeleiding. Aleid, je bezit de kracht om mensen een goed gevoel te geven over hun gedane werk.

Ik wil mijn deelnemende collega's en leerlingen bedanken voor de prettige en gezellige samenwerking; zonder jullie was er geen onderzoek mogelijk.

Als laatste wil ik Jos, Koen en Fleur bedanken voor alle tijd die jullie me gegeven hebben, ook al vonden jullie dat niet altijd leuk. Mijn lievekes, ik zie u graag.

Literatuur

- Bannink, F. (2009). *Oplossingsgerichte vragen. Handboek oplossingsgerichte gespreksvoering*. Amsterdam: Pearson Assessment and Information B.V.
- Beck, W. L. (1991). *Life: An Introduction To Biology*. New York: Harper Collins.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss*. New York: Basic Books.
- Cauffman, L., & Van Dijk, D. (2011). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Den Haag: Boom Lemma uitgevers.
- Crone, E. (2013). *Het puberende brein. Over de ontwikkeling van de hersenen in de unieke periode van de adolescentie*. Amsterdam: Prometheus Bert Bakker.
- De Lange, R., Schuman, H., & Montesano Montessori, N. (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen - Apeldoorn: Garant.
- De Shazer, S., & Dolan, Y. (2008). *Oplossingsgerichte therapie in de praktijk. Wonderen die werken*. Amsterdam: Hogrefe Uitgevers BV.
- Donkers, A. (2014, september 24). *homepage klimaatschaal*. Opgehaald van klimaatschaal: <https://www.klimaatschaal.nl/>
- Furman, B., & Ahola, T. (2012). *Reteaming. Oplossingsgericht werken als veranderstrategie*. Amsterdam: uitgeverij Boom Nelissen.
- Jolles, J., & Idema, W. (2011). *Help de leerling verbreint! Bij de les, 6-9*.
- Levitis, D. A. (2009). Behavioural biologists do not agree on what constitutes behaviour. *Animal Behaviour*, 103-110.
- Lingsma, M. S. (2007). *Coachen op competentieontwikkeling*. Amsterdam: uitgeverij Boom.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review Volume 50 No 4*, 370-396.
- Pameijer, N., & Van Beukering, T. (2006). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor de interne begeleider*. Leuven: Uitgeverij Acco.
- Passend onderwijs*. (2014, September 17). Opgehaald van Rijksoverheid: <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs>
- Ponte, P. (2012). *Onderwijs en onderzoek van eigen makelij. Onderzoek met en door leraren*. Den Haag: Boom Lemma uitgevers.
- Starr, E. M., & Foy, J. B. (2012). In Parents' Voices: The Education of Children With Autism Spectrum Disorders . *Remedial and Special Education*, 207-216.
- Stevens, L. (1997, mei). *Overdenken en doen. Een pedagogische bijdrage aan adaptief onderwijs. brochure van Procesmanagement Primair Onderwijs*. Den Haag.

Stevens, L. (2014, mei 5). *Over ontwikkeling van kinderen*. Opgehaald van Wij leren.nl: <http://wijleren.nl/ontwikkeling-kinderen.php>

Tinbergen, N. (1955). *The Study of Instinct*. Oxford: Clarendon.

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

Van den Heijkant, C., & Van der Wegen, R. (2000). *De klas in beeld. Video Interactie Begeleiding in School*. Heeswijk- Dinther: Uitgeverij Esstede bv.

Van Meersbergen, E. (2010). Groslijst Onderwijsbehoeften SEO en Werkhouding. *Simulatieprogramma 1-zorgroute sociaal-emotionele ontwikkeling*. Heerlen.

Bijlage 1 Groslijst onderwijsbehoeften docentversie

RdMc/OU/WOSO(2010) Simulatieprogramma 1-zorgroute sociaal-emotionele ontwikkeling: Heerlen.

Onderwijsbehoeften

Begripsomschrijving

Onderwijsbehoeften zijn uitspraken over wat het kind op een bepaald gebied kan leren met hulp van volwassenen in een afgesproken tijd. Onderwijsbehoeften zijn te beschouwen als kindspecifieke onderwijsdoelen. Ze zeggen behalve over wat een kind kan leren ook iets over de aard van de hulp en de ondersteuning die een kind nodig heeft.

We kunnen onderwijsbehoeften verdelen in instructie- en ondersteuningsbehoeften:

- instructiebehoeften horen vooral bij het didactische domein: het leren van de schoolse vakken. Maar ook bij een (structureel) gebrek aan inzicht hoe met sociaal-emotionele probleemsituaties om te gaan, kan een kind behoefte hebben aan instructie (in combinatie met ondersteuning)
- ondersteuningsbehoeften horen bij het pedagogische domein: leren van gedrag, sociaal emotionele ontwikkeling en welbevinden.

Er zijn kinderen die behoefte hebben aan extra en/of andere begeleiding vergeleken met de meeste kinderen in de groep. We noemen dit „specifieke onderwijsbehoeften“.

Doelstelling

Door het formuleren van onderwijsbehoeften van het kind beschrijft de leerkracht wat het kind nodig heeft, in plaats van wat er mis is.

Relatie met 1-zorgroute

Denken en praten vanuit onderwijsbehoeften is één van de uitgangspunten van de 1-zorgroute. Het benoemen van de (specifieke) onderwijsbehoeften van de leerlingen is één van de stappen van het cyclisch proces dat de leerkracht ten minste driemaal per jaar doorloopt.

Voorbeeld

We formuleren de onderwijsbehoeften van kinderen volgens een transactioneel referentiekader, d.w.z. dat de behoeften van het kind en de mogelijkheden en beperkingen van de omgeving waarin het kind opgroeit en onderwijs krijgt, elkaar voortdurend beïnvloeden. Dus: wat heeft dit kind bij deze leraar, op deze school, met deze groepsgeenootjes en deze ouders nodig om het gestelde doel te bereiken? Pameijer & van Beukering (2006, p.60-61) stellen voor formuleringen te hanteren als:

Dit kind heeft....

Een instructie nodig die...of waarbij ...

Opdrachten nodig die...

(Leer-)activiteiten nodig die...

Feedback nodig die...

Groepsleden nodig die... of met wie...

Een leraar nodig die...

Een leeromgeving nodig die...

Ondersteuning nodig die...

Ook in het sociaal-emotioneel domein kunnen de eisen die de ontwikkeling van het kind stelt aan de schoolomgeving (inclusief de leerkracht) als onderwijsbehoeften beschreven worden, waarbij we ons bijvoorbeeld baseren op de analyse van het individueel leerlingvolgsysteem-overzicht, het sociogram, andere signaleringsinstrumenten, de aantekeningen van de leerkracht over zijn „toevallige“ observaties, rapportages van oudergesprekken, rapportages van leraren uit voorgaande jaren, overzichten van vorderingen op de instrumentele vakken etc. Een (niet-uitputtend!) overzicht van mogelijke onderwijsbehoeften op sociaal-emotioneel terrein is, als inspiratiebron, in bijlage aan deze bibliotheektekst toegevoegd.

Indien er meerdere kinderen vergelijkbare onderwijsbehoeften hebben, kan clustering van deze leerlingen in homogene, of juist in heterogeen samengestelde groepjes overwogen worden. Met betrekking tot de sociale competentie-ontwikkeling is het mogelijk om een geselecteerd groepje emotioneel kwetsbare leerlingen bij voorbeeld samen een weerbaarheidstraining te laten volgen. Of om zo'n minder weerbare leerling in de dagelijkse praktijk juist veel te laten samenwerken met een "maatje", dat hem het goede voorbeeld geeft en hem emotioneel ondersteunt in moeilijke situaties. Of om de ontwikkeling van dat kind nog een half jaar nauwlettend te volgen, en nog geen extra ondersteuning te geven of anderszins actief in te grijpen. Met dit voorbeeld wordt tevens geïllustreerd dat een beslissing of een kind in deze groepssituatie en met deze leraar al dan niet een specifieke onderwijsbehoefte heeft, vaak letterlijk discutabel is. Of een wat stiller kind een ondersteuningsbehoefte heeft, is ten dele de interpretatie van de leraar. En waaraan dat kind dan precies behoefte heeft, is eveneens deels interpretatie. Om de beslissing of een kind extra aandacht nodig heeft (in welke vorm dan ook) minder afhankelijk te maken van de manier waarop de leerkracht de situatie ervaart en interpreteert, is het van groot belang dat er van meerdere kanten naar het kind gekeken wordt: hoe dachten de leerkrachten uit voorgaande jaren, de remedial teacher en andere betrokkenen over dit kind? Hoe denken de ouders over hun kind? En hoe interpreteert de IB-er (en eventueel een gedragsspecialist) het gedrag van het kind; komt hij of zij in meerdere les- en vrije situaties kijken, en met de leerkracht over het kind en over de interpretaties van de leerkracht praten? En leest best: hoe ervaart het kind zijn situatie zelf? Er moeten daarover individuele gesprekken met het kind worden gevoerd! Slechts op deze wijze wordt de subjectieve interpretatie van de leerkracht een intersubjectief, dus breder gedragen oordeel. Dat desondanks een voorlopig oordeel blijft: een aantal maal per jaar worden de nieuwe ervaringen met de gevolgde aanpak geëvalueerd en kan het beeld over het kind bijgesteld worden.

Het vaststellen van de onderwijsbehoeften van een kind en, daaraan gerelateerd, bepalen welke aanpak het kind nodig heeft en of dat in de eigen schoolpraktijk gerealiseerd kan worden, is dus een zware verantwoordelijkheid. Beslissingen over de vermoedelijke mogelijkheden van een kind en dus over de richting waarin met het kind gewerkt gaat worden, zijn nooit gebaseerd op 100 % zekerheid. Als te snel of te vroeg wordt besloten tot laten vallen van onderwijsdoelen en het (leren) accepteren van een beperking, loop je het risico dat een kind ontwikkelingskansen wordt onthouden en dat het kind gevoelens van minderwaardigheid ontwikkelt. Maar het te lang vasthouden aan doelstellingen die het kind steeds weer niet blijkt te kunnen bereiken leidt tot het meermaals opdoen van faalervaringen en daarmee eveneens tot gevoelens van minderwaardigheid... Een school kan slechts verantwoord met dit voortdurende dilemma omgaan als de schoolprestaties van het kind, zijn interpretatie daarvan en zijn algeheel emotioneel welbevinden gedurende de gehele schoolperiode nauwlettend gevolgd worden.

Literatuur

Hooiveld, J. (2005). *Onderwijsbehoeften*. DVD. Woerden: WSNS Plus.

Meersbergen, E. van (2009). Een gedragsspecialist op school. In *CNV Onderwijs - Zorg Primair* (2), pag 6 - 11

Pameijer, N.K., & Beukering, J.T.E. van (2006) *Handelingsgericht werken: een handleiding voor de interne begeleider. Samen met leraar, ouders en kind aan de slag*. Leuven: Acco.

Groslijst Onderwijsbehoeften

(instructiebehoeften en ondersteuningsbehoeften)

m.b.t. de sociaal-emotionele ontwikkeling en de werkhouding

Het stimuleren van de sociaal-emotionele ontwikkeling gebeurt hoofdzakelijk binnen de natuurlijke dagelijkse omgangssituaties; slechts af en toe wordt er expliciet met kinderen in oefensituaties aandacht aan specifieke onderwerpen besteed. Onderwijsbehoeften hebben op dit terrein bijna altijd de vorm van ondersteuningsbehoeften en maar incidenteel van instructiebehoeften.

Onderstaande lijst van ondersteuningsbehoeften is door ons op de volgende vier factoren samengesteld (3 op sociaal-emotionele ontwikkeling en 1 op werkhouding):

A. De leerling/omgaan met zichzelf

B. De relatie met de leerkracht

C. Omgaan met andere mensen, m.n. medeleerlingen

D. Werkhouding

Veel van de in het onderwijs gebruikte signaleringslijsten of Leerlingvolgsystemen op sociaal-emotionele ontwikkeling en werkhouding kennen een dergelijke onderverdeling in factoren of hoofdgebieden.

De groslijst van ondersteuningsbehoeften is voorlopig en niet uitputtend. Afhankelijk van de op de school vertrouwde en gebruikte instrumenten is het dus mogelijk om ook met een andere indeling van de lijst te werken of de huidige lijst nog verder aan te vullen.

Ondersteuningsbehoeften van het sociaal emotioneel domein

(Voorlopige groslijst Erik van Meersbergen, Heerlen: RdMC/OU/WOSO, 2009).

A. De leerling/omgaan met zichzelf

Dit kind heeft...

- Behoeftte aan veiligheid
- Behoeftte aan vertrouwen in zichzelf
- Behoeftte aan contact en heeft het nodig om ergens bij te horen
- Behoeftte om initiatieven te kunnen ontplooien
- Behoeftte om verantwoordelijkheid te mogen dragen
- Behoeftte aan het (her-)kennen van eigen grenzen
- Behoeftte aan autonomie
- Behoeftte om eigen keuzes te mogen maken
- Behoeftte om zich competent te weten in hoe te handelen in sociale situaties
- Behoeftte om zich competent te voelen in nieuwe sociale situaties
- Behoeftte om te mogen uitproberen
- Behoeftte om fouten te mogen maken
- Behoeftte aan complimenten en waardering
- Taken/leeromgeving nodig die hem uitdagen
- Zicht nodig op eigen kunnen
- Zicht nodig op datgene wat hij/zij graag wenst
- De gelegenheid gekregen om teleurstellingen te verwerken
- Voldoende beweging nodig, vooral inspannende lichaamsbeweging, die het kind helpen zich beter te concentreren en tot rust te komen
- Behoeftte aan inzicht in regels van vrije sociale situaties
- Behoeftte aan inzicht in regels van gestructureerde sociale situaties.

B. De relatie met de leerkracht

Dit kind wil...

- Een leraar die vertrouwen geeft
- Een leraar die interesse in hem/haar toont
- Een leraar die initiatieven van hem/haar beloont
- Een leraar die bevraagt waar hij/zij aan zit te denken
- Een leraar die feedback consequent en direct volgend op gedrag geeft
- Een leraar die succeservaringen benadrukt
- Een leraar die inzet/inspanning benadrukt
- Een leraar die complimenteert
- Een leraar die vriendelijk en beslist is
- Een leraar die zich dan weer leidend en dan weer afwachtend opstelt

- Een leraar die instructie terugvraagt, controleert en samen met hem/haar evalueert
- Een leraar die let op zijn/haar taakbeleving en deze voorafgaand, tijdens en na de taak met hem/haar bespreekt
- Een leraar die situaties creëert waarin de sterke kanten van hem/haar naar voren komen
- Een leraar die positieve interne attributies bij succes benadrukt
- Een leraar die aangeeft dat fouten maken toegestaan is
- Een leraar die humor heeft en waarbij je grapjes kan maken
- Een leraar die rechtvaardig is
- Een leraar nodig die open vragen stelt (die uitnodigen tot creativiteit)
- Een leraar die aangeeft welk gedrag wel en niet kan in sociale situaties
- Een leraar die de overgangen tussen de activiteiten structureert
- Een leraar die de vrije situaties voorstructureert
- Een leraar die de vrije situaties voorbespreekt en nabespreekt
- Een leraar die (leer- en gedrags-) situaties structureert
- Een leraar die je om hulp kunt vragen
- Een leraar die zelf ook om hulp durft te vragen
- Een leraar die de leerling ook eens „links“ laat liggen.

C. Omgaan met andere leerlingen

Dit kind heeft groepsgenoten nodig...

- Met wie hij/zij samenwerkend kan leren
- Met wie hij/zij kan overleggen over activiteiten
- Die interesse hebben in wat hij/zij van iets vindt
- Die accepteren dat hij/zij „anders“ reageert in onverwachte situaties
- Die accepteren dat hij/zij „anders“ reageert in angstige situaties
- Die hem/haar vragen mee te spelen in de pauze
- Die naast hem/haar willen lopen naar de gymzaal
- Die het gezellig vinden om naast hem/haar in de bus te zitten
- Die zijn/haar clowneske gedrag negeren en er niet om lachen
- Die hem/haar niet uitdagen
- Die hem/haar niet uitlachen
- Waarbij hij/zij zich prettig voelt
- Waarmee hij/zij zich kan meten
- Die hem/haar niet voor gek zetten in de klas
- Waartegen hij/zij ook eens „nee“ kan zeggen als hij/zij ergens geen zin in heeft
- Die aardig tegen hem/haar doen
- Die niet meelopen met pestkoppen
- Die in conflictsituaties meedenken over de meest geschikte oplossing
- Die verhalen willen horen wat hij/zij heeft meegemaakt
- Die hulp bieden wanneer hij/zij iets niet kan
- Die hij/zij ook eens kan helpen.

D. Werkhouding

Dit kind heeft...

- Opdrachten nodig die op of net onder zijn/haar niveau liggen zodat hij/zij de komende maand vooral succeservaringen kan opdoen
- Opdrachten nodig die op of net boven zijn/haar niveau liggen zodat hij/zij voldoende uitdaging krijgt
- Instructie nodig waarbij de leraar voordoet en hardop denkt
- Instructie nodig die verkort is (doelen, kernpunten en oplossingsstrategieën kort bespreken waarna het kind zelfstandig aan het werk kan)
- Instructie nodig die verlengd is (activeren basisvaardigheden, begeleide inoefening, ondersteuning bij het toepassen van de strategie en stimuleren tot het bedenken van eigen voorbeelden)
- Opdrachten nodig die overzichtelijk zijn door een sobere lay-out met zo weinig mogelijk afleiding van plaatjes
- Opdrachten nodig die overzichtelijk zijn door een sobere lay-out maar met functionele interessante illustraties.
- Opdrachten nodig waarbij hij/zij alleen de antwoorden hoeft in te vullen
- Opdrachten nodig met uitgewerkte voorbeelden
- Activiteiten die aansluiten bij zijn/haar belangstelling voor...
- Activiteiten die structuur bieden met een stap-voor-stap-plan en zelfcorrigerend zijn zodat hij/zij direct feedback krijgt
- Activiteiten nodig die ruimte laten voor eigen keuze en inbreng
- Activiteiten nodig die opgedeeld zijn in kleinere deelactiviteiten
- Activiteiten die erop gericht zijn de om de leertijd zo goed mogelijk te besteden
- Activiteiten nodig die hem/haar uitdagen
- Activiteiten nodig die voor voldoende lichamelijk inspannende beweging zorgen
- Materialen nodig die de denkhandelingen concreet ondersteunen (plaatjes, mascotte, steunfiguur, tokens)
- Materialen nodig die overzichtelijk zijn en die hij/zij zelfstandig kan gebruiken
- Taken nodig die rekening houden met de korte concentratieboog van hem/haar
- Een leeromgeving nodig die zo min mogelijk afleiding veroorzaakt
- Een leeromgeving nodig waarbinnen de materialen een duidelijk zichtbare en vaste plek hebben
- Ondersteuning nodig die hem/haar helpt zich te focussen op een opdracht
- Ondersteuning nodig bij het plannen/organiseren van deeltaken van een opdracht
- Voldoende tijd nodig om zich te kunnen richten en om een overzicht te creëren van de taak.

