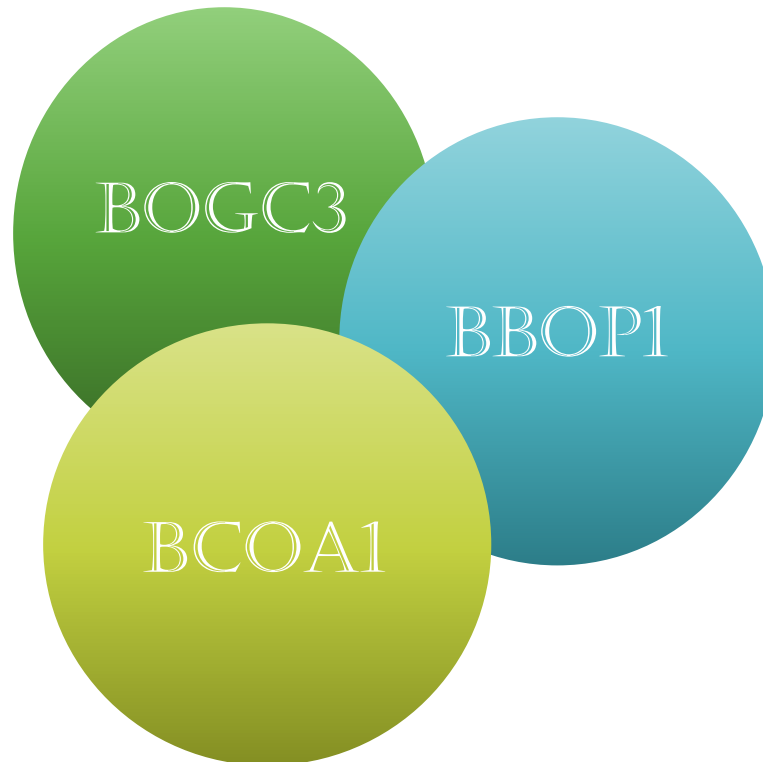


Beroepsproduct 2

Organisatie



Hoe kan ik, vanuit mijn rol als begeleider, het team ondersteunen bij het in gezamenlijkheid vinden (als professionele leergemeenschap) van betere vormen van inwerken van nieuwe collega's op een cluster 4-school met vier locaties, om daarmee de veilige leeromgeving te versterken op de aspecten continuïteit, duidelijkheid en structuur?

Student:	Rosanne van den Berg
Studentnummer:	3463516
Studiebegeleiders:	Trees Das en Do Quekel

Fontys OSO – Master EN
2018 - 2019

Inhoud

Inleiding.....	3
Hoofdstuk 1: Context, aanleiding en probleemstelling.....	4
Beginsituatie.....	4
Gewenste situatie.....	4
Onderzoeksvraag.....	5
Professioneel model.....	5
Hoofdstuk 2: Theoretische verdieping.....	6
Werken in een team.....	6
Professionele leergemeenschap in cluster 4.....	6
Complexe doelgroep.....	6
Keuzes in begeleiding.....	7
Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethoden, interventies, communicatie en tijdspad, data-verzameling en -analyse.....	8
Fase 1: Gevoel voor noodzaak versterken.....	8
Fase 2: Een leidend team vormen.....	8
Fase 3: Een juiste visie en strategie ontwikkelen.....	8
Fase 4: Visie communiceren en enthousiasmeren.....	9
Fase 5: Medewerkers in staat stellen te veranderen. Zorgen voor draagvlak.....	9
Voortgang.....	9
Hoofdstuk 4: Conclusies en aanbevelingen, discussie en reflectie.....	10
Conclusie.....	10
Aanbevelingen.....	10
Discussie.....	10
Reflectie m.b.v. Bateson.....	10
Literatuurlijst.....	12

Inleiding

In de tweede herkansing van dit beroepsproduct richt ik me op de organisatie, een diplomagerichte VSO cluster 4-school voor vmbo en havo in Noord-Brabant. Bij het toepassen van de ontvangen feedback heb ik overleg gepleegd met mijn studiebegeleider. Ik heb meer gewerkt vanuit theorie en het onderbouwen van keuzes en hoe de verdiepende dialoog tot stand is gekomen en wat mijn rol daarbij is geweest.

Als professioneel cyclisch model heb ik het fasenmodel van Kotter (2012) gekozen, omdat het een veranderproces stuurt en ondersteunt bij de borging. Het document werk ik uit als mini-onderzoek, als voorloper op het Praktijkgericht Onderzoek en werk ik uit als onderzoeksverslag (Klabbers, 2017).

Hoofdstuk 1: Context, aanleiding en probleemstelling

Het onderwijs op de VSO-school heeft als uitgangspunt om zich te richten op het zogenaamde 'leren leven' waarbij rekening wordt gehouden met de individuele behoeften van elke leerling. Hierbij wordt gestreefd naar het hoogst haalbare en wordt voorbereid op het functioneren in de maatschappij. Het welzijn van de leerling staat voorop. Belangrijke doelen die we daarbij nastreven zijn een realistische kijk op de eigen mogelijkheden en het ontwikkelen van een positief zelfbeeld (Schoolgids, 2019).

Het werken aan deze doelen vormt een uitdaging, omdat het een diplomagerichte school voor Voortgezet Speciaal Onderwijs vmbo en havo cluster 4 betreft, waar leerlingen met een gedrags- en/of psychiatrische stoornis begeleidt worden.

Het personeelsverloop in het VSO cluster 4 is groot (Buijs, 2018), ook op onze school (Personeelsdocumenten, 2019). Dit betekent vanzelfsprekend dat de teams waarmee gewerkt wordt altijd in beweging zijn, omdat de samenstelling regelmatig verandert. Dit, terwijl men elkaar als team nodig heeft, omdat het teamwerk betreft waarbij veelvuldig samengewerkt moet worden. In het competentieprofiel leerkracht speciaal onderwijs van het Nederlands Jeugdinstituut (2016) ([bijlage 1](#)) is te lezen dat het van belang is om eenduidig, helder en consistent te opereren in de school, gezien de complexe doelgroep. Douma (2011) onderschrijft de eenduidige aanpak door eraan toe te voegen dat inconsequent toepassen van regels onzekerheid schept en kan zorgen voor een toename van ongewenst gedrag. Dit geldt ook voor onze school. Daarnaast geeft het NJI aan dat het belangrijk is dat leerkrachten collega's op stimulerende wijze coachen in de omgang met de doelgroep.

Door het gebrek aan een inwerkprogramma van nieuwe collega's is in het team het plan opgevat om dit anders aan te gaan pakken, juist omdat men elkaar in het werken met de complexe doelgroep echt nodig heeft.

Een begeleidingsproces voor nieuwe collega's is de doelstelling. Hiermee hopen we te bereiken dat nieuwe collega's een 'eerlijke' start krijgen, waarmee ze een reële kijk ontwikkelen op het werkveld, kennis, vaardigheden en zelfvertrouwen 'on the job' ontwikkelen en de mogelijkheid krijgen om te groeien tot een leerkracht en collega die voldoet aan de uitgangspunten van de school (zie [bijlage 2](#): Missie en visie) en het competentieprofiel (NJI, 2016), waar we als team op kunnen bouwen, onderdeel is van onze professionele leergemeenschap en die in staat is om een veilig en prettig pedagogisch klimaat te creëren voor onze leerlingen. De verwachting is dat dit een positieve uitwerking zal hebben op de leerlingen en hun ouders, maar mogelijk ook op het personeelsverloop.

Beginsituatie

Op dit moment ontbreekt het aan een inwerkprotocol. Na de sollicitatieprocedure krijgt een nieuwe collega de schoolgids en een document waarin regels, afspraken en gewoonten van de locatie beschreven staan. Verder wordt er aangegeven aan wie er hulp gevraagd kan worden. De ervaring leert echter dat nieuwe collega's meer ondersteuning nodig hebben en dat men het gevoel krijgt aan hun lot overgelaten te worden. Dit kwam naar voren in de interviews onder collega's, zie [bijlage 3](#).

Gewenste situatie

In de gewenste situatie is er een inwerkprotocol waarbij nieuwe collega's begeleidt worden in hun eerste periode. Mijns inziens zou het zelfs zo moeten zijn dat een nieuwe collega meerdere weken meedraait op de locatie waar men komt te werken, omdat hiermee de omgang met leerlingen, maar ook met regels en afspraken overgenomen kan worden. In de eerste week bijvoorbeeld ter kennismaking, in de tweede week met een aantal taken en de derde week veelal zelfstandig, maar

met iemand beschikbaar om te ondersteunen of in te grijpen. Dit acht ik nodig, om als team goed op elkaar ingespeeld te raken. De noodzaak hiervoor wordt onderbouwd in [hoofdstuk 1](#).

In deze situatie is er vooral tijd en aandacht nodig voor de nieuwe medewerker, wat vraagt om een investering van ervaren collega's. In de huidige situatie met een groot lerarentekort (Brandriet, 2019) lijkt dit een utopie, omdat men nieuw personeel zo snel mogelijk zelfstandig functionerend nodig heeft. Men kan zich hierbij wel afvragen wat op de lange termijn meer oplevert: een goede begeleide inwerkperiode of zo snel mogelijk iemand voor de klas?

Onderzoeksvraag

Hoe kan ik, vanuit mijn rol als begeleider, het team ondersteunen bij het in gezamenlijkheid vinden (als professionele leergemeenschap) van betere vormen van inwerken van nieuwe collega's op een cluster 4-school met vier locaties, om daarmee de veilige leeromgeving te versterken op de aspecten continuïteit, duidelijkheid en structuur?

Professioneel model

Ik heb ervoor gekozen dit beroepsproduct 2 uit te voeren en te verwerken als een mini-onderzoek, als voorloper op mijn Praktijkgericht Onderzoek (Klabbers, 2017). Verder maak ik gebruik van het verandermodel van Kotter (2012).

Hoofdstuk 2: Theoretische verdieping

Werken in een team

Het woord team valt te definiëren als: “Een (klein) aantal mensen (een groep), dat bij elkaar is gebracht, om één gemeenschappelijk doel te bereiken en het in grote lijnen eens is over de weg naar dit doel. Behalve een gemeenschappelijk doel en een gedeelde visie over de aanpak, dienen de verschillende teamleden elkaar aan te vullen. (...) Essentieel is, dat met een team gepoogd wordt synergie te bereiken, men probeert te bewerkstelligen dat het geheel meer is dan louter de som der delen. Samenwerking staat centraal bij het fungeren in een team.” (“Team”, 2015).

Een team kan ook gezien worden als een systeem met eigen normen en waarden, een samenstelling van individuen met elk hun eigen cultuur en achtergrond, welke vervolgens in interactie is met elkaar en voortdurend in beweging is. Vervolgens is een team meer dan alleen de som der delen.

