

Leerling en leerkracht doen ertoe!

'Een onderzoek naar de mogelijkheden van School Video Interactie Begeleiding, om leerling en leerkracht te betrekken bij het formuleren van onderwijsbehoeften en samen te laten werken aan de gestelde doelen.'



Katinka van Herwaarden
Studentnummer: 2154542

Master Special Educational Needs
Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg
Leerroute School Video Interactie Begeleiding

Begeleider: Reinder van Beem

Mei 2011

Inhoudsopgave

Samenvatting	3
Introductie	4
Hoofdstuk 1 Onderzoeksvraag	6
- 1.1 De aanleiding en de huidige situatie	6
- 1.2 Persoonlijke visie en gewenste situatie	6
- 1.3 De onderzoeksvraag en de deelvragen	7
Hoofdstuk 2 Theoretische onderzoek	8
- 2.1 Onderwijsbehoeften	8
- 2.2 Gesprekken met leerlingen	9
- 2.3 De rol van de begeleider bij SVIB met een leerling	11
- 2.4 Oplossingsgericht werken	13
Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie	15
- 3.1 Onderzoeksmethode	15
- 3.2 De opbouw van het onderzoek	17
- 3.3 Reflectie op ethiek, validiteit en betrouwbaarheid	20
Hoofdstuk 4 Dataverzameling en analyse	21
- 4.1 De nulmeting	21
- 4.2 De opnames	23
- 4.3 De nagesprekken	25
- 4.4 De afronding	26
Hoofdstuk 5 Evaluatie en aanbevelingen	28
- 5.1 Evaluatie van het traject met de leerling	28
- 5.1.1 Evaluatie van de leerkrachten	28
- 5.1.2 Evaluatie van de leerling	29
- 5.1.3 Eigen evaluatie	29
- 5.2 Beantwoorden van de onderzoeksvraag en de deelvragen	30
- 5.2.1 Wat is de onderwijsbehoefte?	30
- 5.2.2 Wat is er belangrijk voor de gespreksvoering met het kind en/of de leerkracht en wat vraagt dit van de begeleider?	31
- 5.2.3 Wat is er zichtbaar in de interactie tussen de leerkracht en de leerling?	32
- 5.3 Aanbevelingen	32
Hoofdstuk 6 Nawoord	34
Literatuurlijst	35
Bijlagen	36

Samenvatting

Leerling en leerkracht doen ertoe! De titel van mijn meesterstuk, een overtuiging van mijzelf en tevens een conclusie die ik kan trekken uit dit onderzoek.

Ik heb me de afgelopen periode verdiept in de mogelijkheden van School Video Interactie Begeleiding (SVIB), om leerling en leerkracht te betrekken bij het formuleren van onderwijsbehoeften en samen te laten werken aan de gestelde doelen. Om antwoorden te krijgen op mijn onderzoeksvraag en de deelvragen, heb ik verschillende theorieën bestudeerd, een casestudy gedaan en in het kader hiervan een SVIB traject met een leerling uitgevoerd. In dit meesterstuk geef ik een omschrijving van dat gehele proces.

Zo vertel ik in de introductie iets over mijn werk- en studie ervaring, over de school waar ik op dit moment werk en schets ik een beeld van mijn werkzaamheden en de ontwikkelingen aldaar. In het kader van die ontwikkelingen heb ik de lijn doorgetrokken richting passend onderwijs en de rol die ik hierin zie voor SVIB. Ook geef ik een eerste motivatie voor mijn onderzoeksvraag.

In het eerste hoofdstuk geef ik de aanleiding voor mijn onderzoek weer, formuleer ik de doelen in en de doelen van mijn onderzoek en kom ik tot de uiteindelijke onderzoeksvraag en de deelvragen. Het tweede hoofdstuk omvat de theoretische onderbouwing van mijn onderzoek en in het derde hoofdstuk schets ik de opbouw, de gekozen onderzoeksmethoden en de te zetten stappen. Al de verzamelde gegevens worden weergegeven in hoofdstuk 4 en in hoofdstuk 5 kom ik tot interpretaties van deze data en formuleer ik conclusies en aanbevelingen.

Ik sluit af met een nawoord, een literatuurlijst en verschillende toegevoegde bijlagen.

Ik wens de lezer veel leesplezier en hoop met mijn meesterstuk een bijdrage te leveren aan de ontwikkelingen binnen de school waar ik werk, de verdere professionalisering van de leerkrachten en het welbevinden van de leerlingen aldaar. Een nog beter afstemmen op de onderwijsbehoeften van de verschillende leerlingen en hier zowel leerkracht als leerling actief in betrekken is hierbij een belangrijk doel.

Voorts hoop ik ook anderen te inspireren met mijn bevindingen en zo een bron te vormen voor nieuwe onderzoeken en ontwikkelingen.

Katinka van Herwaarden
Mei 2011

Introductie

In deze introductie zal ik iets vertellen over mijn werk- en studie ervaring, over de school waar ik op dit moment werk en mijn werk aldaar. Ik zal een beeld schetsen van de ontwikkelingen waarin wij, als school, op dit moment zitten.

Ook trek ik de lijn door richting inclusief/ passend onderwijs, de rol die ik hierin zie voor SVIB en geef ik een eerste motivatie voor mijn onderzoeksvraag.

Mijn naam is Katinka van Herwaarden. Ik ben momenteel bijna 20 jaar werkzaam binnen het onderwijs. Na eerst als leerkracht te hebben gewerkt in het speciaal basisonderwijs en het primair onderwijs, ben ik me verder gaan verdiepen in de leerlingenzorg en heb ik de opleiding tot intern begeleider gevolgd. Dit leidde uiteindelijk tot een baan als intern begeleider in het primair onderwijs.

Leerlingen met speciale zorg en onderwijsbehoeften bleven mijn interesse wekken en ik merkte dat ik hen binnen de school niet altijd kon bieden wat ik zou willen. Ik wilde me meer verdiepen en heb vervolgens een opleiding tot kinder- en jeugdtherapeut gevolgd.

Na een aantal jaren als therapeut gewerkt te hebben in een eigen praktijk, met daarnaast een baan binnen het onderwijs, ben ik uiteindelijk terechtgekomen op de Bos en Vaartschool, een school voor openbaar primair onderwijs in Haarlem.

Hier werd ik als adjunct-directeur benoemd en ben ik, vanuit mijn kennis en expertise op het gebied van sociaal-emotionele ontwikkeling en leerlingenzorg, ook deel uit gaan maken van het team van intern begeleiders. Een combinatie van taken die niet altijd voor de hand ligt, maar waarbij ik tot nu weinig frictie heb ervaren tussen de 'twee petten'.

De Bos en Vaart is een school met ongeveer 500 leerlingen, verdeeld over twee locaties.

We noemen het onderwijs op onze school 'modern klassikaal onderwijs', waarbinnen zelfstandig werken en aanbrengen van differentiatie, middels het werken met groepsplannen, belangrijke pijlers zijn.

Bijna drie jaar geleden zijn we met elkaar de weg ingeslagen richting het werken met deze groepsplannen. De vele individuele handelingsplannen op allerlei gebieden, bleken niet goed uitvoerbaar en maakten dat de nadruk erg ging liggen op de kinderen die extra ondersteuning nodig hadden.

Binnen de gedachte van inclusief onderwijs gaat het er echter om dat elke leerling recht heeft op goed en gedegen onderwijs en er binnen het reguliere ook ruimte zou moeten zijn voor al deze leerlingen met hun specifieke onderwijs- en leerbehoeften. Door het werken met de groepsplannen vanuit de principes van zelfstandig werken, proberen we hier deels een antwoord op te geven.

Binnen de groepsplannen formuleren we onder andere de onderwijsbehoeften van een specifieke groep leerlingen en kijken we ook naar hetgeen deze groep wel al kan en waar de krachten liggen.

Dit bleek een behoorlijke omslag in het denken te zijn en vraagt ook nog steeds om de nodige begeleiding, zowel voor wat betreft het inhoud geven aan de groepsplannen, als het uitvoeren ervan.

Met name ten aanzien van de uitvoerende kant, gaat SVIB nu ook steeds meer een rol spelen binnen de school. De leerkracht doet ertoe en reflectie op eigen handelen en professionele ontwikkeling krijgen een duidelijke plek.

Mijn bijdrage in het geheel, als SVIB begeleider, wordt dan ook steeds groter.

Ik richt mij nu veelal op de begeleiding van de leerkracht en merk dat deze, naast de organisatorische kant, ook aanloopt tegen werkhouding- en gedragsproblemen bij leerlingen. Vanuit de gedachte van onderwijsbehoeften is het goed te kijken naar hetgeen de leerling

nodig heeft van de leerkracht en hierbij speelt interactie mijns inziens een grote rol. Binnen de SVIB begeleiding is hier dan ook aandacht voor.

Momenteel is het echter zo dat wij, als volwassenen, bepalen wat het kind nodig lijkt te hebben en spelen hier vervolgens op in. Niet altijd heeft dit het gewenste effect.

Ik vraag me dan ook steeds meer af of niet het kind veel beter kan verwoorden wat het nodig heeft en zelf mede-eigenaar moet worden van het proces. De kunst is de leerkracht hier dan in mee te nemen en zo steeds beter af te stemmen op de onderwijsbehoefte van de leerling.

Ik wil, in het kader hiervan, gaan onderzoeken in hoeverre SVIB binnen de school een rol kan gaan spelen bij het formuleren van de onderwijsbehoefte van de leerling en vervolgens de brug kan slaan richting leerkrachtgedrag en leerlingbegeleiding.

Op die manier ga je naar mijn idee echt afstemmen en kom je optimaal tegemoet aan hetgeen het kind nodig heeft.

Bij het opstellen van het zorgprofiel, dat in het licht van passend onderwijs door elke school opgesteld moet worden, zullen wij als school de reikwijdte van onze grenzen aan moeten geven en op verantwoorde wijze op zoek moeten gaan naar de rek die hier nog in zit.

Dat er toch grenzen mogen zijn, geeft aan dat ons bestuur niet voor inclusief gaat, maar wel voor passend. Men heeft niet de intentie om speciaal (basis) onderwijs op te heffen, maar wel om heel kritisch te kijken naar de mogelijkheden van de basisscholen om onderwijs te bieden aan kinderen met een speciale onderwijsbehoefte.

Dit is een visie waar ik zeker in mee kan gaan en waarbinnen SVIB naar mijn idee een belangrijke rol kan spelen. SVIB is bij uitstek een manier om te zoeken naar mogelijkheden. Het kan zowel de leerkracht als de leerling inzichten geven in het eigen functioneren en helpen bij het beter afstemmen op elkaar.

Dit alles maakt dat het onderwijs op onze school steeds passender zal worden en ruimte biedt aan een breed scala van leerlingen met verschillende onderwijsbehoeften. Een mooie stap richting inclusief en passend, binnen de ontwikkelingen van de school, de visie van het bestuur en de plannen van het ministerie ten aanzien van passend onderwijs.

Hoofdstuk 1 Onderzoeksvraag

In dit hoofdstuk wil ik iets vertellen over de aanleiding van mijn onderzoek. Ik zal een schets geven van mijn huidige praktijksituatie en hier een aantal vragen bij stellen.

Vervolgens werp ik een korte blik in de toekomst, op hetgeen ik, vanuit mijn visie, zou willen bereiken met dit onderzoek. Ik omschrijf hierbij de doelen in en het doel van mijn onderzoek. Ik zal mijn onderzoeksvraag en de daarbij behorende deelvragen formuleren en een eerste aanzet doen tot de wijze waarop ik het onderzoek vorm wil gaan geven. Een verdere uitwerking hiervan volgt in hoofdstuk 3.

Waar ik spreek over leerkracht en leerling zal ik hier de hij-vorm gebruiken. Het spreekt voor zich dat het in mijn onderzoek zowel om mannelijke als vrouwelijke personen gaat.

1.1 De aanleiding en de huidige situatie

Binnen de groepsplannen op school worden groepsgewijs onderwijsbehoeften geformuleerd. Er blijven echter leerlingen met specifieke, individuele onderwijsbehoeften zoals o.a. werkhouding- en gedragsproblemen.

De aanleiding voor mijn onderzoek is het feit dat ik merk dat leerkrachten hier regelmatig tegenaan lopen en een ieder hier op zijn eigen manier mee aan de slag gaat.

Er vinden dan o.a. gesprekken plaats met de leerling over het gedrag en indien nodig worden ook ouders en intern begeleider hierbij betrokken. Met elkaar wordt gekeken wat het kind nodig lijkt te hebben. De focus ligt echter veelal op hetgeen er niet goed gaat en weinig op de krachten en mogelijkheden van de leerling. Ook wordt de leerling naar mijn idee te weinig betrokken bij de plannen die er vervolgens gemaakt worden.

Wat zijn de effecten van deze manier van begeleiden? Krijgt de leerkracht voldoende zicht op wat het kind nodig heeft? Is de leerling zich voldoende bewust van zijn eigen 'probleem' of van het 'probleem' dat de leerkracht ervaart? Levert het uiteindelijk voldoende op voor de leerkracht en hoe zit het met de leerling?

1.2 Persoonlijke visie en gewenste situatie

Vanuit mijn persoonlijke visie dat kinderen meer zelf kunnen dan wij, als volwassenen vaak denken, zou ik heel graag zien dat de leerling meer betrokken wordt bij zijn eigen leerproces. Ook mijn ervaringen binnen het werk als kinder- en jeugdtherapeut, staven deze overtuiging. Ik zou het heel mooi vinden als ik er, middels dit onderzoek, in zou slagen een brug te slaan tussen de onderwijsbehoeften van de leerling en het gedrag van de leerkracht. Ik hoop dat het hierdoor voor leerkrachten duidelijker wordt dat het belangrijk is ook de leerling te betrekken bij zijn eigen leerproces.

Ik wil dit gaan onderzoeken middels leerlingbegeleiding met SVIB. Op deze wijze wil ik de leerling inzicht geven in zijn eigen krachten en groeikansen. Ik wil de leerling zelf laten formuleren waar hij aan wil werken en in samenspraak met de leerling bepalen wat er vervolgens gedeeld zal worden met de leerkracht.