Bijlage 2 Kenmerken van geslaagde interacties en leiding geven

CLUSTERS	PATRONEN	ELEMENTEN
1. <i>Initiatief en ontvangst</i> (0-6 jaar)	attent zijn afstemmen	• toewenden • aankijken • vriendelijke intonatie • vriendelijke gezichtsexpressie • vriendelijke houdingen • meedoen • ja-knikken • benoemen • ja-zeggen
2. <i>Uitwisseling in de kring</i> (6+ jaar)	kring vormen beurten maken coördinatie	• in kring betrekken • rondkijken • ontvangst bevestigen • beurt geven en nemen • gelijke beurtverdeling • samen handelen • elkaar helpen
3. <i>Overleg</i> (12+ jaar)	meningsvorming inhoudelijkheid besluitvorming	mening: • geven • aannemen • uitwisselen • onderzoeken onderwerpen: • aanreiken • uitwerken en uitdiepen afspraken over: • voorstellen • overeenkomen • bijstellen
4. <i>Conflicthantering</i> (16+ jaar)	tegenstelling benoemen contact herstellen onderhandelen	• intenties onderzoeken • terug voeren naar clusters 1, 2 en 3 • standpunten vaststellen • regelingen overeenkomen

Schema kenmerken van geslaagde interacties en leiding geven (uit: Dekker en Biemans 1994)

Bijlage 3 Klimaatschaal docentversie

KLIMAATSCHAAL

**voor het voortgezet onderwijs en voor de bovenbouw
van het basisonderwijs**

-leerkrachtversie-

Voornaam tussenvoegsel achternaam

1. Naam leerkracht:
2. Naam school:
3. Klassencode (naam van de klas):
4. Geslacht (omcirkel het cijfer): 1 man 2 vrouw
5. Type onderwijs (omcirkel het cijfer dat van toepassing is):
 1. Basisonderwijs
 2. Speciaal basisonderwijs
 3. Praktijkonderwijs
 4. Assistentenleerweg
 5. VMBO basisberoepsgerichte leerweg
 6. VMBO basisberoepsgerichte leerweg met LWOO
 7. VMBO kaderberoepsgerichte leerweg
 8. VMBO kaderberoepsgerichte leerweg met LWOO
 9. VMBO gemengde leerweg
 10. VMBO gemengde leerweg met LWOO
 11. VMBO theoretische leerweg
 12. VMBO theoretische leerweg met LWOO
 13. HAVO/VWO/atheneum/gymnasium
 14. REC scholen
 15. Anders, nl:
6. In welke groep of leerjaar geef je les? (omcirkelen): 1 2 3 4 5 6 7 8
7. Datum van invullen (ddmmjjjj) bijvoorbeeld 23072005:

Toelichting.

Het algemeen gedeelte gaat over de klas of groep waaraan jij les geeft.

Het specifieke gedeelte gaat over jou als leerkracht. Elke vraag heeft vier antwoordmogelijkheden met de volgende betekenis:

1 = komt nooit of bijna nooit voor

2 = komt soms voor

3 = komt regelmatig voor

4 = komt vaak voor

Omcirkel voor elke vraag het antwoord dat van toepassing is. Denk niet te lang na, uw eerste indruk is meestal de beste.

Algemeen gedeelte over je klas

	bijna nooit	soms	regel- matig	vaak
1. De leerlingen vinden mijn klas leuk	1	2	3	4
2. Leerlingen in mijn klas maken ruzie met elkaar	1	2	3	4
3. Leerlingen kunnen goed met elkaar opschieten	1	2	3	4
4. Er zijn leerlingen in mijn klas die spullen van anderen kapot maken	1	2	3	4
5. Bij moeilijkheden helpen klasgenoten elkaar	1	2	3	4
6. Er zijn leerlingen uit mijn klas die elkaar buiten school lastig vallen	1	2	3	4
7. Er zijn leerlingen in mijn klas die elkaar uitschelden	1	2	3	4
8. In mijn klas worden leerlingen gepest	1	2	3	4
9. In mijn klas roddelen leerlingen over elkaar	1	2	3	4
10. Er zijn leerlingen in mijn klas die elkaar wel eens slaan of schoppen	1	2	3	4
11. De leerlingen voelen zich in mijn groep op hun gemak	1	2	3	4
12. De leerlingen hebben het gevoel dat ze bij de groep horen	1	2	3	4
13. De leerlingen kunnen goed samenwerken aan opdrachten	1	2	3	4
14. De leerlingen vinden elkaar aardig	1	2	3	4
15. Als een leerling in mijn klas een verkeerde vraag stelt dan wordt die vaak uitgelachen	1	2	3	4
16. Er zijn leerlingen in mijn klas die geen aansluiting hebben bij de groep	1	2	3	4

Specifiek gedeelte over jezelf als leerkracht:

Jij geeft het vak:

	bijna nooit	soms	regel- matig	vaak
1. Er wordt in mijn klas veel lawaai gemaakt tijdens de lessen	1	2	3	4
2. De leerlingen hebben graag les van mij. Mijn lessen worden als prettig ervaren	1	2	3	4
3. Leerlingen kunnen moeilijk opletten omdat het zo onrustig is tijdens mijn les	1	2	3	4
4. De lessen verlopen bij mij rommelig	1	2	3	4
5. De leerlingen vinden mij aardig	1	2	3	4
6. Het kost mij veel tijd om de klas rustig te krijgen	1	2	3	4
7. Ik vind het leuk om aan deze klas les te geven	1	2	3	4
8. Ik heb meestal een goede bui	1	2	3	4
9. Ik zeg regelmatig dat de leerlingen goed gewerkt hebben	1	2	3	4
10. Bij mij is het rustig tijdens de les	1	2	3	4
11. Ik stel de leerlingen op hun gemak als ze een proefwerk moeten maken	1	2	3	4
12. Ik kan vlug met de les beginnen omdat het in de klas rustig is	1	2	3	4
13. Bij mij kunnen leerlingen met hun problemen terecht	1	2	3	4
14. Ik besteed voldoende tijd aan alle leerlingen	1	2	3	4
15. Ik laat duidelijk merken als een leerling iets goed heeft gedaan	1	2	3	4
16. Ik heb echte belangstelling voor de leerlingen	1	2	3	4
17. Ik help elke leerling als die iets niet kan	1	2	3	4

Bedankt voor het invullen!

Bijlage 4 Klimaatschaal leerlingversie

KLIMAATSCHAAL

**voor het voortgezet onderwijs en voor
de bovenbouw van het basisonderwijs**

Voornaam tussenvoegsel achternaam

6. Naam leerling:
7. Naam school:
8. Klassencode (naam van de klas):
9. Geslacht (omcirkel het cijfer): 1 jongen 2 meisje
10. Type onderwijs (omcirkel het cijfer dat van toepassing is):
 16. Basisonderwijs
 17. Speciaal basisonderwijs
 18. Praktijkonderwijs
 19. Assistentenleerweg
 20. VMBO basisberoepsgerichte leerweg
 21. VMBO basisberoepsgerichte leerweg met LWOO
 22. VMBO kaderberoepsgerichte leerweg
 23. VMBO kaderberoepsgerichte leerweg met LWOO
 24. VMBO gemengde leerweg
 25. VMBO gemengde leerweg met LWOO
 26. VMBO theoretische leerweg
 27. VMBO theoretische leerweg met LWOO
 28. HAVO/VWO/atheneum/gymnasium
 29. REC scholen
 30. MBO niveau 1 en 2
 31. MBO niveau 3 en 4
 32. Anders, nl:
8. In welke groep of leerjaar geef je les? (omcirkelen): 1 2 3 4 5 6 7 8
9. Datum van invullen (ddmmjjjj) bijvoorbeeld 23072005:

Toelichting.

Het algemeen gedeelte gaat over de klas of groep waarin jij zit, maar met verschillende leraren.

Het specifieke gedeelte gaat over de leraar waarover jij deze vragenlijst moet invullen.

Elke vraag heeft vier antwoordmogelijkheden met de volgende betekenis:

- 1 = komt nooit of bijna nooit voor
- 2 = komt soms voor
- 3 = komt regelmatig voor
- 4 = komt vaak voor

Omcirkel voor elke vraag het antwoord dat van toepassing is. Denk niet te lang na, je eerste indruk is meestal de beste.

Algemeen gedeelte over je klas

	bijna nooit	soms	regel- matig	vaak
17. Ik vind mijn klas leuk	1	2	3	4
18. Leerlingen in deze klas maken ruzie met elkaar	1	2	3	4
19. Ik kan goed met de meeste klasgenoten opschieten	1	2	3	4
20. Er zijn leerlingen in onze klas die spullen van anderen kapot maken	1	2	3	4
21. Bij moeilijkheden word ik door klasgenoten geholpen	1	2	3	4
22. Er zijn leerlingen uit onze klas die elkaar buiten school lastig vallen	1	2	3	4
23. Er zijn leerlingen in deze klas die elkaar uitschelden	1	2	3	4
24. In deze klas worden leerlingen gepest	1	2	3	4
25. In deze klas roddelen leerlingen over elkaar	1	2	3	4
26. Er zijn leerlingen in onze klas die elkaar wel eens slaan of schoppen	1	2	3	4
27. Ik voel me in deze groep op mijn gemak	1	2	3	4
28. Ik voel me dat ik bij deze groep hoor	1	2	3	4
29. Ik werk graag samen met een klasgenoot aan een opdracht	1	2	3	4
30. Ik vind de leerlingen in mijn klas aardig	1	2	3	4
31. In deze klas word je uitgelachen als je een verkeerde vraag stelt	1	2	3	4
32. Ik denk dat mijn klasgenoten mij wel aardig vinden	1	2	3	4

Specifiek gedeelte over leraar (naam invullen):**hij/zij geeft het vak:**

	bijna nooit	soms	regel- matig	vaak
18. Er wordt in deze klas bij deze leraar veel lawaai gemaakt tijdens de lessen	1	2	3	4
19. Ik heb graag les van deze leraar. De lessen van deze leraar vind ik prettig	1	2	3	4
20. Omdat het zo onrustig is tijdens de les van deze leraar kan ik in deze klas moeilijk opletten	1	2	3	4
21. Ik vind dat de lessen bij deze leraar rommelig verlopen	1	2	3	4
22. Ik vind deze leraar aardig	1	2	3	4
23. Het kost deze leraar veel tijd om de klas rustig te krijgen	1	2	3	4
24. Deze leraar vindt het leuk om aan onze klas les te geven	1	2	3	4
25. Deze leraar heeft een goede bui	1	2	3	4
26. Deze leraar zegt regelmatig dat de leerlingen goed gewerkt hebben	1	2	3	4
27. Bij deze leraar is het rustig tijdens de les	1	2	3	4
28. Deze leraar stelt de leerlingen op hun gemak als ze een proefwerk moeten maken	1	2	3	4
29. Bij deze leraar is het in de klas rustig genoeg om vlug met de les te beginnen	1	2	3	4
30. Bij deze leraar kan ik met mijn problemen terecht	1	2	3	4
31. Deze leraar besteedt voldoende tijd aan alle leerlingen	1	2	3	4
32. Deze leraar laat duidelijk merken als je iets goed heeft gedaan	1	2	3	4
33. Deze leraar heeft belangstelling voor de leerlingen	1	2	3	4
34. Deze leraar helpt je als je iets niet kan	1	2	3	4

Bedankt voor het invullen!

Bijlage 5 Groslijst onderwijsbehoeften leerlingversie

Beste leerling,

Op deze lijst kun je invullen wat jij nodig hebt om het beste te kunnen functioneren op school. Hier gaat jouw docent mee aan de slag om jou (nog) beter te begeleiden. Kruis aan welke dingen voor jou gelden en lever de lijst daarna weer bij mij in.

A. Hoe ik omga met mezelf

Ik heb....

- Behoefte aan veiligheid
- Behoefte aan vertrouwen in mezelf
- Behoefte aan contact en heb het nodig om ergens bij te horen
- Behoefte om nieuwe ideeën te ontwikkelen
- Behoefte om verantwoordelijkheid te mogen dragen
- Behoefte aan het (her-)kennen van mijn eigen grenzen
- Behoefte aan zelfstandigheid
- Behoefte om eigen keuzes te mogen maken
- Behoefte om te weten hoe ik kan handelen in sociale situaties
- Behoefte om te weten hoe ik kan handelen in nieuwe sociale situaties
- Behoefte om te mogen uitproberen
- Behoefte om fouten te mogen maken
- Behoefte aan complimenten en waardering
- Taken/leeromgeving nodig die me uitdagen
- Zicht nodig op wat ik kan
- Zicht nodig op datgene wat ik graag wens
- De gelegenheid gekregen om teleurstellingen te verwerken
- Voldoende beweging nodig, vooral inspannende lichaamsbeweging, die me helpen me beter te concentreren en tot rust te komen
- Behoefte aan inzicht in regels van vrije sociale situaties (hoe moet ik me gedragen)
- Behoefte aan inzicht in regels van niet vrije sociale situaties.

B. De relatie met de leerkracht

Ik wil...

- Een leraar die vertrouwen geeft
- Een leraar die interesse in mij toont
- Een leraar die nieuwe ideeën van mij beloont
- Een leraar die me vraagt waar ik aan zit te denken
- Een leraar die consequent en direct een reactie geeft op mijn gedrag
- Een leraar die benadrukt als ik het goed doe
- Een leraar die benadrukt als ik me goed ingezet heb
- Een leraar die complimentjes geeft
- Een leraar die vriendelijk en beslist is
- Een leraar die zich dan weer leidend en dan weer afwachtend opstelt
- Een leraar die terugvraagt en controleert of ik de uitleg heb begrepen en samen met mij bespreekt wat ik nog moet weten
- Een leraar die let op hoe ik de taak beleef en dit voor, tijdens en na de taak met mij bespreekt

- Een leraar die situaties creëert waarin de sterke kanten van mij naar voren komen
- Een leraar die bij succes benadrukt dat ik zelf voor dit succes heb gezorgd
- Een leraar die aangeeft dat fouten maken toegestaan is
- Een leraar die humor heeft en waarbij je grapjes kan maken
- Een leraar die rechtvaardig is
- Een leraar nodig die open vragen stelt (die uitnodigen tot creativiteit)
- Een leraar die aangeeft welk gedrag wel en niet kan in sociale situaties
- Een leraar die zorgt dat het duidelijk is wat wel en niet mag tussen twee lesactiviteiten in
- Een leraar die zorgt dat ik weet wat ik moet doen in vrije lessituaties
- Een leraar die de vrije lessituaties voorbespreekt en nabespreekt
- Een leraar die duidelijkheid geeft in (leer- en gedrags-) situaties
- Een leraar die je om hulp kunt vragen
- Een leraar die zelf ook om hulp durft te vragen
- Een leraar die mij ook eens met rust laat

C. Omgaan met andere leerlingen

Ik heb groepsgenoten nodig...

- Met wie ik samenwerkend kan leren
- Met wie ik kan overleggen over activiteiten
- Die interesse hebben in wat ik van iets vind
- Die accepteren dat ik "anders" reageer in onverwachte situaties
- Die accepteren dat ik "anders" reageert in angstige situaties
- Die mij vragen bij hen staan in de pauze
- Die bij mij in de groep willen bij gymnastiek
- Die het gezellig vinden om naast mij in de klas te zitten
- Die mijn clownachtige gedrag negeren en er niet om lachen
- Die mij niet uitdagen
- Die mij niet uitlachen
- Waarbij ik me prettig voel
- Waarmee ik me kan meten
- Die mij niet voor gek zetten in de klas
- Waartegen ik ook eens „nee“ kan zeggen als ik ergens geen zin in heb
- Die aardig tegen mij doen
- Die niet meelopen met pestkoppen
- Die in conflictsituaties meedenken over de meest geschikte oplossing
- Die verhalen willen horen wat ik heb meegemaakt
- Die hulp bieden wanneer ik iets niet kan
- Die ik ook eens kan helpen.

D. Werkhouding

Ik heb...

- Opdrachten nodig die op of net onder mijn niveau liggen zodat ik de komende maand vooral succeservaringen kan opdoen
- Opdrachten nodig die op of net boven mijn niveau liggen zodat ik voldoende uitdaging krijgt
- Instructie nodig waarbij de leraar voordoet en hardop denkt
- Instructie nodig die verkort is (doelen, kernpunten en oplossingsstrategieën kort bespreken waarna ik zelfstandig aan het werk kan)

- Uitleg nodig die uitgebreid is
- Opdrachten nodig die overzichtelijk zijn door een eenvoudige lay-out met zo weinig mogelijk afleiding van plaatjes
- Opdrachten nodig die overzichtelijk zijn door een eenvoudige lay-out maar met nuttige interessante plaatjes
- Opdrachten nodig waarbij ik alleen de antwoorden hoeft in te vullen
- Opdrachten nodig met uitgewerkte voorbeelden
- Activiteiten die aansluiten bij mijn belangstelling voor...
- Activiteiten die structuur bieden met een stap-voor-stap-plan en zelfcorrigerend zijn zodat ik direct weet hoe ik het gedaan heb
- Activiteiten nodig die ruimte laten voor eigen keuze en inbreng
- Activiteiten nodig die opgedeeld zijn in kleinere deelactiviteiten
- Activiteiten die erop gericht zijn de om de leertijd zo goed mogelijk te besteden
- Activiteiten nodig die mij uitdagen
- Activiteiten nodig die voor voldoende lichamelijk inspannende beweging zorgen
- Materialen nodig die mijn denken duidelijk ondersteunen (plaatjes, steunfiguur)
- Materialen nodig die overzichtelijk zijn en die ik zelfstandig kan gebruiken
- Taken nodig die rekening houden met de korte concentratieboog van mij
- Een leeromgeving nodig die zo min mogelijk afleiding veroorzaakt
- Een leeromgeving nodig waarbinnen de materialen een duidelijk zichtbare en vaste plek hebben
- Ondersteuning nodig die mij helpt me te focussen op een opdracht
- Ondersteuning nodig bij het plannen/organiseren van deeltaken van een opdracht
- Voldoende tijd nodig om me te kunnen richten en om een overzicht te creëren van de taak.

