

Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg
Fontys Hogescholen

M SEN Autismespecialist

2009 – 2011 Utrecht

6 juni 2011

Onderzoeksrapport

Begeleider: MA Ilonka van der Sommen

Onderzoeker: Hanneke Meijer-Koster
Hilversweg 2, 7161 PH Neede

Studentnummer 2155117
hanneke.koster@gmail.com

SAMEN BEKWAMER

Voorwoord

“Leerkrachten moeten blijf geven van een actieve bereidheid om te leren. Ze moeten vanaf het begin te horen krijgen dat ze nooit expert zullen worden in het onderwijzen van autistische kinderen omdat er geen enkele onderwijsmethode bestaat die proefondervindelijk haar nut heeft bewezen voor ieder autistisch kind”

(Sainsbury, 2000, p. 127)

Bovenstaand citaat komt uit een boek dat is geschreven door Clare Sainsbury, een ervaringsdeskundige op het gebied van het Aspergersyndroom. Clare heeft haar eigen ervaringen met school en die van andere mensen met het Aspergersyndroom opgeschreven.

Dit citaat vertelt ons, professionals, hoe belangrijk het is om te blijven leren met en van elkaar als het gaat om de begeleiding van leerlingen met autisme. Door de uitvoering van dit onderzoek is de leerkrachten met wie ik werk en mijzelf een middel aangereikt om dat blijven leren te stimuleren om zo samen bekwaamer te worden.

Voor u ligt het onderzoeksrapport dat is gemaakt in het kader van mijn afstuderen voor de opleiding Master Special Educational Needs (Msen) Autismespecialist. Het onderzoek is uitgevoerd op de school voor voortgezet speciaal onderwijs (VSO) waar ik werk.

Het onderzoek richt zich op de manier waarop collega's in gesprek worden gebracht met elkaar over ervaringen met en vragen over hun leerlingen met autisme.

Dankzij de medewerking van alle collega's van s.g. De Isselborgh, locatie Centrum heb ik kunnen pionieren met collegiale Ondersteuning, een aangepaste vorm van intervisie. In het bijzonder bedank ik Nienke Hengeveld (orthopedagoge De Isselborgh) voor haar kritische vriendschap.

Bij de opzet van dit onderzoek heb ik veel steun gekregen van de leden van de onderzoeksgroep. Mechtelien Kok, Marijke Pielage, Ellen Huisman en Jolanda Burger hebben mij geholpen richting te geven aan het onderzoek.

Ilonka van der Sommen en Wendy Lampen wil ik in dit voorwoord ook bedanken voor de prettige, stimulerende begeleiding.

Voor de uitvoering van dit eindonderzoek en al de andere onderdelen van de opleiding Autismespecialist heb ik veel tijd nodig gehad. Tijd die ik dus even niet kon investeren in mijn sociale netwerk. Ik wil hen, en in het bijzonder mijn man, bedanken voor het begrip, de motivatie en de hulp die ik kreeg.

Tot slot wens ik u veel leesplezier toe,

Hanneke Meijer-Koster
Neede, 2011

Inhoudsopgave

Voorwoord	2
Inhoudsopgave	3
Samenvatting.....	5
Leeswijzer	5
1 Inleiding	6
1.1 Achtergrond van de onderzoeker	6
1.2 Handelingsverlegenheid.....	6
1.3 Gewenste situatie	6
1.4 Vraagstelling en doelen.....	7
2 Theoretisch kader	8
2.1 Onderbouw VSO van s.g. De Isselborgh	8
2.2 Autisme	8
2.3 Onderwijs en autisme	9
2.4 Collegiale bekwaamheidsbevordering	9
2.5 Bekwaamheidsbevordering.....	11
2.6 Oplossingsgericht werken	11
3 Methode.....	13
3.1 Onderzoeksvorm	13
3.2 Model van handelen.....	13
3.3 Onderzoeksgroep	15
3.4 Onderzoeksmiddel.....	15
3.5 Instrument	15
3.6 Hypotheses.....	16
3.7 Ethiek	16
4 Resultaten	18
Onderzoeksevaluatie	18
4.1 CBBbijeenkomst 1	19
4.2 CBBbijeenkomst 2	19
4.3 CBBbijeenkomst 3	20
4.4 CBBbijeenkomst 4	21
4.5 CBBbijeenkomst 5	21

5 Conclusie	23
5.1 Vormen van collegiale bekwaamheidsbevordering	23
5.2 Ervaring met collegiale bekwaamheidsbevordering	24
5.3 Antwoord op de centrale vraagstelling.....	25
5.4 Behaalde doelen	25
6 Aanbevelingen	26
6.1 Verbeteringen	26
6.2 Gewenste situatie	26
7 Nawoord	28
Geraadpleegde bronnen	29
Bijlagen.....	31
Bijlage 1 CBBlogboek	32
Bijlage 2 Draaiboek	34
Bijlage 3 Teamvoorlichting.....	40
Bijlage 4 Kernmethode	41

Samenvatting

Intervisie en collegiale consultatie wordt in veel bedrijven en instellingen toegepast. Er zijn scholen die hier structureel mee werken. De school waar de onderzoeker werkzaam is was hier nog niet bekend mee. In dit verslag is een eerste stapje te lezen, eigenlijk meer een voorzet. De onderzoeker heeft aanpassingen gemaakt in bekende intervisiemethoden en deze uitgetoetst op de locatie waar ze werkt in de vorm van collegiale bekwaamheidsbevordering (CBB). Het nut van CBB werd onderzocht. Gedurende het onderzoek is de vorm van CBB steeds aangepast. Uiteindelijk is er een nieuwe methode ontstaan; de kernmethode. Deze sluit aan op de behoeften van collega's die mee hebben gewerkt aan dit onderzoek.

Leeswijzer

Het onderzoeksrapport is opgebouwd uit de volgende onderdelen:

Inleiding

Hierin wordt de achtergrond toegelicht van de onderzoeker en hier staat vanuit welke handelingsverlegenheid dit onderzoek is ontstaan. Ook zijn in dit hoofdstuk de onderzoeksvragen en de doelen in en van het onderzoek te vinden.

Theoretisch kader

De begrippen die belangrijk zijn voor het begrijpen van de onderzoeksvraag en het onderzoek staan hierin theoretisch onderbouwd.

Methode

In het onderzoeksrapport is gebruik gemaakt van modellen van handelen en onderzoeken. Deze staan hier samen met de hypothese, gebruikte instrumenten en de ethische onderbouwing nader toegelicht.

Resultaten

Vanuit de evaluaties van de bijeenkomsten is er data verzameld. Deze data staat in dit hoofdstuk allemaal op een rijtje. Dit onderdeel is uitvoerig beschreven omdat het de kern is van dit veldexperiment (toegelicht bij 'Methode' op pagina 13).

Conclusie

Een interpretatie en nadere toelichting van de resultaten.

Aanbevelingen

Uiteindelijk wordt er een advies uitgebracht over de inzet van CBB. Dit advies en aanpassingen die gedaan moeten worden zijn hier te vinden.

Nawoord

In het nawoord staat een persoonlijke reflectie op de uitvoering van het onderzoek.

1 Inleiding

1.1 Achtergrond van de onderzoeker

Als autismespecialist in de functie van leerling-coördinator op de school waar de onderzoeker werkt wordt van haar verwacht dat ze leerlingen extra zorg en begeleiding biedt op het gebied van hun autisme en dat ze mentoren/ leerkrachten ondersteunt in hun begeleiding van leerlingen. Deze ondersteuning bestaat uit het reflecteren op complexe situaties, samen uitzetten van een te volgen pad voor leerlingen die moeilijk in de klassensituatie kunnen functioneren en het geven van advies wanneer mentoren daar om vragen of de leerling-coördinator dat nodig acht.

Het geven van advies is vaak niet de meest effectieve manier van begeleiden. Het stimuleren en begeleiden van een verandering in het gedrag van de leerkracht heeft meer effect wanneer collega's zelf een leervraag stellen. Het is van belang dat een leervraag uit de leerkracht zelf komt.

Tijdens de supervisiebijeenkomsten die de onderzoeker voor de opleiding Msen heeft gevolgd was begeleiden en ondersteunen van leerkrachten het thema.

1.2 Handelingsverlegenheid

De handelingsverlegenheid die werd ervaren is dat er onvoldoende op structurele en reflectieve wijze wordt begeleid. Het vragen om en bieden van ondersteuning gebeurt op een traditionele manier.

Wanneer een leerkracht 'vastloopt' met een leerling wordt de leerling bij de leerling-coördinator gebracht. De leerling-coördinator biedt vervolgens ondersteuning door met de leerling in gesprek te gaan en de oorzaak van de 'vastloper' te achterhalen. Vragen die dan worden gesteld gaan over het probleem en waar, wanneer, waarom en hoe het zich voordoet. Een gesprek is niet altijd afdoende. Het maken van tekeningen of mindmaps, het spelen van een spel of het vaker ophalen van een leerling zijn wat van de middelen die nog meer ingezet kunnen worden.

Vervolgens wordt het verkregen inzicht in het probleem teruggekoppeld met de leerkracht en gaat de leerling weer terug naar de klas. De leerling-coördinator zoekt bij leerlingen die herhaaldelijk gebracht worden naar een rode draad in de handelingsverlegenheid van de leerling of leerkracht. Samen met de leerkracht wordt er gekeken of er structurele aanpassingen gedaan moeten worden. Deze probleemgerichte benadering heeft tot doel de oorzaak van problemen te achterhalen. Dit model van probleemoplossing is traditioneel probleemoplossend denken (Måhlberg & Sjöblom, 2008).

Bij het traditionele model gaat alle aandacht uit naar wat er ontbreekt en wat er misgaat. De leerling, leerkracht en ouders kunnen zich hierdoor incompetent, schuldig en mislukt voelen. In de praktijk wordt ervaren dat je hierdoor in een negatieve spiraal kan belanden. Problemen lijken elkaar maar op te blijven volgen, de school blijft zich daarin verdiepen waardoor de positieve kant van een leerling uit het oog wordt verloren. Dit merkt de leerling, de basis om een positieve ontwikkeling uit op te bouwen lijkt te vervagen.

1.3 Gewenste situatie

Tijdens vijf bijeenkomsten komen leerkrachten samen om elkaars leervragen te bespreken. Tijdens deze bijeenkomsten neemt de onderzoeker de rol van facilitator (FC) op zich. De FC heeft de verantwoordelijkheid voor de organisatie en voor het groepsproces (Bellersen & Kohlman, 2009). De facilitator (FC) biedt voor dit onderzoek verschillende vormen van CBB aan op een oplossingsgerichte manier.

In het oplossingsgerichte model probeert men op een andere manier te denken. Niet het oplossen van een probleem staat centraal maar het samen creëren van oplossingen. Door de leerling of leerkracht te begeleiden bij het bedenken van oplossingen worden eigen mogelijkheden benut en versterkt. De uitkomst is dan meer positief dan bij het traditionele probleemoplossend denken.

De vraag hierbij is: "Hoe zullen collega's het ervaren wanneer hun eigen leervragen tijdens CBB worden behandeld?"

1.4 Vraagstelling en doelen

Vanuit de eerdergenoemde handelingsverlegenheid is tot de volgende centrale vraagstelling gekomen:

Welke vorm van collegiale bekwaamheidsbevordering is helpend voor leerkrachten bij het leren met en van elkaar over het begeleiden van leerlingen met autisme binnen de onderbouw VSO van s.g. De Isselborgh?

Onderstaande onderzoeksvragen worden in dit onderzoeksverslag beantwoord:

- Welke vormen van collegiale bekwaamheidsbevordering zijn er?
 - o Hoeveel en welke kies ik er uit om mee te experimenteren?
- Wat vinden collega's een prettige vorm van collegiale bekwaamheidsbevordering?
- Hoe ervaren collega's het om structureel hun eigen en andermans werkvragen te bespreken?

De onderzoeksvragen zijn ontstaan vanuit onderliggende doelen van het onderzoek:

Doel van het onderzoek

- De leerkrachten van de onderbouw van s.g. De Isselborgh, locatie Centrum laten kennismaken met CBB en de mogelijkheid bieden om hun kennis en ervaring betreft leerlingen met autisme binnen het VSO op reflectieve wijze te delen.
- Vaardigheden in het begeleiden van leerkrachten verbreden, oefenen en vergroten.

Doel in het onderzoek

- De leerkrachten van de onderbouw van s.g. De Isselborgh, locatie Centrum onder begeleiding gestructureerd laten denken en praten over casussen uit hun huidige onderwijspraktijk met deskundigheidsbevordering tot doel.

2 Theoretisch kader

De centrale vraag in dit onderzoek is: *Welke vorm van collegiale bekwaamheidsbevordering is helpend voor leerkrachten bij het leren met en van elkaar over het begeleiden van leerlingen met autisme binnen de onderbouw VSO van s.g. De Issselborgh?*

In dit theoretisch kader worden de begrippen die zijn gebruikt in deze vraag nader toegelicht.