Bovenstaande definities geven aan dat men elkaar in een team nodig heeft om doelen te bereiken. Dit is dan ook een doel om naar toe te werken tijdens de begeleiding van de nieuwe collega's.

Professionele leergemeenschap in cluster 4

Het personeelsteam van de school draagt de verantwoordelijkheid voor een complexe doelgroep. Samen willen we een professionele leergemeenschap vormen voor zowel de leerlingen als voor onszelf. Verbiest (2008) omschrijft een professionele leergemeenschap als volgt: “Het permanente samen delen, onderzoeken en verbeteren van de praktijk van leerkrachten en schoolleiding, om zo het onderwijs aan de leerlingen te verbeteren.” Dat we kritisch naar de school en ons handelen kijken en daar verbeterpunten uit halen om ons verder te ontwikkelen hoort daarbij. Het competentieprofiel leerkracht speciaal onderwijs (NJI, 2016) vormt daarin een houvast.

Appreciative Inquiry

Zoals te lezen in de interviews met nieuwe collega's kunnen startende collega's zich 'in het diepe gegoooid' voelen en is er behoefte aan houvast en voorbeelden. Men is zoekende naar een passende leerkrachthouding en de manier van werken op de school. Een van de kenmerken van Appreciative Inquiry (Cooperrider, Whitney & Stavros, 2008) is dat er wordt gekeken naar de eigenschappen en vaardigheden die al aanwezig zijn. De nadruk ligt dus niet op de punten waar aan gewerkt dient te worden, maar naar wat er al wel is. Dit is een positieve, oplossingsgerichte manier van denken en werken die we in de school graag volgen. In bijlage 4 is een voorbeeld van een waardierend, motiverend gesprek terug te vinden tussen een nieuwe collega en mij als coach.

Het 4D-model, met daarin de stappen *discovery*, *dream*, *design*, *delivery*, helpt om plannen concreet te maken en deze om te zetten in daden (Tjepkema & Verheijen, 2012). De begeleider ondersteunt de nieuwe collega door gewenste doelen te bespreken en vervolgens de weg er naartoe te concretiseren.

Complexe doelgroep

De werkplek betreft een diplomagerichte VSO cluster 4-school voor vmbo en havo. Dit betekent dat er wordt gewerkt met jongeren tussen de 12 en 18 jaar met een gedrags- en/of psychiatrische stoornis. Veelal hebben de jongeren expliciete sociale- en/of emotionele problematiek.

Autisme spectrumstoornissen (ASS) komen bij de leerlingen vaak voor. Duidelijkheid, rust, veiligheid en structuur zijn daarom erg belangrijk (Van Lieshout, 2009). Dit betekent dat wisselingen van personeel een grote weerslag kunnen hebben op deze leerlingpopulatie. Binnen de personeelsteams

willen we dus zo snel mogelijk de rust en de veiligheid weer terug om hun ontwikkeling doorgang te kunnen laten vinden. Een veilige leeromgeving is hiervoor noodzakelijk (Douma, 2011).

Keuzes in begeleiding

Het begrip coachen, begeleiding bieden, is een breed te interpreteren term. De Haan en Burger (2004) omschrijven coachen als “een manier van werkgerelateerd leren waarbij vooral in tweegesprekken wordt gewerkt.” Daarbij is sprake van twee rollen, namelijk coach en coachee. “De coach is gericht op het faciliteren van het leer- en ontwikkelproces van de coachee”. Vanuit het team op onze cluster 4-school vinden we het belangrijk dat een nieuwe collega dit aangeboden krijgt.

Volgens Cox (Cox et al., 2014, Cox, 2015) is het belangrijk dat er sprake is van gelijkwaardigheid tussen de coach en de coachee, dat er sprake is van eigenaarschap bij de coachee en dat er een klik is. Ook Van de Vorst (2009) benadrukt de gelijkwaardigheid, het *naast elkaar staan*. De coachee moet je mandaat geven om doelen te kunnen bereiken. Er moet hierbij dus ook sprake zijn van een vertrouwen in de coach, anders heeft het proces geen kans van slagen. In het cluster 4 is het noodzakelijk om vertrouwen te hebben in collega's, omdat men elkaar nodig heeft, bijvoorbeeld wanneer er fysiek ingegrepen moet worden om de veiligheid te kunnen waarborgen. In het coachen gaat het niet om de coach, maar om de coachee, de nieuwe collega. Daarbij kun je pas iets van iemand aannemen als je vertrouwen hebt in die persoon, daarom is de klik tussen coach en coachee zo belangrijk.

Ook Whitmore (2000, p.17) zegt: “Coachen is iemands potentiële kwaliteiten vrijmaken, zodat hij zo goed mogelijk presteert. Het is geen onderwijzen, maar het leren bevorderen”. Dit benadrukt dat het inwerkproces een ondersteunende functie heeft, dat de nieuwe collega eigenaar blijft van het proces en dat de collega's elkaars gelijken zijn, iets wat belangrijk gevonden wordt in ons team.

De schoolleider, lid van het leidend team, geeft aan dat hij de begeleidende collega adviseert om niet alleen sturend te zijn, maar ook volgend. Ook De Haan & Burger (2004) gaan ervan uit dat de coach op twee manieren fundamenteel kan bijdragen, namelijk door de *richting* van de bijdrage (ruimte geven of ruimte nemen) en de *aard* van de bijdrage (ondersteunen of confronteren). De coach kan hierbij dus kiezen voor sturen of volgen, hetgeen Donders (2011) ook aangeeft.

Samenvattend probeer ik de nieuwe collega bekend te maken met onze manier van werken op de school, waarin ik de taak gekregen heb als begeleider, leidend ben en de collega informatie verschaf. Daarnaast probeer ik volgend te zijn en te luisteren naar waar de collega behoefte aan heeft bij het proces om aan het competentieprofiel (NJI, 2016) te kunnen voldoen. Dit maakt dat ik bij de start leidend begin met het delen van feitelijke informatie zoals regels, protocollen en werkwijzen, maar daarna zo snel mogelijk een volgende rol aanneem waarbij de collega zelf de regie kan hebben. In die vorm probeer ik bovengenoemde theorieën toe te passen door een ontwikkelproces te ondersteunen door bij te dragen aan een gevoel van welzijn en veiligheid en door naar de toekomst te kijken: waar willen we naar toe? Daarbij heeft het prioriteit om te werken aan het pedagogisch klimaat in de klas en school, door in eerste instantie te werken aan de structuur en leefregels (Douma, 2011).

Dit sluit aan bij Covey (2014): begin met het einde voor ogen. Welk doel wil je bereiken? Waar wil je aan het einde van het traject staan? Waar willen we als team staan? Als school? En als stichting? Ook Bekking en Van Mulken (2012) geven aan dat het belangrijk is om een duidelijk begin- en eindpunt te hebben. Zij stimuleren zelfs om deze doelen vast te stellen.

Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethoden, interventies, communicatie en tijdspad, data-verzameling en -analyse

In dit onderzoek is het gewenste resultaat, zoals omschreven in [hoofdstuk 1](#), vooraf bekend. Om hiertoe te komen heb ik de veranderstappen van Kotter (2012) gebruikt. De uitwerking hiervan heb ik hieronder per fase beschreven.

Fase 1: Gevoel voor noodzaak versterken

December 2017:

Onderzoeksmethoden:

Gesprekken met collega's

Overleg met de directie

Teamvergadering

Data-analyse:

In officieuze gesprekken met collega's ontdekte ik dat er meer collega's ontevreden zijn over de huidige manier van inwerken. Dit bracht mij op het idee om dit op te pakken.

In een gesprek met de schoolleider heb ik mijn ideeën en visie wat betreft het huidige inwerken van nieuwe collega's besproken. Er wordt overeengekomen dat dit beter kan en dat er een nieuw plan moet komen. Ik krijg hier taakuren voor en mag, met regelmatige terugkoppeling naar de schoolleider, met een nieuw voorstel gaan komen. Het team zal bij het proces betrokken worden, omdat we er allemaal een rol in spelen en het met elkaar zullen moeten dragen.

In de eerstvolgende teamvergadering heb ik het onderwerp inwerken ingebracht om daarover te spreken met elkaar. Daarin kwam naar voren dat het gehele team vindt dat dit beter kan en dat we daarin nu tekortschieten.

Fase 2: Een leidend team vormen

Februari 2018:

Onderzoeksmethoden:

Teamvergadering: Focusgroep samenstellen en eerste bijeenkomst focusgroep

Gesprek met de IB-er

Data-analyse:

In een teamvergadering leg ik uit wat ik besproken heb en waar we de komende tijd aan gaan werken. Collega's met affiniteit met het onderwerp en ideeën sluiten zich aan bij de focusgroep.

Tijdens een eerste bijeenkomst met de focusgroep worden ideeën gedeeld en informatie uitgewisseld. Er wordt afgesproken dat we regelmatig zullen samenkomen. Het initiatief daarvoor ligt bij mij vanwege mijn studieopdracht.

In een gesprek met de Intern Begeleider zijn veel ideeën besproken en visies gedeeld. Er is afgesproken om samen met hem het leidende team te vormen, omdat de schoolleider ontslag heeft genomen en de IB-er haar taken zal gaan overnemen. Het voortouw voor het leidende team zal bij mij blijven liggen.

Fase 3: Een juiste visie en strategie ontwikkelen

April 2018:

Onderzoeksmethoden:

Gesprekken met leidend team en focusgroep

Vragenlijst afgenomen bij diverse collega's

Interviews gehouden met nieuwere en langer zittende collega's

Data-analyse:

In een bijeenkomst met het leidend team en de focusgroep heb ik hen op de hoogte gebracht van de

plannen om vragenlijsten af te nemen en interviews te houden met nieuwere collega's. De vragenlijsten neem ik volgend schooljaar, als de inwerkperiode veranderd is, nogmaals af. De vragenlijst wordt niet alleen door nieuwe(re) collega's ingevuld, maar ook door collega's die er al langer werken.

Met nieuwere collega's heb ik interviews gehouden om van hen uit te kunnen achterhalen waar zij als nieuwe collega behoefte aan hebben. Welke informatie willen zij graag hebben? Wat missen ze? Wat gaat er wel goed bij het inwerken? Hoe moet de begeleider zich opstellen? De verzamelde antwoorden zijn terug te vinden in [bijlage 3](#).

De verzamelde data uit de interviews en vragenlijsten zijn gedeeld met het leidend team en de focusgroep. In een gesprek hierover is een gezamenlijke visie bepaald wat geleid heeft tot een plan van aanpak, de strategie. Opvallend was dat men het snel met elkaar eens was en dat er enthousiast gereageerd werd op het initiatief.

Het uitwerken van de visie en de strategie kan nu beginnen, samen met het personeelsteam. Ik doe hierbij een voorstel en koppel dit steeds terug met het leidend team (de nieuwe schoolleider). De uitwerking van de gezamenlijke visie neem ik voor mijn rekening.