Bijlage 6 Evaluatie SVIB-traject 1

Datum : 26 Juni 2013

Onderwerp : SVIB Traject van Jelly Donkers en docent T

Aanleiding van het SVIB traject was de vraag van mij (T) aan de mentoren van klas HK1a van deze school of zij voor mij tips hadden hoe ik mijn lessen aan deze klas beter (lees rustiger!) zou kunnen geven. Als beginnende wiskundeleraar was het voor mij moeilijk om de rust in deze klas te bewaren en de orde te handhaven. In de praktijk betekende dit dat het merendeel van de leerlingen niet de uitleg kregen, waar ze behoefte aan hadden doordat er een 4-tal "verstorende elementen" in de klas zaten.

Zowel voor de leerlingen als voor mijzelf was dit de oorzaak van de hulpvraag.

Door Jelly werd mij gevraagd of een SVIB traject iets voor mij zou kunnen zijn. Ondanks dat ik het heel spannend vond om in lesactie gefilmd te worden en daarna ook nog eens naar mijzelf in actie te moeten kijken heb ik deze gelegenheid met beide handen aangegrepen.

En ik moet zeggen dat ik er absoluut geen spijt van gehad heb. Zonder op de details in te gaan, vind ik dat het Jelly uitstekend gelukt is om video opnames te maken van situaties, die mij duidelijk lieten zien waar zich momenten voordeden waar ik met tevredenheid naar terugkijk en ook momenten waarin ik voor mijzelf duidelijke verbetermogelijkheden kon aanbrengen.

Door Jelly is mij dan ook gevraagd om de opnames te bekijken en een aantal van deze situaties te beschrijven. Wat je dan inderdaad terugziet is een rijk scala van "goede" en "minder goede" momenten.

In de nabespreking van de momenten was Jelly erg goed in staat om de nadruk te leggen op een groot aantal positieve momenten. Ik denk dat ze goed heeft aangevoeld dat ik die even nodig had om voor mezelf duidelijk te krijgen dat ik op de goede weg ben om wiskunde leraar te worden.

Ik heb in ieder geval veel van mijzelf gezien. Begeleiders kunnen je 100 keer vertellen dat het belangrijk is om contact te maken met de klas en met de individuele leerling, maar als je kunt terug**kijken** naar momenten werkt dit wat mij betreft veel beter.

Ik ben blij met de SVIB sessie en ik wil Jelly daar dan op deze manier ook nog eens heel erg voor bedanken.

Met vriendelijke groeten, docent T

Bijlage 7 Evaluatie SVIB-traject 2

Evaluatie SVIB 2012-2013

Tijdens de opleiding Master Sen heb ik verschillende modules SVIB gevolgd waardoor ik erg enthousiast was geworden over deze methode. Toen Jelly me vroeg of ik, in het kader van haar opleiding, een SVIB-traject wilde doen, heb ik direct ja gezegd. Een mooie kans om me verder te ontwikkelen. Ik wist namelijk wat het inhield en welke resultaten je ermee kunt boeken.

Wat hebben we gedaan?

Ik heb een intake gesprek gehad met Jelly waarin ik mijn hulpvraag heb geformuleerd.

Daarna is Jelly komen filmen in de klas waar mijn hulpvraag betrekking op had (HK1A). We hebben de opname afzonderlijk van elkaar bekeken met de hulpvraag in ons achterhoofd. Vervolgens hebben we de beelden samen bekeken en hebben we gelet op krachten en kansen. We maakten een interactieanalyse. Wat gaat er al goed en waar liggen ontwikkelkansen? Na het bekijken van de opname heb ik nieuwe leerdoelen gesteld.

Dit proces hebben we nog twee keer herhaald en we hebben afgesloten met een evaluatiegesprek.

Wat waren mijn verwachtingen?

Mijn verwachtingen waren hoog. Ik had drie modules SVIB gevolgd op de opleiding en heb daar vele opnamen gezien waaruit bleek dat deze methode echt voor ontwikkeling en verandering kan zorgen. SVIB is een goede methodiek om de communicatie tussen de docent en de leerling op elkaar af te stemmen omdat de docent inzicht krijgt in zijn manier van communiceren met de leerling, door het terugkijken van de op beeld vastgelegde interacties. In mijn ogen draait het om bewustwording van je eigen handelen en gedrag. Als de docent zich bewust wordt van zijn communicatie richting de leerling, kunnen leer- en gedragsproblemen worden voorkomen. Om groei, ontwikkeling en herstel mogelijk te maken gaat SVIB uit van de basiselementen van contact (vriendelijke intonatie, oogcontact en toewending). Dit spreekt me erg aan en het is ook in mijn traject gebleken dat daar de ingang voor verandering zat!

Wat hebben we bereikt?

Ik heb bereikt dat ik me bewust geworden ben van mijn gedrag naar bepaalde leerlingen en dat verandering in mijn gedrag, positieve verandering bij de leerling teweeg heeft gebracht.

Voorbeeld

Gebleken is dat door het maken van contact de leerlingen doen wat ik van ze vraag en verwacht. Als een leerling een vraag had ging ik deze individueel beantwoorden, ik ging naast de leerling zitten, maakte oogcontact en volgde de leerling. Dat werkte, de leerling had haar aandacht bij mij en volgde me. Toen een andere leerling (een leerling die moeilijk aan het werk gaat en veel individuele aansturing nodig heeft) een vraag stelde, was mijn houding afstandelijk, ik bleef staan, maakte geen oogcontact en volgde niet. De leerling haakte af en deed niet wat ik van hem verwachtte. Tijdens een volgende opname was ik me hiervan bewust, ik paste mijn gedrag aan en ook het gedrag van de

leerling veranderde. Hij volgde me wel en deed wat ik van hem vroeg. Bewustwording en een (kleine) gedragsverandering van mijn kant hebben dus grote gevolgen voor het gedrag van de leerling!

Hoe heb ik de begeleiding ervaren?

De begeleiding was erg prettig, ik voelde me op mijn gemak en heb echt het gevoel gehad dat dit traject op ontwikkeling gericht was. Ik heb nooit het gevoel gehad me anders voor te moeten doen omdat Jelly met een camera in de klas was.

De gesprekken met Jelly waren prettig en open en Jelly heeft me, door vragen te stellen, veel zelf laten nadenken over mijn eigen gedrag en de uitwerking daarvan op de leerlingen. Zo zijn de leerdoelen die ik me gesteld heb ook echt mijn leerdoelen geworden.

Bijlage 8 Evaluatie SVIB-traject 3

Evaluatie SVIB. Traject docent R. G in klas H4VA, gedurende schooljaar 2013-2014.

Het traject is mij opgedrongen. Dat is jammer, want daardoor heb ik het doel ervan als een andere ervaren, als waarvoor het bedoeld is.

Ondanks dat is het traject mij goed bevallen. Dit heeft vooral te maken met de begeleiding .

De begeleiding was in handen van Jelly Donkers. Zij kwam op mij in alle opzichten professioneel over.

Er wordt door Jelly vooral positieve feedback gegeven.

Ze kan goed filmen. Ze straalt rust en warmte uit. Gesprekken hebben een constructieve uitwerking.

Jelly heeft een uitermate goed inlevingsvermogen. Mogelijk niet altijd exact, maar -* = +.

De camera wordt na de eerste les niet meer als bedreigend ervaren. De vertrouwelijkheid is een pluspunt. Daardoor kun je jezelf meer geven.

Opbrengsten voor mij zijn:

- Een prettige samenwerking met een collega.
- Een positievere kijk op mijn functioneren.
- Een positievere kijk op mij als mens.
- Een goede aanvulling op mijn bewustwordingsproces.

Ik wens Jelly heel veel succes, met het SVIB-traject. Ik ben ervan overtuigd, dat zij veel collega's op deze wijze van dienst kan zijn. Ook ben ik ervan overtuigd, dat zij dit buiten SVIB om ook is.

R.G.

Belangrijke vragen zijn: 'Wat heb je gedaan om zover te komen?', 'Wat heb je verder nog gedaan?', 'Hoe ben je daarop gekomen?' of 'Hoe heb je dat laten doorwerken?'. Hierdoor zien en waarderen mensen hun eigen rol in de totale ontwikkeling.

Opdracht: wanneer je het gevoel hebt dat je je doel hebt bereikt, is het tijd om je project te beëindigen en tot iets anders over te gaan. Het is belangrijk dat je je project netjes afrondt, niet abrupt maar correct. Een fatsoenlijke afronding zal ervoor zorgen dat de veranderingen die je tot stand hebt gebracht zullen beklijven, dat niet alleen jij zelf, maar ook je reputatie zal veranderen en dat je steun van anderen zult blijven krijgen. Neem even de tijd om te onderzoeken hoe je vooruit bent gegaan. Bekijk je dagboek en vat samen wat je allemaal gedaan hebt, welke veranderingen er allemaal hebben plaatsgehad, alle hoogtepunten en alle vooruitgang en effecten die je hebt waargenomen. Stel nu jezelf de volgende vragen:

- *Wat heb je gedaan om dit te laten gebeuren?*
- *Welke dingen heb je gedaan waar je trots op kunt zijn?*
- *Wat waarderen anderen in de wijze waarop je te werk bent gegaan bij het nastreven van je doel?*

Wees niet te bescheiden. Trots zijn op wat je bereikt hebt is een belangrijk onderdeel van het realiseren van doelen. Door trots te zijn word je je eerder bewust van de specifieke dingen die je hebt gedaan om verder te komen en dus ook van wat je moet doen als je in de toekomst nog eens voor dit soort uitdagingen komt te staan.

Bedenkt hoe je je supporters wilt laten weten wat je tot stand hebt gebracht en welke rol zij daarbij hebben gespeeld.

Bijlage 10 Schema acties in het onderzoek

Narratief interview met elke respondent
Leerlingen uitnodigen
Docenten vullen klimaatschaal en groslijst onderwijsbehoeften in
Leerlingen vullen klimaatschaal en groslijst onderwijsbehoeften in
Docenten indelen bij SVIB of bij 'reteaming'
SVIB-traject: drie filmopnames en drie evaluatiegesprekken
'Reteaming'-traject: drie à vier gesprekken
Docent-6 en leerling-6 vullen als tussenmeting klimaatschaal in
Eindgesprek met elke docent
Docenten vullen klimaatschaal in
Leerlingen vullen klimaatschaal in

Bijlage 11 Narratief interview

1. Welke doelgroep heb je gekozen (individuele leerling, groep of klas)?
2. Over welk soort gedrag het gaat bij deze doelgroep (externaliserend, internaliserend, gedrag behorend bij een stoornis, etc. ect.)? Beschrijf dit zo gedetailleerd mogelijk.
3. Wanneer is het gedrag zichtbaar?
4. Hoe vaak komt het probleem voor?
5. In welke mate is het zichtbaar?
6. Door wie wordt het gedrag vertoond?
7. Hoe ziet het gedrag er uit?
8. Wanneer is het gedrag niet zichtbaar?
9. Wat doet het met jou?
10. Wat doe je al?
11. Wat vind je daarvan?
12. Wat je leervraag is (waar loop je tegen aan, gekoppeld aan jouw doelgroep en het vertoonde gedrag)
13. Als je jezelf een cijfer zou moeten geven waar sta je nu?
14. Wat je voor jezelf zou willen bereiken met het onderzoek?
15. Als je dat in een cijfer zou uitdrukken, welk cijfer zou je jezelf dan geven?

	Docent-1 ♀	Docent-2 ♀	Docent-3 ♀	Docent-4 ♂	Docent-5 ♀	Docent-6 ♀	Docent-4 ♂
Wanneer is gedrag niet aanwezig	Soms doet hij mee	Tijdens instructie. Groeps-opdrachten	Actieve werkvormen	Docent laat hem met rust	?	Is altijd aanwezig	90 % van de tijd
Beleving docent	Gestrest. Voelt niet fijn	Gestrest. Vóór de les gespannen, opluchting na de les	Frustreert, gezien resultaten	Doet niet zo veel, docent vindt het jammer	Staat er open in	Docent vindt het jammer	Schuldgevoel, daarna terugleggen bij leerling
Reeds ondernomen interventies	• dreigen met straf • nabespreken met klas • leerlingen mogen niet roepen • individuele leerling werkt apart of op de gang	• slechts één waarschuwing • nieuwe plaatsen • drie groepen, andere tijdstippen les • werkblad zelfstandig werken en evaluatie	• actievere werkvormen • leerstrategieën • veel extra materialen • powerpoints • leerlingen met onvoldoende schrijven een reflectie	• stimuleren tot afronding havo 4 • met rust laten • streng aanpakken • verwijderen als hij zijn werk niet inlevert • gesprek	• terug naar boek als klas ongedurig wordt	• leerling krijgt de beurt • gaat vaak naar leerling toe • na de les praatje maken	• vooraan gezet • complimenten

Bijlage 14 Nulmeting Klimaatschaal

Op elk cluster is het verschil uit te rekenen. Voor de interpretatie van die verschillen is het volgende aan te houden (Donkers, 2014):

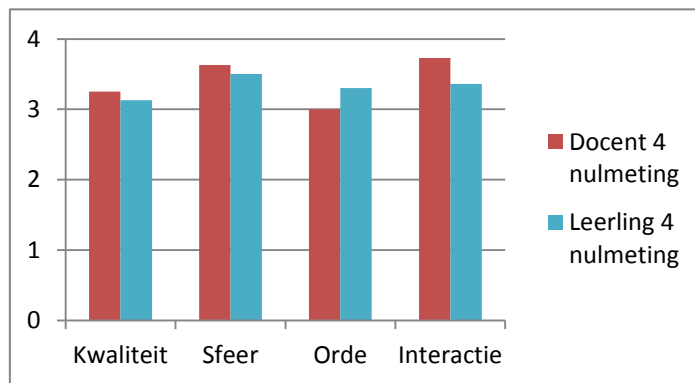
- verschil tussen -0,5 en +0,5: er is sprake van overeenstemming in de mening van leerling en leraar.
- verschil tussen -0,5 en -1: er is sprake van een significant verschil. De docent geeft een significant lagere beoordeling dan de leerling (per cluster).
- verschil tussen +0,5 en +1: er is sprake van een significant verschil. De docent geeft een significant hogere beoordeling dan de leerling (per cluster).
- verschil meer dan -1 of groter dan +1: er is sprake van een groot significant verschil in beleving.

Uit de resultaten blijkt dat er bij alle docent-leerling combinaties overeenstemming bestaat bij het cluster 'sfeer'. De sfeer is in elke klas bovengemiddeld tot goed te noemen.

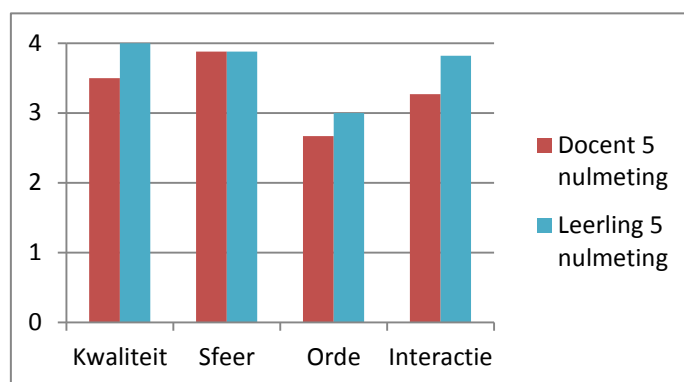
Bij 4 docenten en hun leerlingen is overeenstemming in hun mening over het cluster 'kwaliteit'. De score van deze cluster is bovengemiddeld tot goed te noemen.

Bij het cluster 'interactie' is overeenstemming bij 4 docenten en hun leerlingen. De interactie is voor 5 docenten gemiddeld te noemen. Eén leerling geeft aan dat de interactie een lage score krijgt en één leerling zegt dat de beleving van de interactie bovengemiddeld is.

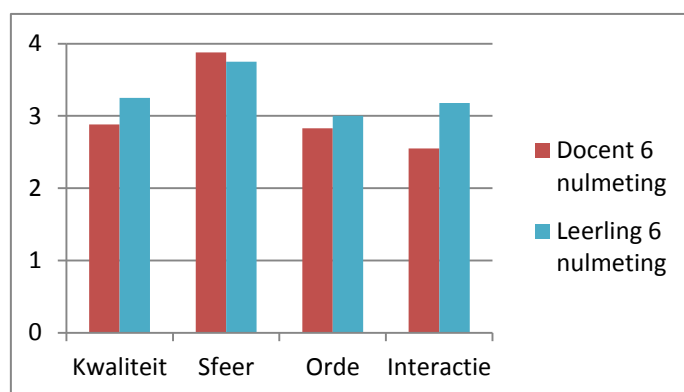
Bij het cluster 'orde' bestaat een significant groot verschil tussen de beleving van twee docenten en hun leerlingen. Slechts bij 1 docent is de orde zeer hoog te noemen. De beoordeling gemiddeld en zeer laag worden ieder voor 3 docenten genoemd.



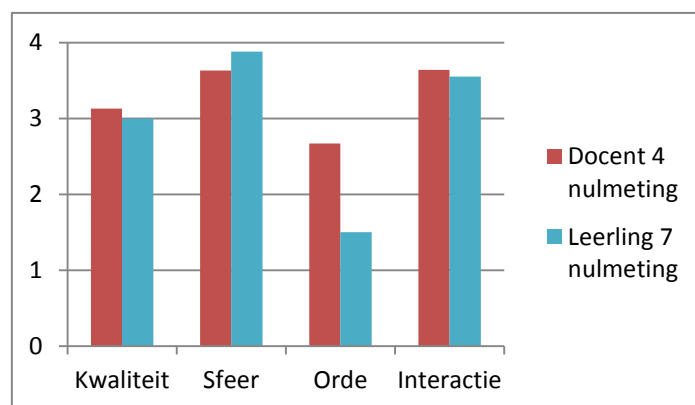
Figuur 7 Nulmeting Klimaatschaal docent-4 - leerling 4



Figuur 8 Nulmeting Klimaatschaal docent-5 - leerling 5



Figuur 9 Nulmeting Klimaatschaal docent-6 - leerling 6



Figuur 10 Nulmeting Klimaatschaal docent-4 - leerling 7

Bijlage 15 Uitwerking Video Interactie Analyse docent-1

tweede lesopname 11 maart 2014

Leervraag van docent-1: hoe krijg ik meer grip op vh2c en met name op leerling 1?

