

Eindrapport¹

‘Moeilijk gedrag’ van jonge kinderen op school: bouwen aan een warme relatie met ieder kind.

(project 40.5.20630.106, NRO Call Gedrag en passend onderwijs)



Annerieke Boland, Annemieke Mol Lous, Anke Creutzberg, José Hillen & Sophie Verhoeven

Mei 2023

¹ Dit project is tot stand gekomen met subsidie van het NRO, call Gedrag en Passend onderwijs.

Inhoud

SAMENVATTING	5
1. INLEIDING	8
2. METHODE EN MATERIALEN.....	10
2.1 Methodologie	10
2.2 Participanten	11
2.2.1 PLG's	11
2.2.2 Doelkinderen	12
2.3 Materialen	13
2.3.1 Het reflectie-interview op de leerkracht-kindrelatie	13
2.3.2 Het video-intervisie protocol.....	14
2.3.3 Website en presentaties	15
2.4 Opzet van het professionaliseringstraject.....	15
2.5 Dataverzameling.....	17
2.5.1 Kwalitatieve dataverzameling	17
2.5.2 Kwantitatieve dataverzameling.....	18
3 RESULTATEN	20
3.1 Onderzoeksvraag 1 – doorontwikkeling van Playing-2-gether naar nieuwe contexten	20
3.1.1 Spelen in groep 3 en 4	20
3.1.2 Samen actief handelen / werken	21
3.1.3 Voorlezen en gezelschapsspelletjes	21
3.1.4 “Playing-2-gether-gesprekjes”	22
3.1.5 Organisatie van Playing-2-gether	22
3.1.6 Belang van korte contactmomenten.....	23
3.1.7 Samenvatting.....	24
3.2 Onderzoeksvraag 2 – professionalisering in een PLG	24
3.2.1 Ervaringen met de reflectie-instrumenten en activiteiten	25
Het reflectie-interview	25
De video-intervisie.....	29
Denken in relationele behoeften	32
Overige aanpassingen	33
3.2.2 Eigen verantwoordelijkheid - verloop van cyclus 2.....	33
PLG 1.....	33
PLG 2.....	34
PLG 3.....	35
De rolverdeling	36

Ouderbetrokkenheid	36
3.2.3 Meerwaarde van professionaliseren in de PLG.....	37
3.2.4 Bevorderende factoren	37
3.3 Onderzoeksvraag 3 – Ervaren veranderingen	39
3.3.1 Ervaren veranderingen in de kwaliteit van de relatie tussen doelkind en leerkracht	39
3.3.2 Ervaren veranderingen van het professionaliseringstraject op het gedrag en welbevinden van het doelkind.....	42
3.3.3 Ervaren veranderingen van het professionaliseringstraject op het eigen welbevinden, de eigen houding en het eigen handelen.....	43
4 DISCUSSIE	44
4.1 Onderzoeksvraag 1.....	44
4.2 Onderzoeksvraag 2.....	44
4.3 Onderzoeksvraag 3.....	46
BIJLAGEN	47
Bijlage 1 - dataverzamelingsformulier bijeenkomst 3 (voorbeeld).....	47
Bijlage 2 - deel van de uitwerking van de dataverzameling tijdens bijeenkomst 3	48
Bijlage 3 – normscores van de LLRV op de drie dimensies.....	49
Normscores nabijheid	49
Normscores conflict.....	49
Normscores afhankelijkheid.....	50
Bijlage 4 – ruwe scores LWS (screening)	51
Literatuur.....	52

SAMENVATTING

'Moeilijk gedrag' van jonge kinderen op school: bouwen aan een warme relatie met ieder kind. (project 40.5.20630.106, NRO Call Gedrag en passend onderwijs)

Thomas uit groep 3 en zijn leerkracht Ineke versieren de kerstboom. Ineke spiegelt zijn gedrag. Als Thomas een ornament ophangt, hangt zij er ook een op, op een vergelijkbare plek in de boom. Thomas is erg gericht op de boom en kijkt eerst nauwelijks naar wat Ineke doet. Hij hangt ook vooral ornamenten aan de andere kant van de boom, wat verder van haar af. Ineke volgt Thomas met haar blik en lacht hem regelmatig even toe waarbij ze steeds wel contact zoekt door hem met haar ogen en fysiek met haar hoofd en lichaamshouding te volgen. Na ongeveer 1 minuut, begint Thomas ook te volgen wat Ineke doet. Zij reageert dan ook wat sneller met spiegelen. Na ongeveer 2 minuten kijkt hij steeds terug naar haar en gaat dichterbij haar staan. Als ze hem het lege blik laat zien (de ornamenten zijn allemaal gebruikt) begint hij te lachen en is duidelijk trots. Hij communiceert! Zij lacht en laat merken dat ze het fijn vindt. Hij fladdert lichtjes en zegt dan uit zichzelf dat ze ook nog de tafel kunnen versieren. Vervolgens gaat het wekkertje en loopt hij met een lachend gezicht weer naar zijn plek.

Nog maar een paar weken geleden lukte het de leerkracht nauwelijks om contact te maken met Thomas. Hij was naar binnen gekeerd, vermeed oogcontact en was erg stil. Ineke speelt op een bepaalde manier met Thomas mee om een betere band met hem op te bouwen. Ze past de principes van Playing-2-gether toe, waarbij het kind de leiding krijgt en de leerkracht volgt.

Positieve relaties tussen leerkracht en kind zijn van groot belang. Als kinderen op jonge leeftijd een warme band hebben met hun leerkracht en ervaring opdoen met het aangaan van sociaal veilige relaties, ondersteunt hen dat op lange termijn zowel op sociaal als cognitief gebied. Voor kwetsbare kinderen geldt dat nog sterker (Hamre & Pianta, 2001; Pianta e.a., 2003).

Leerkrachten die met jonge kinderen werken, zijn meestal goed in staat om positieve relaties op te bouwen met de kinderen in de klas, maar toch lukt dat niet bij ieder kind even goed. Sommige kinderen vertonen gedrag dat de leerkracht erg 'storend' vindt of ze lijken contact het liefst te willen vermijden. Leerkrachten kunnen zich dan handelingsverlegen voelen, waardoor het welbevinden van leerkrachten en kinderen vermindert (Smeets, e.a., 2015; Mainhard, e.a., 2018; Aldrup e.a., 2018).

Playing-2-gether (in class) is een evidence-based methodiek die leerkrachten in de onderbouw ondersteunt een warme relatie op te bouwen met ieder kind in de groep; preventief, maar ook als interventie wanneer er sprake is van een moeizame of zelfs negatieve relatie met een kind. In deze aanpak creëert de professional bewust kansen voor positieve interacties, door twee of drie keer per week korte tijd mee te spelen met een kind met wie de relatie moeilijk(er) is. De professional volgt daarbij de regie van het kind, wat vaak een omkering betekent van de gangbare interactiepatronen, waarin de leerkracht meestal de touwtje in handen heeft. Na relatief korte tijd (8-10 weken) rapporteren leerkrachten verbetering van de relatie en vermindering van uitdagend of teruggetrokken gedrag (Vancraeyveldt e.a., 2015a; Vancraeyveldt e.a., 2015b).

Playing-2-gether is ontwikkeld en getest in groepen 1-2 en peutergroepen, waarin dagelijks tijd is ingeruimd voor vrij spel. Maar omdat de relatie met de leerkracht ook voor wat oudere kinderen samenhangt met ontwikkeling (Lei e.a., 2018), zou het goed zijn als kinderen langduriger kunnen rekenen op een veilige warme relatie met de leerkracht. Het is de basis van hun ontwikkeling, ook in groep 3 en 4.

Hoe kan Playing-2-gether worden toegepast in deze groepen, ook als daar meestal geen gelegenheid meer is voor vrij spel?

Naast doorontwikkeling naar hogere groepen, is ook efficiëntere professionalisering nodig in Playing-2-gether. In de oorspronkelijke opzet wordt Playing-2-gether overgedragen door een externe coach in een één-op-één-traject: dat is intensief en kostbaar. Dit onderzoek had dan ook als doel om een professionaliseringstraject te ontwerpen dat onderbouwteams zelfstandig en met elkaar kunnen doorlopen. Het doel daarvan was dat leerkrachten een omgeving creëren waarin alle kinderen zich deel voelen van de groep en tot leren komen.

In 2022 is op drie scholen een professionele leergemeenschap (PLG) gestart die met deze uitdagingen aan de slag zijn gegaan. De PLG bestond uit de leerkrachten van groep 1 tot en met 4 en een (docent)onderzoeker, die de inhoudelijk expertise inbracht en optrad als procesbegeleider. Een van de leerkrachten had de rol van kartrekker. De leerkrachten hebben in eerste instantie een cyclus van vijf bijeenkomsten met elkaar gehad, waarin ze zich de vaardigheden van Playing-2-gether eigen maakten. Ze hadden daarvoor een kind uit hun klas gekozen met wie ze een moeizaam contact hadden. Tijdens de eerste cyclus van circa vier maanden leerden de leerkrachten niet alleen om zichzelf de aanpak eigen te maken en uit te voeren in hun eigen klas, maar ze leerden ook om elkaar te ondersteunen bij hun ontwikkeling. Behalve het leren inzetten van concrete vaardigheden, is namelijk ook de reflectie op de relatie en de eigen interactiepatronen van groot belang om een verbetering in de relatie tot stand te brengen. Om een betere relatie tot stand te brengen, is het van belang dat leerkrachten niet het moeilijke gedrag van een kind centraal zetten, maar de relatie met het kind. Welke behoeften heeft het kind in de relatie met de leerkracht en hoe kan de leerkracht daar beter aan tegemoet komen?

Samen met de leerkrachten hebben de onderzoekers reflectie-instrumenten ontworpen: de leerkrachten interviewden elkaar over de relatie met het kind en voerden samen video-intervisie uit. Een van de vragen was bijvoorbeeld: Met welke drie woorden zou jij de relatie met ... typeren? En bij de video-intervisie was een belangrijk observatiepunt hoe kinderen non-verbaal contact zochten.

Na de ervaringen in de eerste cyclus zijn aanpassingen gedaan om de instrumenten en activiteiten verder aan te scherpen. Leerkrachten hebben daarna een tweede cyclus doorlopen, met een nieuw kind uit de groep, waarbij de onderzoeker op grotere afstand bleef. De leerkrachten bleken gedurende de beide cycli en met hulp van de aangepaste instrumenten steeds beter te worden in het samen professionaliseren en reflecteren. Ze wisten de spelsessies goed in te passen in hun dagelijkse praktijk en organiseerden zelf de video-intervisie.

De ervaringen van de leerkrachten met Playing-2-gether waren heel positief. Tijdens de spelmomenten gaven ze het doelkind veel ruimte, waardoor het kind de leiding kon nemen. De leerkrachten leerden daardoor hun doelkind beter kennen en begrijpen en bouwden positieve ervaringen met hen op. Dit had gevolgen voor de relatie: leerkrachten konden beter tegemoet komen aan de relationele behoeften van de kinderen en konden beter omgaan met moeilijke momenten. Ook voelden ze zichzelf prettiger.

Er is echt meer interactie. Hij kijkt mij af en toe aan, lacht en buigt zich fysiek naar mij toe.

En hij is ook veranderd, want hij probeert het nu eerst zelf en dan, als het echt niet lukt, kom ik, dus ja, ik troost hem minder nu. Ik hoef hem minder te troosten, want er is minder paniek

Ik begrijp mijn leerling ook beter denk ik. Waar ik voorheen dacht de relatie is vlak of zo, dat had ik toen opgeschreven, misschien reageert hij nog wel hetzelfde, maar nu voelt het voor mij als plezierig. Misschien omdat ik hem zelf beter snap.

Tijdens de eerste en tweede cyclus hebben de leerkrachten ook verschillende mogelijkheden uitgeprobeerd om Playing-2-gether in te zetten in de groepen 3 en 4. Dat lukte verrassend goed: een aantal

leerkrachten had spelmomenten in de groepen 3 en 4 en kon daar gebruik van maken. De andere leerkrachten maakten tijd vrij in het rooster om ook af en toe te kunnen spelen, of gingen met hun doelkind af en toe even buiten de klas spelen. Ook ontdekten de leerkrachten dat de principes van Playing-2-gether toepasbaar zijn in andere open activiteiten dan spel; zij benutten bijvoorbeeld buitenspelen, tekenen of andere beeldende activiteiten, gesprekjes of bijzondere activiteiten, zoals het versieren van de klas. De leerkrachten uit de groepen 1 en 2 konden vaak goede tips geven aan hun collega's over het spel.

Het onderzoek heeft grotendeels het doel bereikt, maar het blijkt een brug te ver om een traject te ontwikkelen dat de leerkrachten helemaal zelfstandig kunnen uitvoeren. Ze geven aan dat ze zeker tijdens een eerste cyclus behoefte hebben aan een expert die zowel diepgang kan aanbrengen in het observeren en interpreteren van de interactie tussen kind en leerkracht, als in het doorvragen om tot een diepgaandere reflectie te komen. Anderzijds blijken leerkrachten dit wel vlot zelf te kunnen leren, waardoor de expert in de tweede cyclus veel meer afstand kan nemen. De leerkrachten hebben dan nog wel behoefte aan een expert 'op afroep'. Een vervolgvraag is wie die expert kan zijn. De betrokkenen in het onderzoek verwachten dat bijvoorbeeld ib'ers, onderbouwcoördinatoren, specialisten jonge kind of gedragspecialisten getraind kunnen worden als 'expert in Playing-2-gether'. Er komt dan ook een vervolg op dit onderzoek om een train-de-trainer te ontwikkelen, zodat 'interne' experts kunnen worden opgeleid om binnen hun eigen schoolbestuur of kinderopvangorganisatie één of meer PLG's op te starten. De werkwijze en materialen voor het professionaliseringstraject zijn te vinden op www.positieverelatiesmetkinderen.nl.