Zo kom ik tot de volgende doelen in mijn onderzoek:

- Ik weet hoe de onderwijsbehoefte nu bepaald wordt.
- Ik weet welke ondersteunende activiteiten de leerkracht nu uitvoert.
- Ik weet hoe de leerling deze activiteiten en maatregelen ervaart.
- Ik weet wat er nodig is voor gespreksvoering met het kind.
- Ik weet wat er nodig is voor gespreksvoering met het kind en de leerkracht.
- Aan het einde van mijn onderzoek zal de leerkracht de informatie die het kind geeft meenemen in het formuleren van de onderwijsbehoefte.
- De leerkracht zal zijn/haar handelen dan afstemmen op de onderwijsbehoefte van de leerling.
- De leerling is beter in staat zijn/haar gedrag te veranderen en ervaart groei.
- Ik weet hoe de leerling de begeleiding middels SVIB ervaart.
- Ik weet hoe de leerkracht de begeleiding middels SVIB ervaart.

Het doel van mijn onderzoek ziet er dan als volgt uit:

Ik wil dat SVIB een plek krijgt op onze school en wil daarbij de verschillende mogelijkheden belichten. Niet alleen leerkrachtbegeleiding, maar ook de mogelijkheid van het begeleiden van leerlingen middels SVIB.

Dit past binnen de ontwikkelingen die de school in gaat ten aanzien van passend onderwijs. Naast het werken met groepsplannen ten aanzien van de verschillende vakgebieden, waar we als school al een heel eind mee op weg zijn, vragen ook het gedrag en de werkhouding om aandacht.

Ik hoop via de leerling te ontdekken wat zijn specifieke onderwijsbehoeften zijn en in samenspraak met de leerling ook de leerkracht te betrekken bij het groeiproces. Op deze wijze hoop ik tot een nog passender vorm van onderwijs te komen op onze school.

1.3 De onderzoeksvraag en de deelvragen

Uitgaande van bovenstaande kom ik tot de volgende onderzoeksvraag:

‘Op welke wijze kan SVIB een brug slaan van de onderwijsbehoeften van de leerling naar het gedrag van de leerkracht?’

Mijn deelvragen die hieruit voortvloeien zijn:

1. Wat is onderwijsbehoefte?
2. Wat is er belangrijk voor de gespreksvoering met het kind en/of de leerkracht en wat vraagt dit van de SVIB'er?
3. Wat is er zichtbaar in de interactie tussen de leerkracht en de leerling?

Hoofdstuk 2 Theoretisch onderzoek

In dit hoofdstuk zal ik een beschrijving geven van de theoretische onderbouwing van mijn onderzoek. De theorie heeft mijn onderzoeksvraag gekaderd en de deelvragen aangescherpt.

Ik heb mij bij mijn literatuurstudie gericht op onderwijsbehoefte, gespreksvoering met kinderen en de rol van de begeleider bij SVIB met een leerling. Hierbij heb ik ook gekeken naar de mogelijkheden van oplossingsgericht werken.

Ik heb mij verdiept in verschillende bronnen, die in de literatuurlijst staan.

Per deelgebied geef ik in dit hoofdstuk een omschrijving van hetgeen anderen gezegd en reeds onderzocht hebben en zal ik dit ook relateren aan de praktijk waarin ikzelf werkzaam ben.

2.1. Onderwijsbehoeften

Binnen onze school wordt gewerkt met groepsplannen op de verschillende vakgebieden. Binnen de groepsplannen wordt de klas 'grofweg' in drie groepen verdeeld. Elke groep leerlingen heeft hierbij een min of meer gemeenschappelijke onderwijsbehoefte, die in deze plannen geformuleerd wordt.

Naast de onderwijsbehoefte op cognitief gebied is er ook nog de behoefte op sociaal-emotioneel gebied, waarbij o.a. te denken valt aan concentratie, werkhouding en motivatie. Deze worden deels omschreven in de groepsplannen, maar komen nu nog onvoldoende uit de verf. Om meer te weten te komen over onderwijsbehoefte en de wijze waarop je deze kunt formuleren en om dit begrip voor mijn onderzoek te kaderen, ben ik hierover gaan lezen.

Lange, S. de. (2007) in 'Handelingsgericht werken: een handreiking voor de intern begeleider' blz.14:

Onderwijsbehoeften formuleer je door aan te geven wat een kind nodig heeft om een bepaald doel te bereiken.

Hierbij zeggen Pameijer en van Beukering (2007) dat we bij passend onderwijs ons aanbod afstemmen op hetgeen de leerling nodig heeft. De ene leerling krijgt meer instructie, de andere kan al snel zelfstandig aan de slag en heeft minder leertijd nodig. Belangrijk bij dit omgaan met verschillen is hoe we naar kinderen kijken en hoe we 'hun problemen' formuleren. Onderwijsbehoeften spelen hierbij een belangrijke rol. Die formuleer je door aan te geven wat een kind nodig heeft om een bepaald doel te bereiken.

Een belangrijke vraag hierbij is wat het kind van de leerkracht vraagt. Welke aanpak, benadering en instructie heeft het nodig? Hoe kan de leerkracht zijn didactische en/of pedagogische aanpak afstemmen op hetgeen het kind nodig heeft?

Bij het formuleren van onderwijsbehoeften vinden zij het belangrijk te kijken naar positieve aspecten en te zoeken naar een aanpak die werkt. Dit vraagt om een omslag in het denken. Je richt je niet zozeer meer op wat er mis is met het kind, maar meer op wat het nodig heeft om een bepaald doel te bereiken en welke aanpak een positief effect heeft.

Aan de basis van het werken met onderwijsbehoeften staat volgens hen het accepteren van het feit dat kinderen verschillen. De onderwijsbehoeften richten zich op leerdoelen betreffende de verschillende vakgebieden en op sociaal-emotionele en werkhoudingaspecten. Zij kunnen geformuleerd worden voor de hele groep, voor subgroepjes en/of voor individuele leerlingen.

Bij het formuleren van onderwijsbehoeften geven zij aan dat het handig is uit te gaan van een aantal 'standaardformuleringen'.

Hulpzinnen die kunnen helpen bij het formuleren van onderwijsbehoeften: *Deze leerling heeft.....*

- *instructie nodig die.....*
 - *opdrachten of taken nodig die.....*
 - *leeractiviteiten of materialen nodig die.....*
 - *een leeromgeving nodig die.....*
 - *spel nodig dat.....*
 - *feedback nodig die.....*
 - *groepsleden nodig die.....*
 - *een leerkracht nodig die.....*
 - *ouders nodig die.....*
 - *hulp of ondersteuning nodig bij.....*
 - *overige.....*
-om het gestelde doel te kunnen behalen.*

Pameijer en van Beukering zeggen dus dat kindkenmerken vertaald worden naar onderwijsbehoeften en maken dat de leerkracht zich afvraagt hoe het gewenste aanbod er voor een bepaalde (groep) leerling(en) uit ziet en wat dit betekent voor de aanpak. Er is daarbij aandacht voor de afstemming van wat het kind nodig heeft en het onderwijs dat het krijgt. Je kijkt naar wat er al goed gaat en wat er beter kan. De ondersteuningsbehoeften van de leerkracht spelen hierbij ook een rol: wat heeft deze leraar nodig om het voor dit kind gewenste onderwijs te kunnen bieden? Welke begeleiding is wenselijk en ook haalbaar?

2.2 Gesprekken met leerlingen

Bij het formuleren van de onderwijsbehoeften van de leerlingen wordt op onze school veelal uitgegaan van de beeldvorming van de leerkracht, al dan niet in samenspraak met ouders en/of intern begeleider. In enkele gevallen vinden er ook gesprekjes plaats met leerlingen, maar dit is sterk leerkrachtafhankelijk en geen standaardbeleid binnen de school.

Ik ben van mening dat juist de leerling zelf heel goed aan kan geven wat hij nodig heeft en deze over het algemeen voldoende inzicht heeft in zijn eigen leerproces. Daarom wil ik onderzoeken in hoeverre het mogelijk is de leerling meer eigenaar te laten worden van zijn eigen proces en zelf zijn onderwijsbehoeften te laten formuleren.

Dit vraagt om gesprekken met de leerling. De kwaliteit van die gesprekken en de bekwaamheid van de begeleider zijn naar mijn idee bepalend voor het uiteindelijke resultaat. Om meer zicht te krijgen op hetgeen essentieel is in gespreksvoering met kinderen, heb ik me hierin verdiept middels literatuurstudie. Daarnaast neem ik ook mijn kennis en ervaring, die ik opgedaan heb als kinder- en jeugdtherapeut, mee in dit proces.

Delfos, M.F. (2003) in 'Luister je wel naar mij? blz. 60:

Het is belangrijk om er bij stil te staan hoe je aansluit bij een kind, hoe je een kind motiveert tot communicatie en tot het geven van informatie, en hoe je omstandigheden creëert waarbinnen gespreksvoering met een kind optimaal kan zijn.

Kort samenvattend is het hierbij van belang dat je als volwassene het gesprek niet in gaat vullen voor het kind, maar zorgt dat er sprake blijft van 'tweerichtingsverkeer'. Het gesprek moet zo open mogelijk gevoerd worden en het stellen van suggestieve vragen dient beperkt te blijven. Let er in het gesprek op dat het taalgebruik afgestemd wordt op het niveau van het kind. Ben je bewust van overdracht en tegen overdracht en probeer deze te vermijden. Een oprecht belangstellende houding en openstaan voor de deskundigheid van het kind maken dat er sprake is van gelijkwaardigheid.

Korczak, J. (1878-1942) in 'Luister je wel naar mij?' blz. 58:

Het is belangrijk respect te hebben voor de eigenheid van kinderen en om als volwassene een voortdurende houding van verwondering in te nemen in plaats van uit te gaan van een -onterechte- alwetendheid over wat er in een kind omgaat.

Uitgaande van bovenstaande uitspraken zijn er een aantal basale kenmerken voor een 'goed, open gesprek':

- Beide gesprekspartners voelen zich prettig bij het gesprek en de wederzijdse doelen zijn (enigermate) bereikt.
- Het kind kan zijn eigen mening en gevoelens vertellen zonder geleid of misleid te worden door de volwassene.
- Het kind geeft informatie en deze wordt niet aan hem onttrokken.
- Het kind voelt zich gehoord en heeft de hulp gekregen die bij hem aansluit.
- Warmte, respect en belangstelling zijn duidelijk aanwezig.
- De sfeer is goed.
- Er is zowel ruimte voor verbale als non-verbale communicatie.

Om dit te bereiken zijn er een aantal communicatievoorwaarden voor gespreksvoering met kinderen. Deze worden in onderstaand schema weergegeven.

Communicatievoorwaarden voor gespreksvoering met jonge kinderen (door Delfos)
1. Ga op dezelfde (oog)hoogte zitten als het kind. 2. Kijk naar een kind terwijl je spreekt. 3. Alterneer het wel en niet maken van oogcontact met een kind terwijl je spreekt. 4. Stel het kind op zijn of haar gemak. 5. Luister naar wat een kind zegt. 6. Laat met behulp van voorbeelden zien dat wat het kind zegt, effect heeft. 7. Vertel het kind dat het je moet zeggen wat het vindt of wil, omdat je het niet weet als het kind het je niet zegt. 8. Probeer spelen en praten te combineren. 9. Signaleer dat je het gesprek afbreekt en later zal voortzetten wanneer je merkt dat het kind afhaakt. 10. Wanneer je een goed gesprek hebt gehad, zorg dan dat het kind daarna tot zichzelf kan komen.

Voorts is het belangrijk ook ruimte te bieden aan metacommunicatie. Op deze wijze kan aan het kind duidelijk gemaakt worden wat er speelt. Het is in dit kader van belang dat het doel van het gesprek duidelijk is voor het kind en dat het kind weet wat er van hem verwacht wordt. Ook de (goede) bedoelingen van het gesprek dienen geformuleerd te worden. Dit zal ervoor zorgen dat de motivatie voor het gesprek vergroot wordt en dat er minder spanning zal zijn. Het vragen om feedback van het kind, het aangeven dat een kind ook mag zwijgen en het vragen om de mening van het kind zijn tevens belangrijke elementen van de metacommunicatie.

2.3 De rol van de begeleider bij SVIB met een leerling

De afgelopen periode heb ik als SVIB'er alleen leerkrachten begeleid. Om me deze manier van begeleiden steeds meer eigen te maken heb ik veel geoefend, beelden van nagesprekken geanalyseerd en deze ingebracht tijdens supervisie bijeenkomsten. Ook heb ik me verdiept in literatuur omtrent begeleiders communicatie middels SVIB. Dit alles heeft gemaakt dat mijn begeleiding nu op een steeds professioneler en tegelijkertijd steeds natuurlijker manier plaatsvindt.

In mijn werk als kinder- en jeugdtherapeut heb ik kinderen gecoacht en begeleid ten aanzien van diverse sociaal-emotionele problematiek. Hierbij vormden intakegesprekken met ouders en kind een belangrijke basis voor de start van de begeleiding. Gedurende het hulpverleningstraject maakte ik gebruik van verschillende werkvormen en oplossingsgerichte technieken. Het voeren van gesprekken met kinderen is mij dan ook niet vreemd.

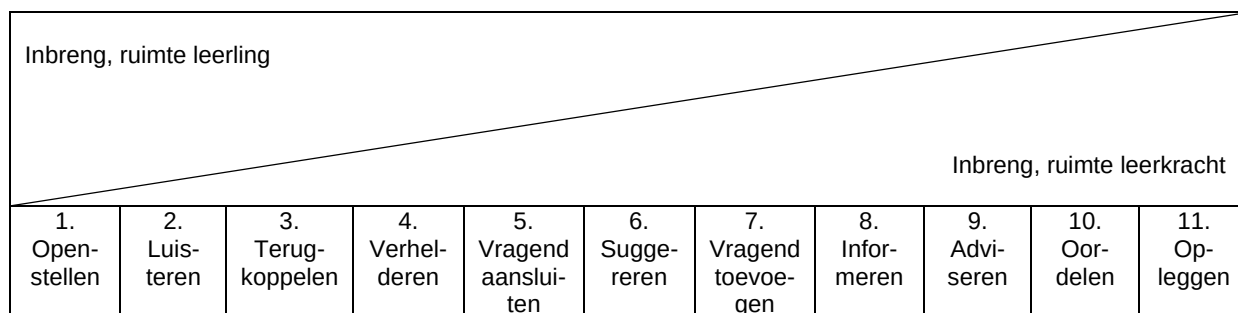
Voor mijn onderzoek ben ik echter op zoek gegaan naar een combinatie van beide 'vaardigheden' en heb ik mezelf de vraag gesteld of het voeren van een SVIB traject met kinderen nog om aanvullende vaardigheden en technieken vraagt. Hiervoor heb ik mij verdiept in literatuur omtrent dit onderwerp.