2.1 Onderbouw VSO van s.g. De Issselborgh

S.g. De Issselborgh bestaat uit een school voor speciaal onderwijs (SO) en een school voor voortgezet speciaal onderwijs (VSO). De context van dit onderzoek is s.g. De Issselborgh VSO.

Het VSO heeft de volgende visie op haar site staan:

“We bieden hulp aan leerlingen die thuis, op school of in de vrije tijd in de problemen zijn geraakt en daardoor in hun ontwikkeling worden bedreigd of belemmerd. We trachten dit te bereiken door het onderwijs zo in te richten dat er rekening wordt gehouden met de specifieke mogelijkheden en moeilijkheden van de kinderen. Wij geven aangepaste individueel gerichte onderwijskundige hulp in kleine leergroepen van maximaal acht leerlingen.

De school acht onderwijs voor deze leerlingen dermate belangrijk dat er naar gestreefd wordt een diplomagerichte opleiding te bieden.

Bij het geven van onderwijs houden wij rekening met de informatieverwerkingsproblematiek en met de communicatieve problemen die leerlingen kunnen hebben.

We streven naar een veilig leerklimaat voor leerlingen door onder andere structuur en voorspelbaarheid in tijd, ruimte en activiteit te bieden.

Voor klas 1 t/m 4 [sic. en klas 5 Havo] van het voortgezet onderwijs worden leerlingen toegelaten met internaliserende gedragsproblematiek en een normale tot bovennormale intelligentie, voornamelijk leerlingen met een autisme spectrum stoornis.

Om tot de school te kunnen worden toegelaten, moet er een compleet dossier aangeleverd worden aan de C.V.I. (commissie voor indicatie). De intakefunctionaris zal het traject van indicatie begeleiden. Na dit traject zal het bevoegd gezag over de toelating tot de school beslissen” (SOTOG, 2008).

Deze indicatie kan ook binnen het reguliere onderwijs ingezet worden in de vorm van extra (ambulante) begeleiding. Er kan door ouders gekozen worden voor een plaatsing binnen het cluster IV onderwijs of voor extra ambulante begeleiding. Deze indicatie is 4 jaar geldig, dan moet er een herindicatie worden aangevraagd. De C.V.I. bekijkt opnieuw of de leerling nog recht heeft op de indicatie.

Leerlingen van s.g. De Issselborgh hebben een diagnose van verschillende vormen van autisme; kernautisme, syndroom van Asperger en PDDNos. Daarbij is bij meerdere leerlingen sprake van comorbiditeit in de vorm van autisme en ADHD, ADD, Gilles de la Tourette, angststoornissen of medische problemen als encopresis. Deze comorbiditeit maakt de begeleiding van de leerlingen extra complex.

De onderbouw van s.g. De Issselborgh, VSO bestaat uit alle eerste en tweede klassen VMBO en één, twee en drie HAVO. In de onderbouw geeft de mentor alle theoretische vakken aan zijn mentorklas.

Dit komt neer op 30 lessen (ongeveer 20 klokuren) in de week.

In dit onderzoek worden alleen mentoren en leerlingen van zes VMBO eerstejaars klassen en twee VMBO tweedejaars klassen bedoeld wanneer er gesproken wordt over de onderbouw. Deze acht klassen vormen namelijk de bezetting van één locatie, de locatie Centrum. Dit is de locatie waar de onderzoeker werkzaam is als leerling-coördinator.

2.2 Autisme

Bij het schrijven van deze rapportage is er vanuit gegaan dat het leespubliek bezit over enige basiskennis op het gebied van onderwijs en autisme. Om deze rede wordt slechts een korte omschrijving van autisme gegeven.

“Autisme is een stoornis in de informatieverwerking in de hersenen. De informatie die in de hersenen binnenkomt, wordt op een andere manier verwerkt dan bij mensen zonder autisme. Kinderen met autisme nemen op een andere manier waar. (...) Door hun onvermogen of moeite om betekenis te

verlenen aan wat zij waarnemen, hebben kinderen met autisme ook grote moeite met het verwerven van inzicht in hun sociale omgeving” (Clijsen & Leenders, 2006, pp. 6,7).

Op de site van het kenniscentrum voor jeugdpsychiatrie is een uitgebreidere uitleg te vinden van verschillende verschijningsvormen van autisme (Landelijk kenniscentrum kinder- en jeugdpsychiatrie). In dit onderzoeksrapport worden onder autisme alle autisme spectrum stoornissen verstaan.

2.3 Onderwijs en autisme

Een school kan voor leerlingen met autisme een ingewikkelde omgeving zijn waarin het moeite kost om tot leren te komen. Een leerkracht zal dan ook wat in zijn mars moeten hebben om kennis over te dragen aan alle acht leerlingen met autisme in zijn klas (omwille van de leesbaarheid van dit rapport wordt enkel in de mannelijke vorm gesproken, het betreft natuurlijk ook vrouwelijke leerkrachten). Hieronder een aantal citaten die dat illustreren.

“Scholen, zowel voor basis- als voortgezet onderwijs, zijn niet direct de meest overzichtelijke en veilige plaatsen voor leerlingen met ASS. De typische eigenheden van deze groep kinderen en jongeren maakt hen in eerste instantie bijzonder kwetsbaar. De belangrijkste actoren tijdens de schoolloopbaan van het kind zijn de ouders, de leerkrachten/ docenten en het kind zelf. Zij geven allen actief vorm aan een omgeving, waarin het kind/ jongere zich ontwikkelt naar zelfstandigheid en volwassenheid. Zuivere en onderlinge open communicatie zijn hierbij cruciaal.” (De Bruin, et al., 2006, p. 47)

“Een school voor voortgezet onderwijs is voor leerlingen met autisme een ‘complex sociaal organisme’. (...) Het lukt hen niet om de voortdurend wisselende sociale situaties met zijn onzichtbare en ongeschreven regels en codes te begrijpen en zij gedragen zich op sociaal vlak anders dan andere leerlingen.” (Clijsen & Leenders, 2006, p. 45)

En wie kan het ons beter uitleggen dan een jongere met autisme zelf?

“School is een mijnenveld vol uitdagingen en nieuwe ervaringen voor ieder kind, of het het nou leuk vindt op school of niet. Ik herinner me dat mam zei dat toen we pas naar school gingen, we allemaal doodmoe en in een heel slecht humeur weer thuiskwamen. Het lijkt wel alsof kinderen op het autistisch spectrum constant op deze mijnen stappen (maak je geen zorgen, er zijn geen echte mijnen, het is maar een metafoor) en zo wordt het hele schoolgebeuren erg moeilijk.” (Jackson, 2008, p. 115)

2.4 Collegiale bekwaamheidsbevordering

‘Collegiale bekwaamheidsbevordering’ (CBB) is de naam die door de onderzoeker is gegeven aan een nieuwe vorm van intercollegiaal overleg. Dit interventiemiddel wordt ingezet ten behoeve van dit onderzoek.

Wanneer een leerkracht zijn pabo diploma heeft gehaald is hij startbekwaam (Beemster, Gils, & Wolsing, 1999). De weg naar volledige bekwaamheid is dan nog lang. Een leerkracht kan er zelf voor zorgen dat dit pad versneld of vertraagd wordt doorlopen. De school waar een leerkracht werkzaam is heeft ook een aandeel in het tempo waarmee wordt gelopen. Scholen proberen op verschillende manieren te zorgen voor bekwaamheidsbevordering van leerkrachten. Gesprekken, cursussen, SVIB (School Video Interactie Begeleiding) en intervisie zijn middelen die ingezet worden.

Het draait bij CBB om overleg tussen collega's dat op een gestructureerde wijze plaatsheeft.

Gestructureerd betekent hierbij dat een casus volgens vaststaande stappen wordt behandeld en dat de bijeenkomsten met een vaste regelmaat plaatshebben.

CBB kan gezien worden als mengvorm van intervisie en collegiale consultatie. Vooraf CBB verder toe te lichten is het goed om eerst de begrippen ‘intervisie’ en ‘collegiale consultatie’ uiteen te zetten.

2.4.1 Intervisie

“Intervisie is een regelmatig gestructureerd overleg van een kleine groep hiërarchisch gelijkwaardige professionals waarin vragen over het eigen functioneren centraal staan. Het doel is: op peil houden

van de beroepsdeskundigheid en/ of verbeteren van het functioneren van de beroepsbeoefenaar. Voor het vinden van een antwoord op vragen en het bewust worden van vanzelfsprekendheden, kunnen deelnemers elkaar bevragen, confronteren, aanvullen, adviseren en ondersteunen; zij kunnen gebruikmaken van elkaars kwaliteiten.

Belangrijke voorwaarden zijn dat de deelnemers:

- hetzelfde of een voor hen herkenbaar beroep uitoefenen zodat zij zich in elkaars werkvragen herkennen;
- gelijkwaardig en respectvol met elkaar omgaan;
- verantwoording nemen voor het functioneren van de intervisiegroep.”

(De Meer & Rombout, 2005, p. 16)

Bellersen en Kohlman sluiten zich aan bij deze definitie in hun praktijkboek intervisie (2009), zij noemen intervisie echter een onderdeel van intercollegiale consultatie. Als het om intervisie gaat worden de begrippen ‘intercollegiale consultatie’ en ‘intercollegiale toetsing’ wel eens door elkaar gebruikt. Intercollegiale consultatie kan volgens hen worden onderverdeeld in intercollegiale toetsing en intervisie.

2.4.2 Collegiale consultatie

“Van collegiale consultatie is sprake wanneer twee collega’s met elkaar een gesprek aangaan teneinde een actuele werkvraag te bespreken. Dit kan door middel van reflectie, maar ook door probleemoplossing en gerichte advisering, door uitwisseling van denkbeelden, elkaar te onderwijzen of vaardigheden aan te leren. De gespreksrelatie is gelijkwaardig van aard en vertrouwelijk van karakter. De collegiale consultatie vindt plaats binnen een netwerk van potentiële adviseurs, en vindt naar behoefte plaats.” (Hendriksen, 2004, p. 18)

Bij collegiale consultatie draait het om een actuele werkvraag en bij intervisie staat het eigen functioneren centraal. Een ander verschil zit in het aantal betrokken personen. Intervisie gebeurt meestal in een groep terwijl collegiale consultatie tussen twee personen plaatsvindt. Bij beide vormen is het belangrijk dat de vraaginbrenger en de bevrager/ adviseur van gelijke hiërarchie zijn.

Mengvorm

In dit onderzoek wordt er gewerkt met een groep van ongeveer vijf personen die hiërarchisch niet gelijk zijn. Er doen vier leerkrachten mee en de onderzoeker als leerling-coördinator en begeleider. Het inbrengen van actuele werkvragen staat centraal. Om deze reden is er geen keuze gemaakt tussen intervisie en collegiale consultatie maar wordt het **collegiale bekwaamheidsbevordering** genoemd. Samen met collega’s is met verschillende intervisiemethoden gewerkt. Bij iedere bijeenkomst was de onderzoeker de facilitator (FC), was één collega de casusinbrenger (CI) en waren er twee of meer collega’s deelnemer (DN). Deze rollen worden gebruikt bij intervisiebijeenkomsten en zijn ook van toepassing bij CBB. De FC zorgt er voor dat de bijeenkomst gepland wordt, kiest samen met de CI een methode en begeleidt de groep hierin. De CI brengt een recente situatie als casus in. Deze werksituatie wordt dan beschouwd als leersituatie. De DN besteden aandacht aan het denken, doen en voelen van de CI door het stellen van open vragen. Zij stellen zich niet op als adviseurs (Bellersen & Kohlman, 2009).

Hieronder volgt een uitleg over de gebruikte methoden. De uitleg is gebaseerd op de omschrijvingen in het Praktijkboek Intervisie (2009).

Balint

De Balintmethode is in de jaren vijftig ontwikkeld om bij het bespreken van een casus zicht te krijgen op eigen ‘blinde’ vlekken en om de gevoelsmatige kant van problemen te onderkennen. De methode is sterk gestructureerd. In tien stappen wordt de gezamenlijke leervraag vastgesteld en wordt er gekeken naar de invloed en het eigen aandeel van de casusinbrenger in de oplossing. Alle deelnemers zijn actief betrokken en de structuur biedt garantie voor veiligheid. Vanwege de veiligheid is bij de eerste bijeenkomst voor deze methode gekozen.

Incidentmethode

Deze methode is vooral geschikt voor het behandelen van een concrete situatie die grote emotie heeft opgeroepen. Een doel is om de casusinbrenger in te laten zien waarom hij alternatieven niet heeft gezien of toegepast en wat dat inzicht voor hem betekent.

Door de voorgestructureerde zes stappen is de methode geschikt voor beginnende groepen.

Mindmapping

Met mindmapping kunnen er op een snelle en creatieve manier ideeën en gedachten worden verzameld over een bepaald onderwerp. Door middel van sleutelwoorden wordt het probleem en worden oplossingen gevisualiseerd. Mindmapping is vooral handig bij het in kaart brengen van problemen met veel verschillende aspecten.