1. INLEIDING

Een jongen in groep 3 en zijn leerkracht versieren de kerstboom. De leerkracht spiegelt het gedrag van de jongen. Als hij een ornament ophangt, hangt zij dat er ook een op, op een vergelijkbare plek in de boom. Hij is erg gericht op de boom en kijkt eerst nauwelijks naar wat de leerkracht doet. Hij hangt ook vooral ornamenten aan de andere kant van de boom, wat verder van de leerkracht af. De leerkracht volgt met haar blik en lacht hem regelmatig even toe waarbij ze steeds wel contact zoekt door hem met haar ogen en fysiek met haar hoofd en lichaamshouding te volgen. Na ongeveer 1 minuut, begint hij ook te volgen wat de leerkracht doet. Zij reageert dan ook wat sneller met spiegelen. Na ongeveer 2 minuten begint hij steeds naar haar te kijken, gaat dichterbij haar staan. Als ze hem het lege blik laat zien (de ornamenten zijn allemaal gebruikt) begint hij te lachen en is duidelijk trots. Hij gaat nu zelf ook communiceren met de leerkracht. Zij lacht en laat merken dat ze het fijn vindt. Hij fladdert lichtjes en zegt dan uit zichzelf dat ze ook nog de tafel kunnen versieren. Vervolgens gaat het wekkertje en loopt hij met een lachend gezicht weer naar zijn plek.

Leerkrachten Jonge kind hebben te maken met grote diversiteit in hun groep, bijvoorbeeld op taalontwikkeling, sociaal-emotionele ontwikkeling en zelfregulering. Ze willen inclusief onderwijs geven, maar voelen zich vaak handelingsverlegen bij gedrag dat zij als ‘moeilijk’ of ‘verstorend’ ervaren en komen in conflict met hun professionele waarden over pedagogische afstemming op het individuele kind. Wanneer leerkrachten moeite hebben een positieve band te creëren met kinderen, neemt het welbevinden van leerkracht en kind af (Hargreaves, 2000). Daarmee verminderen de kansen van kinderen, omdat welbevinden een fundamentele voorwaarde is om tot leren en ontwikkelen te komen (Ryan & Deci, 2000; Frederickson, 2004; De Lee & De Volder, 2009).

Een positieve leerkracht-leerlingrelatie is cruciaal voor de brede ontwikkeling van kinderen, zowel de sociale gedragsregulatie als de cognitieve ontwikkeling. Een goede leerkracht-kindrelatie op jonge leeftijd, heeft een positief effect op de ontwikkeling van het kind op langere termijn, en dat geldt nog sterker voor kwetsbare kinderen (Hamre & Pianta, 2001; Pianta, Hamre & Stuhlman, 2003; Roorda e.a., 2011). Het is dus belangrijk dat leerkrachten minder goede relaties met kinderen in hun groep verbeteren. Responsief gedrag en het voorkomen van conflicten zijn daarbij belangrijke pijlers (Koomen e.a., 2015; Smeets e.a., 2015; Mainhard e.a., 2018; De Ruijter, 2019 en De Ruijter e.a., 2019).

Om leerkrachten te ondersteunen relaties met kinderen duurzaam te verbeteren, is het nodig om zowel aandacht te besteden aan hun overtuigingen (*teacher beliefs*) als aan hun handelings-repertoire. Leerkrachten hebben behoefte aan concrete onderbouwde interactievaardigheden die zij in kunnen zetten om te werken aan een positieve relatie.

Eerder onderzoek laat zien dat vrij spel in de kleutergroepen de leerkracht kansen biedt om de relatie te versterken met kinderen met ‘moeilijk’ gedrag. *Playing-2-gether* is een effectieve aanpak om een warme relatie tot stand te brengen met alle kinderen in de groep, dus ook met kinderen met wie de relatie moeizaam is. In deze aanpak creëert de leerkracht doelbewust kansen voor positieve interacties met een kind met wie de relatie moeizaam is, door twee of drie keer per week ca 10 minuten met het kind mee te spelen. Daarbij volgt de leerkracht de regie van het kind, wat vaak een omkering betekent van de gangbare interactiepatronen tussen leerkracht en kind. Leerkrachten ondersteunen het initiatief van het kind in het spel door de inzet van interactievaardigheden en afstemming op relationele behoeften. Ze reflecteren op de relatie met het kind en de eigen reactiepatronen met behulp van

interviews en video-interactie begeleiding. Na circa acht weken rapporteren leerkrachten verbetering van de relatie met het kind en vermindering van het 'moeilijke' gedrag. Ze vertellen dat hun beeld van en gevoelens over het kind positief veranderen. Deze veranderingen zijn aangetoond in een grootschalige studie in Vlaanderen (Vancraeyveldt e.a., 2015) en op kleine schaal bevestigd in drie andere landen, waaronder Nederland (Vancraeyveldt e.a., 2022.).

Playing-2-gether is ontwikkeld om in te zetten tijdens de speelwerktijd in de groepen 1 en 2. Het zou echter waardevol zijn om de aandacht voor een warme relatie met kinderen ook in de groepen 3 en 4 te kunnen continueren, omdat ook voor deze kinderen de relatie met de leerkracht invloed heeft op de ontwikkeling (Lei e.a., 2018). De eerste vraag in dit onderzoek was in hoeverre de uitgangspunten van Playing-2-gether toepasbaar zijn in de hele onderbouw (groep 1-4). De eerste onderzoeksvraag was:

1. Hoe kunnen de interactievaardigheden van Playing-2-gether doorontwikkeld worden naar andere activiteiten dan vrij spel, zodat leerkrachten in verschillende contexten van de onderbouw (groep 1-4) een warme relatie kunnen opbouwen met kinderen met 'moeilijk' gedrag?

Leerlingen die moeite hebben om de overgang te maken van de onderbouw naar de middenbouw kunnen profiteren van een meer spelgerichte benadering (Van Oers, 2015; Ministerie van OCW, 2016). Hiermee kan recht worden gedaan aan de grote diversiteit in ontwikkeling tussen jonge kinderen en hun ontwikkelingsspecifieke spelgedrag (Boland, 2015).

Naast focus op uitbreiding van Playing-2-gether naar een bredere context, richtte het onderzoek zich ook op gezamenlijke professionalisering in teams, met het doel om een duurzame professionele cultuur te bewerkstelligen in de school. Eerder waren de uitgangspunten van Playing-2-gether via een 1-op-1 coachingstraject door een expert van buiten de school overgedragen aan leerkrachten. Dat coachingstraject bestond enerzijds uit de introductie van sensitieve interactievaardigheden en anderzijds uit coaching op bewustwording van eigen percepties en emotionele patronen in de omgang met kinderen. Om ervoor te zorgen dat meer jonge kinderen en leerkrachten kunnen profiteren van de aanpak om positieve leerkracht-leerlingrelaties te bevorderen, zou collectieve professionalisering in onderbouwteams behulpzaam zijn. Daarbij is het van belang dat de professionalisering niet incidenteel is, maar bijdraagt aan een duurzame professionele cultuur rond het creëren van warme relaties met kinderen.

Daarbij is gekozen voor het werken in professionele leergemeenschappen (PLG's), omdat dit een effectieve vorm is voor professionalisering van teams (o.a. Henrichs, Slot & Leseman, 2016). PLG's voldoen aan de volgende kenmerken (Henrichs, Slot & Leseman, 2016; Voogt e.a., 2015; Lomos e.a., 2015):

- 1) PLG's zijn cyclisch en systematisch van aard, leggen een verbinding tussen theorie en praktijk en reflectie op het dagelijks handelen speelt een grote rol.
- 2) PLG's hebben een dialogische aanpak, waarbij vanuit ieders unieke ervaringen verschillende perspectieven worden belicht, gezocht wordt naar afstemming en er samengewerkt wordt vanuit gelijkwaardigheid en autonomie.

In een PLG is dus sprake van continue dialoog met reflectie als basis, het toegankelijk maken van dagelijks handelen voor collega's, en het verzamelen van gegevens over de eigen effectiviteit gericht op leerlingen. Binnen de PLG wordt gebruik gemaakt van actieve leervormen met praktische opdrachten (Henrichs, Slot & Leseman, 2016). Effectieve PLG's kenmerken zich door een samengaan van de

reflectieve dialoog, gedeelde autonomie en doorleefde doelstellingen en een collectieve focus op het leren van leerlingen (Lomos e.a., 2011). De tweede onderzoeksvraag in dit project was:

2. Hoe kunnen onderbouwteams (groep 1-4) zich in een professionele leergemeenschap professionaliseren in een duurzame inzet van Playing-2-gether als interventie en preventie bij alle kinderen?

Tijdens het project vond monitoring plaats van de leerkrachtersvaringen in de relatie met het doelkind en in het welbevinden van het doelkind. De derde onderzoeksvraag was:

3. In hoeverre ervaren leerkrachten veranderingen in de relatie met het doelkind, en om welke veranderingen gaat dat?

2. METHODE EN MATERIALEN

2.1 Methodologie

Dit project is opgezet als *ontwerponderzoek* of *design research* (Van den Berg & Kouwenhoven, 2008) (Gravemeijer & Cobb, 2006): dat is een systematische benadering van een educatief probleem, waarin ontwerp- en onderzoeksactiviteiten zowel praktijkverbetering als kennisgroei beogen (Van den Berg & Kouwenhoven, 2008, p. 20). Via een cyclisch proces worden ontwerpen beproefd, geëvalueerd en bijgesteld, om aldus te komen tot een steeds betere oplossing voor het educatieve probleem (Van den Akker, Gravemeijer, Mc Kenney, & Nieveen, 2006). In dit project doorlopen onderzoekers en leraren gezamenlijk deze cyclische werkwijze, om zo te komen tot praktisch bruikbare opbrengsten (Stephan, 2015).

Op drie basisscholen is een professionele leergemeenschap (PLG) gevormd, bestaande uit de leerkrachten en eventueel de onderwijssistenten van groep 1 t/m 4. Voor het gemak wordt hierna steeds gesproken over 'leerkrachten'. In totaal namen 18 leerkrachten deel aan het project. Twee leerkrachten vielen halverwege af vanwege verhuizing en verlof.

In elke PLG had één van de professionals van de school de rol van kartrekker. De kartrekker nam de leiding in de organisatie en afspraken. Daarnaast maakten één of twee (docent)onderzoekers van de betrokken hogescholen deel uit van de PLG. Zij hadden in het begin een leidende rol, maar traden in de loop van de tijd steeds meer op als 'procesbegeleider'. Hierna wordt steeds verwezen naar 'procesbegeleider'.

De PLG's hebben zich gericht op de eerste twee onderzoeksvragen. Dat ging ten eerste om het op cyclische wijze doorontwerpen en uitproberen van uitgangspunten van Playing-2-gether in dagelijkse activiteiten in de gehele onderbouw, groep 1 t/m 4. Bij vraag 2 ging het om het op cyclische wijze ontwerpen en uitproberen van professionaliseringsactiviteiten in teamverband rondom 'moeilijk gedrag', gebaseerd op uitgangspunten van Playing-2-gether. Om het reflectieproces in teamverband op de eigen *beliefs* en gedragsrepertoire systematisch vorm te geven, zijn activiteiten en reflectie-ondersteuningsinstrumenten ontworpen, geëvalueerd en bijgesteld.

2.2 Participanten

2.2.1 PLG's

PLG 1

PLG 1 vond plaats op een grote basisschool in Gelderland. De PLG bestond vijf leerkrachten: twee leerkrachten in groep 1-2, twee leerkrachten van groep 3 en een leerkracht van groep 4. Een derde leerkracht uit groep 1-2 was kartrekker en werkte zelf niet met een doelkind. Een van de leerkrachten uit groep 3 was ook ib'er en een tweede ib'er nam ook regelmatig deel aan de bijeenkomsten. Alle leerkrachten hadden enige tot ruime ervaring (5 – 23 jaar). Eén leerkracht heeft alleen in de eerste cyclus geparticipeerd wegens zwangerschapsverlof tijdens de tweede cyclus.

De school staat in een gemengde wijk en heeft een gedifferentieerde populatie. Ongeveer de helft komt uit gezinnen met middelhoge tot hoge SES (Sociaal economische status) en de andere helft uit gezinnen met een lage SES. Het merendeel van de leerlingen komt uit gezinnen waar thuis Nederlands wordt gesproken, maar er zijn ook steeds meer kinderen met anderstalige achtergronden.

De school hanteert een Ontwikkelings Gerichte Onderwijs (OGO) aanpak waar van oudsher veel tijd en aandacht aan spel wordt gegeven. Er is zowel in onder- als middenbouw veel tijd en ruimte om te spelen en leerkrachten gebruiken ook hun spelobservaties in besprekingen over de ontwikkeling van de kinderen.

De directie stond zeer positief tegenover het project. De kartrekker op de school was gefaciliteerd in tijd, en was daarmee ook af en toe beschikbaar om een collega in de groep te ondersteunen, zodat de collega de handen vrij had om Playing-2-gether te oefenen.

PLG 2

PLG 2 vond plaats op een groot IKC in Brabant. De PLG bestond uit negen deelnemers, waaronder vijf leerkrachten van groep 1-2, twee leerkrachten van groep 3-4 en twee onderwijsassistenten. Alle deelnemers hadden 10-15 jaar ervaring in het onderwijs. Eén van de leerkrachten in groep 1-2 is ook ib'er en trad op als kartrekker van de PLG. Alle negen deelnemers hebben in beide cycli geparticipeerd: sommige deelnemers werkten in beide cycli met hetzelfde doelkind en andere deelnemers hebben gewisseld van doelkind.