Otter, M. den & Haasen M. e.a. (2004) in 'Wat je ziet ben jezelf' blz. 17:

De leerling activeren door middel van SVIB-begeleiding is waar het uiteindelijk om gaat. Het bieden van sociale ondersteuning en het ontvangen van initiatieven leiden ertoe dat de leerling zelf tot oplossingen van zijn problemen komt en zijn hulpvraag beantwoordt.

Om met leerlingen in gesprek te komen en hierbij al dan niet sturend te zijn hebben Van Lieshout e.a. (1992) een aantal technieken geformuleerd die weergegeven zijn door Otter en den Haasen (blz. 17). Het gaat hierbij om minimale aanmoediging in de vorm van non-verbale (knikken, glimlachen) en korte verbale communicatie (hummen, een enkel woord herhalen), terugkoppelen, verhelderen, vragend aansluiten en toevoegen, suggereren, informeren, adviseren, oordelen en opleggen.

Deze gesprekstechnieken zijn in een continuüm te plaatsen, waarbij de ruimte, de mate van inbreng, wordt aangegeven van zowel de leerling als de begeleider. De interventies die bijna volledige ruimte bieden aan de leerling liggen het meest links op het continuüm. Voor de begeleider liggen deze het meest rechts op het continuüm.



Als begeleider stem je de keuze voor de verschillende gesprekstechnieken en de mate van leiding geven gevoelsmatig en inhoudelijk af door aan te sluiten bij het niveau en de gedragskenmerken van de leerling.

Bij activerend begeleiden is het daarnaast belangrijk de leerling aan te zetten tot reflectie. Hierbij kunnen verschillende modellen gehanteerd worden:

- Het GROW model
- De reflectiecyclus van Korthagen
- De ijsberg van Mc Clelland

Het GROW model van Whitmore	De reflectiecyclus van Korthagen
Het GROW model biedt hulp bij de fasering en inrichting van het begeleidingstraject en geeft daarnaast concrete handvatten voor een plan van actie. GROW staat voor Goal, Reality, Options en Wrap up. • <i>Goal</i>: Begeleider en kind besluiten samen welk onderwerp ze gaan aanpakken. Vaststellen van 'wat is de leervraag?' • <i>Reality</i>: Het kind evalueert met hulp van de begeleider de actuele situatie. Hoe is de stand van zaken? • <i>Options</i>: De verschillende mogelijkheden om iets aan de situatie te doen worden besproken. Keuzen worden in onderling overleg gemaakt, waarbij het kind uiteindelijk het laatste woord heeft. • <i>Wrap up</i>: Wat gaat het kind werkelijk doen? Concrete actie?	De reflectiecyclus van Korthagen is een model, dat de structuur van een SVIB-begeleiding weergeeft. De begeleider stimuleert de leerling om deze stappen te zetten.
De ijsberg van Mc Clelland	
Om gedragsverandering tot stand te brengen is het ook belangrijk de leerling te laten reflecteren op de aspecten onder de waterlijn en niet alleen gericht te zijn op het zichtbare gedrag in de beelden.	

Aan de basis van ieder begeleidingstraject ligt het opbouwen van 'contact' en het investeren in een goede relatie. Dit is zo bij begeleiding van de leerkracht en geldt nadrukkelijk ook voor het moment waarop je in gesprek gaat met de leerling. Het reflecteren op de eigen begeleiders communicatie door de begeleider is dus essentieel. Hiervoor zal ik gebruik maken van de 'kijkwijzer begeleiders communicatie'. Deze is als bijlage toegevoegd.

2.4 Oplossingsgericht werken

In mijn werk als therapeut heb ik enkele jaren sterk oplossingsgericht gewerkt. Het is inmiddels een overtuiging van mij geworden dat deze benaderingswijze relatief snel tot positieve effecten leidt. Naast een verandering in het denken van 'belemmeringen naar kansen' heeft het ook tot gevolg dat er sneller overgegaan wordt tot handelen.

In mijn werk als intern begeleider en adjunct-directeur is dit ook de manier waarop ik gesprekken aanga met collega's. Ik ga steeds weer op zoek naar ingangen en probeer door het stellen van de juiste vragen collega's na te laten denken over de mogelijkheden die zij zien en wat dit vraagt van hen. Mijn ervaring is dat we hierdoor met elkaar stappen blijven zetten en niet in een patstelling terecht komen. De één zet wat grotere stappen dan de ander, maar er blijft wel sprake van groei en ontwikkeling.

Dat ik op deze manier ook kinderen wil begeleiden, spreekt voor mij dus voor zich.

Om voor mijn onderzoek een helder kader te scheppen, heb ik me naast mijn al aanwezige kennis op dit gebied, toch ook nog verdiept in de literatuur.

Cauffman, L. & Dijk, D.J. van (2010) in 'Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs' blz. 26:

De oplossingsgerichte onderwijskracht zal aandacht moeten besteden aan wat goed gaat, ondanks alle problemen.

Zij geven aan dat je jezelf als onderwijskracht, en daarmee ook de leerling, het beste helpt door te kijken naar de mogelijkheden waarover de ander altijd nog beschikt.

De 'zevenstappendans' biedt een aantal technieken om die ander opnieuw toegang te bieden tot en beschikking te geven over zijn sterke punten.

Hierbij wordt uitgegaan van een aantal stappen die van belang zijn voor het zoeken naar oplossingen. 'De uitnodiging' is de eerste stap die gezet moet worden. Daarna zal de volgorde afhangen van de situatie. Niet alle stappen zullen altijd voorbij kunnen komen in één bijeenkomst. Hieronder volgt een samenvatting van de stappen zoals deze door Cauffman en van Dijk omschreven worden.

Stap 1: Contact leggen

Het is belangrijk de tijd te nemen om contact te leggen. Het doel hiervan is om een optimale werkrelatie tot stand te brengen. Deze zal vervolgens de motor zijn van de verandering.

Bij het leggen van contact is het o.a. van belang interesse te tonen in datgene waar de ander in geïnteresseerd is, betrokkenheid te tonen en in te zoomen op de manier van denken en spreken van de ander.

Stap 2: Context verkennen

Omgevingsfactoren beïnvloeden en bepalen in grote mate hoe we de dingen die we tegenkomen waarnemen. Het is daarom belangrijk de context te verkennen van de gene met wie je in gesprek gaat. Door het stellen van vragen kun je helderheid krijgen over de achtergrond van deze persoon.

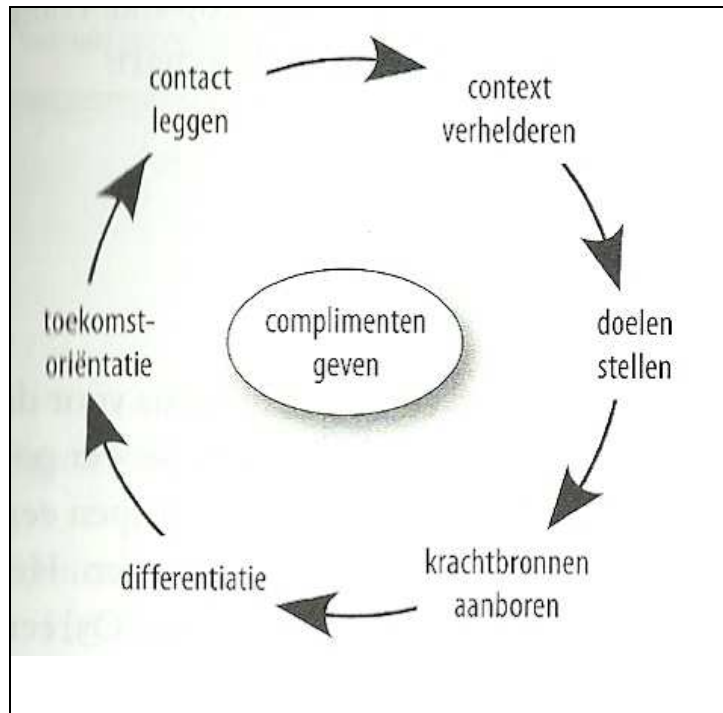
Daarnaast is het, mijns inziens, voor de ander belangrijk de context van het gesprek te verhelderen en uitleg te geven over de bedoeling van het gesprek.

Stap 3: Doelen stellen

De ander helpen de juiste doelen te stellen is een belangrijke opdracht voor de begeleider. Doelen zijn volgens Cauffman en van Dijk de richtingaanwijzers die de gedachten, emoties en gedragingen de weg wijzen (van de problemen) naar de mogelijke oplossingen. Het is hierbij belangrijk uit te gaan van heldere, duidelijke en realistische doelen.

Stap 4: Sterke punten markeren en krachtbronnen aanboren

Bij het oplossingsgericht werken wordt er vanuit gegaan dat elk individu beschikt over krachtbronnen. Door het probleemgerichte denken is het echter vaak moeilijk geworden zo naar jezelf te kijken. Het is de taak van de begeleider de ander bewust te maken van deze sterktes. Door te zoeken naar uitzonderingen op het probleem, uit te gaan van oplossingen uit een andere context en waardering uit te spreken als deze sterktes zichtbaar zijn, zal de ander de krachtbronnen weer gaan gebruiken.



Stap 5: Complimenten geven

Complimenten geven staat in de zevenstappendans centraal. Met een compliment wordt het zelfvertrouwen gestimuleerd en bouwt men een positief contact op. Het vertrekpunt ligt bij de krachten van een persoon. Het is goed te benadrukken wat er al goed gaat en wat sterke kanten zijn waarop de persoon verder kan bouwen. Complimenten kunnen op ieder moment in de stappendans gebruikt worden om de ander te stimuleren om op zichzelf te vertrouwen en in te laten zien dat er ook momenten zijn waarop bepaalde dingen wel goed gaan.

Stap 6: Differentiatiemogelijkheden aanreiken

Mensen hebben de neiging in contrasten te denken en kunnen hierdoor in een soort 'of/of klem' terechtkomen en zwart-wit gaan denken. Het is daarom van belang dat de begeleider differentiatie aanbiedt, door de ander 'uit te nodigen' de zaak te relativeren, door nuances aan te brengen en door het stellen van 'schaalvragen'.

Stap 7: Je op de toekomst oriënteren

In het oplossingsgerichte model is meer interesse voor de toekomst dan voor het verleden. Je bent niet in eerste instantie op zoek naar oorzaken, maar naar oplossingen. Het stellen van toekomstgerichte vragen en 'mirakelvragen' kan helpen de ander te richten op de toekomst en op de gewenste situatie.

Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie

In dit hoofdstuk kan gelezen worden hoe ik mijn onderzoek wil opbouwen om tot een antwoord te komen op mijn onderzoeksvraag.

Ik zal iets schrijven over de onderzoeksmethode waarvoor ik gekozen heb. Ik zal deze keuze toelichten en middels een schema zichtbaar maken op welke wijze ik de deelvragen verder uit wil werken. Voorts geef ik een omschrijving van de stappen die ik ga zetten in de uitvoering van het onderzoek.

3.1 Onderzoeksmethode

Ik wil binnen mijn praktijkgerichte onderzoek een gevalstudie ofwel casestudy als onderzoeksmethode gebruiken.

Door me te verdiepen in het proces van één leerling in interactie met zijn twee leerkrachten, hoop ik meer inzicht te krijgen in de mogelijkheden van SVIB met de leerling en de link naar zijn onderwijsbehoeften.

Daarnaast zal ik ook kijken naar hetgeen dit vraagt van mij als begeleider.

Met deze methode wil ik mij richten op de beginsituatie en probleemstelling, de uiteindelijke aanpak en uitvoering en de evaluatie en resultaten.

Op deze wijze kan ik aan de hand van een uitgewerkt voorbeeld, suggesties en aanbevelingen geven aan de organisatie en zo de mogelijkheden van SVIB met een leerling, in het verlengde van de ontwikkelingen met passend onderwijs, zichtbaar maken.

Als voorbereiding heb ik me verdiept in de literatuur en hierbij heb ik me eerst gericht op hetgeen onderwijsbehoefte is.

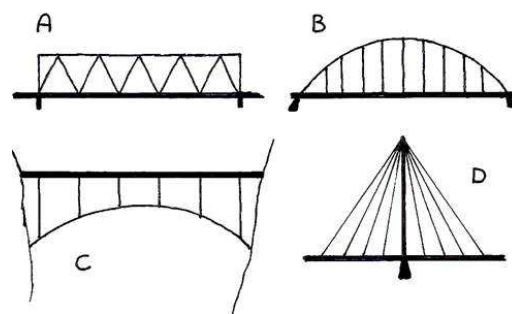
Voorts heb ik me georiënteerd op SVIB met de leerling en heb ik in verschillende bronnen gelezen over gespreksvoering met kinderen.

Bij deze verdieping heb ik steeds getracht de link te leggen naar de organisatie waarbinnen ik werk, naar de leerkrachten, naar de leerling en naar mijzelf als begeleider.

Al deze facetten komen terug in mijn onderzoeksvraag en de daaruit voortgekomen deelvragen.

Mijn onderzoeksvraag is:

Op welke wijze kan SVIB een brug slaan van de onderwijsbehoefte van de leerling naar het gedrag van de leerkracht?



Onderstaand schema geeft een overzicht van de uitwerking van de onderzoeksvraag in deelvragen.