00:21:48	interactie/ instructie Wat zou dit met M doen?	+	Krachtbeeld, met mooie interactie. "M?" "Moet je nou....?" "Jah!" en Docent-1 wijst met vinger naar M. Docent-1: "Ja, precies."
00:27:10 – 00:27:35	interactie	+	Interactie met M. M heeft een vraag, toont initiatief door vinger opsteken. Docent-1 volgt door naar haar toe te lopen en kijkt haar aan. Kijkt mee naar het bord. M kijkt Docent-1 aan. Docent-1 zegt ja, M vraagt nog iets, kijkt naar Docent-1, Docent-1 wendt zich naar M.
00:04:35	Welk effect? Wat doet dit met jou en met de lln? Wat wil je?	+◇	Groot signaal: "nou dames en heren" (het wordt stiller, maar al snel niet meer.
00:00:01 – 00:03:59	Klassenmanagement Wat zijn jou regels? Zit E?	◇	Lln. zingen, komen binnen, veel lln. gaan naar wc, klas stroomt weer leeg. "E ga jij zitten?" "E ga zitten" "E en E, kom..."
00:04:44 – 00:00:40	interactie	◇	"Leerling 1, je telefoon weg" "Dat is geen telefoon.." Dat interesseert me niet... (draait weg uit contact) hij gaat weg" "Jo". Te snelle interactie, want Leerling 1 geeft 'm al terug. De andere jongen gaat er echter nog heel even mee door. Dit ziet Docent-1 niet, of ze doet er niets mee.
00:11:43	interactie Wat doet dit met jou?	◇	"P jij gaat vanavond..." "Vanavond heb ik geen tijd." "Ik was er ook niet gisteren"
00:22:56 –	interactie Wat maakt dat je dit zegt? Wat maakt dat je het niet checkt? Wat zou je kunnen doen?	◇	E, ga eens recht zitten

00:23:20- 00:23:34	klassenmanagement	+	"Jongens het is prettig..." het wordt weer stil
00:26:50	interactie op klassenniveau /instructie Wat doet dit met jou? Wat zou je willen?	◇	"Jongens, kijk eens even op je blad terug"
00:28:39	Instructie Wat heeft jouw opmerking voor effect op E? Wat is rechtzitten voor jou? Hoe weet je of ze recht zit?	◇	E en K. "E ga eens recht zitten"
00:43:52 – 00:45:32- 00:48:23	Klassenmanagement Wat doet dat met hen? Wat zou dat met Leerling 1 of R doen?	◇	S heeft een vraag en even later heeft A ook een vraag A geeft het op (na 3 min en dan zit S al 4,5 min met haar vinger omhoog)

Klassenmanagement:

- + weet van alle leerlingen de naam
- + plaatsen voor de leerling zijn duidelijk
- ◇ er is geen rust bij het binnenkomen
- ◇ regels zijn voor de leerlingen niet duidelijk
- ◇ regels gelden niet voor iedereen
- ◇ er volgt geen consequentie
- ◇ er volgt geen check op de regels
- ◇ Lesovergangen kosten veel tijd en verlopen onrustig

◇ leerlingen reageren niet duidelijk op signalen van de docent

Instructie/didactiek:

+ duidelijke uitleg

+ maakt gebruik van digibord

+ geeft leerlingen de beurt

◇ geeft overbodige informatie bij haar uitleg, waardoor deze verwarrend kan zijn

◇ springt soms van de hak op de tak bij haar uitleg

Interactie

+ heeft een vriendelijke stem

+ heeft humor

+ probeert met grapjes invloed uit te oefenen op een situatie

+ heeft één op één een goede interactie met de leerling

Bijlage 16 Uitgebreide resultaten Video Interactie Analyse

Door het SVIB-traject realiseert docent-1 zich (weer) dat humor een krachtbron van haar is. Daarnaast is haar één-op-één interactie met de leerling sterk. Het blijkt voor haar moeilijk om regels te stellen en om zich daar consequent aan te houden. Deze drie aspecten zet zij tijdens de volgende lessen in.

Docent-2 realiseert zich dat haar gevoel over de klas negatiever is dan dat de les in werkelijkheid verloopt. Ze geeft duidelijk vorm aan de les door te benoemen wat ze gaan doen en wanneer ze dat gaan doen. De regels zijn duidelijk voor de leerlingen duidelijk en ze corrigeert consequent. Op klassenniveau worden niet veel leerlingen aangesproken en docent-2 geeft in veel gevallen zelf het antwoord. Dit zijn leerpunten voor haar volgende lessen

Docent-3 geeft ook duidelijk aan wat er in de les gedaan wordt en hoeveel de leerlingen gaan doen tijdens de les. De regels zijn duidelijk voor de leerlingen. Docent-3 corrigeert op een vriendelijke manier. Ook hier worden er weinig leerlingen aangesproken op klassenniveau. Docent-3 heeft een vriendelijke stem, mimiek en houding. Tijdens de volgende lessen gaat zij vooral op de linkerkant van de klas letten, want deze leerlingen lijken duidelijk minder aandacht van de docent te krijgen.

Bijlage 17 Vragen eindgesprek SVIB-traject

Vragen eindgesprek SVIB-traject docent-1

1. Wat zijn voor jou de opbrengsten van het SVIB-traject?
2. Wat kun je zeggen over de opbrengsten ten aanzien van de door jou gekozen leerling?
3. In hoeverre heb je je leervraag/doel bereikt?
4. Bij het intake gesprek heb ik je gevraagd wat voor cijfer je jezelf zou geven over het verloop van de lessen. Je gaf jezelf een 3-4 op de donderdagmiddag. Over het gemiddelde, de sfeer in acht nemend gaf je het een 6-7, Welk cijfer zou je jezelf nu geven, na het afsluiten van het traject?
5. Wat zit er allemaal in dat cijfer?
6. Hoe heb je dat voor elkaar gekregen?
7. Wat is de volgende stap?

8. Wat vind je van de begeleiding door mij?
9. Heb je nog tips voor me?

Bijlage 18 Resultaten eindgesprek SVIB-traject docent-1, -2 en -3

	Docent-1 ♀	Docent-2 ♀	Docent-3 ♀
Opbrengsten SVIB-traject	• filmbeelden laten zien wat er in de klas gebeurt • aanknopingspunten om met klas om te gaan	• klas is rustiger • beelden werken relativerend • beelden laten veranderingen zien • betere observatie van leerlingen.	• inzicht in effect van leerkrachtgedrag op de klas • filmbeelden laten zien wat er in de klas gebeurt • inzicht in blinde vlekken • maakt duidelijker lesplan • inzicht in goede relatie met klas • leerlingen werken goed als ze een opdracht hebben
Opbrengsten ten aanzien van gekozen leerling	• leerling zal blijven proberen om grens op te zoeken • leerling laat zich gemakkelijker corrigeren	• leerling is heel betrokken geworden. • leerling laat meer zien dat dat hij deed • leerling reageert goed op persoonlijke aandacht • leerling is aan het werk	• leerling heeft succeservaring gehad doordat docent hem bewust bij de les betreft. • leerling is een blijere, meer betrokken leerling richting docent en het vak.
In hoeverre leervraag bereikt	• docent ziet meer wat ze zelf anders kan doen om het beter te laten verlopen • heeft bewustwording bereikt	• docent is onderwijs aan het verzorgen, is geen politieagent meer	• docent ziet wat er gebeurt • docent realiseert zich dat als zij meer afwisselt tussen werken en instructie, dat het rendement voor haar gevoel hoger is • docent heeft inzicht gekregen in wat zij doet
Schaalvraag begin positie	Les: 3-4.	Les: 4-5. Slechte les: 3 Kleine groepjes: bijna 9	Les: bijna 6
Schaalvraag einde traject	Misschien een 4tje	7-7,5	Langzaam richting de 7

	Docent-1 ♀	Docent-2 ♀	Docent-3 ♀
Wat zit er in dit cijfer	• momenten waarop het goed loopt • rust • meer momenten dat ze rustig werken	• docent bereikt lesdoelen • rust in de klas • leerlingen zijn serieus aan het werk	• nadenken over afwisseling tussen instructie en zelfwerken • goede relatie met klas • docent probeert hele klas bij de les te betrekken • focus op de gekozen leerling • duidelijker lesplan • docent geeft de leerlingen inspraak gaf • reflectie
Hoe is dit bereikt	• docent let op formulering van haar instructie en regels • docent spreekt leerlingen meer aan • docent is consequenter in het handhaven van de regels	• docent geeft leerling meer complimentjes en meer persoonlijke aandacht doordat hij voor haar zit • docent reageert zich minder af, waardoor leerling zich beter op zijn gemak voelt • nieuwe plattegrond • zelfstandig werkblad • consequenter zijn met inleveren en nakijken • lessen nog beter voorbereiden • op tijd in de klas zijn • lesmoment laten verplaatsen	• door positieve competenties te aanvaarden • per les concrete doelen stellen • het zetten van kleine stapjes
De volgende te zetten stap	• duidelijk en consequent zijn ten aanzien van de regels	• echt groepswork toepassen	• duidelijker lessenplan maken waarbij de les veel meer leerlinggestuurd is • korte instructie • verwerkingsopdrachten voor een betere controle

	Docent-1 ♀	Docent-2 ♀	Docent-3 ♀
Oordeel over begeleiding	• begeleider helpt met reflecteren • begeleider wijst op aspecten die goed gaan • begeleider laat zaken zien waar docent zich misschien niet bewust van is	• heel goed • begeleider bereidt gesprekken goed voor • begeleider maakt krachtbronnen deelnemer zichtbaar • begeleiding was een enorme steun	• niet-bedreigende, vriendelijke manier om kritisch naar jezelf te kijken • positieve insteek, waardoor deelnemer groeit en daardoor meer geneigd is om na te denken over vervolgstappen
Tips voor begeleider	• docenten zouden dit vaker dan eenmalig moeten doen	• vóór aanvang van het traject duidelijker zeggen wat het traject inhoudt	• zorg ervoor dat docenten gebruik maken van SVIB

Bijlage 19 Uitwerking 'reteaming'- gesprek docent-6

Tweede reteaming-gesprek met docent 6

Docent-6(D-6): Ik heb alleen vorige week maar heel kort contact met haar gehad.

Jelly: Ja.

D-6:toen, wat voor les was het, nou het was half iets wat we nog af moesten maken, iets nakijken en toen moesten ze zelf werken de laatste 25 minuten of zo. Maar toen viel me op, op het einde heb ik nog wel namelijk even kort met haar gesproken.

Jelly: Ja

D-6: Want ze liep weg en toen dacht ik verrek he, want K is er niet geweest vandaag en de les ervoor was K er wel en leerling 6 niet. Dus heb ik haar teruggeroepen en toen vroeg ik doen jullie dit voortaan afwisselend of weet ik veel

Jelly: ja, ja

D-6: en toen zei ze ja want 1 les kwam ze voorlopig niet meer want dan moest ze naar de chiropractor, weet ik veel enne, maar ze lachte wel, dus ik heb toch weer contact met haar gehad.

Jelly: ja ja. Ok ik wil eigenlijk vandaag de reeds geboekte voortuitgang onderzoeken, maar dat geef je al aan: er is weer contact geweest.

D-6: ja ja.

Jelly: wanneer begon je voor het eerst aan dit doel te denken. Helemaal terugdenkend.

D-6: Helemaal terugdenkend?

Jelly: ja

D-6: Nou, toen jij dat mailtje had gestuurd

Jelly: ja

D-6: dat je met dat onderzoek ging beginnen

Jelly: ja

D-6: En toen dacht ik nou ik vind het op zich wel interessant. En toen dacht ik nou wat zou voor mij in aanmerking komen, wat zou ik anders willen. En toen

dacht ik dus, euhm omdat ik soms wel, ik had op dat moment helemaal geen klassen die niet liepen of zo, dat ging allemaal wel prima. En toen dacht ik wat mis ik dan. Ik mis wel een soort van contact met leerlingen. Euhm... de meesten gaat wel heel goed, vooral havoleerlingen dat is veel makkelijker.

Jelly: ja, ja

D-6: die zijn veel opener

Jelly: opener, ja

D-6:nou wie heb ik dan in de klas waar ik helemaal geen contact mee heb. Nou dat was wel heel duidelijk.

Jelly: ja

D-6: Dan kon ik K kiezen of leerling 6. Maar ik vind leerling 6 toch wel interessanter qua, qua van alles. Ik denk dat er achter leerling 6 veel meer zit. En soms denk ik bij K ik weet niet of daar nog veel achter zit. Dus vandaar.

Jelly: ja ja. Is misschien ook interessant

D-6: Ik heb haar al 5 jaar in de klas, en het is me al 5 jaar niet echt gelukt om daar ook maar iets mee te doen. Ik heb ook 5 jaar niet echt geprobeerd, het is wel goed, ik heb er helemaal geen last van d'r, ze doet braaf haar werk. Maar ik denk nou, dan gaan we het zo proberen.

Jelly: hoe kwam het dan dat je het toch belangrijk vond, dan ?

D-6: Nou, net wat ik zeg, soms mis ik dat wel he?

Jelly: ja

D-6: Met havoleerlingen kun je veel makkelijker contact hebben, die zijn veel opener.

Jelly: mmhmmh

D-6: Euhm en ik denk dat ik van mezelf niet zo heel uitnodigend ben om contact te maken. Ik zal ook nooit iets over mijn privéleven vertellen, of zo het is altijd best wel zakelijk. Soms denk ik vind ik dat nou jammer. Meestal vind ik dat helemaal niet jammer.

Jelly: mmhmm

D-6: Maar ik zou toch wel, ja misschien toch wel een stapje verder, toch dat ik mezelf wat opener presenteer of zo. En dat je dan ook wat terugkrijgt. Want als je het zelf heel zakelijk houdt is de kans natuurlijk ook groot dat de leerlingen het heel zakelijk houden.

Jelly: dus als je iets terugkrijgt is dan toch eventueel belangrijk voor jou.

D-6: ja (aarzelend), ja misschien toch wel.

Jelly: ja. Ok

Jelly: met wie heb je er over gesproken? Heb je met je man erover gesproken sinds vorig week?

D-6: Nee, sinds vorige week niet meer. Zou ik eigenlijk toch wel moeten doen.

Jelly: ja want dat hadden we afgesproken, he

D-6: Beetje druk gehad. Nee, dat ga ik nog wel doen.

Jelly: welke tekenen van vooruitgang zie je voor jezelf?

D-6: voor mezelf?

Jelly: ja

D-6: Dat ik, dat ik nu wel eerder geneigd ben om leerlingen na de les even aan te spreken, of zo. Waarvan ik denk dat vind ik leuk of ik even belangstelling toon. Dat doe ik nu eerder dan eerst. Toen ik met leerling 6 merkte dat het wel werkte.

Jelly: ja

D-6: dat ze er wel open voor stond. Want in al die 5 jaren heeft ze me nooit ook maar enig teken gegeven van het feit dat ze het niet prettig vond hoe het tussen ons ging, dus dan heb je als snel zoiets van nou prima, als jij het zo goed vindt. Maar ik merk nu wel als je haar dan aanspreekt dan gaat ze lachen en dan wordt ze vrolijk. En dan denk ik ja, ze vindt het toch, voor haar levert het dus ook wat op.

Jelly: ja, ja en voor jou dus ook.

D-6: En voor mij dus ook.

Jelly: Kun je benoemen wat dat precies voor jou oplevert?

D-6: Dat je toch op een andere manier ook met elkaar omgaat. Dat het niet alleen zakelijk is. Niet alleen onderwijskundig is, maar dat het dus ook , dat persoonlijke groei ook belangrijk is.

Jelly: Ok. Zijn er succesmomenten geweest, waarop je je fijn voelde en dacht ja, ik ben dicht bij mijn doel aan het komen?

D-6: Ja als ze me uit zichzelf aanspreekt. Dat doet ze tegenwoordig wel eens, niet altijd, maar wel eens. Dan vertelt ze gewoon, weet ik veel, dat ze ergens last van heeft en wat het dan is en dat ze dus ook naar de chiropractor moet. En dat soort dingen

Jelly: Ja ja. Ok. Leuk!

D-6: ja dat vind ik wel leuk. Het heeft me toch echt iets opgeleverd.

Jelly: mooi!

D-6:ja

Jelly: als je kijkt op een schaal van 1 tot 10, waar je nu staat, tien je hebt je doel bereikt, je nieuwe doel van de opdrachten...

D-6: Nou, een 7 denk ik

Jelly: een 7. Nou dat is mooi.

D-6: ja.

Jelly: Wat zit er allemaal al in die 7?

D-6: Dat zij dus ook open staat voor contact, dat dat makkelijker wordt. Dat we, dat ik dus haar ook makkelijker aan kan spreken en dat ze zich ook meer naar mij toe, dat ze zich openstelt.

Jelly: hoe heb je dat gedaan?

D-6: Ja, heel veel aandacht geven.

Jelly: ja, ja.

D-6: positieve aandacht geven

Jelly: en dan, hoe heet het, verbaal of ook non-verbaal?

D-6: ook non-verbaal, ja dat ik haar wel eens aankijk, maar het vooral verbaal geweest. En dan vooral na de les. Omdat ik toch merk... Dat vind ik het nadeel van tto. In de les gaat het wel allemaal goed. Maar als je dan toch even persoonlijk moet maken of je wil even een grapje maken of zo dat is heel moeilijk dan he,

Jelly: in het Engels

D-6: want je bent toch in een andere taal bezig. En ik merk dat als ik het na de les doe en ik praat Nederlands met haar dan gaat het toch makkelijker ook voor haar natuurlijk.

Jelly: ja ja. Ok. Ja. Hoe voelt het als je merkt dat je al zo eind op weg bent, een 7?

D-6:Ja gaat goed. Ik weet niet of er nog veel meer in zit, maar euhm, nee dat voelt echt wel goed. Net wat ik zeg het geeft me dus ook vertrouwen en het inzicht dat het de moeite waard is om ook met andere leerlingen te proberen.

Jelly: dus dat heb je ook, dat is eigenlijk een subdoel dat je er gratis bij krijgt.

D-6: Ja dat is wel fijn

Jelly: Mooi! Als het zo verder gaat en je merkt volgende week dat je weer wat verder bent gekomen wat kunnen we dan zien, wat denk je dan te zullen zien?

D-6: Mmmm, tja. Dan denk ik dat het een boost zal zijn, nog een extra boost dat ik denk dat het de moeite waard is. Ik vraag me dus ook af of het invloed heeft op haar inzet voor het vak of zo.