De leerlingpopulatie van de school bestaat grotendeels uit meertalige kinderen met een lage SES-achtergrond, die veelal Nederlands als tweede taal spraken. De school kenmerkt zich als een open school; ze bieden onderwijs aan nieuwkomers. In de groepen 1-2 en de instroomgroep is veel ruimte voor spel en staan vaak een leerkracht en onderwijsassistent samen voor de groep. Meespelen met kinderen gebeurt daar veel. In de groepen 3 en 4 staat spel niet in het rooster. De directie toonde positieve betrokkenheid tijdens het hele project.

PLG 3

PLG 3 vond plaats op een kleine dorpsschool in Noord-Holland. De PLG bestond tijdens de eerste cyclus uit een groep van vier leerkrachten; twee leerkrachten van groep 1-2, een leerkracht van groep 3-4 en een leerkracht van groep 4-5. Drie leerkrachten hadden minder dan 5 jaar ervaring, van wie één nog deelnam aan een opleidingstraject als zij-instromer; de vierde leerkracht (groep 4-5) had tien tot 15 jaar ervaring. Eén van de leerkrachten uit groep 1-2 verliet de school halverwege het jaar waardoor de

PLG tijdens de tweede cyclus uit drie leerkrachten bestond. De andere leerkracht uit groep 1-2 trad op als kartrekker. Er waren twee procesbegeleiders betrokken bij PLG 3.

Het merendeel van de leerlingpopulatie heeft een gemiddelde tot hoge SES-achtergrond en spreekt thuis Nederlands als eerste taal. De school kenmerkt zich door gerichtheid op de cognitieve vaardigheden. In de groepen 1-2 was er verdeeld over de dag circa anderhalf uur tijd voor vrij spel. Leerkrachten hadden dan hun handen vrij om spel te begeleiden. In de groepen 3-4 en 4-5 hadden de leerkrachten een vol dagprogramma met veel leerkrachtgestuurde instructiemomenten, afwisselend voor de ene of de andere jaargroep, meestal gevolgd door zelfstandige verwerking door de leerlingen. Er was niet structureel tijd voor spel in deze groepen.

De directie stond positief tegenover het project, maar was verder niet betrokken bij het proces.

2.2.2 Doelkinderen

Leerkrachten kozen een doelkind uit hun groep met wie ze moeite hadden om een warme relatie op te bouwen. De leerkrachten gaven verschillende redenen aan waarom zij kozen om met een bepaald kind te werken. Het betrof zowel kinderen die externaliserend gedrag lieten zien, als kinderen die internaliserend gedrag lieten zien. Voorbeelden van externaliserend gedrag zijn:

Heeft dwarse buien, wil niet luisteren, doet haar eigen ding.

Hij heeft veel opstootjes met kinderen uit de klas, minder met de leerkracht.

Externaliserend gedrag, veel aandacht vragen, soms stiekem gedrag.

Voorbeelden van internaliserend gedrag zijn:

Sluit zich af voor emoties. Zegt weinig. Hij verstart als iemand iets aan hem vraagt.

Stil, weinig taal, vermijdt "echt" contact.

Gesloten, stil, afwachtend kind.

Van de doelgroepkinderen werden 20 duidelijk als internaliserend omschreven en 10 als externaliserend. Voor de overige vier kinderen werden andere redenen aangegeven, zoals:

Afstandelijk, gespannen, niet betrokken

Nieuw kind, nog niet heel bekend

Van meerdere doelkinderen werd benoemd dat ze moeite hadden met emotieregulering. Dit kwam zowel voor bij internaliserend als bij externaliserend gedrag:

Internaliserend, maar kan lang boos en gefrustreerd zijn, weinig open.

Hij kan van het ene op het andere moment blokkeren, hij kan bozig worden en verdrietig.

In Tabel 1 is weergegeven hoeveel kinderen per cyclus en per PLG deelnamen. De doelkinderen in cyclus 1 en cyclus 2 waren verschillende kinderen.

	PLG 1	PLG 2	PLG 3	Totaal
Cyclus 1	5	9	4	18
Cyclus 2	4	9	3	16
Totaal	9	18	7	34

Tabel 1. Aantal doelkinderen

2.3 Materialen

In eerder onderzoek naar Playing-2-gether (Vancraeyveldt e.a., 2022) waarin de leerkrachten 1-op-1 gecoacht werden, bleken een start- en slotinterview over de leerkracht-kindrelatie en de video-coaching belangrijke activiteiten om de reflectie op de relatie met het kind en de toepassing van de Playing-2-gether vaardigheden te ondersteunen. Deze twee activiteiten speelden dan ook een belangrijke rol in het ontwerp van het professionaliseringstraject in de PLG's. Daarnaast was uitleg van de interactievaardigheden Playing-2-gether van belang. Hierna volgt een toelichting.

2.3.1 Het reflectie-interview op de leerkracht-kindrelatie

Voorafgaand aan het professionaliseringstraject in de PLG's is een reflectie-interview rond de leerkracht-kindrelatie opgesteld. Dit interview is een verkorting en bewerking van Het leerkracht-leerling relatie-interview (Koomen & Spilt, 2017), dat op zijn beurt een vertaling en bewerking is van het Teacher Relationship Interview van Pianta (1999). Het oorspronkelijke interview heeft als doel om een specifieke diagnose te stellen van de kwaliteit van de leerkracht-leerling relatie, maar vooral ook het handelen en de reacties van de leerkracht. Daartoe wordt een complexe analyse uitgevoerd waarin punten op verschillende dimensies worden gegeven. Deze analyse kan alleen door een getrainde expert worden uitgevoerd.

Binnen het professionaliseringstraject in dit onderzoek had het reflectie-interview een ander doel, namelijk de ondersteuning van denken in termen van relatie en relationele behoeften, in plaats van gedrag. Wanneer leerkrachten gedrag als storend of moeilijk ervaren, praten ze met collega's vaak uitgebreid over het gedrag van het kind. Collega's op hun beurt kunnen daar op reageren door hun eigen mening over het gedrag te verwoorden of te vertellen hoe ze zelf op het gedrag zouden reageren. De vragen in het interview zijn bedoeld om leerkrachten expliciet te laten verwoorden hoe ze de relatie zien en ervaren, om zich bewuster te worden van hun eigen emotionele reacties en patronen in de interactie met het kind en om zich beter te verplaatsen in het perspectief en gevoel van het kind. De richtlijnen voor afname van het interview en de vaste vragenlijst ondersteunen naar verwachting de collega om goed te luisteren zonder oordeel en om de eigen reactie en interpretatie achterwege te laten.

Om ervoor te zorgen dat de afname van de interviews niet teveel tijd namen, is de oorspronkelijke vragenlijst teruggebracht tot zeven vragen, met de mogelijkheid om uit te breiden naar negen vragen. De focus is gelegd op hoe de leerkracht de relatie en het contact met het kind ervaart en op vragen naar het perspectief van het kind.

De eerste vraag in het interview is om de relatie met het doelkind te typeren met drie woorden en die woorden toe te lichten aan de hand van concrete voorbeelden. Andere vragen in het interview gaan om het beschrijven van een moment waarop er echt contact was met het kind en een moment waarop er juist helemaal geen contact was met het kind. Ook wordt gevraagd naar situaties die specifiek

moelijk zijn voor het kind, de relatie met de ouders van het kind en waarom de leerkracht blij is om de leerkracht van het kind te zijn.

Naast aanpassingen in de vragen, zijn ook richtlijnen toegevoegd voor de leerkracht die het interview afneemt. De bedoeling van het interview wordt uitgelegd en er worden tips gegeven hoe de interviewer zijn of haar collega kan ondersteunen om werkelijk antwoord op de gestelde vragen te geven. De tips zijn concreter dan in de originele handleiding en de taal is beter afgestemd op leerkrachten.

Als interviewer ondersteun je je collega om te reflecteren op haar of zijn relatie met het doelkind. Daarvoor is het belangrijk dat je collega goed bij zijn of haar eigen verhaal en belevenis kan komen.

[...]

Moedig je collega aan om toch een bepaald moment te kiezen en niet te vertellen over 'alle keren waarop', bijvoorbeeld door te vragen: *Wat was de laatste keer waarop dat gebeurde?* Of: *Herinner je je een concreet moment waarop dat gebeurde? Vertel eens over dat moment.*

Ook zijn hier en daar suggesties gegeven om verder door te vragen. Na afloop van het interview schrijven leerkrachten voor zichzelf een korte reflectie op het interview. Ze noteren de drie woorden die de relatie typeren, noteren of het interview hen tot nieuw inzicht heeft geleid en wat ze de eerstvolgende keer willen doen als ze het kind weer ontmoeten. Ook stellen ze een plan op voor de eerste Playing-2-together sessie en kiezen welke interactievaardigheid ze vooral willen uitproberen.

Aan het eind van de cyclus wordt hetzelfde interview afgenomen. Leerkrachten kiezen opnieuw 3 woorden om de relatie te beschrijven en noteren na afloop ook in hoeverre er veranderingen hebben plaatsgevonden in de relatie. Het slotinterview bevat extra vragen waarin de leerkracht terugblijkt op mogelijke veranderingen in de afgelopen periode.

2.3.2 Het video-intervisie protocol

Op basis van de aanwijzingen in de handleiding voor het coachingstraject (Araújo e.a., 2017) is een eerste versie opgesteld van een protocol voor de video-intervisie. Het protocol geeft aan uit welke fases / rondes de intervisie bestaat en wie welke vragen beantwoordt. Soms is dat de leerkracht die het filmpje inbrengt en soms zijn dat de collega's die meekijken en analyseren.

Voorafgaand aan de intervisie kiest de leerkracht zelf een fragmentje van ca. 5 minuten om te delen. De leerkracht geeft een korte inleiding over de context en vertelt waarom hij/zij het fragment wil laten zien. Na de eerste keer samen kijken wordt gevraagd met welk moment de leerkracht tevreden is en welk moment de leerkracht specifiek zou willen bekijken. Dat fragment wordt een tweede en soms een derde keer bekeken. Aan de hand van specifieke vragen analyseren de leerkrachten samen wat er gebeurt. Het gaat daarbij om micro-analyse van de interactie. Vragen in het protocol gaan onder andere over de inzet van de vaardigheden, de zichtbare reacties van het kind en de beleving van de leerkracht. Een voorbeeld:

Waar zie je elementen in dit fragment waar er sprake is van een warme relatie/ positieve pedagogische interactie?

Wat deed de leerkracht precies en hoe reageerde het kind?

2.3.3 Website en presentaties

Overige materialen die in het professionaliseringstraject waren een presentatie over de eerdere ontwikkelingen en onderzoek naar Playing-2-gether en uitleg van de interactievaardigheden. Daarnaast werd gebruik gemaakt van voorbeeld filmpjes van de interactievaardigheden op de website <https://www.p2g.ukf.sk/nl/start/> die ontwikkeld is in het Erasmus+ project (2017-1-SK01-KA201-035321). Er worden enkele losse formulieren ingezet die leerkrachten gebruiken om een reflectie of plan op te noteren.

2.4 Opzet van het professionaliseringstraject

In het schooljaar 2021-2022 hebben tien bijeenkomsten plaatsgevonden in elke PLG, verdeeld over twee cycli van vijf bijeenkomsten die elk ongeveer vier maanden in beslag nam. Tijdens een cyclus werkte de leerkracht vanaf bijeenkomst 2 met een kind uit de klas met wie hij of zij een positievere relatie wilde opbouwen. Tijdens het jaar werkten de meeste professionals dus met twee verschillende doelkinderen, hoewel een enkele leerkracht met hetzelfde kind verder heeft gewerkt. In dat geval is in cyclus 2 opnieuw de beginsituatie bevestigd.

De eerste cyclus van vijf bijeenkomsten was hetzelfde opgebouwd in de drie PLG's. Daarbij is het oorspronkelijke coachingstraject van Playing-2-gether door een expert (Vancraeyveldt e.a., 2022) zoveel mogelijk gevolgd, maar vertaald naar een groepssetting. Ook is geprobeerd om het handelen van een expert zo expliciet mogelijk te maken voor de leerkrachten en te ondersteunen of oefenen met de reflectie-instrumenten en activiteiten. De belangrijkste (maar niet alle) activiteiten per bijeenkomst staan vermeld in Tabel 2.

Tijdens de eerste bijeenkomst werd een inleiding gegeven op het belang van een goede leerkracht-kindrelatie en op de aanpak van Playing-2-gether en de onderzoeksopzet. Na afloop van de bijeenkomst kozen de leerkrachten een doelkind om mee te werken en vroegen om toestemming van ouders om filmopnames te maken voor intervisie. Als ouders niet akkoord gingen, kozen de leerkrachten een ander doelkind uit van wie de ouders wel toestemming verleenden. Tijdens bijeenkomst 1 werd ook een voorbereidende oefening gedaan op de afname van het reflectie-interview in bijeenkomst 2, namelijk rond het typeren van een relatie (en niet het gedrag) met een kind in de groep met wie ze een positieve relatie hadden. Tijdens bijeenkomst 2 lag de nadruk op verdieping van inzicht in de beginsituatie van de relatie met het doelkind. Hiervoor werd gebruik gemaakt het *reflectie-interview* dat leerkrachten aan elkaar afnamen, aan de hand van vaste richtlijnen en vragen.

Tijdens bijeenkomst 1 en 2 maakten de leerkrachten ook kennis met de concrete interactievaardigheden van Playing-2-gether. Dat gaat om:

- observeren
- spiegelen van het spel
- verwoorden wat er gebeurt
- benoemen van emoties
- inspelen op relationele behoeften van het kind

Daarnaast is het de bedoeling dat de leerkracht bepaalde gedragingen achterwege laat:

- niet steeds vragen stellen
- geen opdrachten geven,
- niet prijzen
- geen lesjes geven.

Een uitgebreide toelichting op deze vaardigheden is te vinden op <https://www.p2g.ukf.sk/nl/p2g-vaardigheden/>.