Deelvraag	Onderzoeksmiddel	Waarom juist dit middel?	Wat verwacht ik hiermee te bereiken?
1. Wat is onderwijsbehoefte?	- Literatuur 'Handelingsgericht werken en diagnostiek'	- De literatuur geeft een duidelijke omschrijving van hetgeen onderwijsbehoefte is.	- Ik verwacht te komen tot een definitiebepaling en het scheppen van een kader waarbinnen gedacht moet worden.
2. Wat is er belangrijk voor de gespreksvoering met het kind en/of de leerkracht en wat vraagt dit van de SVIB'er?	- Literatuur 'Wat je ziet ben jezelf' - Literatuur 'Luister je wel naar mij?' - Analyseren van videobeelden van de begeleidingsgesprekken middels kijkwijzers.	- De literatuur schetst een kader waarbinnen SVIB met de leerling plaats kan vinden, geeft handvatten voor de begeleider en levert kijkwijzers die gebruikt kunnen worden bij de analyse van de beelden. - De literatuur schetst hetgeen belangrijk is in de gespreksvoering met kinderen. - De beelden zullen me inzicht geven in de wijze waarop ik de leerling begeleid en de interactie die er plaatsvindt.	- Ik verwacht mezelf zo op een goede manier voor te bereiden op het traject, dat ik in ga met de leerling en hier op deze wijze een zo hoog mogelijk rendement uit te halen. - Ik verwacht meer inzicht te krijgen in hetgeen belangrijk is binnen de gespreksvoering met kinderen en hoop zo beter af te leren stemmen op het kind. -Ik verwacht dat mijn begeleiders communicatie zal verbeteren.
3. Wat is er zichtbaar in de interactie tussen de leerkracht en de leerling?	- Analyseren van videobeelden van de klassensituatie en van het nagesprek met de leerling en de leerkracht middels kijkwijzers en een observatielijst.	- De beelden zullen me inzicht geven in de interactieprocessen tussen de leerling en de leerkracht.	- Ik verwacht zo een ingang te vinden om te komen tot het formuleren van de onderwijsbehoefte en het stellen van doelen voor de periode die volgt.

3.2 De opbouw van het onderzoek

Tijdens mijn onderzoek zal ik een aantal stappen zetten en hierbij verschillende instrumenten gebruiken. Deze zal ik hieronder, gericht op mijn onderzoekssituatie toelichten en vervolgens schematisch weergeven, zodat de stappen ook bruikbaar zijn voor latere trajecten.

1. De nulmeting

Ik ga mijn onderzoek uitvoeren met L., een leerling uit groep 8 en zijn leerkrachten G. en J. Ik heb in samenspraak met hen gekozen voor L., daar zijn gedrag opvalt in de groep en het waardevol lijkt om hem, voor de overgang naar het voortgezet onderwijs, nog wat extra begeleiding te geven.

Ik wil mijn onderzoek starten met het voeren van een intakegesprek met L.

Tijdens dit gesprek wil ik te weten komen of L. erkent dat hij in een aantal zaken nog kan groeien en wil ik samen met hem komen tot het formuleren van een leerdoel.

Van dit gesprek zal ik een video opname maken zodat ik vervolgens ook mijn begeleiders communicatie aan de hand van een kijkwijzer kan analyseren. Ook zal ik L. een vragenlijst in laten vullen met daarop open vragen en schaalvragen.

Daarnaast wil ik van beide leerkrachten weten waar zij in de klas tegenaan lopen met L. en waar zij groeimogelijkheden voor hem zien. Ik wil achterhalen hoe zij op dit moment omgaan met het gedrag van L. en hoe zij dit ervaren.

Door middel van vragenlijsten, met zowel open vragen als schaalvragen, die door beide leerkrachten ingevuld worden, wil ik inventariseren wat de beginsituatie is.

2. De opnames

Het beeld zal mijn belangrijkste onderzoeksmiddel zijn.

Ik zal drie opnames gaan maken in de klassensituatie. Ik zal zowel bij G als bij J. in elk geval één keer filmen. Hierbij zal ik me focussen op het gedrag van L. en zijn interactie met de leerkracht(en).

Om de gegevens zo objectief mogelijk te houden, zal ik deze aan de hand van kijkwijzers analyseren, hierbij steeds uitgaand van het leerdoel van L. Ook zal ik een observatie instrument gebruiken om het gedrag te scoren.

3. De nagesprekken

Tijdens de nagesprekken zal ik, aan de hand van de micro analyse van de klassenopname, samen met L. naar de beelden gaan kijken. Het doel hiervan is hem bewust te maken van zijn eigen gedrag en te achterhalen welke interventies helpend zijn en welke niet. Hierbij zal dus ook steeds gerelateerd worden aan de interactie met de leerkracht(en) en zullen zowel krachtmomenten als leermomenten getoond worden.

Ik streef ernaar om zo tot het formuleren van een onderwijsbehoefte te komen en de transfer naar de leerkracht(en) te maken.

Het eerste nagesprek zal ik alleen met L. voeren. Met hem zal besproken worden hoe hij vervolgens het gesprek met de leerkracht(en) aan wil gaan. Gaat hij zijn leerdoelen zelf met hen bespreken, wil hij dat ik dit doe, of gaan we samen met de leerkracht naar de beelden kijken? Afhankelijk van hetgeen hij wil, zullen het tweede en het derde nagesprek al dan niet met de leerkracht(en) gevoerd worden.

Van de nagesprekken zal ik opnames maken, zodat ik ook nu weer mijn begeleiders communicatie aan de hand van een kijkwijzer kan analyseren.

4. Afronding en evaluatie van de begeleiding

Afsluitend zal ik een eindgesprek voeren met L. en hem hierbij tevens een vragenlijst in laten vullen. Ook de leerkrachten krijgen weer een vragenlijst. Deze lijsten omvatten deels dezelfde vragen als bij de intake en bestaan daarnaast uit een evaluatie van het begeleidingstraject.

Ik hoop zo, naast hetgeen er al zichtbaar is geworden door de beelden, ook een indruk te krijgen van de beleving van het traject, van zowel de leerkrachten als van L.

5. Uitwerking van de gegevens

Ik zal de uitkomsten en analyses van de gesprekken, de opnames, de vragenlijsten en het observatie instrument uitwerken, bekijken en vergelijken.

Ik zal deze weergeven in schema's, tabellen, grafieken en tekst.

Vervolgens zal ik mijn conclusies trekken en deze beschrijven.

6. Antwoord geven op de onderzoeksvraag en de deelvragen

Uiteindelijk zal ik een antwoord kunnen geven op de onderzoeksvraag en de deelvragen en kan ik aanbevelingen doen voor de school.

Onderstaand schema geeft een weergave van de opbouw van het onderzoek.

Stap	Instrument	Doel
1. De nulmeting.	- Intakegesprek met de leerling en daarbij een vragenlijst met open vragen en schaalvragen. - Filmopname van het intakegesprek. - Vragenlijst voor de leerkracht(en) met open vragen en schaalvragen.	- Bepalen van de beginsituatie en het leerdoel. - Microanalyse van de begeleiders communicatie. - Bepalen van de beginsituatie en de huidige beleving, van het gedrag van de leerling, door de leerkracht(en).
2. De opnames.	- Video opnames maken van de leerling in de klassensituatie. - Kijkwijzers. - Observatie instrument	- Zichtbaar maken van het gedrag van de leerling en de interactie met de leerkracht(en). - Microanalyse van het gedrag van de leerling en de interactie met de leerkracht(en). - Scoren van het gedrag van de leerling, gerelateerd aan het leerdoel.
3. De nagesprekken.	- Filmbeelden van de leerling in de klassensituatie - Video opnames maken van het nagesprek. - Kijkwijzer	- Zichtbaar maken van het gedrag van de leerling en de interactie met de leerkracht(en), gerelateerd aan het leerdoel. Hierbij komen tot microanalyse en voortgangsafspraken. - Zichtbaar maken van het gedrag van de begeleider en de interactie met de leerling. - Microanalyse van de begeleiders communicatie en de interactie met de leerling.
4. Afronding en evaluatie van de begeleiding.	- Eindgesprek met de leerling en daarbij een vragenlijst met open vragen en schaalvragen. - Vragenlijsten voor de leerkracht(en) met open vragen en schaalvragen.	- Bepalen van de effecten van de begeleiding voor de leerling. - Bepalen van de effecten van de begeleiding voor de leerkracht(en).
5. Uitwerking van de gegevens.	- Schriftelijke verslaglegging in het meesterstuk van data analyse in schema's, tabellen grafieken en tekst.	- Komen tot conclusies.
6. Antwoord geven op de onderzoeksvraag en de deelvragen.		- Komen tot aanbevelingen voor de school.

3.3 Reflectie op ethiek, validiteit en betrouwbaarheid

Bij de uitvoering van dit onderzoek, ben ik me telkens bewust geweest van de ethische principes, die gelden voor het doen van praktijkonderzoek.

Voor ik gestart ben, heb ik verschillende keren gesproken met de directeur van de school over mogelijke onderzoeksonderwerpen en toestemming gevraagd om onderzoek te doen binnen de school.

Toen mijn uiteindelijke onderzoeksvraag duidelijk werd, heb ik twee collega's gevraagd mee te werken en met hen besproken welke leerling ik zou kunnen betrekken bij mijn casestudy. Vervolgens heb ik een gesprekje gevoerd met de leerling en hem om zijn medewerking gevraagd. De laatste voorbereidende stap was toestemming vragen aan de ouders van de leerling.

Tijdens het traject waren privacy en betrouwbaarheid belangrijke pijlers. Juist in het contact met een leerling is het belangrijk veiligheid en vertrouwen te creëren en moet de leerling het gevoel krijgen, dat hetgeen er besproken wordt vertrouwelijk is. Ik heb dit dan ook telkens benadrukt en de leerling zelf een grote verantwoordelijkheid gegeven in het doorspelen van informatie richting de leerkracht. De beelden zijn alleen door de leerling en mij bekeken en de gesprekken met de leerkrachten heeft de leerling zelf gevoerd.

Bij het verwerken van de gegevens heb ik gebruik gemaakt van, door de leerkracht ingevulde, vragenlijsten en beeldmateriaal van de klassenbezoeken en de nagesprekken. De beelden van de leerling heb ik middels een turfsysteem gescoord en dit maakt de uitslag redelijk nauwkeurig. Door alleen uit te gaan van zichtbaar gedrag is er weinig mogelijkheid tot interpretatie en blijven de scores objectief.

De beelden van de nagesprekken en mijn begeleiders rol, zijn middels een kijkwijzer geanalyseerd en geven een globaal beeld van de begeleiding. Daarnaast is er geturfd welke type vragen er gesteld werden. Dit geeft een objectieve score weer en verhoogt de betrouwbaarheid.

Het uitgevoerde literatuuronderzoek heb ik in dit meesterstuk uitgewerkt conform de APA normen en de hierbij geldende afspraken. Door het gebruik van initialen heb ik de anonimiteit van de leerling en de leerkrachten gewaarborgd in de verslaglegging.

Voorts is mijn onderzoek gevolgd door de begeleider vanuit de opleiding en door medestudenten van de studiegroep. Zij hebben kritisch meegekeken naar de stappen, die ik heb gezet en mij scherp gehouden tijdens de voorbereiding en uitvoering van mijn onderzoek.

Hoofdstuk 4 Data verzameling

In dit hoofdstuk zal ik een omschrijving geven van de door mij gezette stappen tijdens het onderzoek en de uiteindelijke opbrengsten daarvan.

Daar mijn onderzoek gebaseerd is op een casestudy zal ik deze zo compleet mogelijk omschrijven en weergeven in verschillende schema's, tabellen en grafieken.

Ik maak voor de uitwerking gebruik van het schema 'opbouw van het onderzoek' uit hoofdstuk 3. De evaluatie en de uitwerking van de deelvragen zullen meegenomen worden in hoofdstuk 5, waar ik tot conclusies en aanbevelingen kom.

4.1 De nulmeting

Voor de nulmeting heb ik gebruik gemaakt van verschillende instrumenten. Ik heb een intake gesprek gevoerd met de leerling aan de hand van een vragenlijst. Dit gesprek is opgenomen en na analyse van de beelden heb ik het schema 'gesprek met een leerling' ingevuld.

Ik heb voor deze aanpak gekozen omdat ik zo meer door kon vragen en ik de indruk had dan meer informatie boven tafel te krijgen, dan wanneer ik de lijst alleen maar in had laten vullen door de leerling. Daarnaast leek het me ook goed om op deze manier alvast een stukje gewenning te laten ontstaan bij de leerling ten aanzien van de camera. Ik heb het gesprek dan ook deels gebruikt als kennismaking en uitleg van het traject en deels als informatiebron en intake. Ook heb ik de beelden gebruikt voor de analyse van mijn begeleiders communicatie. Over dit laatste volgt meer in paragraaf 4.3.

Gesprek met een leerling

Leerling: L.	Datum: 23 maart '11	Leerkracht: K.
1. <i>Vorbereitung</i>: Kent het kind de aanleiding en het doel van het gesprek? Waar houden we het gesprek en wanneer? Hoe lang gaat het duren? Is het kind voorbereid op het thema van het gesprek? <i>Vooraf heeft er al een gesprekje plaatsgevonden met de leerling, waarin kort uitgelegd is wat de bedoeling van het traject is en gevraagd is om zijn medewerking. Hierin is ook aangegeven dat er een intake gesprek plaats zal vinden en is gevraagd aan L. om na te denken over een leervraag.</i>		
2. <i>Thema</i>: Waarover gaat het gesprek? Wat wil je als leerkracht bereiken? Wat wil het kind zelf bereiken? Is je rol duidelijk voor het kind? Zijn de regels van het gesprek duidelijk? <i>Bij aanvang van het gesprek leg ik nog kort de bedoeling van het traject uit en geef ik aan wat de regels ervan zijn. Ik doel hierbij vooral op de privacy en het vertrouwelijke karakter. Ik leg uit dat mijn rol als begeleider ondersteunend is en dat het 'eigenaarschap' van het traject vooral bij L. zelf ligt. Ook leg ik hem de stappen uit die ik zal gaan zetten en vertel ik hoe de leerkrachten bij het traject betrokken kunnen worden. Vervolgens leg ik het doel van dit gesprek uit en vraag ik of L. nog vragen heeft. Hij geeft aan dat het voldoende duidelijk is.</i>		
3. <i>De moeilijke situatie</i>: Wat is moeilijk voor het kind? Hoe zou dat kunnen komen? Wat is de rol van de leerling, medeleerlingen, de leerkracht en de ouders? Denk aan afstemming en wisselwerking. <i>L. geeft aan dat hij wel zou willen dat hij zich beter ging concentreren. Hij zou wat minder druk willen zijn. Hij geeft aan nu snel met een ander te gaan praten en veel samen te willen werken. Ook als dit niet de bedoeling is. Als de leerkracht 'dreigt' met een sanctie dan helpt dit wel, maar hij zou het liever vanuit zichzelf willen leren.</i>		