Jelly: Ok

D-6: Dat weet ik nog niet. Want dat is altijd wel goed geweest

Jelly: Ja

D-6: Ik zou wel willen zien, nou, of ze zich dan echt meer op haar gemak voelt bij mij. En dat ze dus ook dan met nog meer dingen bij mij komt.

Jelly: Ja ja. En welk teken zou je zien zeg maar dat je zegt dat meer op je gemak....

D-6: Dat ze naar me lacht of zo, natuurlijk

Jelly: Ja ok. Euhm je hebt waarschijnlijk een doel gekozen dat toch wel een uitdaging voor jou

D-6: Ja

Jelly: Want anders zou je die moeite niet voor doen

D-6: Nee

Jelly: Vertel eens waarom het best wel moeilijk is voor jou

D-6: Eeuhm je moet toch, als je altijd vrij zakelijk bent in de les, en dat ben ik wel, dan moet je toch, ja, je moet jezelf ook bloot geven he? Dus dat is een onderdeel daarvan, want als ik het niet doe, dan hoeft zij natuurlijk helemaal niet te doen.

Jelly: Ja ja

D-6: Dus dat is dan de moeilijkheid

Jelly: Ja

D-6: Maar dat bleek bij nader inzien toch niet zo heel moeilijk te zijn, want het is gewoon een andere manier van denken.

Jelly: Want dat is mijn volgende vraag: hoe kan het dan toch dat het lukt?

D-6: Ja, omdat je toch met een andere... en dat je.... Vroeger vond ik alleen het zakelijke belangrijk en dat ze luisterden en dat ze deden wat ik zei en... En nu denk ik van ja er komt natuurlijk nog veel meer bij kijken... je moet natuurlijk ook. Dat andere contact is voor die leerlingen misschien net zo belangrijk als dat ze iets leren. Dus dat heeft me het echt wel opgeleverd en dat vind ik wel heel fijn.

Jelly: Ok. Mooi! En je concrete volgende stap? Nog steeds meer feedback op die opdrachten...?

D-6: Ja, en nog meer proberen om nog van haar kant dat het nog iets natuurlijker gaat

Jelly: Ok

D-6: Want het is natuurlijk altijd geforceerd ik moet er wel aan denken dat ik denk o ja ik moet nog wel even met leerling 6 iets leuks doen.

Jelly: Ja ja, ok

D-6: Het moet nog wel wat natuurlijker worden, natuurlijker

Jelly: Ok. Dank je wel. Jij weet wat je moet doen voor volgende keer.

D-6: Ik zal mijn best doen

Jelly: Met je man praten.

D-6: O ja, met mijn man praten, ik zal het in mijn agenda schrijven

Jelly: Dank je wel.

Bijlage 20 Uitgebreide resultaten 'reteaming gesprek'

Docent-4 geeft aan tijdens het eerste gesprek dat hij meer voor zichzelf zijn eigen grenzen moet bewaken. Dit zou hem het volgende opleveren: hij zou meer op het klassengebeuren letten en minder bij de inhoud van de les blijven, met als gevolg een rustiger gevoel vanbinnen. En voor zijn thuis situatie zou hij zich minder schuldig voelen omdat hij meer aandacht aan zijn gezin zou kunnen schenken. Als hij rustiger en scherper is en meer aandacht heeft, vallen er hem meer dingen van zijn gekozen leerling op. Bij het uitzoeken van zijn lesmateriaal gaat hij perfectionistisch te werk, wat veel tijd kost. Hier is winst te behalen door minder tijd aan het zoeken te besteden.

Docent-4 geeft tijdens het tweede gesprek aan dat hij weet dat hij goed vooruit kijkt en goed vooruit plant. Dit besef geeft hem een goed gevoel. Hij geeft ook aan dat het probleem steeds scherper wordt.

Docent-5 geeft na een paar gesprekken aan dat er niets beter gaat dan vorige keer, alleen dat zij zich minder druk maakt over de dingen waar zij geen invloed op kan uitoefenen. Docent-5 keert door mijn oplossingsgerichte vraagstelling voor 'klagers' eerder terug naar het onderzoek. Zij wijdt minder uit en blijft minder lang in haar negatieve gevoelens hangen.

Docent-6 geeft na het eerste 'reteaming'-gesprek aan dat de interactie met de leerling beter verloopt en dat ze dit een prettig gegeven vindt. Ze vertelt dat ze er niet veel moeite voor hoeft te doen en ze vindt het leuk om dit zich te realiseren. In de komende lessen wil ze dit verbeterde contact nog verder uitbreiden door de leerling nog meer bij de les te betrekken en haar zakelijkheid wat meer aan de kant te zetten.

Docent-6 vroeg zich bij mij oproep om respondenten af wat zij zou willen met het onderzoek. Ze realiseerde zich dat ze graag een beter contact met een bepaalde leerling wilde hebben. Ze vindt het toch belangrijk omdat ze het contact soms wel mist. Soms vindt ze het jammer dat ze zich wat zakelijk opstelt. Doordat het met de gekozen leerling werkt, is ze nu eerder geneigd om leerlingen na de les even aan te spreken. Ze toont eerder belangstelling ook naar andere leerlingen. Voor haar levert dit op: andere manier van omgang, niet alleen zakelijk, persoonlijke groei is ook belangrijk. De docent geeft verbale positieve aandacht en dit bevalt haar wel. Het geeft haar vertrouwen en het inzicht dat het de moeite waard is om dit naar andere leerlingen ook te doen. Het jezelf bloot geven bleek bij nader inzien toch niet zo moeilijk te zijn voor de docent.

Bijlage 21 Vragen eindgesprek 'reteaming'-traject

Vragen eindgesprek 'reteaming'-traject docent-5

1. Wat zijn voor jou de opbrengsten van het begeleidingstraject?
2. Wat kun je zeggen over de opbrengsten ten aanzien van de door jou gekozen leerling?
3. In hoeverre heb je je leervraag/doel bereikt?
4. Bij het intake gesprek heb ik je gevraagd wat voor cijfer je jezelf zou geven over jouw werkwijze ten aanzien van de lessen. Je gaf jezelf een 7, soms een 8. Welk cijfer zou je jezelf nu geven, na het afsluiten van het traject?
5. Wat zit er allemaal in dat cijfer?
6. Hoe heb je dat voor elkaar gekregen?
7. Wat is de volgende stap?

8. Wat vind je van de begeleiding door mij?
9. Heb je nog tips voor me?

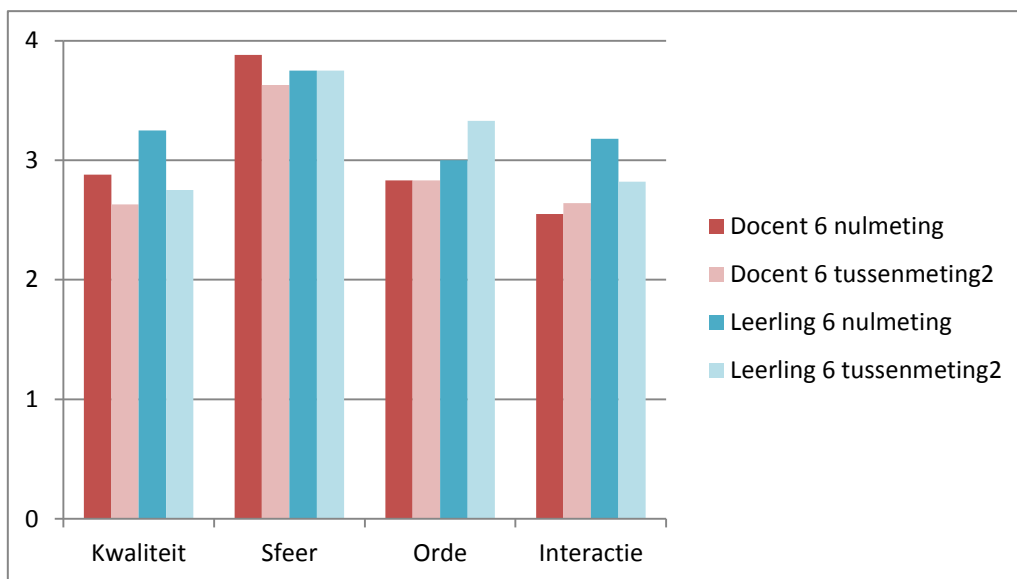
Bijlage 22 Resultaten eindgesprek 'reteaming'-traject docent-4, -5 en -6

	Docent-4 ♂	Docent-5 ♀	Docent-6 ♀
Opbrengsten reteaming-traject	• kunnen focussen • meer reflecteren • uit de vicieuze cirkel gekomen, zodat hij bewuster reflecteert • verschuiving van wat hij in de les wil doen naar het doel en het proces van de klas, dat vindt hij nu belangrijker	• docent denkt anders en concreter na over wat ze in de klas doet • vicieuze cirkel van eigen handelen wordt doorbroken • het zetten van kleine stapjes is belangrijk • af en toe in de rol van het kind gaan zitten • het besef dat namen leren eerste prioriteit heeft, omdat de leerling zich dan gezien voelt • docent is oprecht naar de kinderen • docent neemt de moeite om ze te kennen als individu • docent vraagt zich dingen af • meer realiteitszin in waar docent invloed op kan hebben. • docent ziet dat ze dingen goed doet en leert deze te benoemen	• docent heeft wat meer zelfvertrouwen • docent gaat meer naar leerlingen toe en dat heeft effect • docent merkt dat het zijn vruchten afwerpt om opener te zijn
Opbrengsten ten aanzien van gekozen leerling	• meer begrip over en weer • docent moet erop letten dat hij op leerling reageert, ook al vraagt ze dit niet expliciet • stemt meer af op wat voor aandacht leerling nodig heeft, krijgt nu meer de goede aandacht	• docent heeft het idee dat ze een goede band met leerling heeft • leerling accepteert veel van docent • de laatste tijd is docent hem meer gaan corrigeren, met kortdurende effect • doordat docent de leerling beter observeerde, realiseerde zij zich dat hij vaak niet geconcentreerd is	• zowel voor docent als leerling is de interactie en daardoor de relatie verbeterd

	Docent-4 ♂	Docent-5 ♀	Docent-6 ♀
In hoeverre leervraag bereikt	• docent geeft haar niet méér aandacht, maar een aandachtige aandacht. Hij is zich meer bewust dat zij die aandacht nodig heeft • heeft positief effect gehad in omgang met andere leerlingen	• docent heeft veel meer het lesboek ingezet dan dat ze gebruik maakte van haar eigen verhalen. Docent constateert dat dit ook een goede les oplevert • docent merkt mede hierdoor dat haar manier van werken van invloed is op leerlinggedrag • het kennen van de namen gaat beter	Gezelliger in de hele klas is lastig denk ik. Maar met haar heb ik mijn doel bereikt.
Schaalvraag begin positie	Hoeveel aandacht geef je haar nu al? 7	Werkwijze: 7, soms een 8 (in vorige klassen (docent geeft nu aan dat ze bij aanvang van het traject het ideaalbeeld heeft geschetst))	Sfeer: 4 Leerling: 4
Schaalvraag einde traject	7+/ 7,5	7 -7,5	Sfeer: 6-je Leerling: 7,5.
Wat zit er in dit cijfer	• soort aandacht is anders • manier waarop is anders	• kennisoverdracht. • inzicht in zichzelf dat ze boven de stof staat • docent grijpt terug op het boek als ze aan de leerlingen merkt dat ze te lang doorgaat • improviseren	• klas: sfeer is niet vervelend, ook niet echt leuk. Docent krijgt weinig respons • leerling: docent heeft een betere band, doordat ze meer interesse toont • docent is vriendelijker naar leerling geweest • docent heeft meer richting leerling gelachen • leerling reageert op de interactie

	Docent-4 ♂	Docent-5 ♀	Docent-6 ♀
Hoe is dit bereikt	• bewustwording van wat leerling nodig heeft	• docent kent haar kwaliteiten • docent is 'echt' • door vraagstelling begeleider kiest docent voor klein aspect en gaat dit uitvoeren • docent heeft onderzocht wat voor haar werkt in manier van lesgeven	• heeft docent niet veel moeite gekost • docent vindt het leuk om dit te constateren • het meer open zijn gaat steeds makkelijker
De volgende te zetten stap	• docent wil op deze manier verder gaan • docent wil leerling meer de overtuiging geven dat ze Engels wel kan	• docent wil veel meer afstand nemen van haar idealen als van de realiteit, ze wil meer los kunnen laten	• wat vaker opener te zijn, ook als docent leerlingen pas net in de klas heeft • minder zakelijk
Oordeel over begeleiding	• fijn • zorgt voor focus • geoefend in goede vragen stellen • sympathieke, ondersteunende manier	• docent vindt coachende manier van vragen heel prettig, hierdoor kan zij haar gedachten goed sturen • docent heeft er veel aan gehad	• goed • prettig • begeleider is niet opdringerig • begeleider is objectief • begeleider geeft haar mening niet • als docent iets lastig vindt, formuleert begeleider het anders, waardoor docent inzichten verwerft
Tips voor begeleider	• meer naar het gevoel van iemand vragen als het een coachende manier van begeleiding zou zijn	• promoot SVIB en maak heel duidelijk dat het veilig is	-

Bijlage 23 Tussenmeting Klimaatschaal docent-leerling 6



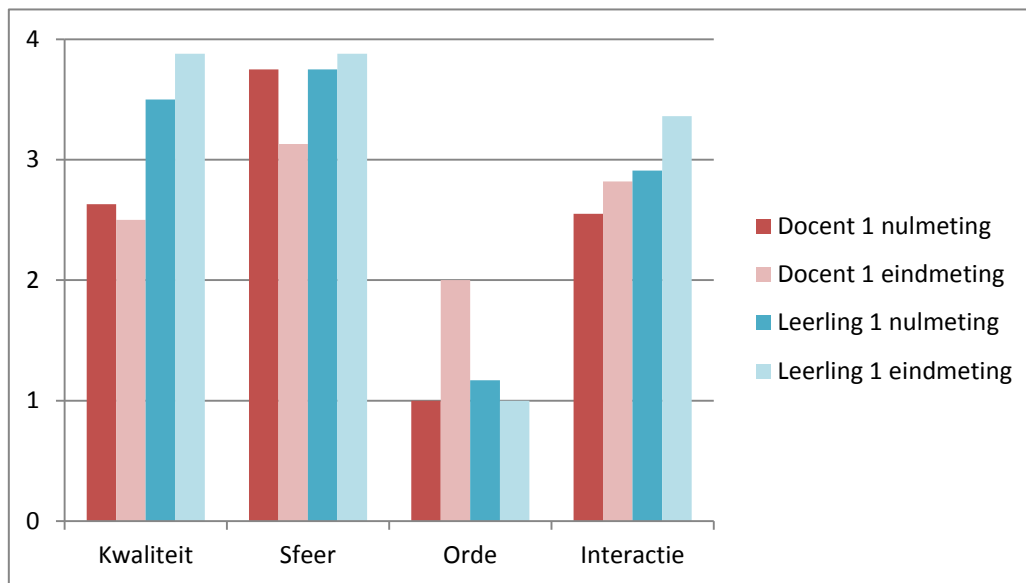
Figuur 11 Tussenmeting Klimaatschaal docent-6 - leerling 6

Uit de staafdiagram blijkt dat zowel docent als leerling een afname in het cluster 'kwaliteit onderlinge leerlingrelaties' ervaren ten opzichte van de nulmeting. De docent ervaart een toename bij het cluster 'sfeer', terwijl de leerling de sfeer hetzelfde beleeft. Zowel bij nulmeting als bij tussenmeting wordt er op beide clusters bovengemiddeld gescoord.

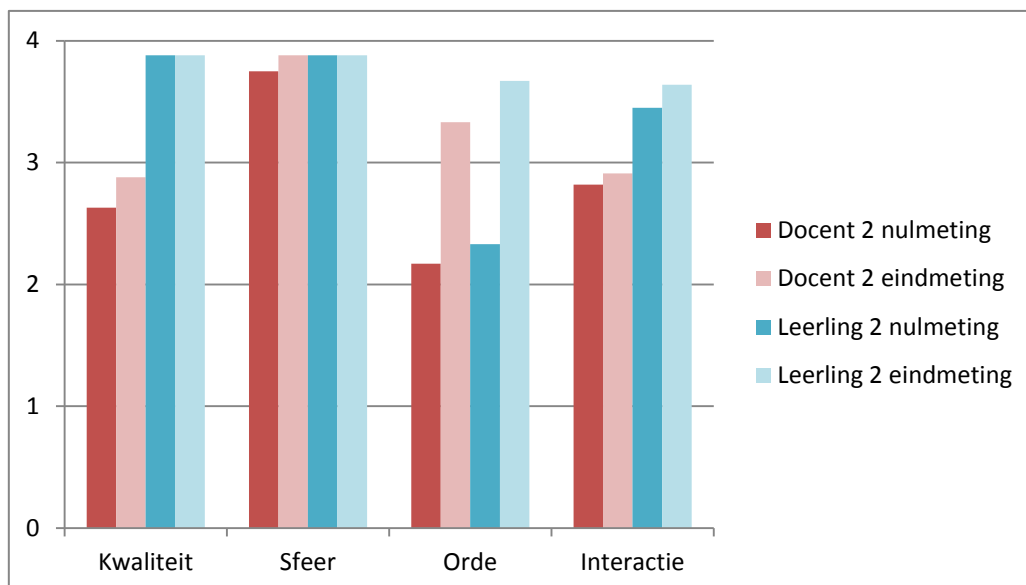
Bij het cluster 'orde' ervaart de docent geen verandering, terwijl de leerling een toename ervaart.

Bij het cluster 'interactie' ervaart de docent een verbetering, terwijl de leerling een verslechtering ervaart.