Na bijeenkomst 2 hebben leerkrachten voor het eerst een of meer playing-2-gether-sessies uitgevoerd met het doelkind, van ca. 5-10 minuten. Ze maakten een filmopname van één van de sessies en brachten die mee naar bijeenkomst 3. Dit herhaalde zich na bijeenkomst 3 en 4.

Bijeenkomst 1	Belang van 'leerkracht-kindrelatie'. Inleiding en uitleg van Playing-2-gether: organisatie en interactievaardigheden Oefening met het typeren van een relatie.
<i>In de praktijk</i>	Een doelkind kiezen, ouderconsent, vragenlijsten LLRV en LWS invullen
Bijeenkomst 2	Reflectie-interview-START Vervolg op uitleg interactievaardigheden Brainstorm over contexten voor playing-2-gether in groep 3-4
<i>In de praktijk</i>	Uitvoeren van Playing-2-gether met het doelkind
Bijeenkomst 3	Video-intervisie Verdieping op relationele behoeften
<i>In de praktijk</i>	Uitvoeren van Playing-2-gether met het doelkind
Bijeenkomst 4	Video-intervisie Verdieping op relationele behoeften
<i>In de praktijk</i>	Uitvoeren van Playing-2-gether met het doelkind
Bijeenkomst 5 (Online vanwege Lockdown)	Video-intervisie Reflectie-interview-SLOT
<i>In de praktijk</i>	Vragenlijsten LLRV en LWS invullen

Tabel 2: opzet van de eerste cyclus

In de bijeenkomsten 3, 4 en 5 werd steeds een kortcyclisch proces doorlopen waarin uitgewisseld werd over de eigen ervaringen en die van collega's. Daarbij stond video-intervisie centraal aan de hand van het protocol.

Tijdens de bijeenkomsten werden één of twee filmpjes plenair bekeken en besproken, onder begeleiding van de procesbegeleider(s). Daarna voerden de leerkrachten ook zelfstandig in tweetallen of kleine groepjes de video-intervisie uit, waarbij de procesbegeleider afwisselend aansloot. In de dialoog werd gestreefd naar gelijkwaardigheid en oog voor expertise van de verschillende betrokkenen. Er werd nadrukkelijk gevraagd naar de persoonlijk professionele waarden en overtuigingen van de betrokken professionals (cf., Kelchtermans, 2009; Korthagen, 2014) die (mede)bepalend zijn in het afstemmen op behoeften van kinderen met 'moeilijk' gedrag.

Naast de video-intervisie gaf de procesbegeleider tijdens de bijeenkomsten 3 en 4 verdere input of verdieping op Playing-2-gether waar dat nodig was: dit betrof in alle PLG's vooral het herkennen van non-verbale contactinitiatieven van het doelkind en het begrijpen van relationele behoeften van het

doelkind. Ook speelde de procesbegeleider een belangrijke rol in de feedforward naar een vervolg in het handelen met het kind, waarbij soms een koppeling werd gelegd met voorwaarden, zoals structuur en regels, spelbegeleiding of begeleiding van groepsdynamiek.

In de vijfde bijeenkomst hebben de leerkrachten na de video-intervisie opnieuw het reflectie-interview bij elkaar afgenomen over de relatie met hun kind. Na of tijdens de vijfde bijeenkomst van cyclus 1 vond een gestructureerde evaluatie plaats, in een groepsgesprek. Hierin stonden de drie onderzoeksvragen centraal.

Tussen het eind van cyclus 1 en de start van cyclus 2 zaten meerdere weken voor tussentijdse analyse van de overkoepelende bevindingen uit cyclus 1. Cyclus 2 is in elke PLG gestart met een presentatie van die bevindingen. Er is besproken hoe de evaluatie van cyclus 1 geleid heeft tot aanscherpingen van de ondersteunende reflectie-instrumenten en andere materialen. Belangrijke aanvullingen betroffen een aanscherping bij de richtlijnen voor het reflectie-interview en een lijst van woorden om een relatie te typeren, een verkorte versie van het interview-protocol en een overzichtelijker werk- en reflectieplan. Tot slot werden concrete afspraken gemaakt voor de werkwijze in cyclus 2. De drie PLG's maakten hierin verschillende keuzes. Hier wordt specifiek op ingegaan bij de resultaten van onderzoeksvraag 2.

2.5 Dataverzameling

Tijdens de beide cycli zijn kwalitatieve en kwantitatieve data verzameld.

2.5.1 Kwalitatieve dataverzameling

Tijdens de bijeenkomsten

Tijdens de bijeenkomsten van de eerste cyclus zijn op gestructureerde wijze kwalitatieve data verzameld. Tabel 3 geeft hiervan een overzicht.

Doel: zicht krijgen op	Respondenten	Vorm
Beginsituatie leerkracht-kind relatie	Leerkrachten	Reflectie-interview en schriftelijke aantekeningen na het interview
ervaringen met de uitvoering van het reflectie-interview en het interview-protocol	Leerkrachten	Gestructureerde vragen
ervaringen met overige activiteiten in de PLG	Leerkrachten	Gestructureerde vragen
ervaringen van de leerkrachten in de groep met de uitvoering en organisatie van Playing-2-gether	Leerkrachten	Gestructureerde vragen
ervaringen van de leerkrachten met het doelkind tijdens de toepassing van Playing-2-gether	Leerkrachten	Video-intervisie
kwaliteit van toepassing van het reflectie-interview en het interview-protocol	Procesbegeleiders	Gestructureerde aantekeningen
Inhoudelijke diepgang en dilemma's tijdens elke bijeenkomst	Procesbegeleiders	Gestructureerde aantekeningen tijdens de onderdelen van de PLG

Tabel 3: overzicht kwalitatieve dataverzameling tijdens de PLG-bijeenkomsten

Op basis van de ervaringen in een bijeenkomst, stelden de onderzoekers/procesbegeleiders de activiteiten voor de volgende bijeenkomst specifiek vast. Daarbij werden tevens vragen opgesteld om de activiteiten tijdens de bijeenkomst en de uitvoering van Playing-2-gether in de praktijk te kunnen

monitoren. Vragen voor de leerkrachten werden opgenomen in de powerpoint en vooral mondeling doorgenomen tijdens de bijeenkomst, waarbij de procesbegeleider ter plekke de antwoorden noteerde. De observatievragen en interpretatievragen voor de procesbegeleiders zelf werden deels ter plekke en deels direct na afloop van de bijeenkomst in gevuld. Een voorbeeld van een dataverzamingsformulier en van dergelijke aantekeningen is opgenomen in Bijlage 1 en 2.

Tijdens de bijeenkomsten van de tweede cyclus, waarbij de procesbegeleider meer op afstand was en de drie PLG's verschillende werkwijzen hadden, zijn waar mogelijk vergelijkbare data verzameld als in de Tabel 3 vermeld is. Er zijn verschillen in de frequentie en manier van dataverzameling. Zo heeft de procesbegeleider van PLG 1 extra data verzameld over de beginsituatie en ervaringen met het doelkind door individuele gesprekken met de leerkrachten. Ook heeft de kartrekker (die tijdens cyclus 2 steeds meer de rol van procesbegeleider op zich nam) data aangeleverd over de laatste twee aspecten in de tabel. In PLG 3 zijn data verzameld via audio- en video-opnames van de activiteiten die de leerkrachten onderling hebben uitgevoerd en via een online bijeenkomst.

Groepsevaluatiegesprekken

Na afloop van de beide cycli heeft in elke PLG een uitgebreide groepsevaluatie plaatsgevonden onder leiding van de procesbegeleider. Daarin werd aan de hand van een gestructureerde vragenlijst ingegaan op de volgende aspecten:

- ervaringen mbt de uitvoering van Playing-2-gether
- ervaringen in de relatie met het doelkind
- ervaringen met de werkwijze als PLG
- ervaringen met de gehanteerde instrumenten en activiteiten
- behoeften aan en ideeën voor verbetering / verandering van de ondersteunende instrumenten, materialen en activiteiten.

Tijdens de evaluatie na cyclus 2 zijn daarnaast ideeën verzameld voor disseminatie en adviezen voor nieuwe scholen die met Playing-2-gether willen gaan werken.

Groepsgesprek met kartrekkers

Na afloop van de tweede cyclus heeft een gestructureerd evaluatiesprek plaatsgevonden met de kartrekkers van elke PLG, waarin vooral dieper ingegaan is op de rol van de kartrekker, belemmerende en bevorderende factoren, disseminatie en adviezen voor nieuwe scholen die met Playing-2-gether willen gaan werken.

2.5.2 Kwantitatieve dataverzameling

Parallel aan de kwalitatieve dataverzameling zijn ook kwantitatieve data verzameld om veranderingen in kaart te brengen in de ervaringen van de leerkracht, aan de hand van de Leerling-Leerkracht-Relatie-Vragenlijst over de ervaren relatie met het kind (Koomen, Verschuieren & Pianta, 2007) en de Leuvense Welbevinden Schaal (Laevers, 2019) over het welbevinden van het doelkind. Deze lijsten zijn vlak voor en kort na de uitvoering van een cyclus door de leerkrachten ingevuld.

LLRV

Voor het meten van de ervaren relatie met het kind is gebruik gemaakt van de Leerkracht-Leerling-RelatieVragenlijst, de LLRV (Koomen, Verschuieren en Pianta, 2007). Deze LLRV bestaat uit 28 stellingen met een 5-puntsschaal waarmee de leerkrachtde perceptie van haar relatie met een leerling, het

interactieve gedrag van de leerling naar de leerkracht en de opvattingen van de leerkracht over de gevoelens van de leerling ten opzichte van de leerkracht in kaart worden gebracht. De stellingen zijn verdeeld over drie subschalen in een relatie: nabijheid, afhankelijkheid en aanwezigheid van conflict. De ruwe scores per subschaal worden omgezet naar normscores, waardoor kinderen van verschillende leeftijden en sexe vergelijkbaar worden.

De Nabijheidsschaal meet de mate waarin een leerkracht genegenheid, warmte en open communicatie ervaart in de relatie, bijvoorbeeld *Ik voel gemakkelijk aan wat dit kind voelt*. De Nabijheidsschaal reflecteert een positieve relatie. Een hoge score op de nabijheidsschaal (normscore hoger dan 8 op een schaal van 1-16) geeft aan dat de relatie wordt gekenmerkt door positieve betrokkenheid van beide kanten. De leerkracht voelt zich effectief omdat het kind de leerkracht als ondersteuning kan gebruiken.

De Conflictschaal meet de mate waarin de leerkracht de relatie met een bepaald kind als negatief of conflictueus beoordeelt, bijvoorbeeld *Dit kind wordt gauw boos op mij*. De Afhankelijkheidsschaal meet de mate waarin een leerkracht een bepaald kind als overmatig afhankelijk beoordeelt ten opzichte van zichzelf, bijvoorbeeld *Dit kind vraagt om hulp in situaties waarin dit eigenlijk niet nodig is*. De Conflictschaal reflecteert een negatieve relatie. Een hoge score op conflict (normscore hoger dan 13 op een schaal van 7-16) betekent dat de leerkracht relatief veel conflicten ervaart met een kind en het kind beoordeelt als onvoorspelbaar en verongelijk of dwingerig waardoor omgaan met dit kind buitensporig veel energie van de leerkracht vraagt. De leerkracht voelt zich, ondanks alle inspanningen, niet effectief in zijn interacties met dit kind.

De Afhankelijkheidsschaal meet de mate waarin een leerkracht het kind beoordeelt als overmatig afhankelijk (bijvoorbeeld: *Dit kind heeft voortdurend bevestiging van mij nodig*) en reflecteert daar mee een negatieve relatie aan. Een hoge score op de Afhankelijkheidsschaal (normscore hoger dan 12 op een schaal van 6 -19) geeft aan dat de leerkracht zich zorgen maakt omdat het kind sterk op scheiding van de leerkracht reageert en het kind buitensporig hulp en aandacht vraagt.

Voor de subschalen Conflict en Afhankelijkheid geldt dat scores van 13 of hoger aangeven dat de relatie zorgwekkend is. Voor de Nabijheidsschaal geldt dat een score van 13 of hoger juist een bovengemiddeld niveau van een positieve relatie weerspiegelt.

LWS

Om veranderingen van het welbevinden van het doelkind in kaart te brengen, hebben leerkrachten voor en na de uitvoering van een cyclus de Leuvense Welbevindenschaal (Laevers, 2019) ingevuld voor het door hen gekozen doelkind. Leerkrachten hebben het leerlingwelbevinden beoordeeld op basis van de methode *screenen*. Bij screenen wordt een niveau van welbevinden toegekend aan een patroon van welbevinden van een kind dat een leerkracht over een langere periode waarneemt. Daarbij worden signalen van welbevinden geobserveerd. De signalen van welbevinden zijn: genieten, spontaniteit en zichzelf kunnen zijn, openheid, ontspanning en innerlijke rust en vitaliteit (Laevers, 2019). Het niveau van welbevinden wordt aangegeven op een vijfpuntsschaal. De schaal loopt van 'zeer laag welbevinden' (niveau 1) tot 'zeer hoog welbevinden' (niveau 5). Voorbeelden van beschrijvingen bij niveau 1 (zeer laag welbevinden): bedrukt of verdrietig kijken, huilen, contact vermijden, gespannenheid, in paniek zijn, boos zijn en anderen uitdagen. Voorbeelden van beschrijvingen bij niveau 5 (zeer hoog welbevinden): blij en opgewekt kijken, lachen, kan zichzelf zijn en toont zelfvertrouwen, is ontspannen,

heeft een stralende blik, reageert energiek, heeft contact met andere kinderen en stelt zich open voor de omgeving (Laevers, 2019).