10-stappenmethode

In tien stappen wordt de casusinbrenger ondersteund bij een actueel vraagstuk. De casusinbrenger wordt begeleid van het schetsen van de situatie tot en met het formuleren van concrete acties. Centraal staat steeds de verhouding van de casusinbrenger tot participanten en de achterliggende gedachten en aannames die een rol hebben gespeeld.

Binnen deze methode krijgen alle deelnemers de ruimte om zich bewust te worden van minder bewuste processen. Dit kan voor iedereen leerzaam zijn.

In bijlage 2 is het draaiboek voor de CBBbijeenkomsten opgenomen. Hierin staan de stappen van iedere methode uitgebreider toegelicht.

2.4.3 CBBbegrippen

In dit verslag wordt gebruik gemaakt van een aantal termen die met de CBB te maken hebben. Deze termen worden hieronder toegelicht:

CBBgroep	De groep leerkrachten die deelneemt aan de CBB, ook wel collega's, leerkrachten of deelnemers genoemd (nader omschreven bij 'Methode').
CBBbijeenkomsten	Een anderhalf uur durende bijeenkomst van de CBBgroep. Dit gebeurt op s.g. De Isselborgh, locatie Centrum. Voor dit onderzoek hebben er vijf CBBbijeenkomsten plaatsgevonden.
CBBlogboek	Een vragenlijst die alle leden van de CBBgroep na afloop van een CBBbijeenkomst individueel invullen. Hiermee hebben de groepsleden hun eigen ontwikkeling binnen de CBB bijgehouden en is er feedback gegeven op de vorm en inhoud van de bijeenkomsten en de begeleiding er van.
CBBdraaiboek	Het overzicht met gebruikte intervisiemethoden met daarbij aantekeningen die helpen de bijeenkomst op een goede manier te faciliteren.

2.5 Bekwaamheidsbevordering

Met de term 'bekwaamheidsbevordering' wordt in dit onderzoeksverslag deskundigheidsbevordering bedoeld, ofwel: "Alle activiteiten die de deskundigheid van mensen met betrekking tot de uitoefening van een functie of beroep verbeteren. Als middel kan collegiale toetsing, intervisie, nascholing en supervisie ingezet worden." Deze omschrijving is afkomstig van een website en sluit het best aan op mijn bedoeling achter de term. (Thesaurus zorg en welzijn, 2011)

Bekwaamheidsbevordering is nodig voor ontwikkeling vanuit de startbekwaamheid die iedere leraar heeft wanneer hij het p.a.b.o. diploma heeft behaald. Bepaalde delen van de beroepsbekwaamheid zijn dan nog niet volledig ontwikkeld (Beemster, Gils, & Wolsing, 1999). Gesprekken, cursussen en intervisie kunnen een bijdrage leveren om tot volledige bekwaamheid te komen.

Binnen s.g. De Isselborgh wordt er gewerkt aan bekwaamheidsbevordering door de inzet van School Video Interactie Begeleiding (SVIB), verschillende cursussen en het bezoeken van themadagen van de Nederlandse Vereniging voor Autisme (NVA).

2.6 Oplossingsgericht werken

Als werkvorm is gebruik gemaakt van OplossingsGericht Werken (OGW). Deze term komt niet voor in de onderzoeksvraag maar wordt als benadering wel steeds toegepast bij het bevragen van een CI tijdens de CBBbijeenkomsten.

“De ‘solution focused approach’ werd begin jaren tachtig van de vorige eeuw ontwikkeld door Steve de Shazer en Insoo Kim Berg. (...) Een decennium later werd het van oorsprong Amerikaanse model mede vormgegeven en verfijnd door vele Europese collega’s” (Cauffman & van Dijk, 2009, p. 21). OGW wordt geen methode of model genoemd maar een benadering.

In het handboek voor oplossingsgerichte gespreksvoering is door Insoo Kim Berg omschreven waar oplossingsgericht bevragen op gebaseerd is:

“Solution focused interviewing is based on the respectful assumption that clients have the inner resources to construct highly individualized and uniquely effective solutions to their problems.”

“Naast probleemgericht werken bestaat er sinds de jaren tachtig van de vorige eeuw de mogelijkheid om in therapie, onderwijs, coaching en mediation oplossingsgerichte gesprekken te voeren. Het gaat dan niet langer over exploratie en analyse van het probleem, het stellen van een diagnose en het voorschrijven van de behandeling door deskundige om symptoomreductie te bewerkstelligen (diagnose + voorschrijven behandeling = symptoomreductie). Bij oplossingsgericht werken gaat het over het ontwerpen van de door de cliënt gewenste situatie in de toekomst en het vinden van de oplossingen die de cliënt helpen zijn doel te bereiken (doelformulering + oplossingen van de cliënt = gewenste uitkomst)” (Bannink, 2007, pp. 5,11).

Vanuit deze benadering is zo veel mogelijk gewerkt tijdens de bijeenkomsten.

3 Methode

In dit hoofdstuk wordt toegelicht welke onderzoeksvorm is toegepast om de centrale vraag te onderzoeken. Bij de uitvoering van dit onderzoek is gebruik gemaakt van een bestaand model van planmatig handelen om structuur in het onderzoek aan te brengen. Dit model wordt nader toegelicht. Als laatste wordt meer verteld over de groep leerkrachten die heeft meegewerkt aan dit onderzoek, het middel dat met hen is ingezet en de hypothesen die voorafgaand aan het onderzoek zijn gesteld.

3.1 Onderzoeksvorm

De onderzoeksmethode waarvoor is gekozen is het kwalitatieve veldexperiment. Een kwalitatief onderzoek omdat de mening en ervaring van de onderzoeksgroep van belang is bij het opstellen van een advies. Zo sluit het advies beter aan en zal implementatie van de voorgestelde verandering eerder aanslaan. (Baarda, Goede de, & Teunissen, 2005).

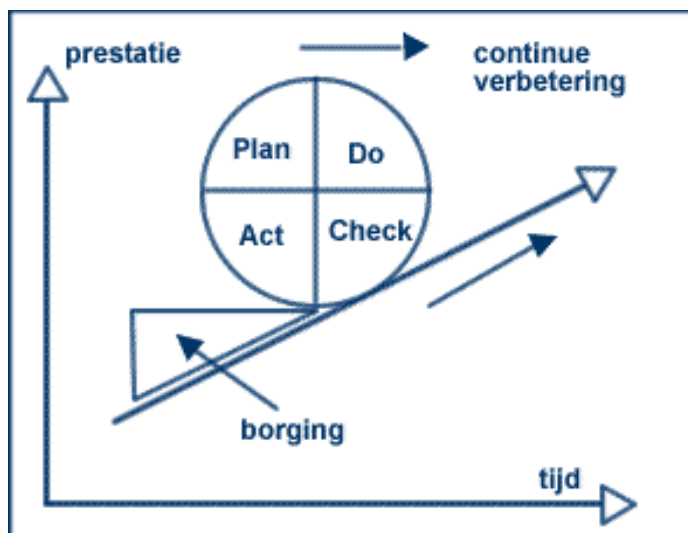
Het veldexperiment wordt uitgevoerd in de natuurlijke omgeving, de school. In deze omgeving zijn veranderingen uitgetoetst en de effecten zijn onderzocht. Het is een quasi-experiment omdat er alleen een onderzoeksgroep en geen controlegroep aanwezig was.

Door de uitvoering van een veldexperiment is er de mogelijkheid om een interventie (de CBB) uit te proberen op kleine schaal. Wanneer blijkt dat de interventie een positief resultaat heeft kan een voorstel worden gedaan om CBB op grotere schaal binnen de school toe te passen.

Een nadeel van deze onderzoeksvorm kan zijn dat de onderzoeker niet alle variabelen in de hand heeft. Wat leerkrachten inbrachten was leidend, hier is het experiment constant op aangepast. Het feit dat er maar een kleine groep respondenten is kan een nadelige invloed op de betrouwbaarheid van het onderzoek hebben.

3.2 Model van handelen

Om alle handelingen in dit onderzoek structuur te geven is de Plan – Do – Check – Act (PDCA) cyclus gevolgd, ook wel Demingwiel of PDCA-cirkel genoemd (Beerings & Steen, 2004).



(Foodfocus)

De vier stappen houden in:

Plan Plannen maken en doelstellingen formuleren.

Do Plannen uitvoeren en registreren.

Check Uitkomst van de plannen vergelijken met de realisatie en deze bespreken.

Act Plannen en doelstellingen actualiseren en deze bijsturen (ook wel adapt of adjust genoemd).

De PDCA-cirkel van Deming staat voor een proces van continue verbetering. Door geplande interventies steeds te evalueren wordt er gekeken of bijsturing nodig is. Deze cyclus is met iedere CBBijeenkomst opnieuw gevolgd.

3.2.1 Triangulatie

Om de kwaliteit te waarborgen in het onderzoek is er voor triangulatie gezorgd. Dit heeft volgens onderstaand model plaatsgevonden.



De leerkrachten staan in deze driehoek bovenaan. De onderzoeksvraag draait namelijk om hen: vinden ze CBB nuttig en in welke vorm? In het beantwoorden van deze vraag denkt de adjunct locatiedirecteur mee en de orthopedagoog (tevens critical friend). Het onderzoek steunt op de onderzoeker met daarnaast de literatuur die een gedegen basis geeft bij het onderzoeken.

3.3 Onderzoeksgroep

De groep met wie dit onderzoek is uitgevoerd, CBBgroep, bestaat uit acht leerkrachten en een orthopedagoog die tevens leerkracht is. Het zijn drie mannen en zes vrouwen met een variërende leeftijd tussen de 25 en 40 jaar.

De leerkrachten verschillen in werkervaring en genoten vooropleidingen. Ze hebben allemaal een onderwijsbevoegdheid en daarnaast verschillende vervolgoopleidingen en cursussen genoten. Alle leden van de CBBgroep werken langer dan een half jaar als mentor in de onderbouw van VSO s.g. De Isselborgh.

Geslacht	Opleiding	Ervaring
Vrouw	MBO4 SPW HBO Pabo	4 jaar pedagogisch medewerker 2 jaar leerkracht VSO
Vrouw	MBO4 Onderwijsassistent HBO Pabo	1 jaar leerkracht VSO
Man	MBO4 Onderwijsassistent HBO Pabo + speciaal onderwijs	1 jaar leerkracht VO 5 jaar leerkracht VSO
Vrouw	HBO Pabo	1 jaar leerkracht PO 1 jaar leerkracht VSO
Vrouw	HBO Pabo + minor VO	2 jaar leerkracht SVO 2 jaar leerkracht VSO
Vrouw	HBO Pabo HBO 2 ^e graads aardrijkskunde WO Orthopedagogiek	4 jaar leerkracht VSO
Man	HBO Pabo MA Schoolleider	10 jaar leerkracht SBAO 2 jaar leerkracht VSO
Man	HBO Pabo MA SEN	4 jaar leerkracht VSO
Vrouw	HBO Pabo	2 jaar leerkracht VSO

3.4 Onderzoeksmiddel

De middelen die in zijn gezet bij de uitvoering van dit onderzoek zijn OGW en collegiale bekwaamheidsbevordering.

OGW is de onderliggende benadering die wordt ingezet tijdens de CBBbijeenkomsten.

Collegiale bekwaamheidsbevordering vindt plaats tijdens de CBBbijeenkomsten, dit zijn georganiseerde terugkerende momenten om met collega's leervragen te bespreken, te reflecteren, elkaar te bevragen en van elkaar te leren.

3.5 Instrument

De vragenlijsten die als onderzoeksevaluatie dienen vormen het instrument dat bij dit onderzoek is ingezet.

Tijdens de eerste bijeenkomst is de CBBgroep gevraagd om van alle CBBbijeenkomsten een logboek bij te houden (zie bijlage 1). Ter voorbereiding op en ter evaluatie van iedere CBBbijeenkomst heeft ieder groepslid een vragenlijst ingevuld. Deze ingevulde vragenlijsten vormen samen het CBBlogboek. Dit logboek bestaat uit twee delen: één deel waarvan de informatie is gebruikt voor het onderzoek (onderzoeksevaluatie) en één deel dat privé is (persoonlijk logboek).

In het persoonlijk logboek staan deze gegevens:

- Persoonlijke leer- of ontwikkelvraag met bijbehorende casus
- Behandelde casus
- Gevolgde intervisiemethode
- Nieuw opgedane kennis van de casusinbrenger
- Nieuw opgedane kennis van de deelnemer
- Voornemens voor de werkpraktijk
- concrete afspraken voor de volgende bijeenkomst

Deze gegevens zijn bijgehouden in de onderzoeksevaluatie:

- Ervaring met de intervisiemethode
- Ervaring met de begeleiding van de CBBbijeenkomst
- Suggesties voor eventuele aanpassingen van de CBBbijeenkomsten

De vragenlijsten van het CBBlogboek zijn gebaseerd op het Praktijkboek Intervisie (Bellersen & Kohlman, 2009).