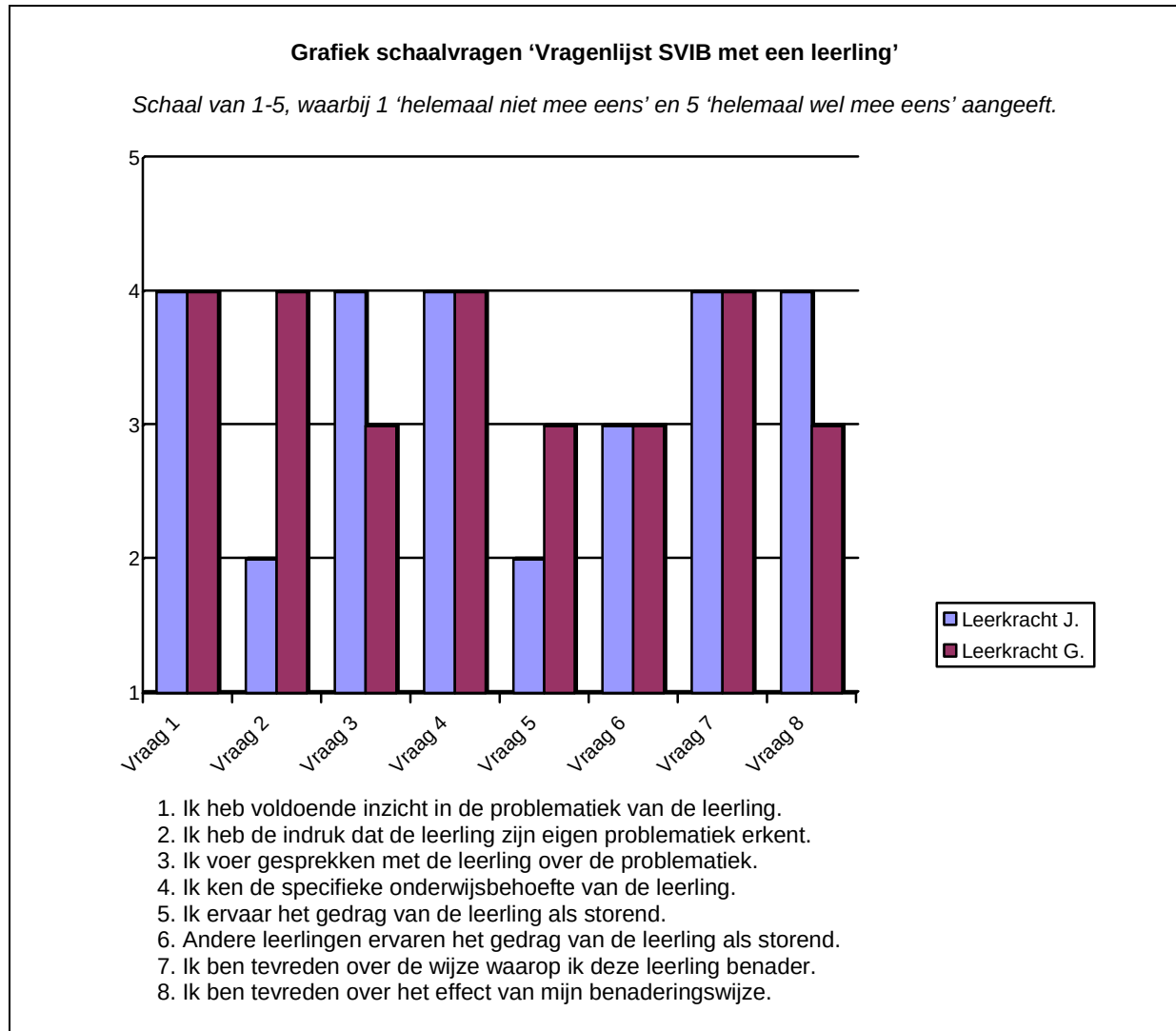
4. <i>De situatie waarin het goed gaat:</i> Wanneer is het probleem er niet? Wanneer lukt het wel? Wat is dan de rol van de leerling, medeleerlingen, de leerkracht of de ouders? Positieve aspecten: Wat gaat juist goed? Wat zijn de talenten en interesses van het kind? Wat is verder positief aan het kind en andere betrokkenen? <i>L. merkt op dat het voor hem wel afhankelijk is van de opdracht. Als de taak duidelijk en gestructureerd is lukt het L. beter om geconcentreerd aan de slag te gaan. Ook is het voor hem belangrijk om een 'stok achter de deur' te hebben, te weten dat het echt af moet. Ook de inhoud van de opdrachten kan voor hem bepalend zijn voor zijn concentratie. Wanneer het onderwerp voor hem boeiend en interessant is lukt het beter zich te concentreren.</i> <i>Andere leerlingen zijn hier niet echt bepalend in voor L. Als hij in een druk groepje zit is het wel wat moeilijker. Toch zoekt hij de afleiding ook zelf op. Hij heeft, als hij een tijdje zit te werken, behoefte aan een loopje en zoekt dan een stukje afleiding. Dit is nog sterker aanwezig wanneer de leerkracht even de klas uit is.</i> <i>Bij de instructie lukt het L. voldoende zich te concentreren. Hij heeft hier met name moeite mee als hij aan het werk moet gaan.</i>
5. <i>Doel:</i> Wat is het doel dat we samen willen bereiken? Wat merken, horen of zien we dan concreet? <i>L. geeft aan dat hij dan minder zal kletsen als er gewerkt moet worden en niet meer onnodig zal gaan lopen. Hij zal meer met zijn werk bezig zijn en minder met andere dingen. Ook zal hij zijn taak eerder helemaal afhebben.</i> <i>L. geeft zichzelf nu een 7 voor concentratie en zou wel willen groeien naar een 10. Tegelijkertijd zegt hij dat dit wellicht niet realistisch is en geeft aan gewoon te willen groeien.</i>
6. <i>Manieren om het doel te bereiken:</i> Wie kan helpen om de doelen te bereiken? Hoe zou dat kunnen? Welke oplossingen heeft het kind zelf? Welke aanvullingen heeft de leerkracht? Loop samen de hulpzinnen onderwijsbehoeften langs. <i>L. heeft het idee dat het helpt als hij zichzelf heel bewust voorneemt hier aan te gaan werken. Dit heeft hij nog niet eerder heel bewust gedaan. Hij zou hierover ook afspraken willen maken met de leerkracht. Deze zou hem kunnen helpen hieraan te werken.</i>
7. <i>Afspraken:</i> Wat gaan we doen? Wie doet dat en hoe? Wanneer evalueren we of het ons gelukt is? <i>K. zal gaan filmen in de klas tijdens het zelfstandig werken. We spreken af dat dit volgende week plaats zal gaan vinden. Daarna zullen L. en K. samen naar de beelden kijken en deze analyseren. Met elkaar zullen ze bepalen waar het al goed gaat en waar nog groei mogelijkheden zijn. L. zal in overleg met K. bepalen hoe de transfer naar de leerkrachten gemaakt wordt.</i>
8. <i>Evaluatie:</i> Zijn onze doelen van het gesprek bereikt? Was het een prettig gesprek? Waarom (niet)? De doelen zijn bereikt. Het gesprek is plezierig verlopen.

Naast de intake met de leerling heeft er ook een intake met beide leerkrachten plaatsgevonden middels een vragenlijst. Aan hen is mondeling de bedoeling van het onderzoek en het traject met L. uitgelegd. Beide leerkrachten staan hier positief tegenover en denken dat het een meerwaarde zal hebben voor leerling L. Zij zien die meerwaarde vooral met het oog op de overgang naar het voortgezet onderwijs en hopen natuurlijk wel dat het nog zijn weerslag zal hebben op de laatste periode van de basisschool.

De vragenlijst is door beide leerkrachten ingevuld en gaf voor een groot deel dezelfde informatie. De verschillen zijn vooral nuance verschillen. Zowel G. als J. zien dat de concentratie van L. een aandachtspunt is en sluiten hiermee dus aan bij hetgeen L. zelf verwoordt heeft. Ze zien vluchtgedrag bij hem en zien dat hij dit uit in loopjes en kletsen in plaats van werken. Ze geven aan dat andere leerlingen hier deels last van hebben, maar dat dit niet heel storend is. Zelf hebben ze er zo nu en dan last van, maar ervaren ze L. over het algemeen als een plezierig kind met een eigen 'gebruiksaanwijzing'. Beiden geven ze aan te hopen dat L. door het traject meer inzicht krijgt in zijn eigen gedrag en in staat is dit zelf beter te corrigeren. De leerkrachten staan open voor tips en suggesties

en hopen dat L. hierbij zelf aan kan geven wat hij nodig heeft. Eén van de leerkrachten merkt nog op dat L. zo nu en dan ook wel op zoek is naar de verschillen tussen beide leerkrachten en hier soms ook wel gebruik van maakt. J. hoopt dan ook dat dit traject ook bij kan dragen aan nog beter afstemmen op elkaar.

Bij de gestelde schaalvragen zijn overeenkomsten en verschillen zichtbaar. Zie de staafgrafiek hieronder. De vragen zijn genummerd en worden onder de grafiek genoemd. Ook zijn ze terug te vinden in bijlage 4 'Vragenlijst SVIB met een leerling'.



Ik ben vervolgens aan de slag gegaan met de informatie uit de intake en heb zowel met de leerkrachten als met L. afspraken gemaakt omtrent het traject en het eerste moment van filmen.

4.2 De opnames

Ik heb drie opnames gemaakt van L. Deze opnames zijn telkens op een vergelijkbaar moment gemaakt. Het betrof een deel van de instructie van het zelfstandig werken, het opstarten van de werkzaamheden en het werken zelf. Ik heb bij beide leerkrachten gefilmd, twee keer bij G. en één keer bij J.

Aanvankelijk was ik van plan de opname eerst zelf te analyseren en daarna pas met L. te bekijken. Ik wist niet of het haalbaar zou zijn hem de opname voor het gesprek zelfstandig te laten bekijken en heb daarom besloten dit niet te doen. Omdat ik ook niet al te sturend wilde zijn heb ik er uiteindelijk, in overleg met L., voor gekozen de opname meteen samen met hem te bekijken en hierover in gesprek te gaan. Dit werkte goed en maakte dat het ook echt zijn proces werd en ik in kon gaan op hetgeen hij zag. Het stellen van de juiste vragen was hierin voor mij een belangrijk aandachtspunt. Hierover zal ik meer vertellen in paragraaf 4.3. Ook over het maken van de transfer naar de leerkracht heb ik overleg gevoerd met L. en heb ik de verschillende mogelijkheden benoemd (samen met de leerkrachten naar de opname kijken, samen een gesprek aangaan met de leerkrachten, L. een gesprek aan laten gaan met de leerkrachten, als begeleider een gesprek aangaan met de leerkrachten).

L. heeft er hierbij voor gekozen zelf het gesprek aan te gaan. Met elkaar hebben we tijdens de nagesprekken steeds besproken wat hij zou kunnen delen met de leerkrachten en heeft hij hierin zijn eigen keuzes gemaakt. Zo heeft hij zelf de transfer naar de leerkrachten gemaakt en met hen afgestemd waar hij aan wilde werken en op welke wijze zij hem daarin zouden kunnen ondersteunen. Het kindplan (bijlage 2) zou hierbij ook gebruikt kunnen worden, maar dat is in dit geval niet nodig gebleken. Ikzelf heb bij de leerkrachten wel nog navraag gedaan of de gesprekje's plaats hebben gevonden, maar me verder niet bemoeid met de inhoud en de gemaakte afspraken. Van L. heb ik steeds terugkoppeling gevraagd bij het volgende begeleidingsgesprek.

Om naast de nagesprekken nog tot een nadere analyse van de opnames te komen heb ik aan de hand van een observatieschema met een turfsysteem, gekeken naar de punten waar L. aandacht aan wilde besteden.

Het gaat hierbij om het 'vluchtgedrag' middels loopjes door de klas of buiten de klas, het naar buiten kijken, het praten met andere kinderen tijdens de werktijd, het praten met andere kinderen tijdens de instructie en de houding van L., waarbij gekeken wordt naar het ondersteunen van zijn hoofd met zijn hand, waardoor een wat 'hangende' houding ontstaat. In onderstaande tabel is zichtbaar wat hiervan de uitslag is.

Soort observatie	Opname 1	Opname 2	Opname 3
Loopjes tijdens instructie	0	0	0
Loopjes tijdens werken	1	2	1
Naar buiten kijken tijdens instructie	8	0	2
Naar buiten kijken tijdens werken	4	0	1
Praten tijdens instructie met leerlingen	9	9	4
Praten tijdens werken met leerlingen	7	8	4
Ondersteunen hoofd tijdens instructie	13	4	4
Ondersteunen hoofd tijdens werken	2	2	1

De opnames duurden allemaal ongeveer 25 minuten. Daar in elke opname de instructietijd en werktijd verschillend waren, is een vergelijking van deze gegevens niet valide. De totalen kunnen echter wel vergeleken worden en dan valt op dat het aantal van naar buiten kijken en hoofd ondersteunen gedurende het traject sterk afneemt. L. krijgt dan ook een steeds actievere houding en zit minder onderuit gezakt. Het praten met medeleerlingen is met name

in de laatste opname zichtbaar minder geworden. Ten aanzien van de loopjes zie je geen grote verschuiving. Wat echter belangrijk is te vermelden, is dat L. hierover wel met de leerkrachten in gesprek is gegaan en zijn loopjes nu gepland worden. Dit geeft meer richting en structuur en verhoogt zijn concentratie wanneer hij aan het werk is. Dit was in de laatste opname duidelijk zichtbaar.

4.3 De nagesprekken

Na elke opname heeft er een nagesprek plaatsgevonden. Zoals eerder omschreven, hebben L. en ik de beelden samen, in kleine stukjes, bekeken. Ik heb aan de hand van de beelden vragen gesteld aan L. en hem steeds laten verwoorden wat hij zag. Op basis hiervan heb ik doorgevraagd en samen met hem gezocht naar mogelijke oplossingen. Aandachtspunt hierbij was voor mij om veelal open vragen te stellen en hierin niet te sturend te zijn.

Behalve het benoemen van wat er nog beter kon, heb ik L. ook laten verwoorden waar het wel al goed ging. Ik merkte dat hij dit nog wel moeilijk vond. Vaak ging hij dan relativiseren en doen alsof het alleen maar toeval was. Daar het voor mij belangrijk was hier wel aandacht aan te besteden, heb ik de krachtmomenten zelf ook meermalen benoemd.