Respons van leerkrachten

In de praktijk bleek het lastig om de voor- en nametingen van de kwantitatieve dataverzameling compleet te krijgen. In totaal zijn 16 van de 34 LLRV-metingen compleet en 14 van de 34 LWS-metingen. Daar waren verschillende oorzaken voor. Enkele leerkrachten hebben na het invullen van de nulmeting nog voor een ander doelkind moeten kiezen, omdat ouders geen toestemming gaven voor de video-opnames. Ze hadden dan tijdens bijeenkomst 2 al een startinterview gehad over het nieuwe doelkind en wellicht ook een of meer Playing-2-gether sessies, waardoor er geen valide nulmeting meer mogelijk was. Soms ontbrak een vragenlijst rond de start of aan het eind van een cyclus door (langdurige) ziekte of afwezigheid van het doelkind of van de leerkracht, met name aan het eind van cyclus 1. Er was toen veel sprake van uitval door covid. Ook was er soms gebrek aan tijd door persoonlijke omstandigheden (verhuizing, zwangerschap) of door hoge werkdruk. Veel leerkrachten hebben werk van zieke collega's moeten opvangen. Tot slot was er rond het afronden van cyclus 1 een lockdown en rond de start van cyclus 2 waren er nog strenge regels rond quarantaine. Dat heeft ook gezorgd voor minder regelmatig fysiek contact tussen de onderzoekers en de leerkrachten en minder direct zicht op het op tijd en correct invullen en aanleveren van de LLRV-vragenlijst en het LWS-formulier.

3 RESULTATEN

3.1 Onderzoeksvraag 1 – doorontwikkeling van Playing-2-gether naar nieuwe contexten

Hoe kunnen de interactievaardigheden van Playing-2-gether doorontwikkeld worden naar andere activiteiten dan vrij spel, zodat leerkrachten in verschillende contexten van de onderbouw (groep 1-4) een warme relatie kunnen opbouwen met kinderen met 'moeilijk' gedrag?

3.1.1 Spelen in groep 3 en 4

Tijdens cyclus 1 en 2 hebben de leerkrachten in verschillende activiteiten en contexten uitgeprobeerd om de interactievaardigheden van Playing-2-gether toe te passen. Tegen de verwachting in, bleken de leerkrachten ook in deze groepen in meer of mindere mate toch tijd te vinden voor spel. De leerkrachten in de verschillende PLG's benadrukken dat de toepassing van de interactievaardigheden het meest vanzelfsprekend past in de context van spel.

Als je echt de tijd hebt, is het samenwerken of samenspelen wel het beste. (...) maar die tijd is er niet altijd, (...) Vooral in de boven- en middenbouw denk ik.

In alle PLG's werd ervoor gepleit om meer speelmogelijkheden in te bouwen in groep 3 en 4 als die er nog niet of beperkt waren.

*Ik denk dat het er vooral om gaat dat je momenten van spel inbouwt. Wat ik ook zei 'alle kinderen hebben daar behoefte aan. En als je eenmaal ziet wat het voor invloed heeft, dan kun je elke dag de rekenles 10 minuten korter maken bijvoorbeeld
Dan zou ik toch zeggen gewoon spelmomenten opzoeken. Dat is het meest praktische. Spel inbouwen in je lessen. Dat hoeft niet elke dag, maar één keer per week. Begin daar maar eens.*

Klein beginnen. Een kieskast bijvoorbeeld. Werken met 'bakken': lego, duplo... het hoeft niet moeilijk, ga het maar bij de kleuters halen.

Een deel van de leerkrachten in PLG 1 en 2 werkte al met (thema)hoeken in de klas en benutte de *speelwerk*tijd of *thematijd* om Playing-2-gether uit te voeren. In PLG 3 werd structureel speelwerk*tijd* ingevoerd in groep 3/4, één middag per week. In PLG 2 organiseerde de leerkracht van groep 4 een kieskast in de klas, met een beperkt keuze-aanbod aan speelmaterialen.

De spelactiviteiten die in de groepen 3 en 4 benut werden, waren bijvoorbeeld spelen met lego, knex of ander constructiemateriaal, meespelen in het rollenspel, samen tekenen (regelmatig), of beeldend werken.

Enkele leerkrachten grepen kansen tijdens het buitenspelen: ze deden mee met voetballen, een spelletje zoals Annamaria Koekkoek of spelen op de duikelstang. Niet iedere leerkracht zag een rol voor zichzelf weggelegd in het buitenspel:

Buiten spelen vind ik lastig want ze zitten dan echt in hun spel, vooral de jongens. Dan is het zo geforceerd om mee te doen.

Ook heeft het meespelen gewenning nodig door de leerkracht:

Vandaag ging ik gewoon even op het randje zitten. [van de zandbak], even observeren, S. speelde met veel meer kinderen. Toen dacht ik; als ik nu mee zou gaan spelen met mijn schepje, dacht ik, ja, ik denk wel dat ze het leuk zouden vinden, maar ik voelde wel even een drempel.

3.1.2 Samen actief handelen / werken

Naast het toepassen van interactievaardigheden in spel, zetten zij de vaardigheden ook op andere momenten in. Niet-spel activiteiten bleken vooral geschikt wanneer kinderen actief aan het handelen zijn en wanneer er samenwerking mogelijk is. Leerkrachten rapporteerden bijvoorbeeld positieve ervaringen over het samen optuigen van de kerstboom, het verzorgen van de tuintjes buiten of het samen schoonmaken of opruimen van de klas.

3.1.3 Voorlezen en gezelschapsspelletjes

Voorlezen is niet de meest voor de hand liggende context voor Playing-2-gether, aangezien de leerkracht daarin meestal het voortouw neemt. Het is dus niet goed mogelijk om het kind te volgen (spiegelen, verwoorden). Anderzijds is voorlezen wel een situatie waarin vrij snel fysieke nabijheid is en non-verbaal contact, wat kan beantwoorden aan de relationele behoeften van het kind.

Toen vroeg R. [leerkracht]: "Wat zullen we gaan doen?" Toen pakte hij [doelkind] een prentenboek. Toen dacht ze: "Oh, en nu?" Het was een kind dat nog weinig Nederlands sprak. Dus hij was alleen maar bezig met woorden naspreken van haar. "De gele monstertjes gingen op weg." "Geel", zei hij dan. Het bleef heel erg in woorden hangen, en R. was daar niet tevreden over. Toen hebben we het filmpje zonder geluid afgespeeld. Toen hebben we alleen maar gekeken naar hoe dat ze non-verbaal op elkaar reageerden en daar gebeurde heel veel.

Ook ontstond er vaak naar aanleiding van het boek wel gedeeld plezier om het verhaal of om een gesprekje naar aanleiding van het verhaal. Eén van de leerkrachten in een groep 1/2 benutte het voorlezen omdat het kind liever alleen speelde, dan met haar.

Ook omdat ik merkte dat het spelen, ja, daar had ik niet zoveel aan. Hij wilde het liever in zijn eentje doen. Toen dacht ik, nou, dan gaan we een stapje terug, dan gaan we gewoon kletsen. Of voorlezen, dat heb ik ook een paar keer gedaan. Ik heb zo'n leeshoek met kussens en dan

zaten we af en toe heel relaxed in die kussens en hij vindt de Gruffalo heel geweldig dus die heb ik al meerdere keren aan hem voorgelezen. Dus dan zei ik, kies jij maar een boekje uit. Dus meer zo, meer dat soort momentjes

Gezelschapsspelletjes bleken wisselend succesvol. In sommige gevallen bleek het spelletje een bron van gedeeld plezier en contact te zijn, maar in sommige gevallen waren kinderen zo sterk op het spel en spelverloop gefixeerd dat er nauwelijks ruimte was voor sociaal contact. Het lukte leerkrachten dan bijvoorbeeld niet om oogcontact te maken.

3.1.4 “Playing-2-gether-gesprekjes”

Leerkrachten in de verschillende groepen gaven aan dat ze veel gebruik gemaakt hebben van gesprekjes met de kinderen om de relatie met het kind te versterken. Daarin maken ze onderscheid tussen verschillende typen gesprekken: enerzijds de leerkrachtgestuurde gesprekken en anderzijds de gesprekken waarin ze veel meer kindvolgend zijn en het kind de inhoud van het gesprek bepaalt. Ze noemden dit “Playing-2-gether”-gesprekjes, omdat de manier van interactie dicht aansloot bij de manier van interactie in het samenspel.

Als ik echt het gesprek eruit moet trekken, zeg maar, dat je echt moet vragen, dat ie dus niet echt op zijn praatstoel zit, maar dat ie dus antwoorden geeft, ja, dat is echt een juffengesprek. En soms komt hij gewoon naar me toe, dan vertelt ie en dan hoeft ik alleen maar te knikken of te luisteren. Laten zien dat ik hem hoor.

Bij het buiten spelen had ik een paar weken geleden een heel lang gesprek over vissen. Dat doet hij met zijn vader. En toen hadden we het over de onderwaterwereld dus toen was het wel minder een juffengesprek, maar meer: Ik ben geïnteresseerd in wat vissen eten en hoe werkt dat nou, en was hij een expert daarin.

Leerkrachten zijn tijdens het traject alert geraakt op allerlei kansen voor dergelijke “Playing-2-gether”-gesprekken; tijdens de inloop, het eten & drinken, buitenspelen, na schooltijd, op weg naar gym, of tijdens stillezen.

Ze komen ‘s morgens binnen, ze gaan een kwartiertje lezen en ik ga langs, bij S. in mijn geval, en ik maak een laagdrempelig praatje of ik teken even met hem mee.

Ook momentjes als we even aan het eten en drinken zijn, dan wil hij ook altijd nog wel even iets zeggen, en dan initieert hij dan wat hij mee heeft genomen, of dat zijn opa heel veel chocola heeft. Daar komt hij zelf dan echt mee.

3.1.5 Organisatie van Playing-2-gether

Leerkrachten zoeken verschillende organisatorische oplossingen om de Playing-2-gether sessies uit te kunnen voeren. De leerkrachten die al gewend zijn om regelmatig mee te spelen met de kinderen, integreren de sessies vrij eenvoudig in hun dagelijks handelen. De kinderen in de groep zijn gewend om met uitgestelde aandacht om te gaan.

De eerste 20 minuten doe ik altijd, als ze hebben gekozen, doe ik het bord omhoog en dan zeg ik ‘ga maar gewoon werken allemaal’ (...) en dan zet ik een timertje. (...) Dus in die tijd kon ik prima met hem spelen.

In de waan van de dag kon het weleens gebeuren dat de Playing-2-gether sessies erbij inschoten. Leerkrachten hadden steun aan het daadwerkelijk inplannen van de Playing-2-gether sessies.

Toen heb ik het echt in de weekplanning gezet bij de werkles. Op woensdag en vrijdag, op vaste dagen. Een keer in de ochtend en de middag. En als ik het dan zag dacht ik 'o ja, dat moet ik vandaag nog doen'. En dan ging het eigenlijk best wel twee keer per week.

Enkele leerkrachten in de middenbouwgroepen geven aan dat het programma erg vastligt, waardoor het minder makkelijk is om tijd te vinden voor een speelsessie. Soms lukte dit alleen buiten de klas en met hulp van een collega die de groep even draaiend hield. In de klas zelf werd dan meer gebruik gemaakt van andere activiteiten.

Als je echt de tijd hebt, is het samenwerken of samenspelen wel het beste. (...) maar die tijd is er niet altijd, en dan is een gesprekje wel wat makkelijker toe te passen. Vooral in de bovenmiddenbouw denk ik.

Een andere leerkracht in de middenbouw weet ruimte te maken door één keer per week speelwerkruimte in te voeren, maar geeft aan vaker Playing-2-gether sessies te willen doen. Ze ziet daar niet genoeg ruimte voor in het programma.

Nou, ik heb wel gezien hoe waardevol het is. En dat het jammer is, dat je groep zo groot is, dat is dan weer een ander ding, want het doet er wel degelijk toe (...) Maar het is te druk. Ik ben ook wel benieuwd naar andere juffen. (...) Hoe zij dat dan beleven en of het bij hen wel kan. Of dat ze hier ook tegenaan lopen, daar ben ik wel benieuwd naar. Want eigenlijk is het voor ons gewoon niet echt haalbaar. Omdat er zoveel andere dingen zijn die moeten.

Leerkrachten van alle groepen geven aan dat het prettig is om bij het begin van het werken met Playing-2-gether één of meerdere keren ondersteuning te hebben van een onderwijsassistent, stagiaire of IB-er, zodat ze zich ongestoord op de speelsessie met het doelkind kunnen richten. Na zo'n eerste ervaring lukt het leerkrachten beter om Playing-2-gether ook te integreren in hun dagelijks handelen, zonder assistentie in de groep. Dat komt enerzijds omdat zij andere manieren vinden dan alleen de speelsessies zelf om de relatie met het kind te versterken. En het komt ook doordat zij er beter in slagen om de vaardigheden toe te passen terwijl ze met een groepje kinderen meespelen of -werken. Bovendien blijkt de inzet van Playing-2-gether in een groepje ook bij te kunnen dragen aan beter contact tussen kinderen onderling, zoals bij de volgende leerkracht:

...ik merk dat in het begin het 1-op-1 was en als er een ander kind kwam, dan haakte hij af. Maar omdat je de momenten ook hebt gepakt in een groepje, merk je dat hij ook gemakkelijker contact maakt met anderen. En hij accepteert ook mij nog, terwijl hij ook met de kinderen is. Terwijl hij eerst dan dacht 'dan ga ik nu wel met de kinderen spelen'.

3.1.6 Belang van korte contactmomenten

De leerkrachten in de verschillende PLG's geven het belang aan van korte contactmomenten, als aanvulling op de langdurigere contactmomenten van een Playing-2-gethersessie. Ze benoemen hoe ze vaker en ook bewuster mogelijkheden aangrijpen om kort hun affectie of belangstelling te tonen aan de kinderen of hun beschikbaarheid te laten blijken.

De momenten zijn kleiner geworden. Ook wel korter en minder een ding, voor zowel mij als het kind.