Fase 4: Visie communiceren en enthousiasmeren

Juni 2018:

Onderzoeksmethoden:

Teamvergadering

Data-analyse:

In een teamvergadering is de uitgewerkte visie en strategie gedeeld en is men verder op de hoogte gesteld van hoe het er nu voor staat. Er werd positief op gereageerd. Er hebben een aantal mensen aangegeven wel een begeleider te willen worden in de toekomst.

Fase 5: Medewerkers in staat stellen te veranderen. Zorgen voor draagvlak.

Augustus 2018:

Gesprek met schoolleider

Teamvergadering

Data-analyse:

Tijdens de zomervakantie heb ik gewerkt aan de uitwerking van een inwerkprotocol. In een gesprek met de nieuwe schoolleider, voorheen de IB-er, is een eerste opzet besproken. Daar zijn wat werkpunten uitgekomen, die verder verwerkt zullen worden.

Tijdens de startvergadering van het schooljaar is het team op de hoogte gebracht van de vorderingen wat betreft het nieuwe inwerkprotocol. Tevens is geprobeerd iedereen weer opnieuw te enthousiasmeren en het geheugen op te frissen, zeker nu er ook weer nieuwe collega's starten.

Voortgang

De verder fasen hebben nog geen doorgang kunnen vinden, omdat we nog niet zover zijn dat er met het protocol gewerkt kan gaan worden. Hiervoor is een nieuwe afspraak met de schoolleider nodig om groen licht te krijgen voor een pilotperiode. Dan kan verdergegaan worden met fase 6, 7 en 8. In mijn PGO komt hier een vervolg op.

Hoofdstuk 4: Conclusies en aanbevelingen, discussie en reflectie.

Conclusie

De onderzoeksvraag luidt als volgt: 'Hoe kan ik, vanuit mijn rol als begeleider, het team ondersteunen bij het in gezamenlijkheid vinden (als professionele leergemeenschap) van betere vormen van inwerken van nieuwe collega's op een cluster 4-school met vier locaties, om daarmee de veilige leeromgeving te versterken op de aspecten continuïteit, duidelijkheid en structuur?'

Uit het onderzoek kan ik concluderen dat tijd en aandacht geven aan nieuwe collega's en voor hen orde scheppen door slechts één verzameldocument uit te reiken, al veel oplevert.

We staan als team achter het werken met een buddy-systeem, waarbij een nieuwe collega een partner/begeleider krijgt aangewezen (zie [bijlage 4](#)), en de visie is gezamenlijk ontworpen. Dit maakt het team krachtig, omdat het een gezamenlijke visie en ontwikkeling betreft. Dit draagt bij aan een professionele leergemeenschap, omdat we kritisch naar ons eigen handelen als school en als team hebben gekeken en daar de verbeteringen op gebaseerd hebben.

Om de andere locaties van de school mee te krijgen (onderbouw havo, bovenbouw havo en bovenbouw vmbo), is goedkeuring nodig vanuit de directie voor het officiële protocol om de pilot mee te gaan draaien. Op die manier wordt het eenvoudiger om met veel begeleiders één lijn te trekken, zodat iedereen hetzelfde werkt. Zover zijn we op dit moment nog niet. Wel zijn de eerste reacties positief, zoals uit de interviews met nieuwe collega's naar voren kwam. Zij gaven aan zich nu meer gesteund te voelen en gemakkelijker om hulp durven te vragen, omdat ze een buddy hebben. Voor de buddy's zelf is nog niet precies duidelijk waar ze aan moeten voldoen. Die taakomschrijving zal dus nog verder omschreven dienen te worden in concreet gedrag.

Aanbevelingen

Zoals genoemd in [hoofdstuk 3](#) is voor het vervolg nodig om een pilot te gaan draaien. Als die geëvalueerd en verbeterd is, kan het protocol ingevoerd worden over de vier locaties van de school. Het leidend team beveelt aan om het begeleiden over te laten aan collega's met geruime ervaring binnen de school en het VSO cluster 4 en met affiniteit voor begeleiden.

In het prototype inwerkprotocol staat ook aanbevolen om een persoon per locatie het overzicht te laten houden, zodat er telkens een collega aan een nieuwe collega gekoppeld wordt, de zogenaamde chef buddy. Op die manier wordt ook de werkdruk verspreid. Deze persoon koppelt ook terug aan de schoolleider, zodat de communicatie helder blijft.

Discussie

De huidige versie van het inwerkprotocol betreft nog geen eindversie. Er zal een officiële pilot gedraaid moeten worden, waar mogelijk nog nieuwe ideeën of verbeterpunten uit komen. Nu is er vooral een prototype inwerkprotocol ontwikkeld.

De taakomschrijving van de buddy's moet in ieder geval duidelijker.

Reflectie m.b.v. Bateson

Het doorlopen proces wat beschreven staat in dit document voelt als een succeservaring. Er is een positief proces in gang gezet wat zich nog verder gaat ontwikkelen. Dit maakt dat ik ervoor heb gekozen om te reflecteren met het model van Bateson 'Vragen om te leren van succeservaringen'. Deze vragenlijst en de uitgewerkte versie is te vinden in de [bijlage 5](#).

Samengevat heeft hele proces rondom dit beroepsproduct en de gevolgde modules mij een stuk zelfvertrouwen gegeven en ik heb nieuwe kwaliteiten van mezelf mogen leren kennen. Het smaakt naar meer en ik ben dan ook erg benieuwd naar het verdere proces rondom het inwerkprotocol.

De conclusie n.a.v. het model van Bateson is eigenlijk dat goed zijn voor elkaar, elkaar helpen, ondersteunen, begeleiden, een goed gevoel oplevert voor alle partijen. Tijd en aandacht, bevestiging en steun zijn voor iedereen belangrijk, zeker als je in een leerproces zit. Dit geldt voor volwassenen, maar ook zeker voor leerlingen. Als we dit allemaal aan elkaar zouden geven, zou iedereen daar een prettig gevoel van krijgen. Maar meer concreet: als ik dit toepas in het begeleiden m.b.v. het inwerkprotocol en de brug sla naar de behoeften van leerlingen, dan kunnen we er in ieder geval op onze school mee aan de slag. Spreading the word of positivity.

Literatuurlijst

- Bateson, G. (z.d.). Vragen bij de niveaus van Bateson, Vragen om te leren van succeservaringen [Reflectiemodel]. Geraadpleegd op 8 januari 2019, van <http://extranet.sharepoint.hu.nl/fe/samenopleiden/werkplekbegeleiders/Gedeelde%20%20documenten/Reflectie/Reflectiemodel%20denkniveaus%20van%20Bateson.doc>
- Bekking, R. & Mulken, T. van (2012). De loopbaancoach in een gezonde driehoeksrelatie. *Loopbaanvisie*, 2, 12-16.
- Brandriet, A. (2019, 2 maart). Speciaal onderwijs in problemen door lerarentekort. *AD*. Geraadpleegd van <https://www.ad.nl/groene-hart/speciaal-onderwijs-in-problemen-door-lerarentekort~a780fcf1/>
- Buijs, F. (2018, 5 juni). Ook nijpend lerarentekort op vso - diplomaonderwijs cluster 4 in gevaar. *Nationale Onderwijsgids*. Geraadpleegd van nationaleonderwijsgids.nl
- Cooperrider, D. L., Whitney, D., & Stavros, M. (2008). *Appreciative Inquiry. Handbook for leaders of change (2nd. Ed.)*. Brunswick: Crown Custum Publishing, Inc.
- Covey, Stephen, *De zeven eigenschappen van effectief leiderschap*, Uitgeverij Business Contact, 1e druk 1989, 68e druk 2014.
- Cox, E., Bachkirova, T. & Clutterbuck, D. (2014). Theoretical traditions and coaching genres: Mapping the territory. *Advances in Developing Human Resources*, 16(2), 139-160.
- Cox, E. (2015). Coaching and adult learning: Theory and practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 148, 27-38.
- De Haan, E. (2006, januari). Coaching binnen organisaties: een inleiding. *Opleiding & Ontwikkeling*, 2006(1), 9-11.
- De Haan, E., & Burger, Y. (2004). *Coachen met collega's, Praktijkboek individuele consultatie*. Assen, Nederland: Van Gorcum.
- Klabbers, W. (2017). Handboek toetsing. Master EN. Studietoets 2017-2018. Tilburg: Fontys OSO.
- Kotter, J.P. (2012). *Leiderschap bij verandering*. Den Haag: Sdu.
- Masselink, R. & Nieuwenhof, R. van den (2008). *Appreciative inquiry*. In: Masselink, R & Rombout, R. van den. *Waarderend organiseren*. 6-15. Nieuwerkerk aan den IJssel: Gelling Publishing.
- NJI - Nederlands Jeugdinstituut. (2016). *Competentieprofiel leerkracht speciaal onderwijs*. Geraadpleegd op 23 mei 2019, van <https://www.nji.nl/nl/Download-NJI/Publicatie-NJI/Brochure-Competentieprofiel-leerkracht-speciaal-onderwijs.pdf>
- Personeelsdocumenten De School (2019).
- Schoolgids 2018-2019 (2018) De School.
- Team. (2015, 8 april). Geraadpleegd op 31 juli 2019, van <https://www.ensie.nl/redactie-ensie/team>
- Van de Vorst, I. (2009). Coachen. In W. Donders (Red.), *Coachende gespreksvoering* (pp. 29-56). Amsterdam, Nederland: Boom.
- Van Doorn, G. & Lingsma, M. (2017). *De vijf kritieke succesfactoren voor coaching. Kennis en kunde voor de competente coach*. Amsterdam: Boom Uitgevers.

Van Lieshout, T. (2009). *Pedagogische adviezen voor speciale kinderen. Een praktisch handboek voor professionele opvoeders, begeleiders en leerkrachten*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Verbiest, E. (2008). *Scholen duurzaam ontwikkelen: Bouwen aan professionele leergemeenschappen*. Antwerpen: Garant.

[Team - Wikipedia]. (2019, 26 januari). Geraadpleegd op 3 mei 2018, van <https://nl.wikipedia.org/wiki/Team>

Tjepkema, S. & Verheijen, L. (2012). Appreciative inquiry. In: Ruijters, M. & Simons, R.J. *Canon van het leren*. 77 - 89.

Wakelkamp, M. (2018, 24 februari). *Buddy op je werk, meer dan een collega*. Geraadpleegd op 1 augustus 2019, van <https://www.geenruzieophetwerk.nl/buddy-op-je-werk-meer-dan-een-collega/>

Whitmore, J. (2000). *Succesvol coachen*. Baarn: Nelissen.