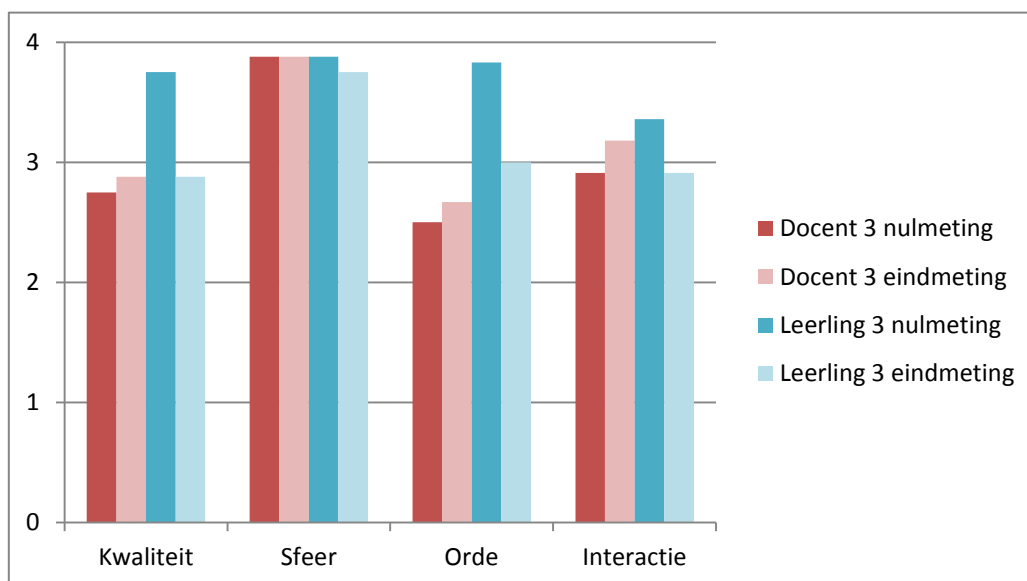
Bijlage 24 Nul- en eindmeting Klimaatschaal



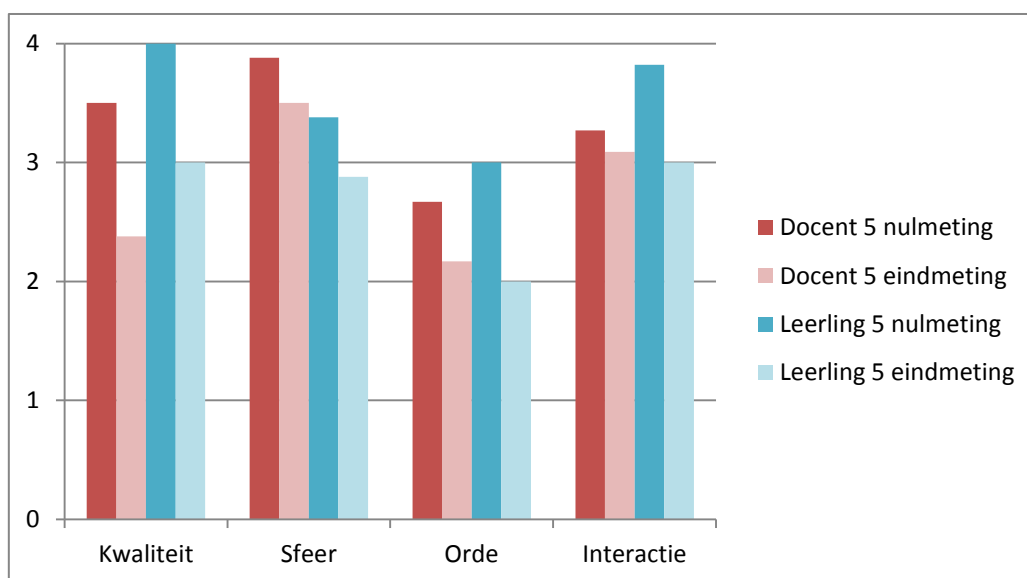
Figuur 12 Nul- en eindmeting Klimaatschaal docent-1 - leerling 1



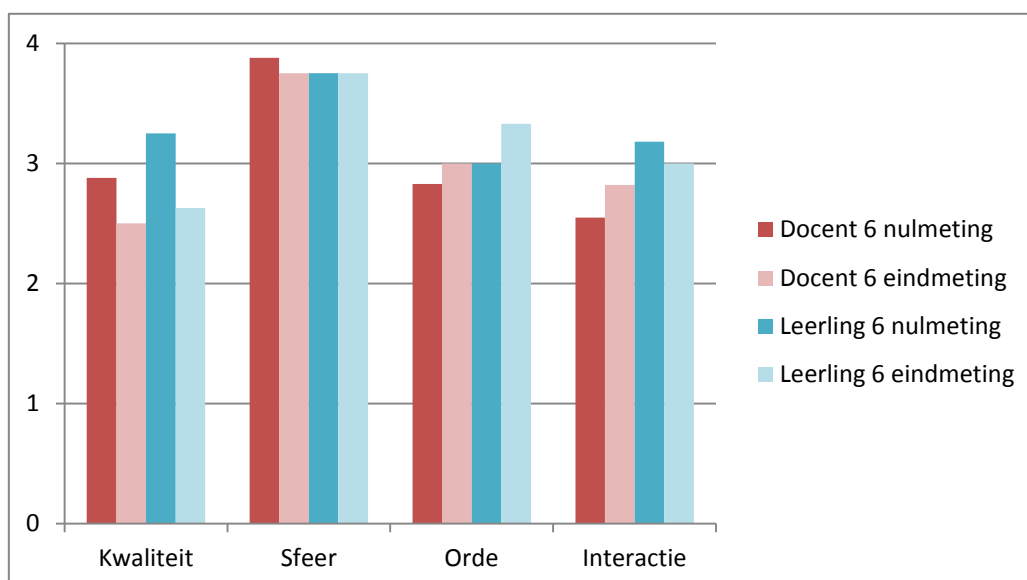
Figuur 13 Nul- en eindmeting Klimaatschaal docent-2 - leerling 2



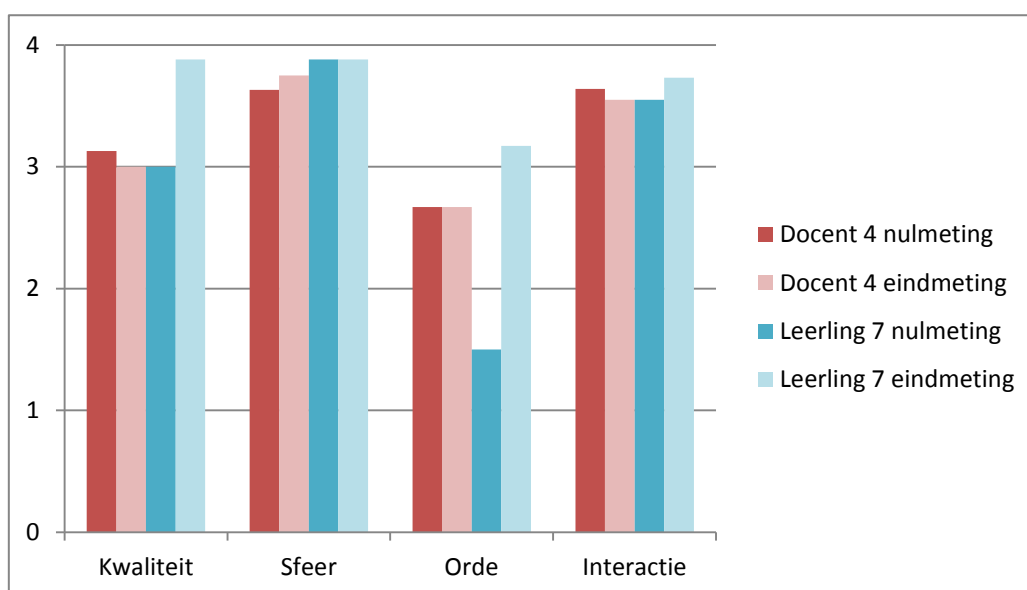
Figuur 14 Nul- en eindmeting Klimaatschaal docent-3 - leerling 3



Figuur 15 Nul- en eindmeting Klimaatschaal docent-5 - leerling 5



Figuur 16 Nul- en eindmeting Klimaatschaal docent-6 - leerling 6



Figuur 17 Nul- en eindmeting Klimaatschaal docent-4 – leerling 7

Bij docent en leerling 1 zijn bij eindmeting bij alle clusters significante verschillen zichtbaar. De leerling geeft aan dat ten opzichte van de nulmeting de kwaliteit onderlinge leerlingrelaties en de sfeer nog positiever zijn geworden. Daarentegen is de orde nog verder afgenomen in zijn beleving. De docent vindt echter dat de orde in haar klas is toegenomen. Beiden vinden dat hun onderlinge interactie verbeterd is ten opzichte van de nulmeting.

Bij docent en leerling 2 zijn bij eindmeting op de clusters 'kwaliteit onderlinge leerlingrelaties' en 'interactie' significante verschillen zichtbaar. Bij sfeer en orde is overeenstemming tussen de beleving van de leerling en de docent. Beiden vinden dat hun onderlinge interactie verbeterd is ten opzichte van de nulmeting.

Bij docent en leerling 3 is bij eindmeting overeenstemming op alle clusters. De leerling geeft aan dat ten opzichte van de nulmeting er op alle clusters een afname van de positieve beleving is. Dat terwijl de docent aangeeft dat de kwaliteit onderlinge leerlingrelaties, de orde en de interactie met de leerling verbetert zijn.

Bij docent en leerling 5 is bij de eindmeting overeenstemming op de clusters 'orde' en 'interactie'. Beide clusters worden minder positief ervaren dan bij de nulmeting. Bij de clusters 'kwaliteit' en 'sfeer' bestaan respectievelijk een negatief significant en een positief significant verschil. Ook deze clusters worden minder positief ervaren door zowel docent als leerling.

Bij docent en leerling 6 bestaat bij de eindmeting op elke cluster overeenstemming. Zowel docent als leerling geven aan dat de kwaliteit onderlinge leerlingrelaties is gedaald en dat de orde en de interactie verbeterd zijn.

Bij docent-4 en leerling 7 is bij de eindmeting overeenstemming op de clusters 'sfeer', 'orde' en 'interactie', waarbij de beleving van de docent minder positief is geworden. Bij het cluster 'kwaliteit' bestaat een significant negatief verschil.

Bijlage 25 Signaleringslijst voor gedragsproblemen

SIGA 25

Signaleringslijst voor gedragsproblemen

in basis- en voortgezet onderwijs

Voornaam tussenvoegsel achternaam

11.Naam leerling:

12.Ingevuld door leraar:

13.Naam school:

14.Klassencode (naam van de klas):

15.Geslacht leerling (omcirkel het cijfer): 1 jongen 2 meisje

16.Type onderwijs (omcirkel het cijfer dat van toepassing is):

33.Basisonderwijs

34.Speciaal basisonderwijs

35.Praktijkonderwijs

36.Assistentenleerweg

37.VMBO basisberoepsgerichte leerweg

38.VMBO basisberoepsgerichte leerweg met LWOO

39.VMBO kaderberoepsgerichte leerweg

40.VMBO kaderberoepsgerichte leerweg met LWOO

41.VMBO gemengde leerweg

42.VMBO gemengde leerweg met LWOO

43.VMBO theoretische leerweg

44.VMBO theoretische leerweg met LWOO

45.HAVO/VWO/atheneum/gymnasium

46.MBO: niveau 1 en 2

47.MBO: niveau 3 en 4

48.Cluster 4 Speciaal Basisonderwijs

49.Cluster 4 Voortgezet Speciaal Onderwijs

50.Cluster 3 Speciaal Basisonderwijs

51.Cluster 3 Voortgezet Speciaal Onderwijs

52.Cluster 2 Speciaal Basisonderwijs

53.Cluster 2 Voortgezet Speciaal Onderwijs

54.Cluster 1 Speciaal Basisonderwijs

55.Cluster 1 Voortgezet Speciaal Onderwijs

30. Anders, nl:

7. De leerling zit in groep of leerjaar (omcirkelen): 1 2 3 4 5 6 7 8

8. Datum van invullen (ddmmjjjj) bijvoorbeeld 23072005:

Toelichting.

Voor elke vraag kan "Deze leerling" gelezen worden. Er zijn vier antwoordcategorieën met de volgende betekenis:

- 1 = (bijna) nooit van toepassing (gedrag dat je zelden of nooit ziet)
- 2 = soms van toepassing (gedrag dat je een tot enkele keren per maand ziet)
- 3 = regelmatig (gedrag dat je wekelijks ziet)
- 4 = vaak van toepassing (gedrag dat je enkele keren per week tot dagelijks ziet)

Omcirkel voor elke vraag het antwoord dat van toepassing is. Denk niet te lang na, uw eerste indruk is meestal de beste.

Met deze gegevens zal vertrouwelijk worden omgegaan.

	bijna nooit	soms	regel- matig	vaak
33. Laat contact maken van de ander uitgaan	1	2	3	4
34. Vind zichzelf nergens goed in	1	2	3	4
35. Is onzeker bij proefwerken en/of toetsen	1	2	3	4
36. Doet van alles, behalve zijn/haar werk	1	2	3	4
37. Is brutaal tegen volwassenen	1	2	3	4
38. Valt niet op in de klas, is stil en teruggetrokken	1	2	3	4
39. Voelt zich nutteloos	1	2	3	4
40. Maakt zich veel zorgen dat hij/zij een taak niet aan kan	1	2	3	4
41. Gaat chaotisch te werk	1	2	3	4
42. Wordt snel boos in contact met volwassenen	1	2	3	4
43. Laat over zich heen lopen	1	2	3	4
44. Praat negatief over eigen prestaties	1	2	3	4
45. Wordt onzeker bij onverwachte overhoringen/proefwerken	1	2	3	4
46. Begint steeds aan iets anders	1	2	3	4
47. Maakt ruzie met andere kinderen	1	2	3	4
48. Stelt zich afwachtend ten opzichte van anderen op	1	2	3	4
49. Voelt zich een mislukkeling	1	2	3	4
50. Komt voortdurend vragen of hij/zij het wel goed doet	1	2	3	4
51. Kan lang alleen werken	1	2	3	4
52. Probeert je te provoceren, je uit te dagen	1	2	3	4
53. Is bang om op te vallen	1	2	3	4
54. Heeft weinig respect voor zichzelf	1	2	3	4
55. Is nerveus bij overhoringen of proefwerken	1	2	3	4
56. Is snel afgeleid	1	2	3	4
57. Is snel driftig	1	2	3	4

Hartelijk dank voor het invullen van deze vragenlijst!

Bijlage 26 Voorbereidingen voorafgaand aan het onderzoek

Onderzoeksvoorstel

De eerste actie is mijn toets onderzoeksvoorstel. Mijn onderzoeksvraag voor het voorstel luidt:

"Hoe kan ik als IB-er docenten openen voor mijn expertise op het gebied van gedragsstoornissen zodat de begeleiding van leerlingen met gedragsstoornissen verbetert?"

Doel

Het doel van de toets onderzoeksvoorstel is mijn collega's meer inzicht te geven in gedragsstoornissen, waardoor zij beter afstemmen op de leerling met een gedragsstoornis.

Resultaten

Het onderzoeksvoorstel zorgt bij mij voor meer kennis over gedragsstoornissen, kennis over OGW en SVIB en nieuwe kennis over motivatie. Uit literatuuronderzoek blijkt dat SVIB goed inzetbaar is in de begeleiding van leerlingen met bijvoorbeeld ASS (Van den Heijkant C. , 2006).

Door het schrijven van het voorstel zie ik nog meer de noodzaak om mijn collega's meer inzicht te geven in gedragsstoornissen, zodat zij de leerlingen beter kunnen begeleiden. Deze noodzaak wordt onderschreven door de beoordelaar van mijn voorstel.

Het onderzoeksvoorstel zorgt ervoor dat ik enthousiast ben over mijn komende onderzoek. Vanuit de feedback van de beoordelaar van mijn voorstel komt naar voren dat mijn onderzoeksvraag te ruim is en dat ik me op slechts één gedragsstoornis moet richten.

Reflectie

De beoordelaar van mijn onderzoeksvoorstel geeft aan dat ik me op één gedragsstoornis moet richten. Volg ik dit advies dan krijgen leerlingen met een andere stoornis misschien een minder goede begeleiding. Dat terwijl ik het belangrijk vind dat docenten bij zoveel mogelijk leerlingen goed aansluiten.

Kies ik ervoor om de stoornis los te laten en naar gedrag in zijn algemeenheid te kijken dan kan elke leerling in aanmerking komen voor een betere begeleiding. Dit dient mijn doel nog beter.

Ik ben van mening dat diagnoses niet van belang zijn om een bepaalde begeleiding te geven, maar dat de docent naar het aanwezige gedrag moet kijken en daar zijn begeleiding op af moet stemmen. Dit constaterend kan ik mijn onderzoeksvraag beter richten op inzicht bij de docent in de functies van zichtbaar gedrag.

De technieken die ik in het onderzoek wil gebruiken zijn nog steeds OGW en SVIB, omdat ik van mening ben dat dit voor de deelnemer prettige begeleidingstechnieken zijn.

Bijstelling tot definitieve onderzoeksvraag

Vanuit bovenstaande reflectie stel ik mijn onderzoeksvraag bij. In mijn praktijksituatie zijn relatief weinig leerlingen met een gedragsstoornis en om met het onderzoek meer resultaten te kunnen boeken, is het zinvol om gedrag in zijn algemeenheid te bekijken. De nieuwe onderzoeksvraag voor dit actieonderzoek is:

“Met welke technieken van oplossingsgericht werken kan ik ervoor zorgen dat docenten meer inzicht krijgen in de functies van leerlinggedrag?”

Doel

Het doel van mijn bijgestelde onderzoeksvraag is docenten meer inzicht geven in functies van gedrag. Richt ik het onderzoek op gedrag in het algemeen dan is het mogelijk om het gedrag van welke leerling dan ook te bekijken.

Resultaten

Door bijstelling van de onderzoeksvraag wordt duidelijk welke kernbegrippen van belang zijn voor het onderzoek. De explicitering van deze kernbegrippen geeft duidelijkheid over de technieken die ik als begeleider nodig heb om de deelnemende docent meer inzicht in functies van gedrag te geven.

Het begrip ‘functies van leerlinggedrag’ wordt gedefinieerd, waarna ik tot het inzicht kom dat mijn onderzoek zich niet alleen op gedrag moet richten, maar ook op het afstemmen op de onderwijsbehoeften van de leerling.

Reflectie

Door dit nieuwe inzicht stel ik de onderzoeksvraag nogmaals bij. De definitieve onderzoeksvraag luidt:

“Met welke technieken van oplossingsgericht werken kan ik ervoor zorgen dat docenten meer inzicht krijgen in afstemmingsmogelijkheden op de onderwijsbehoeften van de leerling?”

Met deze onderzoeksvraag kom ik meer tegemoet aan het doel van het onderzoek, namelijk dat de docent voor een betere begeleiding van de individuele leerling kan zorgen.

Om deelnemers voor mijn onderzoek te krijgen, moeten collega's op de hoogte worden gebracht van mijn onderzoek. Het is daarbij van belang dat de deelnemende docenten zelf leerlingen kiezen, waardoor zij meer bij het onderzoek betrokken zijn en de uitkomst voor henzelf waardevoller is.