Om mijn begeleiders rol ook nog te kunnen analyseren heb ik opnames gemaakt van alle nagesprekken. Deze heb ik na afloop van de gesprekken bekeken en geanalyseerd middels de 'kijkwijzer begeleiders communicatie met een leerling'. Ik heb hierbij globaal gekeken of de verschillende elementen, zoals die genoemd worden in de kijkwijzer zichtbaar waren in de beelden. Ik heb dit gescoord middels een -, + en +/-.

In onderstaande tabel is zichtbaar hoe deze analyse eruit ziet.

Analyse basiscommunicatie	Nagesprek 1	Nagesprek 2	Nagesprek 3
Volgen	+	+	+
Ontvangen	+	+	+
Instemmen	+	+	+
Beurtverdeling	+/-	+	+
Overleg	+/-	+	+
Leiding	+	+	+
Activeren/ compenseren	+ / +	+ / +	+ / +/-
Probleemoplossend	+/-	+	+/-
Handelingsgericht	+	+	+/-
Positief	+	+	+

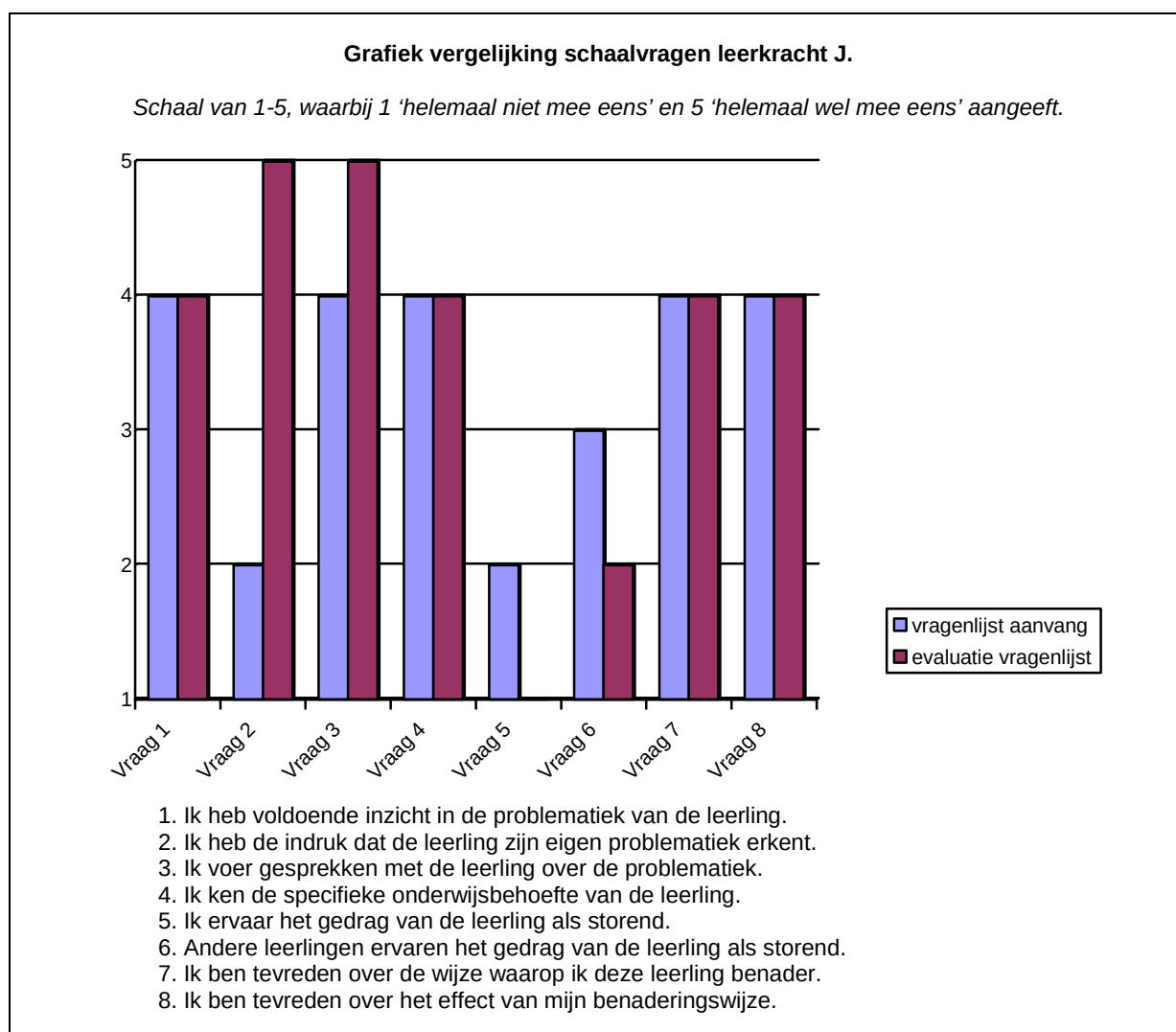
Daarnaast heb ik bekeken in hoeverre er sprake was van het stellen van open vragen, gesloten vragen en sturende vragen. Bij deze items heb ik ervoor gekozen de aantallen weer te geven. Zo wordt zichtbaar hoeveel verschillende soorten vragen ik gesteld heb. Deze items heb ik dan ook toegevoegd aan de kijkwijzer en uitgewerkt in de tabel op de volgende bladzijde.

Analyse gestelde vragen	Nagesprek 1	Nagesprek 2	Nagesprek 3
Open vragen	30	25	17
Gesloten vragen	24	14	5
Sturende vragen	14	11	5

Uit bovenstaande wordt duidelijk dat bij het eerste nagesprek 44% van de gestelde vragen open waren, 28% gesloten en 21% sturend. Bij het tweede nagesprek is de verdeling 50% open, 28% gesloten en 22% sturend en bij het derde nagesprek waren 62% van de vragen open, 19% gesloten en 19% sturend. In hoofdstuk 5 zal ik verder op deze gegevens in gaan.

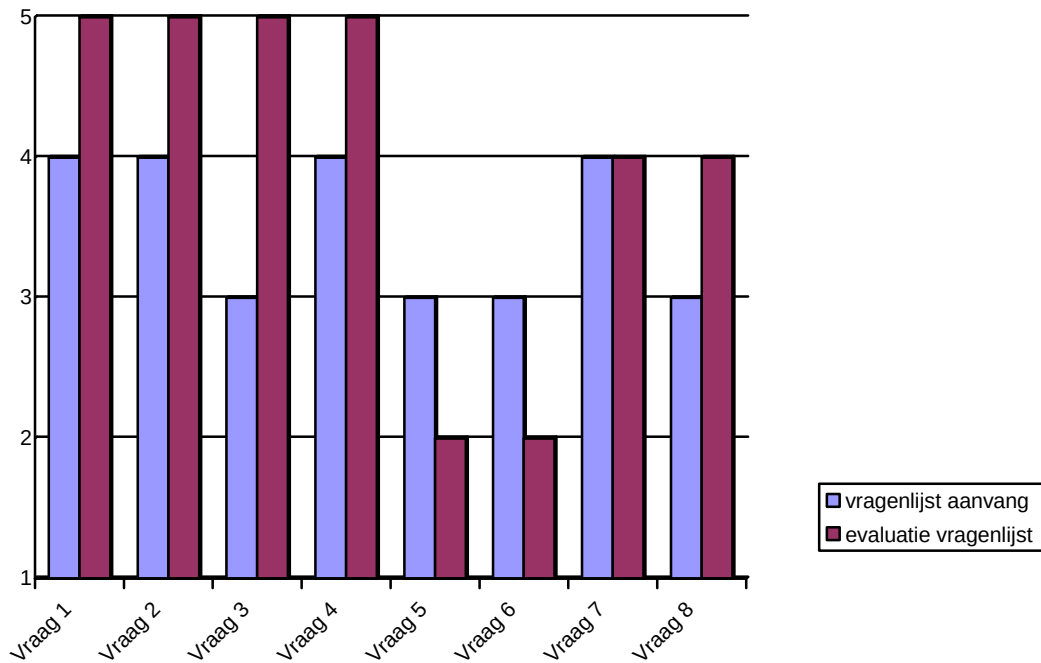
4.4 De afronding

Ter afronding van het traject heb ik een kort evaluerend gesprek gevoerd met de leerling en hebben de leerkrachten een vragenlijst ingevuld. De schaalvragen hierop zijn hetzelfde als bij de lijst bij aanvang van het traject, om zo een beeld te krijgen van evt. verschuivingen. De open vragen zijn anders, maar wel gerelateerd aan de eerder gestelde vragen.



Grafiek vergelijking schaalvragen leerkracht G.

Schaal van 1-5, waarbij 1 'helemaal niet mee eens' en 5 'helemaal wel mee eens' aangeeft.



1. Ik heb voldoende inzicht in de problematiek van de leerling.
2. Ik heb de indruk dat de leerling zijn eigen problematiek erkent.
3. Ik voer gesprekken met de leerling over de problematiek.
4. Ik ken de specifieke onderwijsbehoefte van de leerling.
5. Ik ervaar het gedrag van de leerling als storend.
6. Andere leerlingen ervaren het gedrag van de leerling als storend.
7. Ik ben tevreden over de wijze waarop ik deze leerling benader.
8. Ik ben tevreden over het effect van mijn benaderingswijze.

In hoofdstuk 5 zal ik de data die in bovenstaande staafgrafieken zichtbaar zijn verder interpreteren. Daar zal ik ook een weerslag geven van het gesprek met de leerling en van de vragenlijsten die door de leerkrachten zijn ingevuld.

Hoofdstuk 5 Evaluatie en aanbevelingen

In dit hoofdstuk zal ik de door mij verzamelde gegevens, zoals deze zijn omschreven in hoofdstuk 2 en in hoofdstuk 4, gebruiken om te komen tot een antwoord op mijn onderzoeksvraag en de daarbij gestelde deelvragen. Hierin zal ik ook de evaluatie van het traject dat ik met de leerling heb gevoerd meenemen. Ik maak daarvoor gebruik van de informatie die ik heb ontvangen van de leerkrachten en de leerling. Daarnaast formuleer ik ook mijn eigen bevindingen.

5.1 Evaluatie van het traject met de leerling

Om tot een goede evaluatie te komen van het traject dat ik met de leerling heb gevoerd, heb ik ervoor gekozen zowel de leerkrachten als L. te bevragen. Aan J. en G. heb ik gevraagd een vragenlijst (zie bijlage 5) in te vullen. Met L. heb ik een afrondend gesprek gevoerd en hierin zijn verschillende evaluatievragen naar voren gekomen. Ook ikzelf heb gereflecteerd op dit traject en hierbij heb ik vooral gekeken naar mijn rol als begeleider.

5.1.1 Evaluatie van de leerkrachten

Beide leerkrachten geven aan een verandering te zien in het gedrag van de leerling. Ze vinden dat hij zich bewuster is geworden van zijn eigen 'probleem' en de daaraan gekoppelde onderwijsbehoefte. Dit heeft tot gevolg gehad dat er meer gesprekken plaats zijn gaan vinden met de leerkrachten en dat zij het leerkrachtgedrag meer af zijn gaan stemmen op de onderwijsbehoefte van de leerling. Er is dus zowel bij de leerling, als bij de leerkrachten een gedragsverandering zichtbaar.

Een bijkomend iets, is dat de leerling zich competentier lijkt te voelen sinds het traject. Doordat hij eigenaar is geworden van zijn eigen proces en hij hierin een sturende rol heeft, lijkt hij zekerder van zichzelf en durft hij zich kwetsbaarder op te stellen. Dit lijkt ook effect te hebben op zijn interactie met de andere leerlingen. De leerkrachten geven aan dat dit, naast zijn zichtbaar verbeterde concentratie, een heel mooi neveneffect is.

Bij de schaalvragen, die zowel aan het begin, als aan het einde van het traject gesteld zijn, zie je een zichtbare verandering in de wijze waarop deze door de leerkrachten zijn beantwoord. In de staafgrafieken die in hoofdstuk 4 zijn opgenomen, is zichtbaar dat leerkracht G. vindt, dat hij door het traject meer inzicht heeft gekregen in de problematiek en de onderwijsbehoefte van L. Beide leerkrachten zijn meer gesprekken gaan voeren met de leerling en ervaren zijn gedrag als minder storend. Ook geven zij aan dat L. zelf meer inzicht heeft gekregen in zijn eigen problematiek. Zowel leerkracht J. als leerkracht G. geven aan dat ook de mede leerlingen L. als minder storend zien. De mate van tevredenheid over het eigen handelen en de effecten ervan is bij J. gelijk gebleven en G. is meer tevreden over het effect van zijn handelen.

Uit bovenstaande kan ik concluderen dat de leerkrachten tevreden zijn over het gevoerde traject en positief zijn over de effecten ervan.

5.1.2 Evaluatie van de leerling

Na het laatste nagesprek met L. over de beelden, heb ik nog een eindgesprek met hem gevoerd, waarin ik het traject met hem heb geëvalueerd. Ik heb samen met hem gekeken naar de gestelde doelen en de mate waarin deze behaald zijn.

Ook heb ik hem gevraagd hoe hij het traject heeft ervaren. Wat vond hij plezierig en wat niet? Hierbij heb ik tevens feedback gevraagd op mijn begeleiders communicatie.

Uit deze evaluatie is naar voren gekomen dat L. met een goed gevoel terug kijkt op het traject. Hij geeft aan dat het doel, zoals hij dit aan het begin verwoord heeft, is behaald. Waar hij zichzelf eerst een 7 gaf voor concentratie is dat nu een 9 voor hem. Hij geeft hierbij aan dat er nog winst te behalen is en hij zichzelf daarom geen 10 geeft.

L. heeft het traject leerzaam en leuk gevonden. Door te kijken naar de beelden en te zien wat hij doet, is hij meer gaan focussen op zijn leerdoel en is hij zich bewuster geworden van zijn gedrag. Dit maakte dat hij er meer over ging nadenken en er bewuster mee aan de slag is gegaan. Ook de gesprekken met de leerkrachten heeft hij als prettig ervaren. Hij ziet dat ze hem nu anders benaderen ten aanzien van zijn werkpunten en heeft hier ook steun aan. Het is fijn voor hem dat ze hier nu met z'n drieën aan werken.

L. geeft aan dat hij het plezierig vond dat hij zelf zoveel inbreng had en hierdoor het proces zelf in de hand had. Hij heeft het idee dat er hierdoor ook echt al dingen veranderd zijn. Hij is tevreden over de wijze waarop ik hem begeleid heb en vond dat ik de juiste vragen stelde en hem goed volgde. Hierdoor heeft hij niet het gevoel gehad dat hij iets moest gaan doen, dat hij zelf liever niet wilde.