Ze doen dat tijdens het lopen van rondes in de groep, direct na een instructiemoment, bij begin of eind van de dag, bij eten & drinken of verplaatsingen. Eén van de leerkrachten in groep 4 geeft kinderen de mogelijkheid om bij haar aan de grote tafel te komen werken, zodat ze zelf haar nabijheid op kunnen zoeken.

En soms komt ie ook gewoon aan mijn tafel werken en dan is het ook gewoon prima, weet je. [En dat aan de tafel werken, dat kiest hij zelf?] Ja. Sommige kinderen als ze zin hebben, of het is te druk in mijn groepje, of ik wil gewoon wat dichterbij de juf zitten, dan kunnen ze aan de tafel komen.

3.1.7 Samenvatting

De interactievaardigheden van Playing-2gether zijn het makkelijkst toepasbaar in de context van spel. Ook in de groepen 3 en 4 lukt het leerkrachten in meer of mindere mate om daar mogelijkheden voor te creëren; soms door uitbreiding van speelmogelijkheden in de groep; soms met hulp van een collega die de groep overneemt, zodat er even buiten de klas met een kind gespeeld kan worden.

Leerkrachten onderkennen dat de onderliggende uitgangspunten van Playing-2gether in uiteenlopende activiteiten en situaties toe te passen zijn.

Eigenlijk maakt de situatie niet uit. Het gaat om exclusief contact met het kind vanuit Playing-2gethervaardigheden en principes zodat de relatie groeit.

Een belangrijk uitgangspunt in het contact is dat de relatie zelf centraal staat: het volgen van het kind is daarbij zeer ondersteunend.

Wezenlijk contact maken en het kind de leiding laten nemen geeft zoveel moois; ook al vinden de kinderen het soms in eerste instantie wat vreemd dat ik als juf geen opdrachten geef of vragen stel.

Dit is gemakkelijker toe te passen in open activiteiten, en wat lastiger in leeractiviteiten, aangezien de leerkracht daar vaker de leiding heeft en het ook meespeelt dat het kind iets goed of fout kan doen. Toch ziet een leerkracht ook daar mogelijkheden:

het gaat er denk ik om dat het kind de lead heeft. En of dat nu is dat hij een som aan jou uitlegt of... het hoeft niet per sé altijd spel te zijn. Maar het gaat er denk ik meer om dat het kind zich competent voelt ook.

De houding van de leerkracht als minderwetende partner is behulpzaam om het kind de leiding te geven.

Activiteiten die de leerkrachten veel benutten om de relatie te versterken, naast het spel, zijn actieve dagelijkse activiteiten, gesprekjes, en korte contactmomenten. Ook voorlezen of spelletjes kunnen een rol spelen. Als er enige verbetering is in de relatie met het doelkind, bouwen de leerkrachten in de hogere groepen de relatie vaak verder uit door deze alternatieve activiteiten.

3.2 Onderzoeksvraag 2 – professionalisering in een PLG

Hoe kunnen onderbouwteams (groep 1-4) zich in een professionele leergemeenschap professionaliseren in de inzet van Playing-2gether als interventie en preventie bij kinderen met ‘moeilijk’ gedrag?

Een belangrijke verandering ten opzichte van de originele manier van professionalisering in Playing-2gether, is dat er niet langer één-op-één coaching door een expert plaatsvindt, maar dat leerkrachten gezamenlijk professionaliseren en elkaar coachen in de reflectie. Hier is enerzijds voor gekozen om Playing-2gether laagdrempeliger beschikbaar te maken, maar anderzijds ook omdat professionalisering in een team tot duurzamer veranderingen leidt dan individuele professionalisering (Henrichs e.a., 2016). In de PLG's van dit onderzoek vroeg dat van de leerkrachten dat zij naast het eigen maken van

Playing-2-gether ook elementaire coachingsvaardigheden onder de knie zouden krijgen en dat ze eigenaarschap zouden ervaren en verantwoordelijkheid zouden nemen voor het professionaliseringsproces

Om vraag 2 te onderzoeken zijn meerdere deelvragen opgesteld.

- Hoe kunnen leerkrachten elkaar ondersteunen in de reflectie op de relatie, op eigen interactiepatronen en op de relationele behoeften van een kind? Waar moeten de ondersteunende instrumenten en activiteiten aan voldoen?
- Op welke wijze nemen de leerkrachten verantwoordelijkheid voor het professionaliseringsproces?
- Wat is de meerwaarde van professionalisering in een PLG?
- Welke randvoorwaarden zijn er voor het goed functioneren van een PLG rond Playing-2-gether?

Hieronder worden de resultaten per deelonderwerp besproken.

3.2.1 Ervaringen met de reflectie-instrumenten en activiteiten

Om ervoor te zorgen dat leerkrachten elkaar kunnen ondersteunen in de reflectie op de relatie, op eigen interactiepatronen en op de relationele behoeften van een kind zijn de oorspronkelijke reflectie-instrumenten en -activiteiten (het reflectie-interview en de video-reflectie) uit de één-op-één coaching ingezet in de PLG-setting en is een herontwerp gemaakt dat aansloot bij de wensen en ervaringen in de praktijk. Hieronder wordt besproken hoe dat herontwerp tot stand is gekomen. Belangrijke eisen waren dat het instrument als ondersteunend wordt ervaren voor de eigen reflectie en dat de leerkrachten in staat zijn om de werkwijze uit te voeren zoals bedoeld.

Het reflectie-interview

Algemene ervaringen

Alle leerkrachten vinden het prettig om via het interview stil te staan bij de relatie, om hun gedachten en ervaringen te delen. Het interview wordt als waardevol ervaren voor verdieping van inzicht in de relatie, de keuze voor het kind en om richting te geven aan hun plan voor de Playing-2-gether-sessies. Het merendeel van de leerkrachten ervaart houvast in de structuur en aanwijzingen voor het interview. De vragen van het interview helpen om 'to the point' te blijven.

ik denk dat het ook leerkrachteigen is, als je niet zo'n leidraad hebt dan ga je meteen dingen invullen en een mening geven. Maar door de leidraad verval je niet zo snel in de adviesrol en geef je ruimte aan de ander.

Leerkrachten ervaren de vragen als houvast. Een klein deel van hen ervaart het tegelijkertijd ook als te sturend. Ze geven aan meer behoefte te hebben aan contact / gelijkwaardigheid in het gesprek, iets meer spontaniteit. Aangezien de 'formele' insteek wel ondersteunend werkt voor de geïnterviewde, wordt toch vastgehouden aan de opzet, maar wordt hierbij meer uitleg gegeven in de inleiding bij het interview.

Het interview is formeler dan de gesprekken die je normaal gesproken met je collega's voert. Dat kan even vreemd voelen, omdat er minder sprake is van wederzijdse uitwisseling. Toch is dat de moeite waard, omdat...

Om de interviewer iets meer vrijheid te geven, worden na cyclus 1 twee extra vragen opgenomen, die de interviewer naar eigen inzicht kan invoegen. In cyclus 2 blijken de leerkrachten deze extra vragen niet of nauwelijks te gebruiken.

Een belangrijk doel van het interview was om de leerkrachten na te laten denken over de (kwaliteit van de) relatie en om de relationele behoeften van het kind in plaats van het gedrag van het kind centraal te stellen. Als de focus van leerkracht verschuift naar de interactie tussen kind en leerkracht, naar de wederkerigheid, dan krijgt de leerkracht beter zicht op de eigen invloed. Het zorgt ervoor dat het gedrag van het kind niet als oorzaak wordt aangewezen voor een minder goede relatie.

Een belangrijke vraag in het interview die deze verandering van denken in gang zet, is de eerste vraag, waarin de leerkrachten de relatie in drie woorden moeten typeren. Leerkrachten vinden de vraag heel waardevol, omdat ze zo gedwongen worden om preciezer na te denken over de relatie. Ze vinden het echter ook lastig om woorden te kiezen die de relatie beschrijven. Zij beschrijven in eerste instantie vaak het gedrag of eigenschappen van het kind, waarbij hun eigen rol buiten beeld blijft. Zie de voorbeelden hieronder:

Grensoverschrijdend: bv. in de kring nog even een geluidje maken of net iets langer op de grond liggen.

Vindingrijk: Ik heb gemerkt dat hij vindingrijk is in zijn spel en gebruik maakt van zijn fantasie.

Toch gaven veel leerkrachten ook typeringingen die werkelijk over de relatie gingen, of zij deden beiden.

Vluchtig: Ik kwam er achter dat mijn contact met hem vaak wat "vluchtig" is.

De relatie is ingewikkeld. Ik vind het lastig om te peilen wat zijn behoeftes zijn en hoe ik hem hierbij kan helpen

Leerkrachten geven aan dat het hen helpt om samen over de woorden te praten en erover na te denken, en om aandacht te besteden aan het eigen gedrag en eigen gevoel. Ook geven ze aan dat een woordenlijstje zou helpen. Na de eerste cyclus is een lijst opgesteld van meer dan 120 woorden die een relatie kunnen typeren, zowel met positieve, negatieve en meer neutrale woorden, zoals broos, close, dynamisch, instabiel, liefdevol, ongelijkwaardig, onvoorspelbaar, vrij, water-en-vuur. Leerkrachten hadden veel steun aan de lijst, zowel om woorden uit te kiezen als ter inspiratie voor eigen woorden. Hun beschrijving van de relatie werd specifiek en ze bespraken vaker de dynamiek in de relatie en hun eigen patronen en dilemma's.

Intens: op momenten dat het anders gaat dan hij verwacht. Hij kan van het ene op het andere moment blokkeren, hij kan bozig worden en verdrietig. En dat vind ik dan wel moeilijk en heel intens om daar doorheen te breken en te kijken hoe hij reageert.

Zoekend: eigenlijk continue. Op het moment dat hij vrolijk is, dan is het een fijne jongen dan is er niks aan de hand. Hij heeft ook heel veel humor. Hij kan van het ene op het andere moment omslaan en dan vraag ik me af: hoe krijg ik je eruit? De ene keer is het door middel van een klein grapje, dat hij eruit komt en soms kan het ook heel lang duren. Dus daar ben ik zoekende naar. Hij is niet zoekend. Misschien toch ook wel zoekend: hoe kom ik hier uit?

Veel leerkrachten geven na afloop van het interview aan dat het hen heeft geholpen om beter inzicht te krijgen in de relatie met het kind. Ze hebben schriftelijk antwoord gegeven op de volgende vraag, direct na afloop van het interview: *Denk aan jouw doelkind. Is er iets veranderd aan of verdiept in de manier waarop je dit kind ziet of hoe je je voelt over hem of haar? Zo ja, licht dat toe.* Leerkrachten benoemen bijvoorbeeld meer inzicht te hebben in de interactiepatronen met het kind (1), in hun eigen emoties (2), of in het perspectief van het kind (3). Ook geven ze soms aan sterk gemotiveerd te zijn om de relatie te verbeteren (4).

- (1) *Ik kwam er achter dat mijn contact met hem vaak wat “vluchtig” is. Hij speelt zijn spel, mijn aandacht gaat naar een kind zonder spel. Ik wil graag mijn contact met hem verdiepen.*
- (2) *Ik merk dat ik toch gefrustreerder ben over de relatie dan dat ik eerder dacht.*
- (3) *Dat hij ook een stukje machteloosheid in zich heeft. Hij wil het wel goed doen, maar soms lukt dat gewoon niet.*
- (4) *Ik ben heel nieuwsgierig naar mijn gekozen kind. Ik vind het een uitdaging om door zijn pantser door te breken.*

In de eerste cyclus zijn er enkele leerkrachten die nog niet kunnen benoemen wat het interview hen heeft opgeleverd. Om de bewustwording achteraf te ondersteunen worden na cyclus 1 specifiekere vragen toegevoegd na het interview: *Denk aan jouw doelkind. Wat ben je te weten gekomen over jouw relatie met het kind? Wat ben je te weten gekomen over de behoeften van jouw doelkind? Is er misschien iets veranderd of verdiept in de manier waarop je dit kind ziet of hoe je je voelt over hem of haar? Zo ja, licht dat toe.* In cyclus 2 is dit terug te zien in de antwoorden, die uitgebreider en diepgaander zijn.

Mijn relatie met het kind heeft een negatieve lading. Het kind lijkt behoefte te hebben aan écht contact in een vertrouwde setting. Hij lijkt in een grote setting ‘uit te checken’ omdat hij zaken niet begrijpt of zijn interesse er niet ligt.

Leerkrachten waarderen de positieve insteek van de laatste vraag in het interview: waarom ben je blij dat je de leerkracht bent van...?

De geïnterviewde leerkracht

Leerkrachten geven aan dat het als geïnterviewde helpt om in het interview concrete voorbeelden te beschrijven en om vragen over gevoel te beantwoorden. Het blijkt dat leerkrachten als ze geïnterviewd worden over het algemeen ook goed in staat zijn om over concrete momenten te praten, hoewel daar soms wat hulp bij nodig is van de interviewer, met name om verder te komen dan een objectieve beschrijving.

K. vertelt veel in algemeenheden, geen concrete momenten. Veel interpretatie. ‘Hij is sowieso altijd...’ P. helpt heel erg bij één moment dat wel specifiek benoemd wordt, maar K. blijft het algemeen houden. P. lost het op door te zeggen: ‘En als dat dan gebeurt, hoe voelt hij zich dan?’

Leerkrachten kunnen meestal hun eigen handelen goed beschrijven, maar hebben soms wel wat hulp nodig om ook hun gevoelens te benoemen. De vragen over gevoelens van het kind of zichzelf helpen daarbij.

G. vertelt veel: veelal beschrijvend en nog weinig reflecterend. Doordat S. verder doorvraagt komt er reflectie op gang. G. neemt dan steeds even een pauze om na te denken voordat ze een antwoord geeft. De antwoorden komen minder beschrijvend/kletsend, maar er zit meer diepgang in. Ze denkt na over wat dit met haar doet en formuleert in haar hoofd hoe ze dit kan zeggen. S. vraagt steeds door met de vraag ‘hoe dan?’