Bijlagen

[Bijlage 1](#): NJI – Competentieprofiel leerkracht speciaal onderwijs

[Bijlage 2](#): Missie en visie van de school

[Bijlage 3](#): Verzamelde antwoorden interviews

[Bijlage 4](#): Uitleg buddy-systeem

[Bijlage 5](#): Bateson: Vragen om te leren van succeservaringen

Bijlage 1: Competentieprofiel leerkracht speciaal onderwijs

Voor de best leesbare versie, zie: <https://www.nji.nl/nl/Download-NJi/Publicatie-NJi/Brochure-Competentieprofiel-leerkracht-speciaal-onderwijs.pdf>

Het profiel in grote lijnen

De leerkracht in het (voortgezet) speciaal onderwijs ((V)SO) is verantwoordelijk voor het 'leren te leren' van leerlingen met een lichte verstandelijke handicap en ernstige gedrags- en/of psychiatrische problematiek. Met een neutrale, maar betrokken houding en concrete, korte aanwijzingen begeleidt hij de leerlingen. Hij heeft hierbij een breed handelingsrepertoire in didactische en agogische benaderingswijzen. Deze zet hij in, aansluitend bij de kracht en mogelijkheden van de leerlingen. Hij is extra alert op de invloed die zijn eigen gedrag en dat van anderen heeft op de leerling. Hij is in staat creatief en proactief te handelen in de groep. Met een scherpe blik voor signalen en een goed inschattingsvermogen anticipeert hij op hetgeen in de groep gebeurt. In zijn benaderingswijze sluit hij aan bij het sociaal-emotionele ontwikkelingsniveau van de leerling; hij is in staat flexibel om te gaan met cognitieve leerdoelen als de situatie van de leerling of de groep daarom vraagt. De leerkracht kan de sociaal-emotionele ontwikkeling stimuleren door gelijktijdig in te zetten op twee sporen: door het 'leren' te plaatsen in het perspectief van leerlijnen en door uit te gaan van wat de leerling wél kan. De leerkracht biedt door de voorspelbaarheid in ruimte, tijd en persoon een veilige en vertrouwde omgeving. Hij versterkt door positieve feedback en authentieke betrokkenheid het zelfvertrouwen van de leerling. Daarbij is hij in zijn aanpak en eisen nadrukkelijk gericht op het behalen van successen door

de leerling. Hij is proactief in relaties. In de eerste plaats in zijn relatie tot de groep en de individuele leerling. Daarnaast ook in de samenwerking met ouders en andere professionals. Zijn oogmerk is daarbij zoveel mogelijk afstemming in zijn handelwijzen te bewerkstelligen. De leerkracht is sterk in zelfreflectie en kent zijn eigen grenzen. Hij weet op tijd afstand te nemen en een beroep te doen op collega's. Dit voortdurend reflecteren op eigen handelen en de gevolgen daarvan helpt hem zijn handelwijze aan te scherpen en zijn repertoire uit te breiden.

Zeven competenties

Op de volgende pagina's werken we het profiel in een aantal domeinen uit. Eerst in onderstaande zeven competenties; deze zijn afgestemd op de vier kerncompetenties².

1. interpersoonlijk competent in de omgang met leerlingen
2. orthopedagogisch competent in de omgang met leerlingen
3. orthodidactisch competent in de omgang met leerlingen
4. organisatorisch competent
5. competent in samenwerking met collega's
6. competent in samenwerking met de omgeving
7. competent in reflectie en ontwikkeling.

Hieraan hebben we twee verdieppingsdimensies toegevoegd. Deze zijn in 2007 door De Bascule uitgewerkt en toegespitst op de leerkracht in het speciaal onderwijs. Ons inziens zijn ze nog altijd actueel en van toegevoegde waarde. Aangezien ze niet direct gerelateerd zijn aan de kerncompetenties, hebben we de originele tekst overgenomen.

Competenties

Competentie 1 | Interpersoonlijk competent in de omgang met leerlingen

Doel en verduidelijking

Doel van deze competentie is bewerkstelligen dat er in de

groep een goede basis is voor onderlinge verstandhouding en communicatie.

Een leerkracht die interpersoonlijk competent is, werkt

actief, geduldig en bewust aan een goede, tweezijdige

communicatie met iedere leerling in het onderwijszorgarrangement.

Hij verbindt daaraan consequenties

voor zijn handelen. Hij weet om te gaan met machtsen

gezagsverhoudingen, afstandelijkheid, nabijheid, vriendelijkheid en vijandigheid; zowel in de groep als met

iedere individuele leerling.

Bekwaamheidseis

Gelet op bovenstaande, moet een leerkracht SO, die werkt met de genoemde doelgroep, zich nadrukkelijk

bewust zijn van de eigen houding en gedrag en de invloed daarvan op de leerlingen. Hij dient over voldoende kennis en vaardigheden op het gebied van communicatie

(interactie) te beschikken. Hiermee legt hij de basis voor samenwerking.

De doelgroep is extreem gevoelig voor externe prikkels

en voor sfeer in de groep en in relaties. Dit vergt extra

oplettendheid en nauwgezetheid in de interactie met de

leerlingen en overzicht over gedragingen en gevolgen

daarvan. De leerkracht dient creatief en proactief op gedrag te kunnen anticiperen. Hij moet het proces kunnen

'lezen', zowel via signalen in de groep als in het één-op-één

contact met de leerling. Deze doelgroep vraagt bovendien

het hanteren van een affect neutrale, maar betrokken

houding. De leerkracht is ervan doordrongen dat het ongewenste gedrag van de leerling(en) uit onmacht ontstaat en niet uit onwil.

Indicatoren van de competentie

De leerkracht heeft kennis van groepsdynamische processen en observeert onbevooroordeeld. Hij kan deze kennis vertalen naar de praktijk.

Hij communiceert op een niveau dat aansluit bij de vaardigheden van de leerling.

Hij maakt en onderhoudt contact met iedere leerling in zijn groep en zorgt ervoor dat elke leerling contact met hem kan maken. Dit doet hij op een

nauwgezette,

bewuste en open manier.

Hij is in staat non-verbale signalen van de leerlingen te 'lezen' en in te voelen, en hierop te anticiperen. Zo

voorkomt hij escalaties. Hij grijpt in, in het belang van

de leerling; ook als deze er niet om vraagt.

Hij reageert sturend in crisissituaties; hij beoordeelt welke interventies nodig zijn en neemt met collega's passende maatregelen om de veiligheid van de leerlingen te borgen.

Hij weet agressief gedrag in de groep te hanteren en kan groepsdynamiek beïnvloeden. Hij hanteert de-escalatie en past agressie-regulatietechnieken toe.

Hij zorgt ervoor dat incidenten zo min mogelijk het dagprogramma van de andere leerlingen verstoren.

Als desondanks het ongewenste gedrag zich blijft herhalen, treft hij passende maatregelen. Hij doet dat

zo nodig in samenwerking met andere professionals, waarbij hij een brug legt tussen zorg- en

onderwijsinstellingen.

Hij laat de leerlingen merken dat hij weet wat hen bezighoudt.

De leerkracht maakt de leerlingen op een neutrale wijze duidelijk wat hij van hen verwacht. Zijn taalgebruik

is concreet, zijn boodschappen kort en enkelvoudig.

Door zijn verbale en non-verbale manier van communiceren nodigt hij de leerlingen uit tot samenwerking.

Hij geeft duidelijk leiding, met ruimte voor eigen initiatief van de leerlingen; met hen bespreekt hij het

groepsklimaat en het samenwerken in de groep.

Hij maakt en hanteert omgangsregels helder en draagt

deze speels over. Hij verduidelijkt regels en structuur

continu en grijpt consequent in als ze overtreden worden.

Hij is geduldig in het opbouwen van een relatie met de

leerlingen.

Hij durft afwachtend te zijn en los te laten, met gevoel

voor de mogelijke gevolgen.

Hij benut informatie om te zorgen voor continuïteit en consistentie in het contact met de leerlingen.

Met respect voor de persoon stelt hij grenzen en past ze consequent toe.

Hij is in staat is om korte en concrete feedback te geven op het ongewenste gedrag van de leerling en de consequenties ervan. Hij legt geduldig uit waarom bepaald gedrag verwacht wordt en wat het de leerling oplevert als hij dat gedrag laat zien.

Hij is authentiek in zijn benadering van de leerling.

Na een conflictsituatie kan hij met een schone lei verder. Hij valt de leerling niet af en neemt ruimte om na te bespreken.

Hij straalt positiviteit, acceptatie en rust uit.

Hij biedt verbaal en non-verbaal geruststelling en de juiste nabijheid aan de leerling in spannende taaksituaties.

Hij beloont en complimenteert positief gedrag en interacties en belicht talenten en successen.

Competentie 2 | Orthopedagogisch competent in de omgang met leerlingen

Doel en verduidelijking

Doel van deze competentie is zorgen voor een leef- en leeromgeving met een bij de leerlingen en bij de groep passende verhouding tussen veiligheid en uitdaging. Een leerkracht die orthopedagogisch competent is, vindt voor alle leerlingen een evenwicht in de behoeften aan en mogelijkheden tot relatie, autonomie en competentie.

Bekwaamheidseis

Gelet op bovenstaande, moet een leerkracht SO, die werkt met de genoemde doelgroep, de juiste orthopedagogische kennis, inzicht en vaardigheden in huis hebben. Deze zijn noodzakelijk om het evenwicht tussen veiligheid en uitdaging in de leeromgeving tot stand te brengen; zowel voor afzonderlijke leerlingen als voor de hele groep. Hij is in staat zijn professioneel handelen planmatig vorm te geven en met andere deskundigen af te stemmen. Dit doet hij op basis van de eigen verkenning van de hulpvraag van de leerlingen.

Indicatoren van de competentie

De leerkracht is in staat uit diverse bronnen informatie over de leerling, het (plaatsvervangend) gezin of de leefgroep informatie te verzamelen. Hierdoor kan hij behoeften, wensen, mogelijkheden en beperkingen van de leerling en zijn omgeving samenhangend in kaart brengen. Hij maakt een goede inschatting van de gevolgen van combinaties van leerlingen die samen optrekken en anticipeert hierop. Hij heeft een goed beeld van het sociale klimaat in een groep leerlingen en van het individuele welbevinden van de leerlingen. Dit betreft de sociaal-emotionele ontwikkeling en gedragskenmerken van alle leerlingen en de daaraan gerelateerde behoefte aan veiligheid, houvast en regelmaat. Dit alles in relatie tot de behoefte aan ruimte en autonomie. Op basis daarvan ontwerpt hij individuele handelingsplannen. Deze zijn gericht op de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen. Hij stemt zijn pedagogisch handelen en gedragsinterventies af op de hulpvragen van de leerlingen en van de groep. Tijdens het onderwijsleerproces ontwikkelt hij zijn beeld van de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen verder.

Hij evalueert het plan van aanpak of de benadering en stelt zo nodig bij. Dit geldt zowel voor individuele leerlingen als voor de hele groep.

De leerkracht brengt een heldere structuur aan, bijvoorbeeld met een terugkerend dagprogramma en gebruik van pictogrammen en kleur.