Presentatie om respondenten te werven

Doel

Het doel van de presentatie is het enthousiasmeren van collega's, zodat zij deelnemen. Daarnaast krijgen zij door de filmbeelden van het SVIB-traject inzicht in wat SVIB voor hen kan betekenen.

Resultaten

Presentatie waarin doel van het onderzoek en functie van SVIB duidelijk wordt. Beelden van deze presentatie zijn bij mij opvraagbaar.

Een dag na de presentatie een reactie van een collega dat zij wil deelnemen aan mijn onderzoek.

Reflectie

De presentatie komt overtuigend en leuk over. Mijn aandeel zorgt voor de actieve deelname van collega's.

Luister ik kritisch naar mijn woordkeuze dan ben ik hier en daar te overtuigend. Vanuit eerdere ervaring weet ik dat mijn grote betrokkenheid juist voor weerstand bij anderen kan zorgen. Dit lijkt nog steeds een valkuil voor me. Ik moet mijn ideeën meer 'mededelen' en dan de luisteraar de vrijheid geven ermee te doen wat hij wil. Het willen overtuigen zou een reden kunnen zijn dat er maar één collega aangeeft dat zij wil deelnemen.

Het is van belang dat ik meerdere deelnemers voor mijn onderzoek krijg omdat een onderzoek gebaseerd op één respondent spaak kan lopen door onvoorziene omstandigheden. Daarnaast kan ik met meerdere deelnemers beter tegemoet komen aan de betrouwbaarheid van de effecten van de oplossingsgerichte technieken.

Mail met verzoek tot deelname aan onderzoek, bijlage 27

Doel

Het doel is om meerdere deelnemers voor mijn onderzoek te krijgen zodat het meer valide en betrouwbaar is en minder kwetsbaar in het geval van onvoorziene omstandigheden. De inhoud van deze mail is terug te vinden in bijlage 27

Resultaten

Het resultaat is dat zes collega's deelnemen aan het onderzoek.

Reflectie

Al in mijn onderzoeksvoorstel schrijf ik dat ik verwacht bij mijn collega's op weerstand te stuiten. Blijkbaar is deze verwachting onterecht en kan ik mensen enthousiast maken voor iets waar ik het nut van in zie.

Mail ter voorbereiding van narratief interview, bijlage 28

Doel

Middels een aantal vragen, bijlage 28, bereidt de respondent zich voor op het intakegesprek en krijgt hij zicht op de inhoud van het onderzoek.

Resultaten

Een aantal collega's bereidt zich gedegen voor, een aantal heeft er minder tijd aan besteed, waardoor de respondent pas tijdens het intakegesprek voor het eerst over bepaalde vragen nadenkt.

Reflectie

Respondenten bereiden zich op verschillende manieren voor. Ik zal hier tijdens het onderzoek rekening mee houden en meer op de persoon gerichte begeleiding toepassen.

Bijlage 27 Mail met verzoek tot deelname aan onderzoek

Beste collega,

Een aantal weken geleden heb ik middels een presentatie in het havo-team aandacht besteed aan mijn komende onderzoek naar leerlinggedrag voor de Masteropleiding Special Educational Needs. Ik heb je toen om je medewerking gevraagd. Dezelfde presentatie heb ik daarna ook in het vwo-team gedaan. Inmiddels hebben K. D. en V. L. zich bereid verklaard om deel te nemen aan het onderzoek, wat ik zeer op prijs stel.

Om mijn onderzoek echter meer valide en betrouwbaar te maken, zou het fijn zijn als er nog één of twee participanten extra zouden zijn.

Heb je interesse om er achter te komen of en hoe jij als docent invloed kunt uitoefenen op leerlinggedrag? Vind je het interessant om te zien of je hierdoor ook invloed uitoefent op het totale lesgebeuren? Dan is dit mogelijk via mijn onderzoek.

Ik zou graag uiterlijk vrijdag 13 november vernemen of je deel wilt nemen aan mijn onderzoek, waarna we samen rond de tafel gaan zitten om de inhoud en aanpak van mijn onderzoek te bespreken.

Met vriendelijke groet,

Jelly Donkers

Bijlage 28 Mail uitnodiging narratief interview

Oorspronkelijk bericht-----

Van: Jelly Donkers

Verzonden: vr 10-1-2014 15:31

Aan: V. L.; H. M.; T. R.; A. L.; K. D.; A. L.

Onderwerp: uitnodiging gesprek start onderzoek

Beste collega,

Ik wil graag op zeer korte termijn met je in gesprek over mijn onderzoek. Ik zou dit met alle deelnemers tegelijkertijd willen doen, zodat we van elkaar weten wat er leeft en wat de leervragen van de anderen zijn. Ik weet echter niet of dit mogelijk is. Ik wil dit eerste oriënterende gesprek opnemen (als beeld of als geluid), zodat ik dit later kan verwerken voor mijn onderzoek.

Ik wil mijn onderzoek richten op het gedrag van leerlingen, de functies van gedrag en de invloed die wij op gedrag kunnen hebben, waardoor we onze leerlingen nog beter kunnen begeleiden. Ik ben steeds meer van mening dat kinderen het best mogelijke gedrag van dat moment vertonen. Ik bedoel hiermee dat ze op dat moment niet beter kunnen en als wij er anders op reageren, dat er dan een ander gedrag zichtbaar wordt. Eerst stond ik hier kritisch tegenover, want we kennen toch allemaal "de ettertjes". Maar als ik een goede dag heb, goed in mijn vel zit en denk: "hij/zij kan niet beter dan dit en wil eigenlijk anders benaderd worden" zie ik dat er met mijn "ettertje"-leerling toch te werken valt. Dit wil ik graag met jullie delen.

Voor mijn onderzoek heb ik jou hard nodig. Het maakt niet uit of jij een individuele leerling, een bepaalde groep of een klas kiest. Naar mijn mening is het zinvol dat ik die keuze bij jou laat, zodat ook jij het meeste uit het onderzoek kunt halen.

Zou je voor jezelf ter voorbereiding op het gesprek kunnen formuleren:

- Welke doelgroep je wilt kiezen (individuele leerling, groep of klas)
- Over welk soort gedrag het gaat bij deze doelgroep (externaliserend, internaliserend, gedrag behorend bij een stoornis, etc. ect.). Beschrijf dit zo gedetailleerd mogelijk.
- Wat je leervraag is (waar loop je tegen aan, gekoppeld aan jouw doelgroep en het vertoonde gedrag)
- Wat je voor jezelf zou willen bereiken met het onderzoek

Eén van de instrumenten dat ik zeker voor mijn onderzoek in wil zetten, is School Video Interactie Begeleiding. De meeste van jullie zijn via mijn presentatie op de hoogte wat deze begeleidingsvorm inhoudt. Daarnaast denk ik aan het laten invullen door jou en je doelgroep van de Klimaatschaal (www.klimaatschaal.nl), waardoor je inzicht kan krijgen in het pedagogisch klimaat van jouw klas en groep. Het aspect van oplossingsgericht werken spreekt me ook erg aan en wil ik inzetten. Verder wil ik graag met jou brainstormen over andere mogelijkheden.

Ik zou op de volgende momenten kunnen:

Ma 7e uur

Di 4e , 5e of 6e uur of op een vrije dinsdag

Vr 3e, 4e, 6e of 7e uur

(Dinsdag 14 januari kan ik niet in verband met een studiemiddag)

Hartelijke groet,

Jelly

Bijlage 29 Bedankmail leerling

Beste M,

Dank je wel voor jouw deelname aan mijn onderzoek naar een betere begeleiding van leerlingen. Zonder jouw input is het onderzoek niet volledig te noemen, omdat alleen jij als leerling kunt aangeven of de begeleiding door jouw docent verbeterd is gedurende het traject. Dus bedankt dat je de vragenlijsten hebt ingevuld.

Succes met de toetsweek! En voor binnenkort een fijne vakantie.

Met vriendelijk groet,

Jelly Donkers

Beste J,

Dank je wel voor jouw deelname aan mijn onderzoek naar een betere begeleiding van leerlingen. Zonder jouw input is het onderzoek niet volledig te noemen, omdat alleen jij als leerling kunt aangeven of de begeleiding door jouw docent verbeterd is gedurende het traject. Dus bedankt dat je de vragenlijsten hebt ingevuld en dat ik heb mogen filmen gedurende de lessen.

Succes verder en een fijne vakantie!

Met vriendelijk groet,

Jelly Donkers

Bijlage 30 Logboek actieonderzoek

Datum	Stappen in het actieonderzoek	Resultaat	Reflectie	Vervolgstep
15 augustus 2013	Onderzoeksvoorstel	Toets voldoende, onderzoeksvraag te ruim. Advies: richt je op één gedragsstoornis	Volg ik dit advies dan krijgen leerlingen met een andere stoornis misschien een minder goede begeleiding. Kies ik ervoor om de stoornis los te laten en naar gedrag in zijn algemeenheid te kijken dan kan elke leerling in aanmerking komen voor een betere begeleiding. Dit dient mijn doel nog beter	Bijstelling onderzoeksvraag tot "Met welke technieken van oplossingsgericht werken kan ik ervoor zorgen dat docenten meer inzicht krijgen in de functies van leerlinggedrag?"
September 2013	Presentatie havo-bovenbouwteam	Eén collega geeft aan dat zij aan mijn onderzoek wil deelnemen	Ik ben hier en daar te overtuigend. Daarom maar één reactie? Meerdere deelnemers is belangrijk: als ene respondent wegvalt om reden, onderzoek weg. Daarnaast is het onderzoek meer betrouwbaar met meerdere deelnemers.	Ook presentatie vwo-bovenbouwteam

Datum	Stappen in het actieonderzoek	Resultaat	Reflectie	Vervolgstep
Oktober 2013	Presentatie vwo-bovenbouwteam	Eén collega vraagt na een paar dagen of ik al aanmeldingen heb. Ik geef aan dat er pas 1 gereageerd heeft en vraag of zij interesse heeft. Ze zegt hierop ja	Goed dat ik een tweede presentatie heb gehouden, maar ik wil nog meer deelnemers	• Mail met verzoek tot deelname versturen
Begin november 2013	Mail met verzoek tot deelname aan onderzoek verstuurd, bijlage 27	Nog 5 collega's melden zich aan	Tijdens het schrijven van mijn onderzoeksvoorstel had ik weerstand verwacht, nu heb ik teveel deelnemers en moet er één afwijzen omdat zij graag wil deelnemen met leerlingen van haar andere school. Dit is echter organisatorisch niet te regelen	• Collega's uitnodigingen voor de start van het onderzoek. Hen meer informatie verstrekken over hoe en wat ik met mijn onderzoek wil. • Hen het intakegesprek laten voorbereiden • Door roosterwijzingen, toetsweek en andere omstandigheden start ik veel later dan verwacht

Datum	Stappen in het actieonderzoek	Resultaat	Reflectie	Vervolgstap
Augustus 2013 - december 2013	Schrijven en bijschaven hoofdstukken 1, 2 en 3 van het PGO	Veel literatuur. Nog veel kernbegrippen. Bijgestelde onderzoeksvraag: "Met welke aspecten van oplossingsgericht werken kan ik ervoor zorgen dat docenten meer middelen krijgen om af te stemmen op de sociaal-emotionele behoeften van de leerling?"	Het is nog los zand. Meer een opsomming van aspecten die ik van belang acht. Rode draad afwezig. Ondertussen moet ik toch starten met de ideeën die ik heb i.v.m. de afronding van mijn studie dit jaar	• Ik probeer de rode draad helder te krijgen • Ik maak een start door de respondenten via een mail uit te nodigen
Begin januari 2014	Mail versturen uitnodiging start van het onderzoek, bijlage 28	Respondenten bereiden zich voor op intakegesprek aan de hand van een aantal vragen die in de mail staan	Doordat ik hen op het gesprek laat voorbereiden, hebben de respondenten al nagedacht over het een en ander en zal het gesprek vlotter verlopen	• Voor elke deelnemer een individueel tijdpad maken, zodat zij weten waar ze aan toe zijn. • Bekijken of mijn planning ook voor hen uitkomt
Januari 2014	Narratief interview als intakegesprek/nulmeting met docent-1	Leuk gesprek, leverde me veel informatie op. Docent kwam al tot inzichten door mijn vraagstelling	Het eerste gesprek heb ik teveel OGW gevoerd. Hiermee rekening houden voor vervolggesprekken	• Nadenken over hoe het komt dat dit gesprek teveel OGW was, andere aanpak bepalen

Datum	Stappen in het actieonderzoek	Resultaat	Reflectie	Vervolgstep
Januari 2014	Narratief interview als intakegesprek/nulmeting met docent-2 t/m 6	Leuke, zinvolle, heel verschillende gesprekken. Alleen al in tijd heel verschillend	Deze gesprekken gingen beter, in die zin dat ze minder OGW-gericht waren. Toch denken de docenten al na over hun acties en over het gedrag van de leerlingen, waardoor de gesprekken niet meer totaal betrouwbaar zijn als nulmeting	• Leerlingen persoonlijk benaderen. • Docenten Klimaatschaal, SIGA en Groslijst onderwijsbehoeften laten invullen. • Individuele wachtwoorden aanmaken voor Klimaatschaal
Januari 2014	Leerlingen persoonlijk benaderen. Hen doel onderzoek uitleggen, hun aandeel uitleggen en vragen of ze Groslijst onderwijsbehoeften en de Klimaatschaal nu en aan het eind van het onderzoek willen invullen. Docenten Klimaatschaal, SIGA en Groslijst onderwijsbehoeften laten invullen	Alle leerlingen nemen deel aan het onderzoek. Docenten vullen lijsten in, soms vergeten ze een onderdeel	Leerlingen reageren verschillend in lichaamstaal op mijn vraag. Sommigen komen dicht naast me staan als ik hen de bedoeling uitleg en de lijsten overhandig, anderen houden een gepaste afstand. Ik vind het leuk dat ze allemaal mee willen doen	• controleren of zowel docenten als leerlingen de beide lijsten invullen en retourneren

Datum	Stappen in het actieonderzoek	Resultaat	Reflectie	Vervolgstep
25 februari 2014	Eerste lesopname docent-1	Lesopname gemaakt	Eindelijk echt met mijn onderzoek gestart. Geef ik de docent wel of niet inzicht in de resultaten van de groslijst onderwijsbehoeften van de door haar gekozen leerling?	• Beelden kopiëren voor docent, zodat zij het evaluatiegesprek kan voorbereiden aan de hand van de positieve momenten. • Zelf filmbeelden analyseren en evaluatiegesprek voorbereiden. • Nadenken of ik haar op de hoogte breng van de onderwijsbehoeften zoals haar leerling aangeeft
27 februari 2014	Eerste lesopname docent-3	Lesopname gemaakt	Wat een verschil in lessen en orde in de les met docent-1!	• Beelden kopiëren voor docent • Filmbeelden analyseren en evaluatiegesprek voorbereiden

Datum	Stappen in het actieonderzoek	Resultaat	Reflectie	Vervolgstep
28 februari 2014	Eerste lesopname docent-2	Lesopname gemaakt	Deze docent vindt haar lessen heel erg rommelig en zij voelt zich gestrest bij deze groep. Ik denk dat als zij de beelden ziet, het wat zal meevallen voor haar. Ik ben benieuwd of ik dat goed zie	• Beelden kopiëren voor docent • Filmbeelden analyseren en evaluatiegesprek voorbereiden
28 februari 2014	Eerste evaluatiegesprek met docent-1 Samen bekijken van de filmbeelden Benoemen van de aspecten die goed gaan	Gesprek gehad, docent ziet welke aspecten goed gaan, heeft leerpunten voor tweede filmopname. Patroon van docent: onduidelijke regels, inconsequent t.a.v. regels Docent is nu op de hoogte van de onderwijsbehoeften van gekozen leerling	Gesprek ging goed, docent wordt blij van aspecten die goed gaan. Docent heeft wel wat inzicht in haar leerpunten, maar is volgens mij nog niet toe aan een verandering. Nu bewust onbekwaam, eerder onbewust onbekwaam	• Afspraak maken tweede lesopname
Januari – februari 2014	Bijschaven hoofdstuk 1, 2 en 3	Versmalling van de kernbegrippen	Langzaam wordt de rode draad in het eerste en tweede hoofdstuk wat meer zichtbaar	• Bekijken of dit de goede kant opgaat

Datum	Stappen in het actieonderzoek	Resultaat	Reflectie	Vervolgstep
11 maart 2014	Tweede lesopname docent-1	Lesopname gemaakt	Docent past een aantal besproken aspecten toe, met resultaat!	• Beelden kopiëren voor docent • Filmbeelden analyseren en evaluatiegesprek voorbereiden
18 maart 2014	Eerste evaluatiegesprek met docent-3 Samen bekijken van de filmbeelden Benoemen van de aspecten die goed gaan	Gesprek gehad, docent komt erachter dat ze de linkerkant van de klas niet in de gaten houdt. Hier zit een aantal ln dat liever niet gezien wil worden. Docent neemt dit mee naar de volgende lesopname	Gesprek ging goed, docent vindt het moeilijk om complimentjes aan te nemen. Docent ziet een aantal dingen die zij veranderen wil	• Afspraak maken tweede lesopname
18 maart 2014	Eerste reteaming gesprek met docent-5 Fase droom beschrijven en fase 2, 3 en 4	De fase droom beschrijven levert een glimlacht op. Docent begint te stralen. Docent heeft haar doel voor het onderzoek bepaald	Blijkbaar werkt reteaming inderdaad motiverend en wordt de deelnemer in een positieve modus gezet. Had ik niet meteen verwacht	• Afspraak maken tweede gesprek

Datum	Stappen in het actieonderzoek	Resultaat	Reflectie	Vervolgstep
18 maart 2014	Eerste evaluatiegesprek met docent-2 Samen bekijken van de filmbeelden Benoemen van de aspecten die goed gaan	Gesprek gehad, docent vond de les inderdaad minder slecht dan dat ze verwacht had. Docent vraagt naar onderwijsbehoeften gekozen leerling, wil hiervan in volgende les gebruik maken. Docent geeft aan consequenter te willen zijn op haar regels	Leuk om te merken dat de kwaliteit van de les inderdaad beter was dan dat docent op dat moment dacht. Nu drie evaluatiegesprekken gehad. Ik merk wederom dat SVIB-gesprekken waardevol zijn: docenten krijgen hernieuwde kracht en zetten deze meteen de volgende keer weer in	Afspraak maken tweede lesopname
20 maart 2014	Tweede evaluatiegesprek met docent-1	Docent komt wederom tot inzichten en ziet welke voorzichtige stapjes vooruit zij maakt. Zij wordt zich bewust van haar "vage taalgebruik", waardoor de leerling niet precies weet waar hij aan toe is	Docent-1 maakt gelukkig gebruik van de aspecten die ze uit de filmbeelden haalt.	Afspraak maken derde lesopname
20 maart 2014	Tweede lesopname docent-3	Lesopname gemaakt Docent geeft gekozen leerling het vertrouwen dat hij de stof aankan, waarop hij een goed antwoord geeft	Docent-3 werkt heel systematisch aan haar leerpunten, is zich hier terdege van bewust	- Beelden kopiëren voor docent - Filmbeelden analyseren en evaluatiegesprek voorbereiden