3.6 Hypotheses

Nadat het onderzoek is uitgevoerd wordt de CBBgroep gevraagd of zij voortzetting van CBB zinvol vindt. De verwachting is dat de meeste leerkrachten CBB in een vorm wel voort zouden willen zetten. Uit onderzoek is gebleken dat door intervisie het handelingsrepertoire van leerkrachten wordt uitgebreid en onderlinge communicatie wordt verbeterd (van Dongen, 2010). Aannemelijk is dat dit voor het relatief jonge team van s.g. De Isselborgh, locatie Centrum ook zal gelden. Het handelingsrepertoire van beginnende leerkrachten kan nog niet zo groot zijn als dat van een leerkracht die 25 jaar lesgeeft. Daarom is te verwachten dat collega's tijdens de CBBbijeenkomsten van elkaar zullen leren. Waarschijnlijk zullen één of twee collega's CBB voor zichzelf zo weinig meerwaarde vinden hebben dat ze er daarom niet mee door willen gaan. Niet iedereen wil of kan bijleren van collega's.

De meest gestructureerde methoden zullen naar verwachting het prettigst gevonden gaan worden. De leden van de CBBgroep zijn zelf immers sterk in het geven van gestructureerd onderwijs, daarom verwacht ik dat ze een methode met duidelijk afgebakende stappen het prettigst vinden. Om in de onderbouw van s.g. De Isselborgh het gestructureerde onderwijs te kunnen bieden moeten leraren affiniteit hebben met duidelijkheid en voorspelbaarheid. Deze eigenschappen worden het meest benut bij de gestructureerde intervisiemethoden.

3.7 Ethiek

Omdat er bij een veldexperiment geëxperimenteerd wordt met 'echte' collega's is het belangrijk dat zij weten waar ze aan toe zijn. Alle leden van de CBBgroep zijn mondeling en schriftelijk ingelicht over het onderzoek dat gedaan wordt en de manier waarop de data wordt verzameld en gebruikt (zie bijlage 3).

Bij de evaluatie van de CBBbijeenkomsten is er duidelijk verschil gemaakt tussen een persoonlijke evaluatie die niet in het onderzoek is betrokken en een onderzoeksevaluatie die wel is gebruikt. De persoonlijke evaluatie helpt de collega's om hun persoonlijke ontwikkelpunten helder te krijgen door nieuw opgedane inzichten te noteren. Deze bewustwording kan de opbrengst van CBB vergroten maar is niet relevant bij de beantwoording van de onderzoeksvraag. Tevens is het persoonlijke informatie.

Om privacyredenen zijn de namen van leerkrachten in de CBBgroep niet genoemd maar is waar nodig gebruik gemaakt van initialen. Alle leerkrachten zijn op de hoogte gebracht van de manier waarop de informatie uit het onderzoek verwerkt wordt.

Het is van belang dat de onderzoeker geen invloed uitoefent op de personen in het onderzoek en de onderzoeksresultaten beïnvloedt. Dit zou de onderzoeksresultaten minder betrouwbaar maken. Hiervan is de onderzoeker zich tijdens het gehele onderzoek bewust geweest. Uiteindelijk ben de onderzoeker zelf onderdeel geweest doordat zij als FC alle CBBbijeenkomsten heeft begeleid en buiten de CBBbijeenkomsten ook collega was. Er is een neutrale houding aangenomen door mij als onderzoeker ten opzichte van het nut van de CBBbijeenkomsten. Als FC heeft de onderzoeker de stappen en tijd bewaakt en heeft ze oplossingsgerichte vragen gesteld. De onderzoeker heeft niet meegedacht in de oplossing om de opbrengst niet te beïnvloeden. De onderzoeksevaluaties zijn anoniem ingevuld zodat deelnemers niet het idee konden krijgen zich te moeten verantwoorden of zich in te moeten houden.

Bij het opstellen van de evaluaties van de bijeenkomsten is gebruik gemaakt van informatie die uit participerende observatie is verkregen. Participerende observatie is "Het deelnemen aan de dagelijkse activiteiten van de onderzochten, om op die manier door meeleving, meebeleving, observatie, interviews en de bestudering van documenten inzicht te krijgen in hun, voor het onderzoek interessante, (processen), gedragingen, interacties, opvattingen, houdingen, (gevoelens), ervaringen of sociale relaties" (Maso & Smaling, 2004, p. 49).

4 Resultaten

In dit hoofdstuk staat alle verkregen informatie uit het onderzoek op een rijtje. Het interpreteren van deze informatie gebeurt in het volgende hoofdstuk.

Om de deelvragen te beantwoorden en de vooraf gestelde hypothesen te toetsen is gebruik gemaakt van vragenlijsten en feedback van een critical friend.

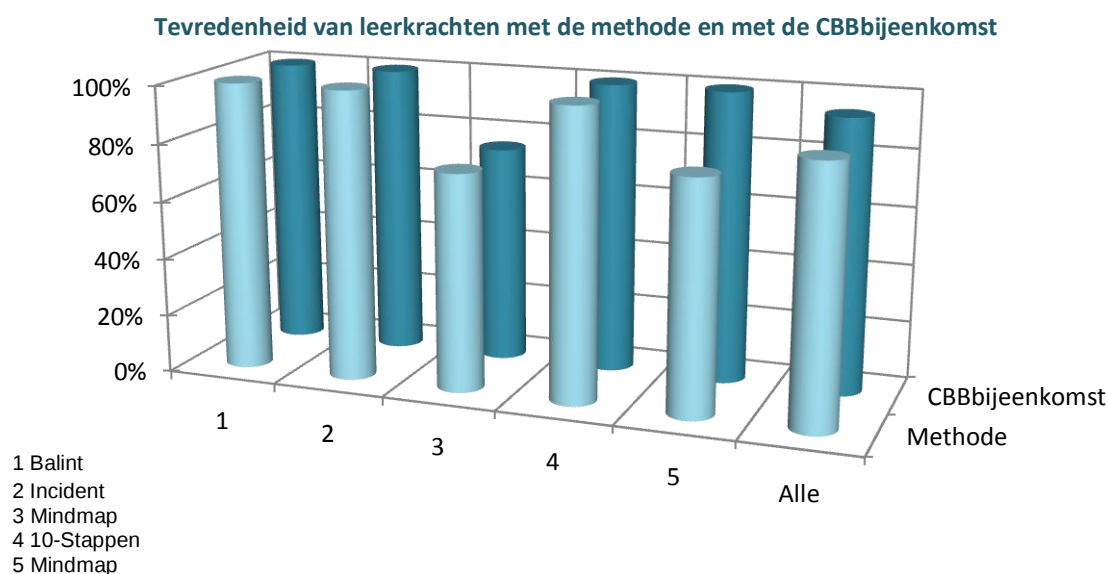
Onderzoeksevaluatie

In totaal zijn er vijf bijeenkomsten geweest, hierbij zijn er twintig DN geweest. De DN bestonden uit negen verschillende leerkrachten. Door de twintig DN zijn zeventien onderzoeksevaluaties ingevuld. De gegevens uit de onderzoeksevaluaties zijn gebruikt om iedere CBBbijeenkomst bij te kunnen stellen naar aanleiding van verkregen informatie. Ook stonden er in de onderzoeksevaluatie twee vragen waarmee later in het onderzoek de onderzoeksvragen zijn beantwoord. Dit zijn de kernvragen in de onderzoeksevaluatie:

De toegepaste methode vond ik wel / niet prettig omdat:*

De bijeenkomst was wel / niet nuttig voor mij omdat:*

Het percentage van de DN dat tevreden was met de toegepaste methode staat in lichtblauw in onderstaande grafiek. Het percentage voor wie de CBBbijeenkomst nuttig was is in donkerblauw weergegeven. De tevredenheid is eerst uitgesplitst per CBBbijeenkomst. De twee rechter staven geven het totaaloverzicht van alle ontvangen onderzoeksevaluaties.



Door gebruik te maken van 'member check' is nagegaan of de opvattingen van de CBBgroep goed zijn weergegeven (Harinck, 2007). Hieruit is gebleken dat alle leden van de onderzoeksgroep zich konden vinden in weergegeven resultaten. Er werd één kanttekening door een collega geplaatst: de Balintmethode zou geen 100% tevredenheid scoren als er pas na afloop van alle bijeenkomsten om was gevraagd. Na de eerste bijeenkomst leek deze methode prettig maar in verhouding met de anderen was de Balint toch minder fijn.

Door het volgen van de PDCA-cirkel is hier duidelijk gemaakt hoe het onderzoek verlopen is en waarom er bepaalde bijstellingen gedaan zijn. In deze weergave is ook de overige informatie die uit de onderzoeksevaluaties en participerende observaties is verkregen verwerkt.

4.1 CBBijeenkomst 1



- Balintmethode toepassen.
- Eén casus behandelen.
- Eerste ervaring opdoen als FC van de CBBijeenkomst.
- Leerkrachten de eerste ervaring op laten doen met CBB.



- Twee leerkrachten hebben een casus voorbereid, er is voor één casus gekozen.
- FC heeft het behandelen van de casus begeleid en aantekeningen gemaakt.
- DN en CI hebben een persoonlijke- en onderzoeksevaluatie ingevuld.
- Twee oplossingsgerichte 'speerpunten' als bagage meegegeven.



- Uit de evaluatie van de FC is gekomen:
 - De gekozen locatie was te luidruchtig.
 - Bij het opnoemen van adviezen was bij de gene met het langste lijstje begonnen. Er werden toen veel adviezen van andere DN genoemd waardoor de laatste in rij niets meer toe kon voegen.
 - 'Oordeel vormen' en 'Besluit vormen' (stap 6 en 7) lopen door elkaar heen.
 - Bij stap 8 wordt feedback gegeven op handelen van CI, dit wordt snel onveilig en negatief.
- Uit de onderzoeksevaluatie van DN en CI is gekomen:
 - Balintmethode biedt houvast door duidelijke stappen/ structuur.
 - De methode stimuleert om van meerdere kanten de casus te bekijken.
 - Door de casus vooraf niet te kennen ga je open-minded de bijeenkomst in.
 - De casus was bij twee DN liever wel vooraf bekend geweest om literatuur, eigen situaties en gerichte vragen bij het onderwerp te zoeken.



- Na een kwartier is de bijeenkomst op een andere, rustigere plek voortgezet.
- Voortaan bij het adviseren beginnen bij de DN met het kortste lijstje.
- Bij stap 8 vragen om persoonlijke eigenschappen/ krachten die de CI in zou kunnen zetten bij deze casus (OGW!).
- De volgende bijeenkomst de casus weer niet vooraf melden. Wanneer er dan opnieuw (andere) DN vragen om de casus vooraf bekend te maken dan wordt dat de 3e bijeenkomst wel gedaan.

4.2 CBBijeenkomst 2



- Incidentmethode toepassen en één casus behandelen.
- Eerste ervaring uit de vorige bijeenkomst toepassen.
- Leerkrachten ervaring op laten doen met de incidentmethode.
- De vier punten bij 'Act' van de vorige bijeenkomst toepassen.



- Er is één casus ingebracht.
- Volgens de incidentmethode is de casus besproken.
- Er was één CI en er waren twee DN.



- Uit de evaluatie van de FC is gekomen:
 - De incidentmethode bestaat uit zes stappen, dit was beter te overzien (in vergelijking met de tien stappen van de Balintmethode).
 - Het kleine aantal deelnemers zorgde er voor dat er veel tijd was voor de DN om door te vragen.
 - Er werd niet gevraagd om de casus vooraf bekend te maken.

- Er werd niet met een adviezenlijstje gewerkt in deze methode, er hoefde geen rekening te worden gehouden met het aantal adviezen.
- Uit de onderzoeksevaluatie van DN en CI is gekomen:
 - De incidentmethode werd prettiger ervaren dan de Balintmethode door de DN die ook bij CBBbijeenkomst 1 aanwezig waren, omdat de afgebakende stappen van Balint de ruimte voor discussie en ideeën beperkten.
 - De DN kregen ruim de tijd waardoor ze veel vragen konden stellen en ideeën konden opperen.
 - De ingebrachte casus was herkenbaar voor DN en bracht ideeën voor eigen praktijk met zich mee.
 - Er werd ook om gevoelens van de CI gevraagd, niet alleen om feiten. Dit was helpend.
 - Een grotere groep was prettig geweest.



- Bij de volgende CBBbijeenkomst wordt een nog vrijere methode uitgetoetst. Omdat vrijheid als positief ervaren wordt.
- Er zullen bij de volgende CBBbijeenkomst geen twee maar drie DN zijn omdat twee te weinig werd gevonden.
- Wederom naar de gevoelens van de CI vragen bij de casus omdat dit ook als prettig werd ervaren. Zo kan worden getest of dit ook voor anderen geldt.

4.3 CBBbijeenkomst 3



- Mindmapmethode toepassen en één casus behandelen.
- Ervaringen uit de vorige bijeenkomsten toepassen.
- Leerkrachten ervaring op laten doen met de mindmapmethode.
- De drie punten bij 'Act' van de vorige bijeenkomst toepassen.



- Er zijn twee casussen ingebracht, hiervan heeft de groep er één gekozen om te behandelen.
- Volgens de mindmapmethode is de casus besproken.
- Er was één CI en er waren drie DN.
- Na overleg met de CI heeft de FC de mindmap getekend bij de inbreng van de DN en CI.