Overgangsmomenten geeft hij duidelijk aan, de structuur verduidelijkt hij continu.

Hij is voorspelbaar is en houdt zich aan gemaakte afspraken.

De leerkracht heeft kennis van de meest voorkomende gedragsproblemen en psychiatrische stoornissen. Ook kent hij de bijbehorende gedragsuitingen en de invloed

hierop van een cognitieve beperking. Hij kan deze kennis toepassen en hanteert gedragstherapeutische principes.

Hij stelt veel vragen. Zo helpt hij leerlingen om zich bewust te worden van hun gedrag en de consequenties daarvan. Hij geeft proactief informatie.

Hij signaleert en creëert kansen voor leerlingen om dingen te oefenen en zich nieuwe vaardigheden eigen te maken. Zo leren ze van hun gedrag en doen positieve ervaringen op.

Hij kan afwisseling bieden wat betreft inspanning en ontspanning, verdeeld over de dag (afwisseling tussen werkmomenten en speelmomenten).

Competentieprofiel leerkracht speciaal onderwijs 6

Hij kan situationeel kan handelen. Naast regels voor iedereen kan hij per individuele leerling afspraken maken over zaken die de leerling in kwestie aankan. Hij creëert mogelijkheden voor een leerling om prikkels uit de weg te kunnen gaan en zich terug te kunnen trekken.

Hij betreft leerlingen bij het realiseren van werkdoelen, maakt ze mede verantwoordelijk. Hij verheldert waar ze samen naar toe werken en herhaalt

veelvuldig wat hij van de leerling verwacht.

Hij kan inschatten wanneer het functioneel is om door te pakken; zogezegd bewust en voorbereid een berekenende 'knal' te maken, opdat een leerling verder kan.

Hij is op de hoogte van gedragsmethodieken en kan daarmee werken.

Hij begeleidt en stimuleert de leerling naar een zo zelfstandig mogelijke positie binnen de maatschappij.

Hij kan inschatten welke ruimte verantwoord is, welke

mate van regie een leerling aankan en wat daarin de volgende stap is.

Hij hanteert het grenzen zoekend gedrag van deze kwetsbare doelgroep (met vaak veel negatieve ervaringen) op een positieve en duidelijke wijze.

Hij is in staat om in moeilijke situaties en bij tegengestelde belangen besluiten te nemen en tot oplossingen te komen, zodat de leerling en de groep weten waar ze aan toe zijn. Hij doet dit op vastberaden

en constructieve wijze.

Hij beschikt over basiskennis van
systeemtheoretische,
cognitief-gedragmatige, normatief-ethische en

muzisch-agogische methoden. Hij weet deze in
te zetten voor zijn intentioneel handelen in de
onderwijs(zorg)situatie.

Competentie 3 | Orthodidactisch competent in de omgang met leerlingen

Doel en verduidelijking

Doel van deze competentie is het neerzetten van een krachtige leeromgeving in de klas en de lessen. Een leerkracht die orthodidactisch competent is, ontwerpt deze krachtige leeromgeving. Hij stemt leerinhoud en eigen handelen af op de leerlingen. Hij houdt daarbij rekening met individuele verschillen. Hij motiveert de leerlingen voor hun leertaken, daagt hen uit om er het beste van te maken en helpt hen om ze met succes af te ronden. Hij leert de leerlingen leren, ook van en met elkaar. Zijn oogmerk is om daarmee onder andere hun leerbekwaamheid en zelfstandigheid te bevorderen.

Bekwaamheidseis

Gelet op bovenstaande, moet een leerkracht SO, die werkt met de genoemde doelgroep, de juiste orthodidactische kennis en vaardigheden in huis hebben om die krachtige leeromgeving tot stand te brengen. Dit moet hij kunnen doen op een eigentijdse, creatieve en planmatige manier. Hij is in staat zijn professioneel handelen planmatig vorm te geven en met andere deskundigen af te stemmen. Hij doet dit op basis van eigen diagnose van voorkomende problemen. Bij het ontwerpen van de krachtige leeromgeving in zijn klas en zijn lessen gaat hij uit van het opbouwen van zelfvertrouwen als basis voor leren. De leerkracht is bereid de sociaal-emotionele ontwikkeling als uitgangspunt te nemen en daarop aan te sluiten, ook als

dit betekent (tijdelijk) een stapje terug te moeten doen.

Indicatoren van de competentie

De leerkracht heeft een goed beeld van het leerniveau, de leerbehoeften, de leermogelijkheden en de leerstijlen van alle leerlingen. Op basis daarvan ontwerpt hij op creatieve wijze speel-, werk- en leeractiviteiten die motiveren tot zelfwerkzaamheid en zelfstandigheid. Deze zijn voor de individuele leerlingen - en waar mogelijk voor subgroepjes - uitvoerbaar. Hij maakt plannen en bereidt werk voor, zodat iedere leerling op het eigen niveau kan werken. Hij doet dit doelgericht. Hij bevordert de zelfstandigheid van de leerlingen en de samenwerking onderling door hen te helpen reflecteren op het proces van samenwerken. Bij een nieuwe leerling is hij in staat om leeractiviteiten (tijdelijk) onder het niveau van de leerling aan te bieden. Zo maakt hij succeservaringen mogelijk. Hij is in staat om gestelde cognitieve leerdoelen (tijdelijk) los te laten indien de situatie van de leerling daarom vraagt. In plaats daarvan richt hij zich vooral op sociaal-emotionele leerdoelen en/of arbeidstoeleiding. Hij stemt zijn didactisch handelen af op de leermogelijkheden van de individuele leerling. Competentieprofiel leerkracht speciaal onderwijs 7 Hij ontwikkelt zijn beeld van de spel- en leerontwikkeling van de individuele leerlingen steeds verder gedurende het onderwijsleerproces. Hij laat leerlingen zelf dingen doen en ondervinden. Hij is daarbij geduldig en straalt vertrouwen in het kunnen van de leerlingen uit. Hij durft afwachtend te zijn en los te laten met een goede inschatting van de gevolgen. Op basis van deze beeldvorming stelt hij zijn diagnose en plan van aanpak ter discussie, in overleg met de orthopedagoog. Zo nodig stelt hij het plan van aanpak voor de individuele leerling bij of scherpt het aan.

Competentie 4 | Organisatorisch competent

Doel en verduidelijking

Doel van deze competentie is het kunnen creëren van een overzichtelijke, prettige en taakgerichte sfeer in de klas en in de lessen. Een leerkracht die organisatorisch competent is, zorgt voor deze sfeer. Hij plant en organiseert de leeractiviteiten en onderwijsprocessen zodanig, dat leerlingen succeservaringen kunnen opdoen. Ook voelen leerlingen zich op hun gemak en weten ze welke ruimte ze hebben voor eigen initiatief. De leerkracht zorgt ervoor dat de leerlingen weten wat ze moeten doen, hoe en met welk doel.

Bekwaamheidseis

Gelet op bovenstaande, moet een leerkracht SO, die werkt met de doelgroep, de organisatorische kennis en vaardigheden in huis hebben om een goed leef- en werkklimaat tot stand te brengen in zijn klas en zijn lessen: voor alle leerlingen, voor zichzelf en voor zijn collega's. De doelgroep moet sterk individueel worden benaderd. Dit vraagt om goed overzicht over de verschillende individuele activiteiten en een zeer zorgvuldige voorbereiding en planning. In het belang van de leerling vervult de leerkracht een regie- of spilfunctie; hij zorgt voor een goede afstemming tussen de activiteiten van de diverse behandelaars of beroepskrachten die bij de leerling betrokken zijn. Ook bewaakt hij wat er om

de leerling heen gebeurt. Indien de leerling enige tijd buiten de klas gaat werken met een beroepskracht, is steeds zorgvuldige overdracht nodig over de toestand van de leerling en eventuele voorvallen die hebben plaatsgevonden in de klas.

Indicatoren van de competentie

De leerkracht richt op een veilige, voorspelbare en doelmatige manier zijn klaslokaal in. In samenwerking met zijn leerlingen maakt hij zijn middelen en materiaal op een overzichtelijke manier toegankelijk in de onderwijsleersituatie. Hij bereidt zorgvuldig de dag voor, zodat hij in de klas alle aandacht aan de leerlingen kan besteden. Hierbij heeft hij scherp voor ogen welke speel-, werk- en leeractiviteiten iedere leerling gaat ondernemen. Hij stemt zijn werkzaamheden, de inrichting van het klaslokaal en de planning van de activiteiten goed af op die van andere betrokkenen. Hij bereidt de klassen-/onderwijsassistent goed voor op diens taakstelling en biedt waar nodig de juiste begeleiding. Hij gaat adequaat met tijd en middelen om. Hij stemt de inzet van middelen af op de leerdoelen en de leeractiviteiten. Hij is in staat om werkactiviteiten buiten de school te regelen en te organiseren. De leerkracht maakt keuzes in behandelingsdoelstelling en aanpak die bijdragen aan een optimale leef- en leeromgeving van de leerlingen. Dit doet hij in overleg en samenwerking met de behandelaars van verschillende disciplines. Hij gebruikt daarbij informatie uit diverse bronnen over de leerling, het (plaatsvervangend) gezin of de leefgroep. Daardoor worden behoeften, wensen, mogelijkheden en beperkingen van de leerling en zijn omgeving op een samenhangende wijze benaderd.

Competentie 5 | Competent in samenwerking met collega's

Doel en verduidelijking

Doel van deze competentie is bijdragen aan het pedagogisch en didactisch klimaat op zijn school, aan onderlinge samenwerking en aan de schoolorganisatie. Hij draagt de werkwijze in het omgaan met deze doelgroep uit aan collega's. Ook stimuleert hij hun betrokkenheid.

Bekwaamheidseis

Gelet op bovenstaande, moet een leerkracht SO, die werkt met de genoemde doelgroep, beschikken over een collegiale houding. Hij moet de kennis en vaardigheden Competentieprofiel leerkracht speciaal onderwijs 8 hebben om een professionele bijdrage te leveren aan het pedagogisch en didactisch klimaat van de school, aan de werkverhoudingen en de schoolorganisatie. Zeker in relatie tot de doelgroep is het van belang om eenduidig, helder en consistent te opereren in de school. Dit betekent dat veel aandacht besteed moet worden aan het geven en vragen van feedback aan collega's. De feedback betreft onder meer de manier waarop het pedagogisch en didactisch klimaat gezamenlijk wordt vormgegeven. Ook, hoe het beleid hieromtrent zich vertaalt in concreet professioneel gedrag in de school en in werkverhoudingen. Een open en ontwikkelingsgerichte onderlinge communicatie is hiervoor noodzakelijk. Daarnaast is het van belang dat de leerkracht op een stimulerende wijze collega's coacht in de omgang met de doelgroep. Door zijn eigen betrokkenheid bij de doelgroep wekt hij acceptatie en betrokkenheid op bij collega's uit het onderwijs en de zorg.