Meerdere leerkrachten vertellen wel vanzelf al over hun gevoelens en reactiepatronen:

J. doet dit automatisch: ze start op met het gevoel dat dit kind haar geeft en hoe ze dit graag zou veranderen. H. vraagt steeds waarom ze dit belangrijk vindt.”

In de interviews zien we dat de meeste leerkrachten zich door de vragen meer bewust worden van het kindperspectief en de relationele behoeften van het kind. Ze zijn in staat zich in te leven in de gevoelens van het kind en spreken allemaal met begrip en respectvol over het kind.

T. heeft veel begrip voor kind, veroordeelt hem niet (bv vw zijn gedrag op vrije momenten). Ze denkt vanuit behoeften van het kind, en niet vanuit 'kind veranderen'. Ze ziet dat ze zelf een rol te vervullen heeft. Ze is duidelijk gemotiveerd om de relatie te verbeteren met het doel dat doelkind zich dan beter voelt. (ze is meer gericht op het beter voelen, dan op verandering van gedrag)

"E. [doelkind] wil graag 'echt contact'. Nu komt E. de klas binnen, geeft een high five en gaat zitten. G. spreekt de wens uit: Ik zou het zo graag anders willen. Ze twijfelt daarbij wel meteen of het kind het zelf ook anders zou willen. Misschien is het wel goed zo."

De rol van de interviewer

De invloed van het interview hangt sterk samen met de manier waarop de interviewer te werk gaat. Leerkrachten geven zelf aan dat het als interviewer helpt om goed te luisteren, stiltes en non-verbale luisterresponsen te geven, te herhalen wat de ander zegt, samenvatten/checken, doorvragen met open vragen en niet te oordelen. De interviewer speelt vaak een belangrijke rol in het 'doorvragen op concrete voorbeelden', 'doorvragen om verdieping te brengen in reflectie' en 'doorvragen op gevoelens van de kinderen'.

Over het algemeen houden de interviewers zich aan de vragen en richtlijnen van het reflectie-interview: luisteren zonder oordeel, zonder inbreng van eigen ervaringen en zonder adviezen en ondersteunen van het beantwoorden van de vraag. Er zijn wel duidelijke verschillen tussen leerkrachten. Een enkele leerkracht brengt weleens eigen ervaringen in en vraagt daarna naar de ervaring van de geïnterviewde. Zo'n ervaringsvoorbeeld is dan niet per sé oordelend of adviserend.

S. geeft aan dat de jongen buiten vaker ergens tegenaan schopt en dan soms ook andere kinderen pijn doet. N. bevestigt dat hij dit eerder ook al deed en dat zij hem dan soms even apart nam om duidelijk te maken dat de ander pijn heeft. Hierna pakt ze de rol van interviewer weer op en vraagt hoe S. hiermee omgaat en wat dit met haar gevoel doet.

Ook zijn er verschillen in de mate waarin leerkrachten in staat zijn om hun collega te ondersteunen bij de beantwoording van de vraag. Leerkrachten hebben veel baat bij de vragen over gevoelens van het kind of zichzelf en bij het beschrijven van concrete voorbeelden. We zien dat de collega's goede ondersteuners kunnen zijn daarbij, wanneer ze goed luisteren, tijd geven voor het antwoord, samenvatten en doorvragen om verdieping aan te brengen in het interview. Wanneer leerkrachten wat aan de oppervlakte blijven door meer te beschrijven dan te reflecteren, hebben ze extra ondersteuning nodig van de vragensteller. Een deel van de leerkrachten vraagt goed door, maar een ander deel van de leerkrachten doet dat niet of nauwelijks.

Z., M. en G. vragen steeds door naar concrete voorbeelden: Wat zie je dan? Waar merk je dat aan? S. heeft de neiging om in gesprek te gaan i.p.v. luisteren en ondersteunen. Als Z. er even bijkomt en daarin voorbeelden geeft, pikt ze dat snel op

Naar aanleiding van de bevindingen wordt de inleiding voor de interviewer aangepast, waarbij de bedoeling beter benadrukt wordt; ondersteunen bij de reflectie van de ander. De nadruk ligt niet op wat niet mag, maar op de meerwaarde van het interview en de wijze van interviewen. Een voorbeeld van een toegevoegde zin:

Misschien ken je het kind om wie het gaat, of lijken de situaties die je collega beschrijft op situaties die jij hebt meegemaakt. Je bewaart die gedachten voor een ander moment.

Ook zijn er bij de interviewvragen concrete tips toegevoegd om door te vragen op concrete voorbeelden, gevoelens en verdieping. Een voorbeeld daarvan is:

Hoe denk je dat ... zich voelde? (tip om door te vragen: waar merkte je dat aan? Waar zag je dat aan?)

In cyclus 2 zijn deze tips ook ingezet door de leerkrachten.

De video-intervisie

Algemene ervaringen

Leerkrachten zijn enthousiast over de video-intervisie. Door alle deelnemers wordt het kijken naar elkaars filmpjes als prettig ervaren. Ze vinden het fijn om te zien hoe collega's de interactie met hun doelkind aanpakken.

Het is mooi om te zien hoe een collega samen speelt met een kind en hoe ze reageert op bepaalde situaties. Je leert altijd van elkaar.

Het is fijn om te zien hoe een collega het aanpakt. Je ziet het plezier en je ziet dat het kind opbloeit en daar haal je voldoening uit. Voor jezelf haal je inspiratie uit de filmpjes van de ander.

Ook wordt de meerwaarde benoemd voor het meekijken met elkaar in verschillende groepen.

De manier van kijken is ook wel echt anders. Of je bij de kleuters staat of bij groep 3, 4 staat. Ik vind het goed dat dat nu een soort van gelijkgetrokken wordt. Dat je meer naar het speelse kijkt. Ook in 3, 4. Of juist in 3, 4.

Enkele leerkrachten geven aan dat ze het in het begin wel spannend vinden om zichzelf te filmen en het een beetje ongemakkelijk vinden om zichzelf op beeld terug te zien, maar toch genieten ze ervan om de beelden te delen.

De leerkrachten zijn positief over het protocol: het helpt hen om beter te kijken, met elkaar in gesprek te gaan en om positieve feedback te geven en ontvangen.

Door het volgen van het protocol is een filmpje, dat in eerste instantie kort en weinig zeggend leek, veel waardevoller dan gedacht. Door de verdiepende vragen, kijken we gericht naar wat er echt gebeurt tijdens het contactmoment.

Fijn om zo met elkaar te werken. Eerst even een toelichting, dan echt samen kijken en dan in gesprek. Dat zouden we veel vaker willen.

De feedback is positief gericht en wordt opgebouwd vanuit verschillende fases, waardoor je niet meteen een oordeel krijgt, maar samen gaat praten over wat je ziet.

Ook wordt de meerwaarde gezien van het opnieuw bekijken van een kort fragment, maar dat moet niet te lang duren. Een fragmentje van één tot drie minuten levert al veel op.

ik denk bij een keer zie je niet alles. En bij een tweede keer ga je, omdat je dan toch al een beetje hebt gesproken over wat heb je gezien en dan ga je toch weer beter kijken

Rol van video-intervisie in het leerproces

De video-intervisie is helpend bij het eigen maken van de Playing-2-gether-vaardigheden. Voor veel leerkrachten voelt de inzet van die vaardigheden in het begin onnatuurlijk, maar de positieve feedback die ze van elkaar ontvangen en het zien van het effect ervan, ondersteunt hen in hun leerproces.

Het voelt een beetje ongemakkelijk om jezelf in een volgende rol te zien, in plaats van leidend. Sowieso om jezelf op beeld te zien.

Het is fijn om te merken dat je dezelfde ervaringen hebt bij het maken van het filmpje. Het voelde namelijk onnatuurlijk om niet te reageren / woordenschat toe te voegen/ vragen te stellen / complimenten te geven etc.

Door goed te kijken naar het beeldmateriaal, zien we dat een contactmoment maar kort hoeft te zijn, om wel meteen invloed te hebben op de band tussen jou en de leerling.

Welke feedback was prettig om te krijgen? Dat ik de ruimte gaf aan het kind en deze volgde. Daarnaast ook dat het zo natuurlijk oogde en het kind echt een momentje kreeg om samen te werken met de leerkracht. Het voelde ook prettig hoe de collega's constructieve feedback gaven op het proces van het filmpje

Het terugzien van zichzelf op beeld, helpt leerkrachten ook om beter inzicht te krijgen in hun eigen rol en interactievaardigheden.

Als ik net heb gespeeld, dan denk ik nou, dit was weinig waardevol. We hebben een tekening gemaakt en klaar. Terwijl als ik het filmpje terugkijk en zie hoe we naar elkaar lachen en reageren, dan ben ik mee veel meer bewust van dat je een relatie aan het ontwikkelen bent. Dus dat is wel heel fijn.

Je ziet jezelf terug. Je ziet ook dingen die je niet zo snel ziet. Je denkt dan, wat zit ik hier te doen, dat ken ik helemaal niet van mezelf.

Ik weet nu wat ik de volgende keer beter kan doen, maar ik kan al wel heel goed spiegelen.

Kwaliteit van reflectie en feedback

Het valt op dat het de deelnemers gemakkelijk afgaat om de beelden en de interactievaardigheden van Playing-2-gether aan elkaar te koppelen. Ze kunnen zich concrete beelden vormen van het handelen dat bij de interactievaardigheden hoort.

Je bent heel veel aan het verwoorden van wat hij aan het doen is

Jee, dat spiegelen werkt echt goed.

Leerkrachten benoemen concreet handelen en geven elkaar op een positieve manier feedback. Ze hebben oog voor sensitief-responsief handelen.

Je bent geduldig en rustig.

Je geeft hem op een gegeven moment ook fysiek meer ruimte.

de leerkracht volgt met zijn blik en lacht hem regelmatig even toe waarbij ze wel steeds contact zoekt door hem met haar ogen en fysiek met haar hoofd en lichaamshouding te volgen.

Naast reflectie op het handelen, is er ook aandacht voor de beleving van de leerkracht zelf en van het kind, en voor de relatie/interactie:

Voor mij is het fijn als we samen zijn, ... dat hij mij ook echt accepteert.

Kijk nou, hoe hij geniet van dat moment van jou

Hij voelt zich vrij genoeg om de opdracht naar zijn hand te zetten.

Zowel de leerkracht als het kind heeft duidelijk plezier, er is wederkerigheid, plezier en enthousiasme te zien.

Er groeit heel snel echt contact en positieve interactie. Door te spiegelen en vriendelijk te observeren, krijgt het kind eigenaarschap. In het begin werken ze "naast elkaar" maar na een minuut pakt de leerling haar uitnodigende houding aan en doen ze het echt samen.

De deelnemers geven elkaar overwegend op een positieve manier feedback. Ze vragen niet veel door en de procesbegeleiders ondersteunen vooral in het geven van feedforward. Leerkrachten groeien wel in het geven van feedback en feedforward gedurende de beide cycli.

Wat opvalt is dat leerkrachten in het begin veel moeite hebben met het herkennen van kleine of non-verbale contactinitiatieven van een doelkind. De procesbegeleider modelt hierin en na cyclus 1 wordt er in het protocol voor de video-intervisie explicieter gevraagd naar (non)verbale contactinitiatieven van het kind, waarbij ook meerdere voorbeelden worden gegeven. Leerkrachten krijgen al tijdens cyclus 1, maar zeker ook tijdens cyclus 2 meer oog voor deze momenten. "Het kind beweegt steeds dichterbij naar je toe."

Kanttekeningen bij de video-interactie

Er zijn ook enkele kanttekeningen bij de video-interactie. Tijdens cyclus 1 wordt gewerkt met een uitvoerig protocol. Leerkrachten ervaren dat als teveel vragen en teveel herhaling. Na cyclus 1 wordt het protocol ingekort en dat bevalt de leerkrachten in cyclus 2 beter.

ik vond het echt efficiënter. Zowel wat eruit kwam als de tijd die je erin stak.

Daarnaast vinden leerkrachten het niet altijd makkelijk om de Playing-2-gether sessies of de video-opnames in de praktijk te realiseren. In PLG 1 geven de leerkrachten aan dat het heel veel oplevert maar dat het echt nodig is dat de kartrekker in de klas is zodat zij zich ongestoord kunnen richten op het kind. Zeker in de kleutergroepen wordt de spelsessie anders te vaak onderbroken doordat kinderen de juf nodig hebben. In de andere twee PLG's lukt het juist de leerkrachten van groep 1-2 vrij goed om de sessies uit te voeren in de klas. Tijdens cyclus 2 is er meer aandacht besteed, met name in PLG 1, aan het omgaan met uitgestelde aandacht in de groep. Dit is een aandachtspunt in het klassenmanagement om Playing-2-gether goed toe te kunnen passen.

Tot slot wordt de video-intervisie soms als belastend ervaren, omdat de werkdruk hoog is. Dat wordt vooral aangegeven in PLG 2 en PLG 3.

Soms voelt het als, o ja, vandaag hebben we dat weer. Dan blijft ander werk liggen. Maar als je eenmaal bezig bent, dan is het heel waardevol. Dan is het heel fijn.

Tijdens cyclus 2 richten de PLG's meer op hun eigen manier de organisatie in van de video-interactie momenten. Met name in PLG 3 gaat de frequentie flink omlaag.

Denken in relationele behoeften

De minst uitgewerkte vaardigheid van Playing-2-gether is het 'inspelen op relationele behoeften' van het kind. Die vaardigheid is wel van groot belang om handelingsalternatieven te gaan zien en het kind niet langer te beschrijven in termen van 'gedrag' (Spilt e.a., 2012; Spilt & Koomen, 2014).