- Uit de evaluatie van de FC is gekomen:
 - Het tekenen van een mindmap zorgt er voor dat de tekenaar extra goed moet luisteren naar wat er wordt gezegd.
 - Een overzichtelijke manier van schrijven en tekenen is niet perse overzichtelijk voor de CI.
- Uit de onderzoeksevaluatie van DN en CI is gekomen:
 - De mindmapmethode bood ruimte voor een open gesprek, dit was prettig.
 - DN kunnen direct hun ideeën kwijt.
 - Veel verschillende factoren komen aan bod.
 - Aan het eind geeft de mindmap overzicht.
 - In het begin lijken veelheid aan oorzaken en oplossingen onoverzichtelijk door elkaar te lopen.
 - Samen denk je dieper en verder na dan alleen.
 - Er is veel mogelijkheid tot interactie.
 - CBB is tijdrovend, er vindt al voldoende overleg in de wandelgangen plaats.



- De vrijheid van het mindmappen beviel de DN en CI. De volgende bijeenkomst wordt een meer afgebakende methode toegepast, de 10-stappenmethode, om te toetsen of dat te bekkend is.
- Stappen niet te strak afbakenen om het bekkende gevoel zo veel mogelijk te voorkomen.
- CBBbijeenkomst 3 heeft net als voorgaande bijeenkomsten 90 minuten geduurd. Dit wordt niet aangepast n.a.v. uitkomst van de laatste onderzoeksevaluatie. Als meerdere collega's aangeven dat de tijdsinvestering te groot is kan hier rekening mee worden gehouden met de duur en frequentie van de CBBbijeenkomst.

4.4 CBBijeenkomst 4



- 10-stappenmethode toepassen en één casus behandelen.
- Ervaringen uit de vorige bijeenkomsten toepassen.
- Leerkrachten ervaring op laten doen met de 10-stappenmethode.
- De drie punten bij 'Act' van de vorige bijeenkomst toepassen.



- Er is één casus ingebracht.
- Volgens de 10-stappenmethode is de casus besproken.
- Er was één CI en er waren drie DN.
- FC heeft de centrale vraagstellingen opgeschreven en de stappen afgebakend.



- Uit de evaluatie van de FC is gekomen:
 - Leerkrachten brengen niet makkelijk een casus in, er moest collega's echt gevraagd worden iets in te brengen.
 - Het is moeilijk om de nadruk op de CI als persoon te houden en niet alleen in de casus/ leerling te duiken. De FC moet daarvoor waken.
 - Er is geen beklemmend gevoel bij de DN, geweest, de stappen zijn niet té strak afgebakend.
- Uit de onderzoeksevaluatie van DN en CI is gekomen:
 - De methode dwingt de DN om goed na te denken over hun vraagstelling.
 - Het waarderen van vragen door de CI bracht de werkelijke kern naar voren (CI geeft aan welke vragen en formulering van de DN aansluiting hebben op de casus).
 - De methode werkt prettig door de structuur.
 - De ingebrachte casus was te eenvoudig, al gemakkelijk op te lossen met een kort gesprek.
 - Doordat de CBBijeenkomsten elkaar snel opvolgen is er het gevoel dat er gezocht moet worden naar casussen.



- De voorkeuren voor een methode lopen uiteen. DN worden bij de laatste CBBijeenkomst gevraagd hun voorkeur aan te geven.
- Alle DN krijgen de mogelijkheid een casus in te brengen.
- Nog geen directe feedback ontvangen op het functioneren van de FC in de onderzoeksevaluaties. De orthopedagoog/ critical friend wordt hier specifiek om gevraagd.

4.5 CBBijeenkomst 5



- Aan de hand van de casus en voorkeuren van de groep voor een methode kiezen.
- Eén casus behandelen.
- Ervaringen uit de vorige bijeenkomsten toepassen.
- De drie punten bij 'Act' van de vorige bijeenkomst toepassen.



- Er is één casus ingebracht, hierbij heeft de groep gekozen om de mindmapmethode te hanteren.
- Er was één CI en er waren vier DN.
- De FC heeft de mindmap gemaakt.



- Uit de evaluatie van de critical friend is gekomen:
 - De manier waarop na het aanhoren van ieders voorkeur de leiding werd genomen bij de uiteindelijke keuze voor een methode was goed.
 - Doordat de stappen die bij de methode horen niet op papier stonden was hier wat onduidelijkheid over.
 - Op de vraag of er iemand was die de mindmap wilde maken, kwam geen reactie. Er had toen iemand aangewezen kunnen worden zodat diegene op een andere manier betrokken zou zijn, extra ervaring op zou doen en de FC meer aandacht kon hebben voor het groepsproces. Het maken van de mindmap is inspannend, wellicht te veel voor de FC.
 - De gekozen casus was een geschikte voor CBB.

- Eén DN had een kleine inbreng. De FC had hem meer uit kunnen nodigen tot het geven van zijn ideeën.
 - Een flap-over was handig geweest voor het tekenen van de mindmap. De mindmap werd nu op een A3 getekend, dit was niet voor iedereen leesbaar.
 - De fases liepen door elkaar. Er werd meerdere keren teruggekeerd naar een fase die al afgesloten was.
 - De gebruikte tijd was prima.
 - Bij het thema dat naar voren kwam hadden leerlingen bedacht kunnen worden uit de klassen van de DN. Zo kan de uitkomst van de CBB eerder en makkelijker gegeneraliseerd worden in andere klassen door andere DN.
 - De opmaak van de mindmap was overzichtelijk en verhelderend.
 - Voor het retourneren van de onderzoeksevaluatieformulieren noemde werd een uiterste datum genoemd, dit was goed om te doen.
 - Om meer aan bekwaamheidsbevordering te doen zou er een stukje theorie bij het besproken thema kunnen worden verspreid.
 - De FC had een neutrale houding.
 - Uit de onderzoeksevaluatie van DN en CI is gekomen:
 - Mindmappen belicht veel verschillende invalshoeken en gebieden van het probleem.
 - Iedereen krijgt ruim de gelegenheid om mee te denken en ideeën aan te dragen.
 - De CI krijgt veel professionele, bruikbare tips.
 - De CI had aan het eind van de CBBbijeenkomst een concreet stappenplan met een tijdspad.
 - Volgens de methode zou de CI de mindmap moeten maken. Dit zou niet handig zijn.
 - De CI heeft de mindmap om later als geheugensteun nog eens op terug te kunnen kijken.
 - De methode is te 'los', meer structuur om tot de kern te komen is wenselijk.
 - De ingebrachte casus zou een andere DN ook tegen kunnen komen in eigen praktijk.
 - De afzonderlijke stappen binnen het mindmappen zouden duidelijker gekaderd moeten worden zodat iedereen weet wat er wordt verwacht.
 - CBB is in het algemeen goed voor de teambuilding.
- 

Act
- CBBgroep voorzien van een artikel met relevante achtergrondinformatie bij het thema van de laatste CBBbijeenkomst.
 - CBBgroep de uitkomst van de onderzoeksevaluaties laten zien member check uitvoeren.
 - CBBgroep vragen of voortzetting nuttig is en welke vorm hun uiteindelijke voorkeur heeft.
 - Dit in de conclusie van het onderzoeksverslag opnemen en indien gewenst in de jaarplanning van volgend schooljaar opnemen.

5 Conclusie

Dit hoofdstuk geeft antwoord op de deelvragen die in de inleiding gesteld zijn. De hypothesen worden getoetst met behulp van de informatie die in het onderzoek verkregen is.

5.1 Vormen van collegiale bekwaamheidsbevordering

In het onderzoek is geëxperimenteerd met vier verschillende vormen van collegiale bekwaamheidsbevordering. Deze vormen waren gebaseerd op intervisiemethoden: Balint, incidentmethode, mindmapping en de 10-stappenmethode. Deze methoden liepen uiteen in vrijheid en voorstructurering.

Balint

Om mee te beginnen werd dit door de DN een prettige methode gevonden. De voorgestructureerde stappen gaven de DN en de FC veel houvast. Iedereen werd gedwongen om de casus van verschillende kanten te benaderen. Tijdens de behandeling van de casus is de nadruk gelegd op het stellen van open vragen en het vermijden van suggestieve vragen. DN namen hierdoor hun vraag wel eens terug om hem vervolgens te herformuleren. De DN kwamen tot de ontdekking je al snel een suggestie in een vraag verpakt.

Na afloop was iedereen tevreden met de bijeenkomst en de gebruikte methode. Pas na meerdere bijeenkomsten ontstond er bij een aantal collega's het idee dat de Balintmethode een beperkend effect had door de hoge mate van gestructureerdheid.

Tijdens de bijeenkomst zijn de stappen strikt gevolgd en duidelijk aangegeven of gestelde vragen wel of niet bij die stap hoorden. Dit werd vanuit de literatuur aanbevolen omdat het om een groep collega's ging die nog geen (of weinig) ervaring had met CBB, intervisie of collegiale consultatie.

Incidentmethode

Deze methode bestaat uit zes stappen die iets minder strak gevolgd hoeven te worden. De DN hadden het idee bij deze methode meer de ruimte te krijgen om door te vragen op bepaalde facetten van de casus. Tijdens deze CBBbijeenkomst werden de stappen minder afgebakend en dit had een positief effect.

De incidentmethode stuurt aan op het vragen naar gevoelens van de CI bij de casus. Dit werd als helpend ervaren. De veiligheid om hierover te praten leek aanwezig te zijn.

Tijdens deze bijeenkomst waren er in totaal vier personen. Dit lage aantal kan bijgedragen hebben aan de veiligheid en zorgde er voor dat iedere DN ruim de tijd kreeg tot het stellen van vragen en het geven van suggesties. Met meer mensen zijn er meer manieren van benaderen van een casus, dit was nu beperkt.

De incidentmethode vonden één DN en de CI prettiger dan de Balintmethode, deze twee collega's waren DN tijdens CBBbijeenkomst 1.

Mindmapping

Dit was de meest vrije methode die in het onderzoek is toegepast. Het tekenen van de mindmap maakt inzichtelijk wat er allemaal genoemd is. Met het maken van de mindmap worden feiten, gevoelens en ideeën meteen gecategoriseerd.

Ook mindmapping bestaat uit een aantal stappen. Binnen de stappen is er ruimte om alle kanten op te gaan als DN. Doordat het stellen van vragen, de beantwoording ervan en het doen van suggesties door elkaar loopt in één stap is deze methode niet voor alle DN prettig.

Mindmapping maakt de kern van de casus inzichtelijk en geeft de DN vrijheid bij het bespreken ervan.

10-Stappenmethode

De casus wordt hierbij in twee fases behandeld. In fase één wordt de vraagstelling geanalyseerd en concreet gemaakt, in de tweede fase wordt er voor een oplossingsrichting en aanpak gekozen. De tien stappen helpen de deelnemers door deze fases heen.

Opvallend bij deze methode is het waarderen door de CI van vragen en kernformuleringen die door de DN zijn opgeschreven. Hierdoor is voor de DN snel duidelijk wat wel en niet ter zake doet voor de CI en blijft men geen vragen stellen die de verkeerde richting op gaan.

De structuur en het waarderen door de CI werd door alle groepsleden prettig gevonden.

Voorkeur

Tijdens de eerste vier bijeenkomsten zijn vier verschillende methoden toegepast. Na afloop van een CBBbijeenkomst werd de DN en CI gevraagd om de onderzoeksevaluatie in te vullen. In de betreffende evaluaties is één keer aangegeven dat een leerkracht niet tevreden was met de gebruikte methode, namelijk mindmapping. Deze werd als verwarrend en onduidelijk ervaren.

Bij de vijfde bijeenkomst kregen de leerkrachten zelf de keus voorgelegd voor een methode, dit werd mindmapping. Dezelfde leerkracht was hier wederom niet tevreden over.

Hierdoor is moeilijk te zeggen waar de voorkeur van de gehele groep ligt. In de grafiek over de tevredenheid op pagina 18 is te zien dat bij drie bijeenkomsten 100% tevreden was met de methode. Bij de staven waar de 100% niet is gehaald is de afwijking door één persoon veroorzaakt. In totaal zijn er 17 evaluaties ingevuld en is er twee keer (bij verschillende bijeenkomsten) aangegeven dat een leerkracht niet tevreden was. Er is dus niet één methode te noemen waar de voorkeur naar uit gaat of die de meerderheid afwijst.

5.2 Ervaring met collegiale bekwaamheidsbevordering

In de grafiek van de uitkomst van de onderzoeksevaluatie op pagina 18 is af te lezen dat 94% van de CBBgroep tevreden is met de CBBbijeenkomsten. Op de onderzoeksevaluatie werd na afloop van iedere CBBbijeenkomst aangegeven of men tevreden was met de CBBbijeenkomst. Er is op één van de in totaal 17 ingevulde evaluaties aangegeven dat een leerkracht niet tevreden was met de bijeenkomst.