Indicatoren van de competentie

De leerkracht kan een 'geborgd en vertrouwd' werkomgeving creëren. Hierin ondersteunt hij, waar nodig, zijn collega's zowel functioneel als sociaal. Hij is in staat deze ondersteuning ook van zijn collega's te

vragen en te accepteren.

Hij spreekt bij contacten met leerlingen, ouders en andere professionals positief over collega's.

Hij stelt zich op de hoogte van de situatie van de leerling in andere leefgebieden tot hij daarvan een duidelijk beeld heeft. Hij benut kennis van en over de leerling en gaat op zoek naar wat werkt bij deze leerling. Hij levert zijn bijdrage aan de zorgvuldige overdracht en zoekt daarin zoveel mogelijk afstemming.

Hij draagt informatie over aan zijn collega's die voor de voortgang van het werk van belang is. Hij benut op zijn beurt informatie die hij van collega's krijgt. Hij is zorgvuldig in de overdracht over de toestand van de leerling en eventuele voorvallen die hebben plaatsgevonden.

In samenspraak ontwerpt hij de aanpak van de leerlingen. Hij besteedt veel aandacht aan het geven en vragen van feedback aan collega's. Het gaat hierbij over twee zaken:

- De manier waarop het pedagogisch klimaat gezamenlijk wordt vormgegeven.
- Hoe beleid zich vertaalt in concreet professioneel gedrag; in de school en binnen werkverhoudingen. In het contact met de klassen-/onderwijsassistent en collega-groepskracht heeft hij aan een half woord genoeg. Dit is belangrijk in situaties die samenwerking vereisen. Denk aan overnemen of een leerling uit de klas nemen, als het gedrag van het kind of de jongere dreigt te escaleren.

De leerkracht levert een constructieve bijdrage aan verschillende vormen van overleg en samenwerking op school.

Hij staat open voor, en maakt deel uit van behandelingsprocessen in het kader van de individuele handelingsplanning.

Hij geeft en ontvangt collegiale consultatie.

Hij participeert actief binnen intervisie.

Hij maakt effectief gebruik van de sterke kanten van collega's.

Competentie 6 | Competent in samenwerking met de omgeving

Doel en verduidelijking

Het doel van deze competentie is werken aan een eenduidige en op elkaar aansluitende omgeving voor de leerling. Een leerkracht die competent is in samenwerken met de omgeving, levert een constructieve bijdrage aan een goede samenwerking met mensen en instellingen in de omgeving van de school. Deze bijdrage is zodanig, dat er sprake is van een goede aansluiting tussen buitenschoolse en binnenschoolse (opvoedings) activiteiten voor alle leerlingen.

Bekwaamheidseis

Gelet op bovenstaande, moet een leerkracht SO, die werkt met de genoemde doelgroep, de kennis en vaardigheden in huis hebben om goed te kunnen samenwerken met mensen en instellingen. Deze zijn alle betrokken bij de leerlingen en de school.

Indicatoren van de competentie

De leerkracht gaat uit van datgene wat voor de leerling van belang is. In samenwerking met anderen stelt hij het belang van de leerling voorop en expliciteert het. Hij heeft een goed beeld van de situatie waarin de leerling thuis, dan wel in een zorginstelling, verkeert. Daarin zoekt hij zoveel mogelijk afstemming. Competentieprofiel leerkracht speciaal onderwijs 9 Hij doet moeite om andermans perspectief op

opvoeden en ontwikkelen te leren kennen. Hij is oprecht geïnteresseerd en gaat de dialoog aan, waarin hij luistert naar en positief reageert op de ander. Met ouders en andere belanghebbenden zoekt hij actief naar mogelijkheden voor contact, ook buiten formele contact- en evaluatiemomenten. Hij geeft proactief informatie over de leerlingen. Zelf vraagt en krijgt hij informatie en feedback van ouders en andere belanghebbenden. Deze benut hij om een bijdrage te leveren aan de noodzakelijke continuïteit en consistentie in de omgang met de leerling. De leerkracht is in staat ouders gedrag van hun kind in de onderwijssituatie uit te leggen. Hij kan signaleren wanneer het (psychiatrische) gedrag van de leerling niet te begrijpen is voor ouders. Dit signaal legt hij vervolgens neer bij de orthopedagoog. Hij schat in wanneer hij in de omgang met ouders en leerling ondersteuning nodig heeft en handelt binnen de kaders die daarvoor gelden. In zijn gesprekken met ouders kan de leerkracht een evenwicht vinden tussen effectief informeren en (emotioneel) ondersteunen. Hij kan het ontbreken van draagkracht bij ouders signaleren en in dat geval de juiste professional inschakelen. Hij neemt op een constructieve manier deel aan verschillende vormen van overleg met externe beroepskrachten en instellingen. Denk aan, onder meer: zorginstelling, jobcoach, bureau jeugdzorg en algemeen maatschappelijk werk. Hij kan zijn professionele opvattingen en werkwijze met betrekking tot een leerling verduidelijken en verantwoorden aan ouders en andere belanghebbenden. Hij staat open voor ideeën en opvattingen en past in gezamenlijk overleg zo nodig zijn werk met die leerling aan. Met ouders maakt hij duidelijke afspraken. Hij pikt opmerkingen, wensen en tips van ouders actief op.

Competentie 7 | Competent in reflectie en ontwikkeling

Doel en verduidelijking

Het doel van deze competentie is om jezelf en je onderwijs planmatig te ontwikkelen en je handelingsrepertoire uit te breiden. Een leerkracht die competent is in reflectie en ontwikkeling denkt voortdurend en doelgericht na over zijn beroepsopvattingen, professionele bekwaamheid en zijn eigen gedrag. Bovendien deelt hij zijn beroepsopvattingen, professionele bekwaamheid en gedrag in relatie tot de doelgroep met collega's in school. Hij weet wat hij belangrijk vindt in zijn functie als leerkracht en van welke waarden, normen en onderwijskundige opvattingen hij uitgaat. Hij heeft een goed beeld van zijn eigen competenties, zijn sterke en zwakke kanten. Hij ontwikkelt zichzelf en zijn onderwijs op een planmatige manier verder, in samenwerking met collega's. Door voortdurende reflectie op zijn gedrag beschouwt hij zijn handelen in relatie tot de doelgroep; hij stemt dit steeds weer af op de behoefte van de doelgroep.

Bekwaamheidseis

Gelet op bovenstaande, moet een leerkracht SO, die werkt met de genoemde doelgroep, voldoende kennis en vaardigheden in huis hebben om zijn opvattingen over zijn functie als leerkracht, zijn gedrag in de omgang met de leerlingen en zijn eigen bekwaamheid te expliciteren

en te ontwikkelen. Daarbij is hij in staat om collega's in te schakelen die hem helpen reflecteren op situaties. Hij onderzoekt steeds zijn professioneel handelen in relatie tot de doelgroep. Hij ontwikkelt dit voortdurend door zijn handelen aan te passen en bij te stellen.

Indicatoren van de competentie

De leerkracht werkt planmatig aan de ontwikkeling van zijn bekwaamheid. Dit doet hij door zelf zijn competenties te analyseren, zijn taken kritisch te kiezen en door scholingsactiviteiten te volgen. Hij kijkt kritisch naar voorvallen/werksituaties en gebruikt deze om zijn handelswijze aan te scherpen. Hierbij durft hij te experimenteren met aanpakken. Hij weet dit juist te doseren en beschouwt inschattingsfouten als leermomenten. Hij weet wat gedrag van leerlingen (bijvoorbeeld acting out-gedrag, agressie) of collega's bij hem Competentieprofiel leerkracht speciaal onderwijs 10 teweegbrengt en kan hier constructief mee om gaan. Hij draagt zorg voor het bijhouden van kennis over (de omgang met) psychiatrische ziektebeelden waarmee hij te maken krijgt. Ook kijkt hij naar de betekenis ervan voor de leerling, de groep als geheel, ouders en anderen. Hij neemt deel aan supervisie en intervisie en verbindt daaraan consequenties voor het eigen handelen, ook waar deze sterk raken aan persoonlijke opvattingen en gevoelens. Hij stemt de ontwikkeling van zijn bekwaamheid af op het beleid van de school. Hij neemt deel aan de activiteiten binnen de school op het gebied van organisatieontwikkeling en onderwijsverbetering. Hij verduidelijkt en verantwoordt zijn handelen binnen en buiten de school. Hij levert een bijdrage aan de beroepsontwikkeling op regionaal niveau, en eventueel ook op landelijk en internationaal niveau.

Verdiepingsdimensies

Deze verdiepingsdimensies zijn in 2007 door De Bascule³ uitgewerkt en toegespitst op de leerkracht in het speciaal onderwijs. U vindt hier de originele tekst.

Verdiepingsdimensie A | Professionele beroepshouding en kwaliteiten

A1 | Normatieve professionaliteit: omgaan met de meer gelaagdheid in de hulpvragen van de leerlingen

Doel

De leerkracht SO, die werkt met de genoemde doelgroep, heeft bij de interpretatie van de hulpvragen van de leerling en de daarop afgestemde interventies een passende balans tussen de drie niveaus van zijn professionaliteit: Instrumentele professionaliteit: effectief pedagogisch, didactisch en organisatorisch handelen op basis van een goede kennis en beheersing van werkwijzen/methoden en instrumenten/materialen; Communicatieve professionaliteit: vinden/onderhouden van een basis van samenwerking met de leerling op basis van vooral zijn interpersoonlijke kennis en vaardigheden; Normatieve professionaliteit: aansluiten op motieven/bestaansvragen van de leerlingen; kiezen voor een aanpak die past bij de (gewenste) identiteitsontwikkeling van de leerling. De problematiek van de doelgroep is, in vergelijking met 'normale' leerlingen, dermate complex, dat dit gevolgen heeft voor het vinden van een balans tussen de drie genoemde niveaus van professionaliteit. Dit vergt meer creativiteit en (zelf)reflectie bij het zoeken naar oplossingen voor vraagstukken, een goede finetuning tussen aanbod, omstandigheden en individu en het aanspreken op datgene wat de leerling motiveert.

Bekwaamheidseis

Van een leerkracht SO, die werkt met de genoemde doelgroep, moet dus geëist worden dat hij: Zijn professioneel handelen (uiteindelijk) op een ethische grondslag fundeert. Dit kan onder andere blijken uit een ontwikkelde orthopedagogische visie op zijn taak/functie; Alle drie dimensies van zijn professionaliteit ontwikkelt en op alle drie niveaus van professioneel

handelen reflecteert (zie competentie 7: reflectie en ontwikkeling).