5.1.3 Eigen evaluatie

Kijkend naar de beelden van de nagesprekken, is het me opgevallen dat ik veelal start met het stellen van open vragen en deze, afhankelijk van de reactie van L., open blijven of juist meer gesloten en meer sturend worden. Dit patroon zie je ook ten aanzien van activeren en compenseren. Ik start veelal activerend en op het moment dat het L. niet lukt om zelf met oplossingen te komen, ga ik wat meer compenserend verder. Ik geef dan wel verschillende opties, zodat er nog een keuzemogelijkheid blijft. Dat zijn dan de meer sturende vragen.

In de data die in hoofdstuk 4 vermeld staan in het schema met open, gesloten en sturende vragen, zie je dat ik naarmate het traject vordert, procentueel steeds meer open vragen ga stellen. Dit is mijns inziens ook te relateren aan het feit dat L. steeds beter door had hoe hij naar de beelden kon kijken en wat hij er uit kon halen. Waar ik hem tijdens het eerste gesprek, na het stellen van een open vraag, vaak toch nog een bepaalde kant op stuurde, hoefde ik in het laatste gesprek veel minder gesloten en sturende vragen te stellen.

L. kan daar heel goed verwoorden waar hij mee bezig is en welke ontwikkelingen hij ziet. Ook benoemt hij nu zelf meer krachtmomenten. Hij is duidelijk blij met de afspraken die hij gemaakt heeft met de leerkrachten en vertelt hier uitgebreid over. Dit maakt dat ik minder compenserend begeleid. Daar dit gesprek een afsluitend gesprek was, zie je ook minder probleemoplossende en handelingsgerichte beelden.

Iets anders dat me opvalt in mijn begeleiders communicatie, is dat ik in mijn taal veel gebruik maak van woorden als 'wellicht, je zou het zo kunnen doen, misschien, enz'.

Dit maakt de begeleiding wel sturend, maar niet dwingend en op die manier blijft er een opening voor overleg en dat is dan ook zichtbaar in de beelden.

Daar de leerling in het traject heeft gekozen om zelf het contact met de leerkrachten te leggen en om onvoorbereid samen met mij naar de beelden te kijken, werd er een beroep gedaan op mij als begeleider. Ik kon me minder voorbereiden, moest tijdens de nagesprekken meer improviseren en werd teruggeworpen op mijn, inmiddels verworven,

kennis en vaardigheden op dit gebied. In het begin was dat best even slikken voor mij, maar door er heel bewust mee aan de slag te gaan en het eigenaarschap echt bij de leerling te laten liggen, te vertrouwen op zijn handelen, heb ik ervaren hoe waardevol dit is en welke effecten dit vervolgens ook heeft gehad op L. Hij heeft immers zelf de regie in handen kunnen nemen en zich hierdoor competent gevoeld.

Ikzelf kijk dan ook met een positief gevoel terug op dit traject en zie dat ikzelf hierin ook weer een ontwikkeling door heb gemaakt. Daar waar ik het activerend begeleiden van collega's in het afgelopen jaar steeds meer onder de knie heb gekregen, merkte ik nu dat dit bij de begeleiding van een leerling, best wel weer moeilijk was. Hoe graag willen we het kind niet verder helpen en hebben we zelf al een beeld van hoe dat zou moeten kunnen.....

Zo merkte ik dat ikzelf een bepaald beeld had van de werkpunten van L. en ik deze toch deels bij moest stellen, daar hij er andere punten uit haalde die op dat moment voor hem belangrijker waren. Doordat ik me, mede door het bestuderen van de theorie, hier zo bewust van was, ben ik er naar mijn idee toch goed in geslaagd L. te volgen en oordeelloos met hem op weg te gaan naar het doel dat hij zelf gesteld had. Ook het afstemmen en zorgen voor veiligheid en gelijkwaardigheid gingen me goed af. Een mooie ervaring en goede oefening in het loslaten!

Ik kan dan ook concluderen dat dit traject geslaagd is en heb aangetoond dat SVIB een bijdrage kan leveren aan het formuleren van de onderwijsbehoefte van de leerling. Ook heeft het aangetoond dat de leerling zelf in staat is de brug te slaan naar de leerkrachten.

5.2 Beantwoorden van de onderzoeksvraag en de deelvragen

Al het voorgaande in dit meesterstuk heeft een bijdrage geleverd aan het beantwoorden van mijn onderzoeksvraag:

‘Op welke wijze kan SVIB een brug slaan van de onderwijsbehoeften van de leerling naar het gedrag van de leerkracht?’

Mijn introductie, waarin ik aangeef hoe ik in mijn werk sta en wat ik hierin belangrijk vind, het nadenken over de deelvragen, het bestuderen van de literatuur en kennisnemen van hetgeen anderen over de verschillende deelgebieden van mijn onderzoek gezegd hebben, het overdenken van de onderzoeksmethode en de daarbij te zetten stappen en de uiteindelijke uitvoering van het traject, hebben allen gemaakt dat ik steeds meer inzicht heb gekregen in de mogelijkheden van SVIB met de leerling.

Het gaat te ver de uitwerking van al deze facetten nu ook weer te benoemen, aangezien dit in de voorafgaande hoofdstukken al uitgebreid is gebeurd.

Dat SVIB een brug kan slaan van de onderwijsbehoeften van de leerling naar het gedrag van de leerkracht, heb ik aangetoond middels het uitgevoerde traject met L. Welke elementen hierin belangrijk zijn geweest zal ik aangeven bij het beantwoorden van de deelvragen.

5.2.1 Wat is onderwijsbehoefte?

In hoofdstuk 2, waar ik het theoretische onderzoek omschrijf, heb ik antwoord gegeven op de vraag wat onderwijsbehoefte is.

Kort samengevat is een onderwijsbehoefte datgene wat een kind nodig heeft om een bepaald doel te bereiken. Je spreekt dan niet alleen over wat het kind hierin te betekenen heeft, maar juist ook over wat dit vraagt van de leerkracht.

Bij het formuleren van onderwijsbehoefte is het belangrijk te kijken naar positieve aspecten en te zoeken naar een aanpak die werkt. Onderwijsbehoeften kunnen zowel over cognitieve als over sociaal-emotionele aspecten gaan.

In het geval van leerling L. in mijn casestudy, was de onderwijsbehoefte datgene wat hij nodig had om zich beter te gaan concentreren.

Ikzelf heb ervaren hoe moeilijk het is om die onderwijsbehoefte, als begeleider niet in te gaan vullen voor de leerling. Ik heb dit echter heel bewust niet gedaan, omdat ik met mijn onderzoek wilde laten zien dat een leerling hier zelf toe in staat is. Toch heb ik gemerkt hoe moeilijk dat af en toe was en hoe de valkuilen hier en daar op de loer lagen.

L. heeft echter laten zien dat hij, door het zien van de beelden, zelf aan kon geven welk doel hij wilde bereiken en wat hij daarvoor nodig had. In samenspraak met de leerkrachten is er toen voor een bepaalde aanpak gekozen. We hebben hierbij geen gebruik gemaakt van de hulpvragen, die worden omschreven in hoofdstuk 2. Voor mij is dat in dit traject niet nodig geweest, maar ik realiseer me dat deze vragen een ander wel zouden kunnen helpen en vind ze dan ook zeker relevant.

5.2.2 Wat is er belangrijk voor de gespreksvoering met het kind en/of de leerkracht en wat vraagt dit van de SVIB'er?

Dat de begeleider in het traject een grote rol heeft, door af te stemmen, de juiste vragen te stellen, de leerling uit te nodigen tot reflectie en oplossingsgericht te werk te gaan, is mij gedurende mijn onderzoek steeds duidelijker geworden.

Ik heb dit gelezen in de literatuur, maar ook aan den lijve ondervonden tijdens de uitvoering van het traject met L.

Aanvankelijk had ik nog de gedachte ook samen met leerkracht en kind in gesprek te gaan, maar doordat ik L. gevolgd heb en zo weinig mogelijk wilde sturen, is dit uiteindelijk anders gelopen. Ik kan, vanuit het traject dat ik voor mijn onderzoek heb gedaan, dan ook alleen spreken over de gespreksvoering met het kind.

Tijdens de begeleidingsgesprekken heb ik gebruik gemaakt van de reflectiecyclus van Korthagen en heb ik oplossingsgericht gewerkt middels de 'zevenstappendans' van Cauffman. Het werken vanuit deze modellen en de theorie van Delfos over gespreksvoering met kinderen hierin meenemend, geeft houvast en schept kaders voor de begeleiding. Vanuit die optiek is het dan ook belangrijk op de hoogte te zijn van deze theorieën en er mee te leren werken.

Daarbij is mijn persoonlijke beleving dat ik, naast het werken vanuit die theorie, toch ook erg intuïtief te werk ga en hierin mijn ervaring als therapeut meeneem. Dat maakt dat in mijn onderzoek stukjes van mijn persoonlijke ontwikkeling steeds meer op zijn plaats zijn gaan vallen. Ik heb ervaren hoe ik mijn kennis en vaardigheden als therapeut, tijdens de begeleiding in heb kunnen zetten en gemerkt hoe SVIB nu samen is gaan vallen met de wijze waarop ik naar kinderen en naar het begeleiden van kinderen kijk.

Hierbij hebben het oplossingsgerichte werken, het uitgaan van krachten en het eigenaarschap van het proces bij de leerling leggen, allemaal een rol gespeeld en de theorie heeft daar nog een verdere verdieping en aanvulling op gegeven.

Kijkend naar mijn casestudy kan ik concluderen dat het heel erg belangrijk is, de leerling zoveel mogelijk te volgen en eigenaar te laten zijn van zijn eigen proces. Door dit te doen, heeft L. een competent gevoel gekregen en is hij vanuit een intrinsieke motivatie een samenwerking aangegaan met de leerkrachten. Dit heeft uiteindelijk geresulteerd in duidelijke afspraken, waar alle partijen tevreden over waren en die vervolgens ook uitgevoerd werden.

5.2.3 Wat is er zichtbaar in de interactie tussen de leerkracht en de leerling?

In de beelden die ik heb gemaakt tijdens de klassenbezoeken, is er interactie zichtbaar geweest tussen de leerkrachten en de leerling. De leerkrachten reageerden beiden op een evenwichtige manier op L. en deze interactie vroeg dan ook niet om speciale aandacht. Vanuit L. zelf zag je een behoefte om dingen na te vragen en een stukje bevestiging te krijgen. Deze kreeg hij, vanuit mijn optiek, doorgaans voldoende en dat bevestigde hij ook bij het nabespreken van de beelden. Aangezien L. zelf dus ook tevreden was over zijn contact met de leerkrachten en hierin geen aandachtspunt zag, heb ik mij daar verder niet op gericht. Wat wel opviel tijdens de derde opname, was dat er na de instructie, aan het begin van het zelfstandig werken, een gepland contact was tussen L. en de leerkracht.

Bij het bekijken van de beelden vertelde L. dat hij, samen met de leerkrachten, de afspraak had gemaakt om dagelijks een schema met hen in te vullen ten aanzien van het werk. Dit zou dan aan het einde van de dag ook met hen geëvalueerd worden.

Hieruit kan ik concluderen dat het contact tussen L. en de leerkrachten, ten aanzien van zijn leerpunten, intensiever is geworden en nu meer gepland wordt. L. zelf geeft aan dit plezierig te vinden en hierdoor het idee te hebben, samen met hen te werken aan zijn ontwikkeling.

Daar ik aanvankelijk de gedachte had dat ik ook gesprekken met leerkracht en leerling samen zou voeren, had ik verwacht uit de beelden hiervan ook informatie te halen over de interactie tussen beiden.

L. heeft er echter voor gekozen deze gesprekken zelfstandig met de leerkrachten te voeren en ik heb me hierin volgend opgesteld. Dat maakt dat ik hierover geen zichtbare informatie heb. Wel weet ik dat de gesprekken plaats hebben gevonden en heb ik uit de informatie van L. en de leerkrachten, de indruk gekregen dat zij hierin ook veel verantwoordelijkheid bij L. hebben neergelegd. Ook zij lijken hem niets 'opgedrongen' te hebben, hebben geluisterd naar hetgeen hij aan heeft gegeven en zijn samen met hem naar oplossingen gaan zoeken.

5.3 Aanbevelingen

Waar ik in mijn introductie mezelf de vraag stelde, in hoeverre SVIB binnen de school een rol kon gaan spelen bij het formuleren van de onderwijsbehoefte van de leerling, en vervolgens de brug kon slaan richting leerkrachtgedrag en leerlingbegeleiding, kan ik nu concluderen dat het voeren van een SVIB traject met een leerling, in samenspraak met de leerkracht, absoluut een positieve bijdrage kan leveren.

Dat dit wel vraagt om een aantal voorwaarden en een aantal vaardigheden van zowel leerkrachten als begeleider, is in voorafgaande hoofdstukken van dit meesterstuk duidelijk geworden. In mijn aanbevelingen zal ik daar dan ook deels op in gaan.

Aanbevelingen voor de directie:

- SVIB en de verschillende mogelijkheden ervan omschrijven in het schoolbeleid.
- Het team informeren over de verschillende mogelijkheden van SVIB, hierbij gebruikmakend van de ervaringen die zijn opgedaan in de afgelopen twee jaar.
- Ouders informeren over het gebruik van SVIB in de school.
- In samenspraak met intern begeleiders, kaders aangeven om te bepalen wanneer een leerling in aanmerking komt voor SVIB begeleiding.
- Kaders aangeven om te bepalen wanneer een leerkracht in aanmerking komt voor SVIB begeleiding.
- Formatieruimte creëren voor het uitvoeren van SVIB trajecten in de school.

Aanbevelingen voor de intern begeleiders:

- In samenspraak met de directie, kaders aangeven om te bepalen wanneer een leerling in aanmerking komt voor SVIB begeleiding.
- Bewust raken van de mogelijkheden van SVIB.
- In overleg met de leerkracht, leerlingen voordragen voor SVIB begeleiding.
- Literatuur lezen over het voeren van gesprekken met leerlingen.
- Leerkrachten begeleiden ten aanzien van het voeren van gesprekken met leerlingen.
- Literatuur lezen over onderwijsbehoeften.
- Leerkrachten begeleiden ten aanzien van het formuleren van onderwijsbehoeften.