Nadat het veldexperiment met de vijf CBBbijeenkomsten was afgerond is alle leerkrachten in een persoonlijk gesprek gevraagd naar hun ervaring met de CBBbijeenkomsten. In dit gesprek werd er niet meer anoniem geëvalueerd. De groepsleden konden nu hun ervaring uitgebreid toelichten en ik kon doorvragen op hun ideeën over CBB.

Zes leerkrachten vonden CBB nuttig maar dan wel als het op eigen verzoek gedaan wordt. Zij gaven niet de voorkeur aan vooraf geplande bijeenkomsten. Liever zien ze het dat een leerkracht het aan kan geven wanneer hij behoefte heeft aan CBB en dat collega's dan zelf kunnen bepalen of ze mee willen praten in de CBBbijeenkomst. Hierdoor zou tijd kunnen worden bespaard die anders besteed zou worden aan CBBbijeenkomsten die niet echt nodig worden gevonden. Drie van deze zes leerkrachten zeiden voor zichzelf geen behoefte te hebben aan CBB en genoeg collegiaal overleg te hebben in de wandelgangen.

Er gaven twee leerkrachten aan dat ze op vastgestelde momenten mee willen doen aan CBB en dat een frequentie van eens per zes weken daarbij prettig zou zijn.

Over het algemeen genomen hebben de leden van de CBBgroep het idee dat ze al wel genoeg praten over werkproblemen: "We lopen wel bij elkaar binnen als dat nodig is". Naast het binnenlopen bij elkaar zijn er vaste momenten waarop leerkrachten hun leerlingen met de leerling-coördinator en orthopedagoog kunnen bespreken. De leerling-bespreking die twee keer per jaar plaatsheeft en de mogelijkheid om tijdens de maandelijkse teamvergadering leerlingen te bespreken wordt als voldoende ervaren. Het bijwonen van een CBBbijeenkomst als DN vindt men voor zichzelf dan ook meestal minder zinvol maar leerkrachten doen het graag om een collega verder te helpen.

De twee leerkrachten die op vaste momenten aan CBB willen doen ervaren het bespreken van eigen en andermans werkvragen anders. Zij vinden het niet voldoende om bij elkaar binnen te lopen. Het uitvoerig bespreken van een casus had voor hen als DN meerwaarde. Zij zagen overeenkomsten in de casus en hun eigen onderwijspraktijk.

5.3 Antwoord op de centrale vraagstelling

Welke vorm van collegiale bekwaamheidsbevordering is helpend voor leerkrachten bij het leren met en van elkaar over het begeleiden van leerlingen met autisme binnen de onderbouw VSO van s.g. De Issselborgh?

De incidentmethode en 10-stappenmethode wordt door alle collega's als prettig ervaren. De vaste structuur van de Balint werd eerst door iedereen prettig gevonden maar na ervaring met meer methoden was de Balint wat benauwend voor één leerkracht.

Mindmapping had de voorkeur van de meeste leerkrachten maar werd door één leerkracht als te los ervaren.

De perfecte vorm zou een mengvorm kunnen zijn met alle goede onderdelen van de verschillende methoden bij elkaar. Door de ingevulde onderzoeksevaluaties is er een beeld van wat men wel en niet prettig vond aan een methode. Met deze informatie kan een geschikte mengvorm worden gemaakt. Dat was het antwoord op het eerste deel van de centrale vraagstelling. En dan nu de vraag of CBB wel zo helpend is bij de begeleiding van leerlingen met autisme binnen de onderbouw VSO van s.g. De Issselborgh.

CBB wordt niet door alle leerkrachten als zinvolle ondersteuning gezien bij het begeleiden van de leerlingen. Een aantal leerkrachten vindt de tijdsinvestering te groot en is van mening dat even bij een collega binnenlopen en een situatie kort bespreken de zelfde opbrengst heeft als een CBBbijeenkomst. Daarentegen is er ook een kleine groep leerkrachten die CBB een waardevolle aanvulling vindt op het dagelijkse collegiale overleg dat er al is. Deze laatste groep is echter in de minderheid. Twee van de negen leerkrachten wilden CBB in de voorgestelde vorm voortzetten. Een mogelijke verklaring hiervoor kan de mate zijn waarin men bereid is om te leren.

Is men bereid om extra tijd en inzet te steken in het leren van en met elkaar?

Is men bereid om het eigen handelen kritisch te bekijken?

Een andere verklaring is de open cultuur die onder leerkrachten heerst. Leerkrachten schromen blijkbaar niet om hun handelingverlegenheid terloops met een collega te bespreken. Leerkrachten die na schooltijd regelmatig bij elkaar binnenlopen voor collegiale consultatie hebben minder behoefte aan CBB.

Deze bereidheid tot leren en de collegiale consultatie op eigen initiatief verschilt binnen het team. Met dit verschil wordt rekening gehouden in het advies dat over de voortzetting van CBB in de aanbeveling op pagina 26.

5.4 Behaalde doelen

Met de uitvoering van dit onderzoek is een aantal doelen nagestreefd.

Doel van het onderzoek

- *De leerkrachten van de onderbouw van s.g. De Issselborgh, locatie Centrum laten kennismaken met CBB en de mogelijkheid bieden om hun kennis en ervaring betreft leerlingen met autisme binnen het VSO op reflectieve wijze te delen.*
- *Vaardigheden in het begeleiden van collega's verbreden, oefenen en vergroten.*

Doel in het onderzoek

- *De leerkrachten van de onderbouw van s.g. De Issselborgh, locatie Centrum onder begeleiding gestructureerd laten denken en praten over casussen uit hun huidige onderwijspraktijk met deskundigheidsbevordering tot doel.*

Alle leerkrachten die op de locatie Centrum werkzaam zijn hebben kennis gemaakt met CBB. Tijdens CBBbijeenkomsten hebben ze kennis en ervaring gedeeld aan de hand van ingebrachte casussen. De onderzoeker heeft geoefend met het begeleiden van verschillende intervisiemethoden en ben is zekerder geworden in het begeleiden van CBB. In de toekomst kunnen deze vaardigheden vaker in worden gezet bij het begeleiden van interactieve kennisdeling.

De doelen van het onderzoek en het doel in het onderzoek zijn behaald.

6 Aanbevelingen

In dit hoofdstuk wordt het advies uitgebracht over eventuele voortzetting van CBB en in wat voor vorm het dan plaats zou moeten vinden.

6.1 Verbeteringen

Het zou goed zijn om CBB in het volgende schooljaar voort te zetten. Dit moet dan wel in een andere vorm gebeuren dan de vorm waarin het is aangeboden tijdens dit onderzoek. Aanpassingen dienen op de hieronder genoemde gebieden gemaakt te worden.

Frequentie

De CBBbijeenkomsten volgden te snel na elkaar. Leerkrachten hadden het gevoel te moeten zoeken naar een casus en voor de laatste CBBbijeenkomsten was een CI lastig te vinden. Tijdens het onderzoek was iedereen ongeveer eens per twee weken ingedeeld voor een bijeenkomst. Eens per zes weken zou een betere interval zijn, dit werd voorgesteld in een mondelinge bevraging van de leerkrachten. De kans dat men in die zes weken een echte leervraag bij een casus ontwikkelt is dan groter. De verhouding van tijd versus opbrengst zal dan ook beter zijn.

Aantal deelnemers

De meeste CBBbijeenkomsten werden gedaan met één CI en drie DN. Dit was een prettig aantal. Toch zou het beter zijn om uit te gaan van vier DN. Als er dan iemand uitvalt blijft er toch een geschikte groep over. In het onderzoek heeft de onderzoeker namelijk bij één bijeenkomst ervaren dat twee DN echt te weinig is. De opbrengst van de bijeenkomst werd toen minder goed bevonden. Bij drie of vier DN blijft iedereen scherp en betrokken en is er voldoende input om een casus breed te belichten.

Focus

De bedoeling van CBB is niet alleen het kijken naar de leerling-problematiek maar ook het kijken naar en bespreken van het eigen handelen. Dit is waar intervisie en collegiale consultatie samenkomen. CBB is een mengvorm hiervan en besteedt dus aandacht aan het aan autisme gerelateerde gedrag én aan de kwaliteiten, allergieën, uitdagingen en valkuilen van een leerkracht. De focus heeft tot nu toe te veel op de leerling gelegen. In de geoptimaliseerde versie van CBB moet expliciet ruimte komen voor de kernkwaliteiten (Ofman, 2007) van de leerkracht.

6.2 Gewenste situatie

Wanneer bovenstaande verbetering uit worden gevoerd zal CBB nog meer bijdragen aan het doel om samen bekwaam te worden.

Het schema dat is gebruikt bij de voorbereiding en begeleiding van de CBBbijeenkomsten (zie bijlage 2, Logboek) heeft als basis gediend voor een nieuw methodeschema. Voorgaande schema's waren samenvattingen van een aantal intervisiemethoden. In bijlage 4 is de aanbevelingsmethode opgenomen in een zelfde soort overzicht. Hierin zijn de aanpassingen en de onderdelen verwerkt die collega's het prettigst vonden.

Deze methode krijgt de naam 'kernmethode'. Bij het volgen van de kernmethode wordt men namelijk in overzichtelijke stappen naar de kern van een casus toe geleid en de kernkwaliteiten van Ofman (2007) zijn in deze methode verwerkt.

Advies

De directie van De IJsselborgh wordt aangeraden om CBB met ingang van het schooljaar 2011-2012 voort te zetten. Iedere collega dient eens per zes weken mee te doen aan een CBBbijeenkomst die inhoud krijgt door één casus te bespreken aan de hand van de kernmethode. Deze bijeenkomsten krijgen een verplicht karakter zodat er behalve aan bekwaamheidsbevordering ook gewerkt wordt aan teambuilding door alle leden van het team.

De CBBbijeenkomsten kunnen gefaciliteerd worden door de leerling-coördinator en autismespecialist of door een andere collega met gevorderde kennis over autisme en ervaring met het ondersteunen van leerlingen en leerkrachten.

In de CAO van het onderwijs is vastgelegd dat 10% van de arbeidsomvang moet worden besteed aan deskundigheidsbevordering (PO raad, 2009). De directeur van een school bepaalt hoe deze deskundigheidsbevordering vorm dient te krijgen. Leerkrachten kunnen hier individueel aan werken maar er kan ook op schoolbreed niveau aan gewerkt worden.

Op dit moment wordt er door leerkrachten van s.g. De Isselborgh minder dan 10% van de arbeidsomvang besteed aan bijscholing, kennisuitbreiding, deskundigheids- of bekwaamheidsbevordering.

CBB komt tegemoet aan deze bepaling in de CAO en borgt een deel van de bekwaamheidsbevordering voor alle deelnemende leerkrachten.

CBB draagt bij aan de verbetering van het onderwijs op s.g. De Isselborgh doordat er diep wordt ingegaan op de problematiek van Iln en op de kwaliteiten van de leerkrachten. Er wordt gekeken naar waarin een leerkracht zich nog kan ontwikkelen en er worden tijdens CBB concrete plannen gemaakt om aan die ontwikkelpunten te werken.

S.g. De Isselborgh is een school met 'good practice'. Twee van de kernwaarden van TEACCH worden door middel van CBB nog steviger neergezet.

"We are committed to excellence and have a strong work ethic."

"We look for the best in others and in ourselves."

(Mesibov, Shea, & Schopler, 2009, pp. 14,16)

Deze core values gelden voor het hele team en worden geborgd door CBB.

7 Nawoord

Samen bekwamer, in ieder geval voel ik me bekwamer met hulp van mijn collega's. Hopelijk kan ik deze titel nog meer in de praktijk gaan brengen door het uitvoeren van mijn aanbevelingen.

Het onderzoek is goed verlopen. Alle mensen die ik er bij nodig had hebben zonder probleem hun medewerking verleend. Behalve een goed gevoel houd ik ook een lichte teleurstelling over aan dit onderzoek. Ik had gehoopt dat er meer collega's zouden vragen om voortzetting van CBB. Het tegenvallende animo kan verschillende oorzaken hebben:

- Het team van De Isselborgh, locatie Centrum is jong. Het grootste deel van de leerkrachten is minder dan zes jaar geleden afgestudeerd aan de Pabo. Er heerste dan ook nog het vooroordeel: "Ik hoef geen intervisie, dat ken ik allemaal wel. Op de Pabo ben ik daar ook al mee doodgegooid".
- De onderzoeksperiode viel samen met meerdere andere naschoolse activiteiten als bijscholingen, een ouderavond en extra ingelaste vergaderingen. Hierdoor werd de CBBbijeenkomst als extra belastend ervaren.
- Er is een aantal leerkrachten gemotiveerd om bij te leren. Een andere groep vraagt er wel om maar doet er vervolgens weinig mee. Na de laatste bijeenkomst heb ik een artikel uitgedeeld dat raakvlak had met het thema van CBBbijeenkomst 5. Ik had namelijk al vaker de vraag gehoord om verdiepende theoretische informatie. Twee weken later was er één collega die het artikel daadwerkelijk had gelezen.
Dit zie ik ook terug met de CBBbijeenkomsten. Op het evaluatieformulier vult iedereen in dat het een nuttige bijeenkomst was. Maar op het moment dat ik vraag of het nuttig is om er mee door te gaan zien ineens de meesten het nut er niet meer van in. Deze houding geldt niet voor iedereen en moet ook niet gezien worden als een stukje van de cultuur. Het is meer iets dat aan het licht kwam en uitvergroot werd door de uitvoering van dit onderzoek. Hopelijk is dit bij te draaien samen met de gemotiveerde collega's.