A2 | Authentiek functioneren: zichzelf hanteren in werksituaties

Doel

De leerkracht SO, die werkt met de genoemde doelgroep, zorgt ervoor dat hij fysiek, emotioneel en cognitief in evenwicht is, om zo effectief te functioneren. Hij reguleert zijn eigen emoties (gevoelens) en motieven en heeft een evenwicht tussen zijn eigen behoeften en belangen en die van de mensen met wie hij werkt. Hij heeft een realistisch zelfbeeld ten aanzien van wie hij is, wat hij wil en kan en hoe hij zich wil ontwikkelen. Hij heeft een evenwicht tussen denk- en daadkracht, tussen investeren in de voortgang van het dagelijkse werk en investeren in zijn eigen ontwikkeling.

Bekwaamheidseis

Van een leerkracht SO, die werkt met de genoemde doelgroep, moet dus geëist worden dat hij voldoende kennis en vaardigheden in huis heeft om ervoor te zorgen dat hij in werksituaties, (fysiek) gezond, (emotioneel) evenwichtig en (rationeel) kritisch kan blijven functioneren.

Dat houdt in dat hij

Er voor zorgt dat hij in lichamelijk opzicht gezond is en blijft (c.q. in staat is lichamelijke belemmeringen zodanig te hanteren dat hij zijn taken adequaat kan uitvoeren). Een goede balans heeft tussen werken en ontspannen. Kan omgaan met onverwachte situaties, ook als die spanningsvol zijn, zonder uit zijn professionele rol te vallen.

Eigen grenzen kent.

Een goede verstandhouding heeft met de mensen met wie hij werkt. Bevredestig kan putten uit zijn werk en realistische ambities heeft.

Verdiepingsdimensie B | Diepgang in kennistoepassing en -ontwikkeling

B1 | Kennisinhouden en -niveaus

Doel

De leerkracht SO, die werkt met de genoemde doelgroep, zet zijn kennis op zijn vakgebied zo in, dat hij zijn leerlingen optimaal kan ondersteunen in hun leerproces en zijn leerlingen zich maximaal kunnen ontwikkelen. Invulling van de kennisinhouden en -niveaus is mede afhankelijk van de specifieke kenmerken van de leerlingen met wie hij werkt.

Bekwaamheidseis

Van een leerkracht SO moet dus geëist worden dat hij kennisinhouden en -niveaus mede afstemt op de specifieke kenmerken van zijn leerlingen. Bovendien zorgt hij ervoor dat hij op de hoogte is van de nieuwste ontwikkelingen binnen zijn vakgebied. NB: Voor alle specifieke doelgroepen en functies dienen de volgende dimensies nader uitgewerkt te worden: M.b.t. de kennisinhouden kan onderscheid gemaakt worden tussen kennis van de leerling, het leren en de vakinhoud; M.b.t. de kennisniveaus kan onderscheid gemaakt worden tussen praktische, methodische en theoretische kennis.

B2 | Cyclus van diagnosticerend onderwijzen

Doel

De leerkracht SO integreert alle elementen in de cyclus van professioneel handelen zodanig, dat door toegenomen kennis over de leerling de begeleiding steeds beter op de leerling wordt afgestemd. NB: De cyclus van professioneel handelen in het speciaal onderwijs is zo complex, omdat: afstemming betrekking heeft op meerdere lagen in het functioneren van de leerlingen; er, gezien de aard van de problemen, geen sprake kan zijn van een diagnose-receptmodel: in de begeleiding gaan diagnose en onderwijzen hand in hand; er voortdurend keuzes gemaakt dienen te worden op de dimensies zorgen – leren, activeren – compenseren, individueel leren – groepsleren; er veelal interdisciplinaire afstemming nodig is; (het succes van) de begeleiding van de leerlingen sterk verweven is met het persoonlijk functioneren van de leerkracht.

Bekwaamheidseis

Van een leerkracht SO moet dus geëist worden dat hij: professioneel en planmatig handelt, met aandacht voor een goede samenhang tussen alle stappen in de professionele cyclus (bv. handelingsgerichte diagnostiek; het doen van praktijkonderzoek); zijn professioneel handelen afstemt op dat van de andere behandelaars (interdisciplinaire samenwerking, afstemming op buitenschoolse activiteiten). Competentieprofiel leerkracht speciaal onderwijs 13 Dit competentieprofiel voor de leerkracht speciaal onderwijs is in twee etappes geschreven.

De basis

In 2007 verscheen van academisch centrum De Bascule 'Pijlers voor een succesvol onderwijs-zorgarrangement. Voor jeugdigen met een licht verstandelijke handicap en ernstige gedragsproblemen en/of psychiatrische problemen'⁴ Het profiel dat hierin wordt beschreven, gaat uit van het document *Bekwaam & Speciaal. Generiek competentieprofiel speciale onderwijszorg*⁵. Het omvat de benodigde didactische en agogische competenties; de leerkracht heeft beide nodig om doeltreffend met de doelgroep te kunnen omgaan. Voor de uitwerking van de competenties hielden de schrijvers diepte-interviews met leerkrachten, orthopedagogen en pedagogisch medewerkers; professionals die gezamenlijk het onderwijs-zorgarrangement concreet vormgeven. Dit profiel werd getoetst op basis van een expertmeeting. Deze leverde praktijkvoorbeelden op van leerkrachten, orthopedagogen, pedagogisch medewerkers en leidinggevend.

De aanscherping

In 2013 en 2014 werd – onder meer door het Nederlands Jeugdinstituut en LECSO - een basisaanpak ontwikkeld voor leerlingen met een licht verstandelijke beperking en ernstige gedrags- en/of psychiatrische problematiek. Dit gebeurde in een stimuleringstraject voor onderwijszorgarrangementen voor bovengenoemde leerlingen; beleidsmakers en professionals uit het veld deelden hierin hun kennis en ervaring. Doel van het stimuleringstraject was een beproefd en goed omschreven continuüm aan

onderwijs-zorgarrangementen, met een focus op het pedagogisch klimaat.
Voor de competenties – met name voor de leerkracht
speciaal onderwijs - grepen het Nederlands Jeugdinstituut
en LECSO terug op de publicatie van De Bascule. De basisaanpak
wordt nu ondersteund met twee competentiepublicaties:
'Kerncompetenties voor uitvoerders van onderwijszorgarrangementen

voor zsmolk'ers' gaat gedetailleerd in op vier kerncompetenties. Deze gelden voor elke professional die met deze doelgroep werkt; ze overstijgen vakgebied en disciplines.
Het competentieprofiel voor de leerkracht speciaal onderwijs die werkt met leerlingen met een lichte verstandelijke beperking en ernstige gedrags- en/of psychiatrische problematiek richt zich specifiek op deze professional. Het profiel is inhoudelijk en tekstueel afgestemd op de eerstgenoemde publicatie.____

Missie en visie

Missie en ambitie

Missie, visie en ambitie zijn het uitgangspunt van al het handelen op De School¹. We hanteren hierbij de Golden Circle van Simon Sinek.

Waarom?

Onderwijs op De School richt zich op 'leren leven'. Rekening houdend met hun individuele behoeftes helpen wij onze leerlingen naar het voor hen hoogst haalbare én naar functioneren in de maatschappij. De bereidheid er samen uit te komen, 'lekker in je vel zitten', het ontwikkelen van een positief zelfbeeld en een realistische kijk op de eigen toekomstmogelijkheden vormen cruciale doelen. Ons personeel werkt met bezieling, vanuit het ideaal de leerlingen te inspireren, te activeren en nieuwe kansen te bieden

Hoe?

De focus ligt de eerste jaren op het verkrijgen van competenties als leren en taken uitvoeren. Bij veel van onze leerlingen vraagt het ontwikkelen van een open en flexibele leerhouding en het leren toepassen van leerstrategieën veel aandacht. Het leren (mede)verantwoordelijkheid te nemen voor het leerproces, actief te werken aan de eigen ontwikkeling en met zelfvertrouwen kennis op te bouwen vindt de school heel belangrijk. Leerlingen leren zo planmatig, methodisch en zelfstandig mogelijk taken uit te voeren en hierbij zo nodig hulp te vragen. Het doel is een zo groot mogelijke zelfstandigheid en eigen regie van de leerling. Voor een deel van onze leerlingen geldt dat zelfredzaamheid blijvend (intensieve) aandacht vraagt.

Naarmate de leerlingen verder in hun schoolloopbaan zijn, leggen we de focus meer op het verkrijgen van competenties die van belang zijn voor doorstroming naar passend vervolgonderwijs; leren functioneren in sociale situaties en ontwikkelen van een passend toekomstperspectief.

Niet al onze leerlingen ontwikkelen of leren bepaalde competenties, met name op sociaal, emotioneel en communicatief gebied vanzelf. De verdere ontwikkeling van deze competenties in allerlei contexten vraagt extra aandacht.

We streven ernaar dat onze leerlingen zich bewust zijn van hun krachten en kwaliteiten. We hopen dat ze vertrouwen krijgen in zichzelf, hun eigen kunnen en in hun mogelijkheden en kansen. Maar ook in het maken van keuzes en het opbouwen van vertrouwen in anderen en de maatschappij.

Wat zijn we?

We zijn een school voor Voortgezet Speciaal Onderwijs op vmbo en havo niveau. Onze doelgroep Bij de leerlingen van De School is sprake van psychiatrische- of gedragsproblematiek zoals: autisme spectrum stoornissen, aandachtstekortstoornissen (ADHD), (oppositie)ele gedragsstoornissen, depressieve stoornissen, angststoornissen, relationele problemen, problemen door misbruik of verwaarlozing en andere stoornissen. Deze problematiek kenmerkt zich met name door de ernst ervan en doordat het zich in alle leefsituaties van het kind voordoet (thuis, op school en met

¹ Uit privacyoverwegingen is de naam van de school vervangen door 'De School'. De tekst zelf is letterlijk overgenomen uit de schoolgids.

anderen). Met de komst van Passend Onderwijs zijn er ook leerlingen bijgekomen waarbij geen stoornis is vastgesteld. Voor alle leerlingen van De School geldt dat de leerling:

- Een toelaatbaarheidsverklaring heeft vanuit het Regionale Samenwerkingsverband.
- Tussen de 12 en ongeveer 18 jaar oud is.
- Een intelligentieniveau heeft vanaf een IQ van 80.
- Meer gebaat is bij opvang op De School dan op een andere (speciaal onderwijs) school.

Het samenwerkingsverband geeft een toelaatbaarheidsverklaring af. Door de VSO-school dient er een positieve toelaatbaarheidsbeslissing te zijn genomen.

Bijlage 3: Verzamelde antwoorden interviews

Ervaringen van nieuwe collega's wat betreft het 'oude' inwerken:

- Het voelt als in het diepe gegooid worden;
- Er komt veel op je af. Het is moeilijk overzicht houden;
- Er zijn veel regels en afspraken. Het is moeilijk om die allemaal te onthouden;
- Ik durf niet zo gemakkelijk om hulp te vragen, omdat ik zie dat iedereen het al zo druk heeft;
- Ik weet niet zo goed aan wie ik welke vragen moet stellen;

Behoeften van nieuwe collega's:

- Houvast;
- Orde in de chaos;
- Structuur;
- Weten waar of aan wie ik welke vragen moet stellen;
- Een voorbeeld;
- Met meerdere mensen mee kunnen draaien, zodat je beter weet waar je naartoe moet werken: Hoe het moet. Je kunt dan een voorbeeld volgen.