Datum	Stappen in het actieonderzoek	Resultaat	Reflectie	Vervolgstep
25 maart 2014	Tweede evaluatiegesprek met docent-3	Docent ziet haar kwaliteiten goed en zet ze goed in. Het doel van de tweede filmopname, de linkerkant van de klas erbij betrekken is bereikt. Docent wil opbrengst van de les nog vergroten door een zo actief mogelijke les te geven	Docent-3 gebruikt SVIB zoals bedoeld: als reflectiemiddel	Afspraak maken derde lesopname
25 maart 2014	Tweede reteaming gesprek met docent-5 Fases 5 en 6	Heel emotioneel gesprek. Docent zit in 'klager'-rol door persoonlijke betrokkenheid met school. Ik krijg als begeleider geen kans om te sturen, moet het over me heen laten komen. Ik ben overrompeld door de emotionele reactie van de docent en heb daardoor niets vastgelegd	Dit komt mijn onderzoek niet ten goede. We dwalen af en er komt niets concreets naar voren. Ik heb wel een goed luisterend oor geboden en sensitief responsief gereageerd, maar ben niet OGW bezig geweest. Dat ik niets heb vastgelegd is niet handig voor het verwerken van de data	- Vragen/interventies zoeken die gericht zijn op 'klager' - Niet voorbij gaan aan haar beleving, maar wel bezig zijn met het onderzoek - Afspraak maken voor derde gesprek

Datum	Stappen in het actieonderzoek	Resultaat	Reflectie	Vervolgstep
27 maart 2014	Derde lesopname docent-3	Lesopname gemaakt	In deze les is een heel mooie interactie met haar gekozen leerling. Wat mij betreft heeft ze haar doel bereikt: ze heeft de leerling bij de les betrokken en hij voelt zich gezien	• Beelden kopiëren voor docent • Filmbeelden analyseren en evaluatiegesprek voorbereiden
1 april 2014	Tweede lesopname docent-2	Lesopname gemaakt	Volgens mij is docent veel minder gespannen doordat zij merkt dat haar interventies werken	• Beelden kopiëren voor docent • Filmbeelden analyseren en evaluatiegesprek voorbereiden
8 april 2014	Derde evaluatiegesprek docent-3	Docent ziet mooie interactie en glundert. Docent geeft aan dat traject haar veel inzichten heeft opgeleverd.	Ik vind het fijn om te zien dat het traject zoveel heeft opgeleverd. Dit sterkt me weer in mijn motivatie om SVIB binnen school geïntegreerd te krijgen	• Afspraak maken en voorbereiden eindgesprek

Datum	Stappen in het actieonderzoek	Resultaat	Reflectie	Vervolgstep
8 april 2014	Derde lesopname docent-1	Lesopname gemaakt Docent is weddenschap met klas aangegaan en gaat nu wel consequent met haar regels om, waardoor klas veel beter luistert	Raar dat ze zich nu wel consequent opstelt. Ik ben benieuwd waar ze dit positieve effect aan toeschrijft	• Beelden kopiëren voor docent • Filmbeelden analyseren en evaluatiegesprek voorbereiden
8 april 2014	Derde reteaming gesprek met docent-5 Ik stel de volgende vragen (gericht op een 'klager'): "Als de ander niet verandert wat doe jij dan?" en "Wat is het doel van de verandering bij de ander?"	Docent reageert minder emotioneel en blijft meer bij het onderzoek	Deze vragen hebben schijnbaar het effect dat docent meer bij het onderwerp blijft. Ik weet dit niet helemaal zeker, want docent was zelf ook minder emotioneel	• Afspraak maken voor vierde gesprek • Nog meer verdiepen in de 'klagersrol'
11 april 2014	Tweede evaluatiegesprek met docent-2	Docent geeft inderdaad aan dat zij zich deze les prettiger voelde. Docent ziet het effect van het meer aandacht geven aan haar gekozen leerling: hij is gezeglijker en meer betrokken	Mooi als docent gebruik maakt van de door de leerling aangegeven behoeften dat zij hier iets voor terugkrijgt van hem, namelijk meer betrokkenheid. Eén klein stapje levert zoveel op	• Afspraak maken derde lesopname

Datum	Stappen in het actieonderzoek	Resultaat	Reflectie	Vervolgstep
11 april 2014	Besluit om reteaming docenten 4 en 6 op een laag pitje te zetten door overvolle agenda	Wat meer relatieve rust	Drie SVIB-trajecten is meer dan genoeg tegelijkertijd. Ik had mijn onderzoek meer moeten spreiden, indien mogelijk	Eerste SVIB afmaken, dan verder kijken hoe ik ga starten met docent-4 en 6
15 april 2014	Eindgesprek docent-3 Bedankmailtje voor leerling maken (bijlage 29)	Een tevreden docent, die aangeeft dat ze het traject waardevol en mijn begeleiding prettig vindt	Dit is het vierde SVIB-traject dat ik begeleid heb, met elke keer positieve resultaten voor de deelnemer en complimenten voor mijn begeleiding	- Klimaatschaal invullen door docent en leerling - Verwerken verkregen data - Bedankmailtje naar leerling sturen
20 mei 2014	Derde lesopname docent-2	Lesopname gemaakt Er hing een prettige sfeer in de klas, docent maakte zelfs grapjes	Fijn om te zien dat docent zich weer (bijna) geheel op haar gemak voelt bij deze klas	- Beelden kopiëren voor docent - Filmbeelden analyseren en evaluatiegesprek voorbereiden
23 mei	Besloten om begeleiding docent-4 volgend schooljaar te starten. Leerling blijft zitten en zal school moeten verlaten	Echt meer rust	Ik had beter moeten plannen. Het is bijna niet mogelijk om 6 begeleidingstrajecten goed uit te voeren met daarnaast nog lessen en IB-taken	Begin volgend schooljaar snel opstarten van het traject

Datum	Stappen in het actieonderzoek	Resultaat	Reflectie	Vervolgstep
26 mei 2014	Vierde reteaming gesprek docent-5 "Wat gaat er beter" "Wat is er nodig voor een goede relatie"	Door deze vragen zijn we veel concreter en minder emotioneel bezig. Terwijl docent-5 toch haar verhaal kan doen	Deze manier van werken is voor mij prettiger. We blijven meer bij het onderzoek en docent verliest zich niet helemaal in haar emoties. Misschien is het voor haar ook wel prettiger	- Afspraak maken voor vijfde gesprek - Ingeslagen weg volhouden en uitdiepen
3 juni 2014	Vijfde reteaming gesprek docent-5 "Wat gaat er beter" "Wat neem je mee uit dit gesprek"	Docent heeft stappen gezet in het leren van de namen. Dit voelt beter voor haar. Docent neemt mee: dat ze het gewoon zakelijk kan bekijken en soms lukt haar dit ook	Toch maken we kleine stapjes in de goede richting, ook denk ik tijdens het gesprek van niet	Afspraak maken voor zesde gesprek
3 juni 2014	Derde evaluatiegesprek, tevens eindgesprek docent-1	Docent heeft veel inzichten verworven, maar is niet tevreden over hoe haar les met bepaalde klas gaat. Haar inzichten neemt ze mee naar haar nieuwe werkplek	Ook al is docent niet helemaal in staat geweest de situatie te keren, ze heeft kleine stappen gezet en weet waar ze bij een volgende keer op moet letten	- Klimaatschaal invullen door docent en leerling - Verwerken verkregen data - Bedankmailtje naar leerling sturen

Datum	Stappen in het actieonderzoek	Resultaat	Reflectie	Vervolgstep
10 juni 2014	Zesde gesprek reteaming docent-5 "Wat gaat beter"	Docent zegt dat er niets beter gaat, maar dat ze zich er wel nog redelijk vrolijk bij voelt. Docent komt achter haar kracht: haar kennis en eigen ervaring inzetten in haar lessen levensbeschouwing	We maken kleine stappen voorwaarts, maar ik vind de gesprekken vrij heftig. Toch merk ik dat ik het gesprek redelijk kan sturen	- Afspraak maken eindgesprek - Besluit om andere reteaming-trajecten geheel te filmen i.v.m. betrouwbaarheid en verwerken data
13 juni 2014	Derde evaluatiegesprek, tevens eindgesprek docent-2	Docent heeft het traject als waardevol ervaren en vindt dat ze goede stappen richting haar doel heeft gemaakt	Deze docent weet (weer) heel duidelijk wat ze wil en hoe ze de les wil laten verlopen. Het is mooi om te zien dat haar vervelende gevoel over deze groep en de lessen bijna geheel verdwenen is	- Klimaatschaal invullen door docent en leerling - Verwerken verkregen data - Bedankmailtje naar leerling sturen
30 juni 2014	Eindgesprek reteaming met docent-5	Docent is tevreden met de begeleiding en denkt anders en concreter na over wat er in de les gebeurt. Ze ziet beter waar zij zelf invloed op heeft	Ik dacht dat deze docent niets met de begeleiding opgeschoten zou zijn. Het verbaasd me wat ze geleerd heeft en hoe ze over mijn begeleiding spreekt. Fijn!	- Klimaatschaal invullen door docent en leerling - Verwerken verkregen data - Bedankmailtje naar leerling sturen

Datum	Stappen in het actieonderzoek	Resultaat	Reflectie	Vervolgstap
1 juli 2014	Ik kom niet meer toe aan de begeleiding van docent-6, verplaatsen naar volgend schooljaar. Daarom "tussengesprek" met docent-6	Afgesproken om begeleidingstraject volgend schooljaar te starten. Toch al resultaten doordat narratief interview docent aan het denken heeft gezet. Docent is meer open naar de leerling en krijgt dit van de leerling terug	Het lijkt wel als je één uur echte aandacht aan een collega besteedt, dit de docent aan het denken zet. Docent is zelf al aan de slag gegaan met haar doel en heeft hierin stappen gezet	Klimaatschaal invullen door docent en leerling als tussenmeting
Maart – mei 2014	Hoofdstuk 1 klaar. Bijschaven hoofdstuk 2 en 3	Theorie over kernbegrippen wordt specifieker	Rode draad nog steeds niet voldoende aanwezig. Keuze van kernbegrippen nog niet geheel goed	Blijven schrijven en literatuur blijven onderzoeken op bruikbaarheid
September – oktober 2014	Hoofdstuk 1, 2 en 3 naar onderzoeksbegeleidster	Opnieuw nadenken over onderzoeksvraag, deelvragen, opbouw van het verslag	Blijkbaar is het nog steeds geen geheel en is mijn onderzoeksvraag nog niet voldoende uitgekristalliseerd	Blijven schrijven

Datum	Stappen in het actieonderzoek	Resultaat	Reflectie	Vervolgstep
16 september 2014	Eerste reteaming gesprek docent-6	Docent beschrijft haar droom en omschrijft haar doel ten aanzien van gekozen leerling	Deze docent is toch in staat om haar droom te beschrijven, terwijl ik haar altijd zo nuchter vind. Reteaming lijkt bij heel verschillende mensen aan te sluiten	Afspraak maken voor tweede gesprek
30 september 2014	Tweede reteaming gesprek docent-6	Docent heeft stappen gezet. Contact met leerling is nog verder uitgediept en ze komt erachter dat dit haar niet veel moeite heeft gekost	Leuk om te zien dat mensen zich niet bewust zijn van hun kwaliteiten en dat ze ze dan toch goed in kunnen zetten	Afspraak maken voor derde gesprek
26 oktober 2014	Hoofdstuk 2 klaar. Herschrijven hoofdstuk 3	Nieuwe opbouw verslag. Kernbegrippen duidelijk	Eindelijk duidelijk welke kernbegrippen ik nodig heb	- Kernbegrippen schrappen - Literatuur uitbreiden over benodigde kernbegrippen - Beginnen met dataverwerking (hoofdstuk 4)

Datum	Stappen in het actieonderzoek	Resultaat	Reflectie	Vervolgstep
18 november 2014	Derde reteaming, tevens eindgesprek docent-6	Docent vindt het waardevol dat ze deze investering in het contact met de leerling gedaan heeft en gaat het zeker ook proberen ten aanzien van andere leerlingen. Docent vond de begeleiding prettig	Een tweede collega die aangeeft dat de begeleiding via reteaming prettig is. Dus ook reteaming levert positieve resultaten op. Ik ben benieuwd of duidelijk kan worden welke begeleidingstechniek het meeste effect oplevert, maar ik denk van niet	• Klimaatschaal invullen door docent en leerling • Verwerken verkregen data • Bedankmailtje naar leerling sturen
18 november 2014	Narratief interview als nulmeting docent-4	Leuk gesprek. Gekozen leerling is bruikbaar voor het onderzoek	Leerling waar het over gaat, ken ik ook. Ik herken het genoemde gedrag.	• Afspraak maken voor eerste gesprek • Leerling benaderen voor invullen nulmeting
19 november 2014	Leerling docent-4 benaderen	Leerling wil meedoen en vult lijsten in	Weer een leerling die het prima vindt om deel te nemen. Fijn	• Wachtwoord aanmaken voor Klimaatschaal
25 november 2014	Eerste reteaming gesprek docent-4	Docent weet zijn droom te beschrijven. Doel geformuleerd, maar nog niet helder ten aanzien van gekozen leerling	Leuk dat men op heel persoonlijke doelen komt. Moeilijk voor mijn onderzoek om het nu naar de leerling te draaien	• Afspraak maken voor tweede gesprek • Nadenken hoe koppeling met onderzoek te maken is

Datum	Stappen in het actieonderzoek	Resultaat	Reflectie	Vervolgstep
2 december 2014	Tweede reteaming gesprek docent-4	Docent zet ministapjes ten aanzien van zijn doel. Klein lichtpuntje hoe het aan het onderzoek gekoppeld kan worden: als docent meer zijn grenzen bewaakt, is hij meer uitgerust, dus alerter ten aanzien van de behoeften van de leerling	Grappig hoe het functioneren van een persoons innerlijk zijn uitwerking heeft op zijn professionaliteit. Logisch, maar hier heel zichtbaar	• Afspraak maken voor derde gesprek • Docent op de hoogte brengen van de onderwijsbehoeften van de leerling, zodat hij zich hierop kan focussen
8 december 2014	Herschrijven hoofdstuk 3	Rode draad zichtbaar, opbouw hoofdstuk 3 is logisch!	Als ik nu voorgaande versies lees, snap ik niet dat ik niet zag dat de opbouw verkeerd was. De tekst is zo vertrouwd dat je onvolkomenheden niet meer ziet	• Hoofdstuk 1 en 2 als klaar beschouwen • Hoofdstuk 3 verder ordenen, schrappen en bijvoegen • Verder data verwerken

Datum	Stappen in het actieonderzoek	Resultaat	Reflectie	Vervolgstep
9 december 2014	Herformuleren onderzoeksvraag in "Met welke technieken van oplossingsgericht werken kan ik ervoor zorgen dat docenten meer inzicht krijgen in afstemmingsmogelijkheden op de onderwijsbehoeften van de leerling?"	Tekst sluit nu geheel op elkaar aan, geen onduidelijkheden meer. Gekozen instrumenten sluiten zo het beste aan op de onderzoeksvraag	Weer een nieuw inzicht. Rode draad voor mijn gevoel nu goed.	- Literatuur schrappen - Verder dataverwerking - Beginnen aan hoofdstuk 5
14 december 2014	Hoofdstuk 3 klaar. Opbouw hoofdstuk 4 verder ordenen, schrappen, verplaatsen naar bijlagen. Hoofdstuk 5 en 6 verder schrijven. Hfd. 4, 5 en 6 naar CF's en onderzoeksbegeleidster sturen	Nog steeds teveel woorden in 3 en 4. Onderzoeksbegeleidster geeft aan dat rode draad in 4 en 5 ontbreekt.	Paniek! Als ik feedback van CF's en onderzoeksbegeleidster lees, hebben zij volkomen gelijk. Hoe kon ik denken dat mijn onderzoek zo navolgbaar was. Het blijft steken in algemeenheden. Maar dan krijg ik nog mee woorden.	- Nadenken over opbouw - Verwerken van feedback in de hoop dat opbouw duidelijk wordt - Schrappen - Verplaatsen
27 december 2014	Onderdelen naar bijlagen verplaatst. Opbouw hfd 4 en 5 is veranderd	Beter, maar nog niet goed	Ik vraag me af of ik het voor elkaar krijg. Het lijkt erop dat de omvang van mijn onderzoek me parten gaat spelen i.v.m. het aantal woorden	- Herschrijven - Verder verwerken van data

Datum	Stappen in het actieonderzoek	Resultaat	Reflectie	Vervolgstep
11 januari 2015	Opsturen conceptversie naar onderzoeksbegeleidster	Een conceptversie met ongeveer 2000 woorden teveel	Ik ben tevreden over mijn verslag. Zit alleen nog steeds met ruim 2000 woorden teveel.	• Feedback afwachten • Logboek uitwerken • Reteaming-gesprek uitwerken voor bijlage
16 januari 2015	Derde reteaming gesprek docent-4	Docent zorgt beter voor zichzelf, bakent zijn tijd beter af	Wat docent bereikt, is meer persoonlijk doel, maar heeft indirect toch effect op gekozen leerling, omdat hij bewuster met de leerling omgaat	• Afspraak voor vierde gesprek • Verwerken data
23 januari 2015	Vierde reteaming, tevens eindgesprek docent-4	Docent zegt dat het bewuster kunnen reflecteren opbrengst is. Docent geeft leerling aandacht die beter bij haar past. Docent vindt dat ik geoefend ben in het stellen van goede vragen	Dat deze docent zegt dat ik geoefend ben in het stellen van goede vragen vind ik erg fijn. Deze docent heeft namelijk ook een coaching-taak op onze school en is dus expert	• Klimaatschaal invullen door docent en leerling • Verwerken verkregen data • Bedankmailtje naar leerling sturen
12 januari – 26 januari 2015	Schrappen teveel aantal woorden. Werken aan lay-out	Teveel aantal woorden is weg. Mooi verzorgde, consequente lay-out	Ik ben tevreden	• Opsturen van de toets