Een ander onderdeel waar ik niet voldoende rekening mee heb gehouden was de anonimiseren van de evaluatieformulieren. Op de formulieren hoefde namelijk geen naam ingevuld te worden. Zo kon ik er later nog voor kiezen om ze als bijlage op te nemen in het onderzoeksrapport. Met het inleveren van de evaluaties gaf dit echter een probleem. Omdat er geen namen op stonden kon ik niet zien wie het formulier nog niet had ingeleverd. Zo komt het dat ik in plaats van 20 formulieren er 17 heb teruggekregen. Achteraf had ik de namen er best op kunnen zetten gezien ik de inhoud geciteerd of geïnterpreteerd heb en de formulieren niet aan deze rapportage heb toegevoegd.

Een verrassing was voor mij het bijproduct; de kernmethode. Het is niet mijn doel geweest om een aangepaste methode te ontwerpen, dit bedacht ik me pas bij het schrijven van de aanbeveling. Ik vind het bevredigend om een bruikbaar product van mezelf over te houden aan dit onderzoek.

Aan het afgelopen studiejaar heb ik nog meer overgehouden. Naast dit onderzoek liepen er ook supervisiebijeenkomsten. Thema bij deze bijeenkomsten was de coaching, begeleiding en ondersteuning van collega's en mijn eigen ervaring daarmee. Op een oplossingsgerichte manier heb ik steeds naar mezelf in relatie tot collega's gekeken. Veel hiervan heb ik weer toe kunnen passen tijdens de CBBbijeenkomsten.

Dit jaar bracht me niet alleen inzichten over het begeleiden van collega's maar zeker ook over de begeleiding van onze leerlingen met autisme. Tijdens dit onderzoek werd mij nog duidelijker dat we nog lang niet zijn uitgeleerd met zijn allen en dat onze leerlingen het nodig hebben dat we blijven leren over autisme en hoe we de schoolwereld daar zo goed mogelijk op aan kunnen passen.

Geraadpleegde bronnen

- Baarda, D., Goede de, M., & Teunissen, J. (2005). *Basisboek Kwalitatief onderzoek. Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Bannink, F. (2007). *Oplossingsgerichte vragen. Handboek oplossingsgerichte gespreksvoering*. Amsterdam: Pearson Assessment and Information B.V.
- Beemster, J., Gils, J. v., & Wolsing, J. (1999). *Een goed begin...* Alphen aan de Rijn: Samsom.
- Beerings, D., & Steen, T. (2004). *Mens en organisatie*. Antwerpen: De Boeck.
- Bellersen, M., & Kohlman, I. (2009). *Praktijkboek intervisie*. Deventer: Kluwer.
- Cauffman, L., & van Dijk, D. J. (2009). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Amsterdam: Uitgeverij Boom Onderwijs.
- Clijsen, A., & Leenders, Y. (2006). *Leerlingen met autisme in het voortgezet onderwijs. Een praktische gids voor docenten, mentoren en zorgcoördinatoren*. 's Hertogenbosch: KPC Groep.
- De Bruin, C., De Clercq, H., Groot, N., Guit, B., Leget, C., Meganck, H., et al. (2006). *Autisme in het voortgezet onderwijs*. Antwerpen - Apeldoorn: Garant.
- De Meer, W., & Rombout, T. (2005). *Intervisie Een wegwijzer*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Foodfocus. (sd). *Kwaliteit en klanttevredenheid*. Opgeroepen op Februari 22, 2011, van Foodfocus.nl: <http://www.foodfocus.nl/NL/kwaliteit/kwaliteit.htm>
- Harinck, F. (2007). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Apeldoorn: Garant.
- Hendriksen, J. (2004). *Collegiale consultatie en coaching. Een model voor het coachingsgesprek*. Soest: Uitgeverij Nelissen B.V.
- Jackson, L. (2008). *Mafkezen en het Asperger-syndroom. Een handleiding voor de pubertijd*. London, Amsterdam: Jessica Kingsley Publishers, Uitgeverij Nieuwezijds.
- Landelijk kenniscentrum kinder- en jeugdpsychiatrie. (sd). *Autisme spectrum stoornissen*. Opgeroepen op Mei 12, 2011, van kenniscentrum-kjp: <http://www.kenniscentrum-kjp.nl>
- Måhlberg, K., & Sjöblom, M. (2008). *Oplossingsgericht onderwijzen, Naar een gelukkiger school!* Antwerpen - Apeldoorn: Garant.
- Maso, I., & Smaling, A. (2004). *Kwalitatief onderzoek: praktijk en theorie*. Amsterdam: Boom.
- Mesibov, G. B., Shea, V., & Schopler, E. (2009). *The TEACCH approach to autism spectrum disorders*. New York: Springer.
- Ofman, D. (2007). *Hé, ik daar...?! Utrecht: Servire, Kosmos Uitgevers*.
- PO raad. (2009). *CAO PO 2009*.
- Sainsbury, C. (2000). *Marsmannetje op school. Over schoolkinderen met het Aspergersyndroom*. Antwerpen: Houtekiet.

SOTOG. (2008). *Schoolinformatie s.g. De Isselborgh VSO*. Opgeroepen op December 28, 2010, van s.g. De Isselborgh: <http://www.sg-isselborgh.nl>

Thesaurus zorg en welzijn. (2011). *Trefwoordenbestand*. Opgeroepen op April 17, 2011, van De Thesaurus Zorg en Welzijn: eenheid van taal voor de sector zorg en welzijn : <http://www.thesauruszorgenwelzijn.nl>

van Dongen, B. (2010). *Intervisie op school*. Leiden: Praktijkonderzoek Msen.

Bijlagen

Bijlage 1	CBBlogboek
Bijlage 2	Draaiboek
Bijlage 3	Teamvoorlichting
Bijlage 4	Kernmethode

Bijlage 1 CBBlogboek

Bijeenkomst 1

Persoonlijk logboek

Voorbereiding

Casus die ik inbreng:

Leer-/ ontwikkelvraag die ik hierbij heb:
Hoe kan ik er voor zorgen dat ik ...

Evaluatie

Behandelde leer-/ ontwikkelvraag:

Wat is volgens mij de kern van de probleemstelling bij deze casus?

Wat heb ik in deze **context** over mijzelf en/of mijn werk ontdekt, als het gaat om inzicht in eigen handelen?

Wat ga ik met dit inzicht doen?

Afspraken voor de volgende bijeenkomst:

Onderzoeksevaluatie

Datum:.....

Gebruikte intervisie methode:

De toegepaste methode vond ik wel / niet* prettig omdat:

De methode droeg wel / niet* bij aan het behandelen van de casus omdat:

De ingebrachte casus was wel / niet* geschikt voor CBB omdat:

De bijeenkomst was wel / niet* nuttig voor mij omdat:

Hoe heb ik de bijeenkomst ervaren?

- ☐ Neutraal
- ☐ Prettig
- ☐ Inspirerend
- ☐ Noodzakelijk
- ☐ Belerend
- ☐ Nutteloos
- ☐ Anders, nl.

(meerdere rondjes inkleuren mag)

Wat moet/ kan anders?

Motivatie:

Ruimte voor eventuele overige opmerkingen:

*Doorhalen wat niet van toepassing is

Bijlage 2 Draaiboek**Planning**

Datum	Tijd	Deelnemers		CI	Methode
Di. 1 maart	15.15 – 16.45	S	1	X	Balintmethode
		Mj	1		
		F	1	X	
		J	1		
Wo. 9 maart	12.45 – 14.15	F	2		Incidentmethode
		Mj	2	X	
		B	1		
Do. 17 maart	15.15 – 16.45	E	1		Mindmap
		F	3	X	
		MI	1	X	
		J	2		
Di. 22 maart	15.15 – 16.45	S	2		10-stappenmethode
		Mj	3	X	
		J	3		
		Mi	1		
Wo. 30 maart	12.45 – 14.30	S	3	X	Mindmap
		MI	2		
		B	2		
		N	1		
		Mi	2	X	

X Casus voorgesteld
X Casus behandeld als CI

Bijeenkomst 1

		Datum: 1/3/2011	15:15-16:45
Balint			
Materiaal			
- Papier en pen - Mapjes en perforator			
Doel			
- Gezamenlijke diagnose van het probleem stellen - Aandeel en invloed van CI op het probleem zien - Loslaten van vooroordelen - Veranderen van eigen gedrag			
Let op			
- Stappen niet door elkaar laten lopen - Non-verbale signalen - Doorvragen op • Niet specifieke woorden (er, het, men, situatie, gevoel, soms, hier en daar) • Generalisatie (altijd, nooit, iemand, de groep) • Weglaten (ik moet wel..... van wie? Waarom?) • Onlogische vervormingen/ beeldspraak • Overtollige bijwoorden (natuurlijk, misschien, zou kunnen, dat voel ik zo)			
Stap 1	<u>Verzamelen van casuïstiek</u>	15	15:15
	Wie heeft welke problemen/ twijfels		
	DN in paar zinnen interesse wekken		
	A Wat is gebeurd B Wat is belangrijk C Wat concludeer ik		15:30
Stap 2	<u>Keuze casus</u>	5	
	Actueel, zit je er echt mee, herkennen DN de casus?		
Stap 3	<u>Casus introduceren</u>	2	
	Volledig beschrijven casus		
	- Emoties - Leervraag		
Stap 4	<u>Associëren</u>	5	
	DN schrijven:		
	- Waar denk je aan - Beelden - Vooroordelen		
	→ bij stap 5 loslaten!		
Stap 5	<u>Beeld vormen</u>	15	15:45
	DN stellen vragen over feiten en beleving		
	- Kort antwoorden - Geen suggestieve vragen - Geen advies	Inzicht in - belemmerende - bevorderende factoren	
	Probleem herformuleren		16:00
Stap 6	<u>Oordeel vormen</u>	10	
	DN schrijven eigen advies		
	DN benoemen eigen advies		
	CI reageert niet		
Stap 7	<u>Besluit vormen</u>	5	
	CI vertelt		
	- Wat hij gaat doen - Wat heeft hij er aan gehad - Welke adviezen en ideeën zijn bruikbaar		
Stap 8	<u>Gedrag in de intervisiegroep</u>	5	16:15
	DN geven feedback		
	- Welke gedrag/ valkuil van CI is herkenbaar - Welke krachten van CI zijn in te zetten		
	CI reageert (is kwetsbaar!)		
Stap 9	<u>Andere ervaringen</u>	5	
	DN vertellen (nu zelf kwetsbaar!) eigen gedrag/ valkuil in vergelijkbare situaties		
	CI vertelt wat bijeenkomst heeft opgeleverd		16:30
Stap 10	<u>Evaluatie van de intervisiebijeenkomst</u>	10	
	- Resultaten behandeling casus - Casus als leersituatie - Toegepaste methode		16:40

Bijeenkomst 2

Incidentmethode		Datum: 9/3/2011	12:45-14:15
Materiaal			
- Papier en pen - Mapjes voor logboek en perforator			
Doel			
- Verdiepen in werkprobleem - Verplaatsen in mening van een ander - Verschillende oplossingen formuleren - CI in laten zien waarom alternatieven niet zijn gezien of toegepast - Bevorderen samenwerking en teamvorming			
Let op			
- Stappen niet door elkaar laten lopen - Non-verbale signalen - Geen suggestieve, gesloten en waaromvragen - Doorvragen op • Niet specifieke woorden (er, het, men, situatie, gevoel, soms, hier en daar) • Generalisatie (altijd, nooit, iemand, de groep) • Weglaten (ik moet wel..... van wie? Waarom?) • Onlogische vervormingen/ beeldspraak • Overtollige bijwoorden (natuurlijk, misschien, zou kunnen, dat voel ik zo)			
Stap 1	<u>Inbrengen van het incident</u>	5	13:00
CI vertelt over incident - Kort en feitelijk, geen interpretaties - Gevoelens eigen probleem, probleem leerling - Niet hoe het afliep of hoe daarna gehandeld (pas bij stap 5!) DN noteren feiten en gedachten en vragen hierover - Maken 'foto' van situatie - Stellen geen vragen en geven geen adviezen			
Stap 2	<u>Informatiefase</u>	15	
DN stellen vragen over - Wat is er aan vooraf gegaan - Wie waren er bij betrokken - Wat werd gezegd en door wie - Hoe werd er gereageerd - Hoe voelde CI zich precies - Hoe lang speelt de situatie al - Hoe is de relatie met betrokkenen CI beantwoordt kort en bondig, houdt het bij feiten			
Stap 3	<u>Situatieanalyse</u>	15	
DN bespreken situatie in ik-vorm - Wat speelt - Welke oorzaken lijken essentieel - Welke aanleidingen waren er - Welke positie/ rol heeft CI ingenomen - Welke opvattingen heeft CI over voortbestaan van casus - Welke overtuigingen, normen en waarden speelden mee CI luistert en noteert wat hem aanspreekt. CI reageert uiteindelijk kort op verschillende analyses CI kiest met welke analyse verder te willen CI formuleert een werkbaar vraag			
Stap 4	<u>Discussiefase</u>	5	
DN noteren wat hun houding zou zijn en vertellen Verschillen in benadering, achtergrond, opvatting en consequenties worden benoemd Geen vragen stellen			
Stap 5	<u>Afronding</u>	15	13:45
CI vertelt - Wat hij zelf heeft gedaan - Welke suggesties sluiten het best aan op zijn situatie - Had CI die zelf toe kunnen passen - Welke opvattingen speelden een rol			
Stap 6	<u>Evaluatie</u>	5	
Wat zijn de resultaten Was de casus goede leersituatie Sloot methode er op aan Hoe was de sfeer			