Bijlage 4: Uitleg buddy-systeem

In haar artikel legt Monique Wakelkamp (z.d.) uit dat duikers een buddy hebben. Zij moeten elkaar vertrouwen en op elkaar kunnen bouwen. Duikers duiken nooit alleen, omdat je in de problemen kunt komen.

Zieke mensen krijgen soms ook een buddy om hen emotioneel te ondersteunen of praktisch.

Een combinatie van een duikbuddy en een buddy voor zieke mensen kan de buddy op de werkvloer zijn. Deze buddy is dan je persoonlijke helper en sparringpartner. Dit zogenaamde buddy-systeem is bedoeld is om ideeën met elkaar te bespreken, maar ook zorgen, knelpunten of onzekerheden.

Belangrijk om te vermelden is dat een buddy zorg draagt, maar geen werk overneemt. Tevens is gelijkwaardigheid van belang.

Bijlage 5: Bateson: Vragen om te leren van succeservaringen

Vragen bij de niveaus van Bateson

Vragen om te leren van *succeservaringen*

Omgeving

Welke succeservaring heb je je voorgesteld?

Een verbeterd inwerkplan voor onze cluster 4-school.

Hoe zag die situatie eruit?

Een inwerkprotocol ontwikkelen waarmee nieuwe collega's beter begeleid zouden gaan worden.

Wat gebeurde er precies?

Ik ben met veel personen in gesprek geweest die eigenlijk allemaal enthousiast reageerden. Voor mij was het een zoektocht naar wat passend was in de praktijk, zowel op organisatorisch vlak als inhoudelijk op het gebied van de coaching en begeleiding zelf. De modules BBOP1, BOGC3 en BCOA1 hebben hier echt bij geholpen, omdat ze voor mij handvatten aanreikten.

Welke consequenties had deze situatie voor jou?

Het haalde me uit mijn comfortzone. Het was echt een spannende uitdaging die veel energie kostte, maar ook heel veel energie opleverde. Het durven delen van mijn visie was best een stap. Dat dit zo'n positief proces in gang zette, had ik van tevoren niet durven dromen.

Gedrag

Wat deed jij in die situatie? Hoe deed je dat?

Ik begon met het volgen van de modules. Dit wekte mijn interesse. Tegelijkertijd zaten we op de werkvloer in zwaar weer. Ik heb toen mijn moed verzameld en ben met de toenmalige schoolleider in gesprek gegaan om mijn visie en plan te delen. Toen ik hiervoor groen licht kreeg ben de theorie van de modules over begeleiden gaan toepassen op kleine schaal, om te kijken wat mogelijk voor onze school zou kunnen werken.

Op welk punt was je over jezelf het meest tevreden?

Achteraf ben ik trots op mijn durf om met dit plan te komen. Dat vond ik echt heel spannend. Het voelt alsof ik echt boven mezelf ben uitgestegen. Zeker nu we maanden verder zijn en erover gesproken wordt dat mijn plan mogelijk stichtingsbreed beleid zal gaan worden. Zover is het nog niet, maar zo positief is de directie wel. Die steun en de positieve reacties van de nieuwe collega's waar ik mee gewerkt heb, zijn echt bijzonder om te mogen ervaren.

Wat was jouw invloed in de situatie?

Ik heb het initiatief genomen om een verbeterplan aan te dragen. Daarna was het werk aan mij om tot een werkelijk concreet prototype van een inwerkprotocol te komen. Veel initiatief lag dus steeds bij mij.

Hoe had je nog meer invloed uit kunnen oefenen?

Ik denk niet dat ik meer invloed had kunnen uitoefenen, gezien eigenlijk alle initiatief bij mij lag. Vóór dit hele proces had ik wel eerder en meer initiatief kunnen nemen en me minder afwachtend kunnen opstellen. Ik ben nu enorm trots op waar we nu staan. Maar dit had ik misschien eerder ook wel gekund, ook met andere dingen.

Wanneer kreeg je het trotse gevoel?

Toen de eerste positieve geluiden terugkwamen en toen ik de steun van de nieuwe schoolleider voelde. Hij heeft echt zijn lof uitgesproken.

Waar denk je aan als je dat trotse gevoel oproept?

Het heeft een positief effect op mijn eigenwaarde. Ik merk dat ik er echt van groei. Het geeft me vertrouwen in mezelf en de durf om meer aan te pakken. Ook mijn mening telt. Mijn werk mag gezien worden. Dit gevoel heb ik lang niet altijd gehad.

Wat is gemeenschappelijk in de verschillende situaties?

Dat ik blijkbaar de waardering van anderen nodig heb om echt in mezelf en mijn kunnen te geloven.

Vaardigheden

Kun je dezelfde invloed ook in andere situaties uitoefenen?

Ja, dat kan zeker. Ik mag vertrouwen hebben in mijn mening, mijn visie, mijn kunnen. Ook als het een keer geen medestanders of steun oplevert. Het proces omtrent het inwerkprotocol gaat nog verder, mogelijk zelfs op hoger niveau. Daar kan ik het nog verder uitoefenen. Maar ook bij de pilot kan het nog verder uitgediept worden. Er is altijd plaats voor verbetering en ontwikkeling.

Op klassenniveau kan de invloed ook ingezet worden. Ik mag vertrouwen op mijn eigen ideeën.

Hoe komt het dat het lukt die invloed uit te oefenen?

Door het vele vertrouwen en de steun die ik nu heb gekregen, heb ik een positieve boost gekregen.

Die energie probeer ik te gebruiken. Ik krijg energie van die positiviteit die ik terugkrijg.

Bij leerlingen werkt de manier van begeleiden die ik bij collega's heb ik toegepast ook. Ik vind het erg prettig werken.

Wat zou je nodig hebben om in andere situaties ook die invloed uit te oefenen?

De steun en het vertrouwen van anderen zijn belangrijk voor me. Dat is wel wat ik op dit moment nog nodig heb.

Hoe kun je dat laten lukken?

Ik denk door mezelf ook te laten coachen. Regelmatig in gesprek gaan met anderen. Daar kan ik uithalen wat ik nodig heb. Theorie kan me ook die bevestiging geven.

Wat zou je dan moeten kunnen of leren?

Het initiatief hierin nemen. Zowel om in gesprek te gaan met anderen, als in het opzoeken van theorie die past bij wat er op dat moment speelt.

Wat is gemeenschappelijk in de verschillende situaties?

Het durven initiatief nemen.

Overtuigingen

Waar kreeg je het trotse gevoel van?

De bevestiging van anderen dat mijn idee goed was. Een enorme bevestiging voor mezelf.

Wat vind je daar eigenlijk van?

Ergens een beetje verdrietig, omdat ik dus die bevestiging van anderen zo nodig heb. Tegelijk vergroot het ook mijn zelfvertrouwen, want ik heb een gaaf proces in werking kunnen zetten. Het maakt me benieuwd naar het vervolg.

Wat is daar fijn aan? Waarom is dat goed?

Hier groei ik van.

In welke (vergelijkbare) situaties krijg je nog meer datzelfde trotse gevoel?

Succeservaringen met leerlingen waar ouders of collega's positief op reageren, of de schoolleider of IB-er.

Wat is de gemeenschappelijk factor in de verschillende situaties?

Positieve bevestiging.

Dus je zegt eigenlijk (overtuiging benoemen) dat die heel belangrijk is voor me, dat ik die nodig heb en dat ik daar van kan groeien.

Hoe omschrijf jij zelf je overtuiging? Wat is voor jou belangrijk om iets als een succes te ervaren?

Positieve reacties laten het zelfvertrouwen groeien.

Wat voor winst haal je uit deze overtuiging?

Dat steun letterlijk ondersteund in mijn ontwikkeling. Dit kan ik verder trekken naar leerlingen. Zij kunnen ook groeien door positieve bevestiging en steun van mij als docent. Dit kan ik ook weer overdragen bij het inwerken van nieuwe collega's: spreading the word.

Hoe denk je dat deze overtuiging is ontstaan?

Door het ervaren te hebben. Maar tegelijk zou die steun van anderen niet noodzakelijk moeten zijn.

Kun je met deze overtuiging voldoende succeservaringen opdoen?

Voor nu wel, denk ik. Maar ik zou minder afhankelijk willen en moeten kunnen zijn van de steun van anderen.

Wat betekent het feit dat je zicht hebt op je (succes) overtuiging voor je werk en je eigen ontwikkeling?

Ik kan er anderen, met name leerlingen, mee helpen. Hun behoeften in steun vervullen.

Identiteit

Waar word je enthousiast van? Waar ga je voor?

Anderen helpen maakt me enthousiast en geeft me veel energie. Daarom ben ik ook docent geworden. Maar in het begeleiden, wat nieuw voor me is, merk ik ook veel enthousiasme. Dat begeleiden smaakt naar meer. Vandaar dat ik ook graag Intern Begeleider wil worden in de toekomst.

Hoe zie jij jezelf in de situatie? Kom je tot je recht?

Als begeleider kom ik tot mijn recht. Ik word er heel gelukkig van en door de feedback die ik terugkrijg kan ik voor anderen het verschil maken. Dat vind ik een heel fijn gevoel!

Wil je zo blijven leven? Past dat bij je?

Ik hoop dat ik altijd in ontwikkeling blijf. Ik wil niet stilstaan.

Wat is voor jou het belangrijkste?

Blijven ontwikkelen. Anderen blijven helpen. Liefst bij hun ontwikkeling. Bijdragen aan een groeiproces van een ander vind ik een van de mooiste dingen die er is.

Welke nieuwe uitdagingen zie je?

Het proces rondom het inwerkprotocol is nog niet af. Dus daar ga ik mee verder. In mijn PGO ga ik de pilot draaien en het huidige protocol evalueren en waar nodig verbeteren. Daarna wordt het mogelijk een protocol wat door de hele stichting gebruikt gaat worden. Als dat doorgaat, en ik ga er alles aan doen om dat mogelijk te maken, wil ik graag bij dat proces betrokken worden. Ze kunnen op me rekenen.

Spiritualiteit

Wat zie je voor verbanden in het leven?

Anderen helpen en daar mijn eigenwaarde aan koppelen is wel een patroon dat ik bij mezelf herken.

Welke ervaringen maken je rijker/wijzer?

Dit inzicht is al een belangrijke: ik weet dat het vaak zo voor mij werkt. You can't change, what you don't acknowledge, dus dit is stap een.

Wat zijn je levenslessen?

Goed doen voor anderen geeft een goed gevoel. Je moet er echter niet afhankelijk van zijn.

Waar draait het uiteindelijk allemaal om?

Goed doen voor elkaar.