Aanbevelingen voor het team:

- Meer gesprekken voeren met leerlingen en deze betrekken bij het formuleren van onderwijsbehoeften.
- Literatuur lezen over het voeren van gesprekken met leerlingen.
- Leerlingen betrekken bij het formuleren van onderwijsbehoeften.
- Literatuur lezen over onderwijsbehoeften.
- Bewust raken van de mogelijkheden van SVIB.
- In overleg met de intern begeleider, leerlingen voordragen voor SVIB begeleiding.
- Ouders informeren wanneer hun kind in aanmerking komt voor SVIB begeleiding en deze om toestemming vragen.

Ik heb me in mijn aanbevelingen voor de intern begeleider en de leerkracht beperkt tot SVIB met de leerling, aangezien ik mijn onderzoek hier vooral op heb gericht. Naar de directie toe heb ik dit breder getrokken om SVIB zo een heldere en complete plek binnen de school te geven.

Hoofdstuk 6 Nawoord

De weg naar mijn onderzoek toe, is een lange geweest. Een hele tijd had ik niet helder voor ogen welke kant ik op wilde. Heel wat verschillende onderzoeksvragen zijn de revue gepasseerd. Telkens had ik het idee dat deze niet echt van mij waren. Het ging hierbij om vragen, die aansloten bij de ontwikkeling van de school, bij het geleerde binnen SVIB, maar onvoldoende pasten bij mijn eigen ontwikkeling en visie.

Toen ik op de landelijke 'Capita Selecta' van Fontys OSO een presentatie zag over de mogelijkheden van SVIB met jonge leerlingen, raakte ik daar enthousiast over en voelde ik dat ik het in die richting wilde zoeken. Daar kwam bij, dat ik me gedurende het tweede jaar steeds meer was gaan richten op mijn eigen begeleiders rol en ik hier een link zag tussen school, leerling en begeleider.

Zo kwam ik, via een aantal omzwervingen, uiteindelijk uit bij mijn onderzoeksvraag en heb ik een route uitgestippeld voor de verdere uitvoering van het onderzoek.

Eenmaal onderweg, ben ik nog de nodige kuilen, wegversperringen en omleidingen tegengekomen, maar heb ik telkens toch het juiste pad weer weten te vinden en uiteindelijk een mooi einddoel bereikt.

De worstelingen aan het begin, het vallen in die kuilen onderweg, het bijna opgeven, het stoppen en even pauzeren, toch weer doorgaan en uiteindelijk op een steeds beter geplaveid pad terecht komen, hebben gemaakt dat ik heel veel geleerd heb en nu met een goed gevoel terugkijk op deze lange reis.

Heel mooi vind ik de verbinding die ik heb ervaren tussen de therapeut en de SVIB'er in mij en de wijze waarop ik beide in heb kunnen zetten in het traject met de leerling. Fijn ook dat de theorieën me toch geholpen hebben bij verdere verdieping en me hebben laten zien dat ik veel al als vanzelf deed, maar ik ook nog bepaalde stukken van mijn begeleiders communicatie aan kon scherpen.

Het hele onderzoek heeft ook gemaakt dat ik de verschillende mogelijkheden van SVIB nog meer onder de aandacht wil brengen van de school en wellicht ook van het bestuur. In het licht van de ontwikkelingen rondom passend onderwijs, zie ik hiervoor zeker mogelijkheden. Ik ben dan ook nog niet uitgereisd, maar wel weer even teruggekeerd naar huis om rustig na te denken over een volgende bestemming. Met de nadruk op rustig, want niet alleen voor mij was het een lange reis.....

Ook mijn omgeving heeft mijn 'afwezigheid' opgemerkt. Zo hebben mijn man en kinderen, mijn tijd en aandacht in deze periode regelmatig moeten missen. Geduldig stelde mijn dochter mij meermalen de vraag wanneer ik klaar was, informeerde mijn zoon of het allemaal lukte en zorgde mijn man voor de nodige relativering. Ik heb me enorm gesteund gevoeld en ben hen daar erg dankbaar voor.

Ook de directie en het team van de school waar ik werk, wil ik bedanken voor het begrip als ik er weer eens niet was, omdat ik naar Amsterdam moest voor mijn studie, voor de gesprekken die ik met sommige collega's heb gevoerd op de momenten dat ik 'onderweg' verdwaald was en voor de ruimte en tijd die ik heb gekregen om te werken aan mijn onderzoek.

In het bijzonder dank aan de leerkrachten en de leerling, die mee hebben gewerkt aan mijn onderzoek. Zonder hun inzet zou mijn casestudy niet mogelijk zijn geweest.

Rest mij als laatste mijn supervisie maatjes en opleider te bedanken voor alle steun, aanmoediging en vertrouwen die ik van hen ontvangen heb.

De twee jaar zoveel met elkaar delen, maken dat ik die donderdagmiddagen in Amsterdam best nog wel eens zal missen.....

Literatuurlijst

- Cauffman, L. & Dijk, D.J. van. (2010). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Den Haag: Boom Lemma uitgevers.
- Delfos, M.F. (2003). *Luister je wel naar mij? Gespreksvoering met kinderen tussen 4 en 12 jaar*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Goes, M. (2007). Coachen van kinderen. Praat niet over, maar met kinderen. *JSW, jaargang 92, september 2007*.
- Harinck, F. (2010). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen/ Apeldoorn: Uitgeverij Garant.
- Heijkant, C. van den & Wegen, R. van der. (2000). *De klas in beeld. Video Interactie Begeleiding in School*. Heeswijk-Dinther: Uitgeverij Esstede.
- Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J. & Scheepsmma, W. (2010). *Ontwikkeling door onderzoek. Een handreiking voor leraren*. Baarn/ Utrecht/ Zutphen: ThiemeMeulenhoff.
- Otter, M. den & Haasen M. e.a. (2004). *Wat je ziet ben je zelf. School Video Interactie Begeleiding met leerlingen*. Antwerpen/ Apeldoorn: Uitgeverij Garant.
- Pameijer, N. & Beukering, T. van. (2007). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor de interne begeleider. Samen met leraar, ouders en kind aan de slag*. Leuven/ Voorburg: Uitgeverij Acco.
- Pameijer, N., Beukering, T. van & Lange S. de. (2009). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam. Samen met collega's, leerlingen en ouders aan de slag*. Leuven/ Den Haag: Uitgeverij Acco.
- Vos, M. de. (2005). *Lichaamstaal. Spiegel van de competentiebeleving*. In Heijkant, C. van den, Quak, G., Swet, J. van, Vloet, K., Vos, M. de & Wegen, R. van der. (2005). *School Video Interactie Begeleiding. Van meerdere kanten bekeken*. Antwerpen/ Apeldoorn: Uitgeverij Garant.

Bijlage 1 bij hoofdstuk 2

2.2 Gesprekken met leerlingen

Gesprek met een leerling

Leerling:	Datum:	Leerkracht:
1. <i>Voorbereiding</i> : Kent het kind de aanleiding en het doel van het gesprek? Waar houden we het gesprek en wanneer? Hoe lang gaat het duren? Is het kind voorbereid op het thema van het gesprek?		
2. <i>Thema</i> : Waarover gaat het gesprek? Wat wil je als leerkracht bereiken? Wat wil het kind zelf bereiken? Is je rol duidelijk voor het kind? Zijn de regels van het gesprek duidelijk?		
3. <i>De moeilijke situatie</i> : Wat is moeilijk voor het kind? Hoe zou dat kunnen komen? Wat is de rol van de leerling, medeleerlingen, de leerkracht en de ouders? Denk aan afstemming en wisselwerking.		
4. <i>De situatie waarin het goed gaat</i> : Wanneer is het probleem er niet? Wanneer lukt het wel? Wat is dan de rol van de leerling, medeleerlingen, de leerkracht of de ouders? Positieve aspecten: Wat gaat juist goed? Wat zijn de talenten en interesses van het kind? Wat is verder positief aan het kind en andere betrokkenen?		
5. <i>Doel</i> : Wat is het doel dat we samen willen bereiken? Wat merken, horen of zien we dan concreet?		
6. <i>Manieren om het doel te bereiken</i> : Wie kan helpen om de doelen te bereiken? Hoe zou dat kunnen? Welke oplossingen heeft het kind zelf? Welke aanvullingen heeft de leerkracht? Loop samen de hulpzinnen onderwijsbehoeften langs.		
7. <i>Afspraken</i> : Wat gaan we doen? Wie doet dat en hoe? Wanneer evalueren we of het ons gelukt is?		
8. <i>Evaluatie</i> : Zijn onze doelen van het gesprek bereikt? Was het een prettig gesprek? Waarom (niet)?		

Bijlage 2 bij hoofdstuk 2

2.2 Gesprekken met leerlingen

Kindplan

Naam leerling: Groep en leerkracht:				
Ingevuld samen met: Datum:				
Nu weet/ kan ik al:	Om dat te bereiken ga ik:	De leerkracht helpt mij door:	Mijn ouders helpen mij door:	Materialen en andere hulpmiddelen of een vriendje of iemand anders die mij kunnen helpen zijn:
Straks wil ik weten/ kunnen:				

Evaluatiedatum:	Wie evalueert:
Hoe weten we dat het doel bereikt is? Wat merken, zien of horen we dan?	
Uitkomst van de evaluatie: Is ons doel bereikt?	
Hoe verder?	

Bijlage 3 bij hoofdstuk 2

2.3 De rol van de begeleider bij SVIB met een leerling

Kijkwijzer begeleiderscommunicatie

Begeleidingstraject	
Datum	
Leerkracht	
Leerling	

Werkpunt

Analyse basiscommunicatie	
Volgen	
Ontvangen	
Instemmen	
Beurtverdeling	
Overleg	
Leiding	
Activeren/ compenseren	
Probleemoplossend	
Handelingsgericht	
Positief	

Nieuw werkpunt

Bijlage 4 bij hoofdstuk 3

3.2 De opbouw van het onderzoek

Vragenlijst SVIB met een leerling

Deze vragenlijst bevat een aantal open vragen en een aantal schaalvragen. Probeer zo volledig mogelijk te zijn in je antwoorden.
De schaalvragen lopen op van 1 naar 5, waarbij 1 het minst mee eens is, 3 een gemiddelde aangeeft en 5 het meest mee eens is.
Onderaan de vragenlijst is er nog gelegenheid voor het maken van opmerkingen.

Naam leerkracht	
Groep	
Naam leerling	
Datum invullen vragenlijst	

Probleemstelling

Welk probleem ervaar je met deze leerling? Waar loop je tegenaan?	
Welk gedrag vertoont de leerling dan?	
In welke situatie komt dit vooral naar voren?	
Zijn er ook situaties waarin het niet zichtbaar is? Zo ja, welke?	

Reacties en effecten

Hoe reageer jij doorgaans op het gedrag van de leerling?	
Welk effect heeft jouw reactie op het gedrag van de leerling?	
Is dit effect blijvend of spreek je eerder van een korte termijn effect?	
Hoe reageren andere leerlingen op het gedrag van deze leerling?	
Wat is het effect hiervan op het gedrag van de leerling?	
Wat betekent de situatie zoals die nu is voor jou als leerkracht?	
Wat betekent de situatie zoals die nu is voor de klas?	

SVIB

Welke verwachting heb jij van het SVIB traject met de leerling?	
Hoe zou jij willen dat het gedrag van de leerling is na dit traject?	
Verwacht je dat het traject ook effect zal hebben op jouw eigen handelen? Zo ja, welk effect?	

Schaalvragen

	1	2	3	4	5
1. Ik heb voldoende inzicht in de problematiek van de leerling.					
2. Ik heb de indruk dat de leerling zijn eigen problematiek erkent.					
3. Ik voer gesprekken met de leerling over de problematiek.					
4. Ik ken de specifieke onderwijsbehoefte van de leerling.					
5. Ik ervaar het gedrag van de leerling als storend.					
6. Andere leerlingen ervaren het gedrag van de leerling als storend.					
7. Ik ben tevreden over de wijze waarop ik deze leerling benader.					
8. Ik ben tevreden over het effect van mijn benaderingswijze.					
Ruimte voor overige opmerkingen:					

Bijlage 5 bij hoofdstuk 3

3.2 De opbouw van het onderzoek

Vragenlijst evaluatie SVIB met een leerling

Deze vragenlijst bevat een aantal open vragen en een aantal schaalvragen. Probeer zo volledig mogelijk te zijn in je antwoorden.
De schaalvragen zijn hetzelfde als bij de beginvragenlijst en lopen op van 1 naar 5, waarbij 1 het minst mee eens is, 3 een gemiddelde aangeeft en 5 het meest mee eens is. De open vragen zijn anders dan bij de beginvragenlijst.
Onderaan de lijst is er nog gelegenheid voor het maken van opmerkingen.

Naam leerkracht	
Groep	
Naam leerling	
Datum invullen vragenlijst	

Open vragen

Zie je verandering in het gedrag van de leerling?	
Zo ja, welke verandering is er dan zichtbaar? Zo nee, waardoor denk je dat dit komt?	
Zie je verandering in jouw eigen gedrag richting de leerling?	
Zo ja, welke verandering is er dan zichtbaar? Zo nee, waardoor denk je dat dit komt?	

Wat is het effect hiervan op de leerling?	
Zie je verandering in het gedrag van andere leerlingen richting de leerling?	
Zo ja, welke verandering is er dan zichtbaar? Zo nee, waardoor denk je dat dit komt?	
Wat betekent de situatie zoals die nu is voor jou als leerkracht?	
Wat heeft het SVIB traject voor jou en/of voor de leerling toegevoegd?	
Op welke wijze heeft het SVIB traject al dan niet voldaan aan jouw verwachtingen?	
Is er nog iets dat je hebt gemist in dit traject? Zo ja, wat dan?	

Schaalvragen

	1	2	3	4	5
1. Ik heb voldoende inzicht in de problematiek van de leerling.					
2. Ik heb de indruk dat de leerling zijn eigen problematiek erkent.					
3. Ik voer gesprekken met de leerling over de problematiek.					
4. Ik ken de specifieke onderwijsbehoefte van de leerling.					
5. Ik ervaar het gedrag van de leerling als storend.					
6. Andere leerlingen ervaren het gedrag van de leerling als storend.					
7. Ik ben tevreden over de wijze waarop ik deze leerling benader.					
8. Ik ben tevreden over het effect van mijn benaderingswijze.					
Ruimte voor overige opmerkingen:					