Bijeenkomst 3

		Datum: 17/3/2011	15:15-16:45
Mindmap			
Materiaal			
- Groot vel papier en stiften - Voorbeeldmindmap - Mapjes voor logboek en perforator			
Doel			
- Gedachten verzamelen over bepaald onderwerp op een snelle en creatieve manier - In kaart brengen, inzicht krijgen in chaos - Denk in beelden			
Let op			
- Alles is goed, geen discussie, houd de vaart er in - Werk met kleuren - Toepassen bij casus met veelheid aan aspecten, nog geen duidelijke oplossingsrichting aanwezig			
Stap 1	<u>Vertel de casus</u> Bij meerdere casussen kort toelichten en kiezen CI vertelt over incident - Noem sleutelwoord - Aspecten, gedachten, gevoelens worden benoemd en genoteerd		15:20
Stap 2	<u>Verfijn de mindmap</u> DN - Stellen vragen en vragen door - Doen suggesties - Lanceren ideeën Dit wordt opgenomen in de mindmap		
Stap 3	<u>Onderzoek de samenhang</u> CI verbindt verschillende onderdelen met lijnen (verschillende kleuren)		
Stap 4	<u>Selectie en beoordeling</u> DN kleuren bevorderende en belemmerende factoren CI kleurt meest aansprekende oplossingsrichting		
Stap 5	<u>Een nieuwe mindmap</u> CI kiest oplossingsrichting Samen meerdere aspecten hierbij noteren → actieplan		16:25
Stap 6	<u>Evaluatie van de bijeenkomst</u> Wat zijn de resultaten Was de casus goede leersituatie Sloot methode er op aan		16:35 16:45

Bijeenkomst 4

10-stappenmethode		Datum: 22/3/2011	15:15-16:45
Materiaal			
- Papier en pen - Mapje en perforator			
Doel			
- Ondersteuning bij actueel vraagstuk. - Casus verhelderen. - Wat zijn achterliggende gedachten waar vanuit je handelt. - Formuleren van concrete acties.			
Let op			
- 2 fases: 1 analyse en concretisering van vraagstelling, 2 verkenning van oplossingsrichting en aanpak - Stappen niet door elkaar laten lopen - Non-verbale signalen - Doorvragen op • Niet specifieke woorden (er, het, men, situatie, gevoel, soms, hier en daar) • Generalisatie (altijd, nooit, iemand, de groep) • Weglaten (ik moet wel..... van wie? Waarom?) • Onlogische vervormingen/ beeldspraak • Overtollige bijwoorden (natuurlijk, misschien, zou kunnen, dat voel ik zo)			
Stap 1	<u>CI schetst casus</u> Feitelijke waarneming Oordelen CI over betrokkenen Eigen handelen tot nu toe (DN luisteren, reageren niet)		15:15
Stap 2	<u>DN formuleren vragen</u> 3 vragen per DN (open, niet suggestief) (Wat gebeurde, Wat ging door je heen, Welke aarzelingen, Was dit typerend, Waarom koos je die rol?) Vragen oplezen en noteren op flap CI beantwoordt niet		
Stap 3	<u>Waardering van de vragen door CI</u> + Vraag heeft te maken met vraagstelling 0 Vraag is wel relevant maar ik weet niet of 't met vraagstelling te maken heeft - Vraag heeft niets te maken met vraagstelling		
Stap 4	<u>CI beantwoordt de vragen</u> Kort en bondig antwoord DN reageren niet		
Stap 5	<u>Laatste vragenronde</u> DN stellen vragen, CI beantwoordt (Was je beweegreden ..., Staat die eigenschap centraal, Was dat je opvatting, Herken je zorg of spanning?)		
Stap 6	<u>Formuleren van de kern</u> CI en DN noteren kern van casus: Mijn vraagstelling is (vanuit CI gedacht) Vragen DN op flap schrijven		
Stap 7	<u>CI waardeert kernformuleringen</u> + 0 -		
Stap 8	<u>CI maakt rekening op</u> CI noteert eigen vraag op flap CI ligt waardering toe, DN onderbouwen vraagstelling Discussie over gedrag, opvatting, werkstijl van CI (CI kan meedoen) Herformulering vraag, gericht op eigen handelen aanpassen		
Stap 9	<u>Welke krachten laten casus bestaan?</u> Krachten die zorgen dat handelen CI niet verandert CI geeft aan hoe handelen te kunnen veranderen en wat voor en tegenwerkt (Wat wil ik anders doen, welke consequenties, hoe kan ik invoeren, welke stappen zetten?) DN kunnen helpen, vragen stellen		
Stap 10	<u>Evaluatie van de intervisiebijeenkomst</u> Geeft aan: inspirerende suggesties, wat bijleren, wat over zichzelf ontdekt, wat op lange termijn bereiken Resultaten en methode evalueren		

Bijeenkomst 5

Mindmap		Datum: 30/3/2011	13:00-14:15
Materiaal			
- Groot vel papier en stiften - Voorbeeld mindmap - Mapjes voor logboek en perforator			
Doel			
- Gedachten verzamelen over bepaald onderwerp op een snelle en creatieve manier - In kaart brengen, inzicht krijgen in chaos - Denk in beelden			
Let op			
- Alles is goed, geen discussie, houd de vaart er in - Werk met kleuren - Toepassen bij casus met veelheid aan aspecten, nog geen duidelijke oplossingsrichting aanwezig			
Stap 1	<u>Vertel de casus</u> Bij meerdere casussen kort toelichten en kiezen CI vertelt over incident - Noem sleutelwoord - Aspecten, gedachten, gevoelens worden benoemd en genoteerd		
Stap 2	<u>Verfijn de mindmap</u> DN - Stellen vragen en vragen door - Doen suggesties - Lanceren ideeën Dit wordt opgenomen in de mindmap		
Stap 3	<u>Onderzoek de samenhang</u> CI verbindt verschillende onderdelen met lijnen (verschillende kleuren)		
Stap 4	<u>Selectie en beoordeling</u> DN kleuren bevorderende en belemmerende factoren CI kleurt meest aansprekende oplossingsrichting		
Stap 5	<u>Een nieuwe mindmap</u> CI kiest oplossingsrichting Samen meerdere aspecten hierbij noteren → actieplan		
Stap 6	<u>Evaluatie van de bijeenkomst</u> Wat zijn de resultaten Was de casus goede leersituatie Sloot methode er op aan		

Bijlage 3 Teamvoorlichting

(mail)

Intervisie bijeenkomsten

Hanneke Meijer

Verzonden: woensdag 23 februari 2011 12:56**Aan:** collega's Centrum**Cc:** Adj. locatiedirecteur

Een tijdje geleden heb ik in de vergadering benoemd dat ik voor mijn opleiding onderzoek doe naar intervisie en collegiale consultatie.

Om te ervaren of er een vorm is die bij ons op school zinvol is heb ik jullie medewerking nodig.

Ik ga vijf bijeenkomsten houden waarin collega's wordt gevraagd een leervraag in te brengen en hier met elkaar over te praten. Deze vorm van overleg heb ik collegiale Ondersteuning (CBB) genoemd. Voor iedere CBBbijeenkomst vraag ik twee collega's een casus te omschrijven met een daarbij horende leervraag.

Tijdens de CBBbijeenkomst wordt volgens een gestructureerde methode één casus en leervraag besproken.

Aan de eerste vier bijeenkomsten doen telkens vier collega's mee, de samenstelling van de groep zal steeds variëren.

Aan de laatste bijeenkomst doen alle collega's mee.

Wil je onderstaande planning bekijken en mij laten weten op welke datum/ data je absoluut niet kan?

Iedereen wordt geacht om twee, liefst drie bijeenkomsten deel te nemen.

Datum	Tijd	Deelnemers
Di. 1 maart	15.15 – 16.45	4
Wo. 9 maart	12.45 – 14.15	4
Do. 17 maart	15.15 – 16.45	4
Di. 22 maart	15.15 – 16.45	4
Wo. 30 maart	12.45 – 14.30	8

Groeten,
Hanneke

Uitleg CBBbijeenkomsten

Hanneke Meijer

Verzonden: maandag 28 februari 2011 8:36**Aan:** collega's Centrum**Cc:** Adj. Locatiedirecteur

CBB	Datum	Tijd	Deelnemers	Casus
1	Di. 1 maart	15.15 – 16.45	S Mj F J	X X
2	Wo. 9 maart	12.45 – 14.15	F Mj B	
3	Do. 17 maart	15.15 – 16.45	E F Ml J	
4	Di. 22 maart	15.15 – 16.45	S Mj J Mi	
5	Wo. 30 maart	12.45 – 14.30	S Ml B N	

Voor de CBBbijeenkomsten heb ik onderstaande verdeling gemaakt:

Vorbereiding

Iedere bijeenkomst vraag ik twee collega's om een casus voor te bereiden. Tijdens de bijeenkomsten kiezen we samen hier één casus van om te behandelen.

Voor bijeenkomst 1 bereiden F en S een casus voor. Voor de volgende bijeenkomsten mag je het bij mij aangeven wanneer je graag een casus in wil brengen.

Logboek

De voorbereiding van een casus kan in de eerste twee rijen van het persoonlijke logboek worden ingevuld. Dit logboekje ligt bij iedereen in het postvak.

In het logboek worden na iedere bijeenkomst twee evaluaties ingevuld:

- Evaluatie persoonlijk logboek (dit is voor jezelf en blijft privé)

- Onderzoeksevaluatie (dit krijg ik ingevuld van je terug en gebruik ik voor mijn onderzoek)

Onderzoek

De informatie die ik voor het onderzoek gebruik zal geen inhoudelijke gegevens over de casussen bevatten. Ook zal ik geen persoonlijke gegevens van jullie verwerken in het onderzoeksverslag. Alles zal geanonimiseerd worden.

Bijlage 4 Kernmethode

Kernmethode		Datum: .././....	1,5 uur
Materiaal			
- Flap-over - Stiften (groen+rood voor waardering)			
Doel			
- Praktijkuitdaging van één leerkracht inbrengen. - Kennis van en ervaring met leerlingen met autisme delen. - Gedachten verzamelen over een bepaald onderwerp op een snelle en creatieve manier. - In kaart brengen van het onderwerp door te denken in beelden. - Aandeel en invloed van casusinbrenger op het probleem zien. - Achterliggende kwaliteiten waar vanuit casusinbrenger kan handelen zien. - Concreet plan om praktijkuitdaging aan te pakken maken.			
Let op			
- Alles is goed, geen discussie, houd de vaart er in - Werk met kleuren - Non-verbale signalen - Doorvragen op • Niet specifieke woorden (er, het, men, situatie, gevoel, soms, hier en daar) • Generalisatie (altijd, nooit, iemand, de groep) • Weglaten (ik moet wel..... van wie? Waarom?) • Onlogische vervormingen/ beeldspraak • Overtollige bijwoorden (natuurlijk, misschien, zou kunnen, dat voel ik zo)			
Stap 1	<u>Licht de casus toe</u> Bij meerdere casussen kort toelichten en kiezen CI vertelt over incident - Noem sleutelwoord - Aspecten, gedachten, gevoelens worden benoemd en genoteerd		
Stap 2	<u>Verfijn de mindmap</u> DN - Stellen vragen en vragen door - Doen suggesties - Lanceren ideeën Dit wordt opgenomen in de mindmap		
Stap 3	<u>Waardering van de kreten door CI</u> Groene cirkel Kreet heeft te maken met vraagstelling Rood kruis Kreet heeft niets te maken met vraagstelling Blanco Kreet is wel relevant maar ik weet niet of 't met vraagstelling te maken heeft		
Stap 4	<u>Kwaliteiten CI</u> DN kiezen kwaliteiten die horen bij CI met betrekking op de casus CI legt met best aansluitende kwaliteit eigen kernkwadrant bij deze casus		
Stap 5	<u>Een nieuwe mindmap</u> CI kiest oplossingsrichting en zet kwaliteiten in Samen meerdere aspecten hierbij noteren → actieplan		
Stap 6	<u>Evaluatie van de bijeenkomst</u> Hoe ervoer CI en DN de bijeenkomst Wat was onderliggend thema Wat uit casus is herkenbaar in eigen onderwijspraktijk Waar kan je zelf meer over leren		