Tijdens cyclus 1 besteden de procesbegeleiders op verschillende momenten bewust aandacht aan deze vaardigheid. Tijdens bijeenkomst 3 en 4 wordt er specifiek gesproken over relationele behoeften van een kind. De leerkrachten denken na over de relationele behoeften die ze bij hun eigen doelkinderen denken te herkennen. Leerkrachten blijken dan vaak te zeggen dat het kind behoefte heeft aan aandacht. Ook worden meer algemene behoeften benoemd, als veiligheid, gezien worden en zich competent voelen. Leerkrachten hebben nog weinig beeld van de specifieke relationele behoeften van het kind in het moment. Er wordt ook besproken hoe je er beter achter kunt komen: welke benadering vindt het kind prettig en welke minder? In de bijeenkomsten erna blijft dit gesprek op de agenda. Dit heeft tot gevolg dat leerkrachten preciezer gaan formuleren wat het kind van hen nodig heeft.

Hij heeft nodig: stabiliteit, rust, er voor hem zijn, duidelijke kaders en daar naar handelen.

Ze heeft warmte nodig en duidelijkheid. Ze wil graag iets samen doen. Ze wil graag iets voor mij doen.

Ook worden leerkrachten zich er meer bewust van dat er een verschil kan zijn tussen hun eigen relationele behoeften en die van het kind. Tijdens de PLG-bijeenkomsten komen *beliefs* van leerkrachten over contact maken aan de orde. Leerkrachten weten dat fysieke nabijheid een belangrijk middel kan zijn om affectie te tonen, maar ontdekken ook dat niet ieder kind daar even sterk behoefte aan heeft.

N. benoemt een situatie met haar doelkind. Ze is met hem gaan voetballen en basketballen. Maar door de fysieke afstand vond ze het moeilijk om in dat spel echt contact te maken. Haar eigen behoefte is om het contact te maken zoals R. dat doet in haar filmpje: met fysieke nabijheid. S. stelt de vraag of ze kan inschatten of dat ook de relationele behoefte is van het doelkind of dat het met name haar eigen behoefte is aan fysieke nabijheid. Dit lijkt haar aan het denken te zetten.

Een andere overtuiging die sterk blijkt te leven bij de leerkrachten is dat goed contact met een kind zich uit in spontane en uitgebreide gesprekken. Wanneer er weinig gesprek is, tijdens het spelen, kunnen ze het gevoel hebben dat de sessie niet geslaagd is. Het non-verbaal contact leren waarderen is voor de meeste leerkrachten dan ook een ontwikkeling. Eén van de leerkrachten in groep 4 leert inzien dat haar doelkind niet zoveel behoefte heeft aan gesprekken en zorgt ervoor dat ze hem nabijheid kan bieden en non-verbaal contact met hem kan maken.

En soms komt ie ook gewoon aan mijn tafel werken en dan is het ook gewoon prima, weet je. Dan geef ik hem een knipoog.

Voor cyclus 2 worden enkele aanpassingen gedaan om meer ondersteuning te bieden bij de reflectie op relationele behoeften van het kind. In het interview wordt een extra vraag toegevoegd, waarin specifiek wordt ingegaan op de ondersteuning van de relationele behoeften van het kind. Na afloop van het interview wordt een extra vraag gesteld over de indruk die de leerkracht heeft van de

relationele behoeften van het kind. Ook in het werkplan wordt een vraag opgenomen die leerkrachten beantwoorden na een Playing-2-gether sessie. *Wat kom ik te weten over de relationele behoeften van mijn doelkind?*

Tijdens cyclus 2 blijken leerkrachten vanaf het begin bewuster bezig met de relationele behoeften van het kind. Ze zijn hierin genuanceerd: het heeft tijd nodig en kan van de situatie afhankelijk zijn wat het kind het meeste nodig heeft van de leerkracht.

Overige aanpassingen

Tijdens cyclus 1 werd veel gewerkt met losse formulieren, waarop leerkrachten hun reflecties en plannen noteerden. Er was geen duidelijk ondersteunend formulier rond een Playing-2-gether sessie. Op verzoek van de leerkrachten is voor cyclus 2 één ondersteunend document gemaakt voor reflectie en planning. Het start bij de reflectie na het startinterview en biedt structuur voor de planning van een volgende Playing-2-gether sessie en de reflectie daarop. Het document eindigt met de reflectie op het slotinterview en een aantal vragen om over vervolgstappen na te denken. Wordt de cyclus met het kind afgerond of nog niet? Wat wil de leerkracht vasthouden of voortzetten? Welke hulp is daarbij nodig?

Enkele leerkrachten geven aan het eind van cyclus 1 aan dat zij behoefte hebben aan achtergrondartikelen. Deze worden gedeeld met de leerkrachten, zodat zij naar eigen inzicht meer kunnen lezen.

3.2.2 Eigen verantwoordelijkheid - verloop van cyclus 2

Een belangrijk doel van het professionaliseringstraject in de PLG was dat leerkrachten eigenaarschap voor het professionaliseringproces zouden ontwikkelen. Zoals eerder genoemd hebben de drie PLG's cyclus 2 op basis van hun ervaringen in cyclus 1 meer naar eigen inzicht ingevuld. Het was hierbij de bedoeling dat de rol van de procesbegeleider afnam en het team eigen verantwoordelijkheid ging dragen voor het verloop van het proces. Op welke manier hebben de drie PLG's zelf sturing gegeven aan het professionaliseringstraject in de PLG tijdens cyclus 2? En wat waren de ervaringen?

PLG 1

In PLG 1 werd tijdens cyclus 2 in grote lijnen vergelijkbaar gewerkt als in cyclus 1. De uitvoering van Playing-2-gether verliep voorspoedig in de praktijk. Gemiddeld hebben de leerkrachten 8-9 keer een playing-2-gethersessie uitgevoerd met hun doelkind. Meestal waren dat ingeplande sessies, maar ook werden tussentijds spontaan nog extra momenten gebruikt om interactie met het doelkind aan te gaan.

Er hebben vijf gezamenlijke bijeenkomsten plaatsgevonden en daarnaast organiseerden de leerkrachten onderlinge intervisiemomenten. Gemiddeld namen de leerkrachten elke 2-3 weken deel aan een intervisie. Tijdens cyclus 2 nam de kartrekker van PLG 1 duidelijk het voortouw en trad de procesbegeleider steeds meer naar de achtergrond.

De bijeenkomsten waren als volgt ingevuld. Tijdens de eerste twee bijeenkomsten werd in de eerste helft plenair ingegaan op de relationele behoeften van de doelkinderen en op het inzetten van specifieke playing-2-gether-vaardigheden. De kartrekker en procesbegeleider deelden daarin de leiding en gaven (nieuwe) input of ondersteunden de leerkrachten om de videofragmenten nog meer op micro-niveau te bekijken. Na de gezamenlijke start in de eerste twee bijeenkomsten, gingen de leerkrachten verder onderling in intervisie aan de hand van hun opnames van een sessie. De kartrekker en de procesbegeleider sloten steeds kort aan bij deze onderlinge intervisiemomenten. Beide bijeenkomsten

werden afgesloten met een gemeenschappelijke terugkoppeling in aanwezigheid van de kartrekker en procesbegeleider.

Tijdens de twee wat kortere bijeenkomsten daarna waren de leerkrachten vooral met elkaar in interactie. De kartrekker sloot steeds even aan bij de verschillende groepjes. Ook de procesbegeleider is op verzoek bij enkele groepjes aangesloten. Aan het eind van de bijeenkomst was er steeds een korte plenaire afsluiting in aanwezigheid van de kartrekker en de procesbegeleider. De leerkrachten waren vrijwel geheel zelfsturend.

In de laatste bijeenkomst werden eerst de ontwikkelingen plenair geëvalueerd. De leerkrachten presenteerden om de beurt de ontwikkelingen van hun doelkinderen en hun eigen ervaringen aan de hand van korte filmfragmenten en andere voorbeelden. Na de plenaire evaluatie werden de reflectie-interviews onderling afgenomen en de vragenlijsten ingevuld. Deze bijeenkomst werd afgesloten met een gemeenschappelijke evaluatie van het hele traject. Leerkrachten werden tijdens de tweede cyclus alerter op details in de interactie en hadden gedetailleerdere inbreng tijdens de interview: "Als je met zoveel ogen kijkt, zie je echt veel meer...". De leerkrachten waren leidend qua inhoud en vormgeving. Alleen bij de gemeenschappelijke evaluatie bewaakten de procesbegeleider en de kartrekker het programma.

In PLG 1 vond aan het einde een extra bijeenkomst plaats, waarin de voorlopige onderzoeksresultaten door de procesbegeleider werden besproken met de groep. In gezamenlijk overleg is besloten wat precies gepresenteerd zou worden aan de gasten die tijdens het tweede deel van de bijeenkomst aansloten: collega's van de school, de directie, leden van het bestuur en mensen van het Samenwerkingsverband (SWV). De procesbegeleider presenteerde kort en de leerkrachten vertelden over hun voorbeelden en concrete ervaringen. Ook de nieuwe plannen voor de individuele leerkrachten, de school, het bestuur en het SWV zijn gedeeld met de hele groep.

PLG 2

PLG 2 heeft tijdens de tweede cyclus de lijn van werken uit cyclus 1 voortgezet. De uitvoering van Playing-2-gether in de praktijk verliep voorspoedig. Leerkrachten hebben regelmatig de Playing-2-gether-sessies uitgevoerd en iedere leerkracht heeft zichzelf een paar keer gefilmd. Meerdere leerkrachten planden de playing-2-gether-sessies in hun rooster in.

Er hebben vijf gezamenlijke bijeenkomsten plaatsgevonden. Tussen de bijeenkomsten door hebben de leerkrachten elkaar regelmatig gesproken over het meespelen, wat hen hielp hen bij het creëren van een routine. Bij alle bijeenkomsten waren de kartrekker en procesbegeleider aanwezig. De kartrekker nam steeds meer de rol van procesbegeleider op zich en de procesbegeleider verdween steeds meer naar de achtergrond.

Na de eerste (online) inleidende bijeenkomst werd tijdens de twee bijeenkomsten daarna eerst plenair één filmpje besproken. De procesbegeleider gaf de leerkrachten hierin veel ruimte voor eigen inbreng, maar merkte dat ze uiteindelijk toch vaak zelf veel invulde. Na het plenaire gedeelte ging de groep in twee kleinere groepen uiteen voor onderlinge interactie. Tijdens de vierde en vijfde bijeenkomst werd er direct in kleine groepen interactie gedaan. De leerkrachten hadden allen een actief aandeel in de interactie en waren vrijwel geheel zelfsturend. De leerkrachten vierden hun successen samen, benoemden de sterke vaardigheden en momenten in de filmpjes en toonden veel begrip voor elkaar. Vanuit de groepen 1-2 werden veel tips gegeven om mee te spelen in groep 3-4 en in groep 4 werden nieuwe routines bedacht om spel een plek te geven in het rooster. Ook stuurden ze elkaar soms bij: "Wacht nog even met de tips." "Eerst even goed kijken, beter kijken voordat je iets zegt."

Aan het eind van elke PLG was er steeds een korte plenaire afsluiting in aanwezigheid van de kartrekker en de procesbegeleider.

In de laatste bijeenkomst hebben de leerkrachten het reflectie-interview afgenomen en in kleine groepjes teruggekeken op de ontwikkelingen betreffende hun doelkind. Er werd geconstateerd dat er veel vooruitgang te zien was, zelfs bij de leerkrachten die weinig meegespeeld hadden. Door bewust spel in te zetten kreeg iedereen een positievere band met zijn doelkind.

In de laatste bijeenkomst hebben de leerkrachten ook vooruit gekeken en wensen geïnventariseerd. De wens was om de manier van werken mee te nemen in het overlegschema. Leerkrachten namen zich voor vaker filmpjes te maken. De ib-er van de midden- en bovenbouw wil deze manier doorvoeren door de hele school. Leerkrachten zien daar ook meerwaarde in voor de school, passend bij de bredere ontwikkelingen als trauma-sensitieve school.

PLG 3

In PLG 3 geven de drie leerkrachten aan dat ze graag zelf de regie willen nemen over de bijeenkomsten. Ze willen liever vaker, maar korter bij elkaar komen en ook minder vaak een filmopname maken. Ze ervaren een grote werkdruk in de school en hebben moeite om Playing-2-gether en de bijeenkomsten een plek te geven in hun agenda.

Er wordt afgesproken dat de drie leerkrachten de tweede cyclus zelfstandig vormgeven en uitvoeren en dat de procesbegeleiders het proces op afstand volgen middels de audio- en video-opnames die de leerkrachten maken van de interviews en intervisiebijeenkomsten. Halverwege de tweede cyclus vindt tussentijdse uitwisseling plaats met de procesbegeleiders in een online bijeenkomst.

De uitvoering van Playing-2-gether in de praktijk was redelijk 'los': de leerkrachten zetten bijna dagelijks op 'tussendoormomentjes' Playing-2-gether-vaardigheden in. De leerkracht liep bijvoorbeeld elke ochtend even langs bij het doelkind en maakte dan een praatje of tekende met het doelkind. Of tijdens het buitenspelen sloot de leerkracht bij het doelkind aan door eerst te observeren en dan samen een activiteit te ondernemen. Eén leerkracht geeft aan dat de tussendoorgesprekjes niet altijd 'playing-2-gether-gesprekjes' zijn omdat ze dan teveel in de vraagmodus zit. Eén leerkracht geeft aan dat ze meer met haar doelkind heeft gekletst dan gespeeld in cyclus 2 omdat het doelkind liever in zijn eentje wilde spelen. Zij heeft wel de leerling voorgelezen. Deze leerkracht geeft aan dat het haar niet goed lukte om met het doelkind te spelen omdat er veel van haar aandacht opgeëist werd door storend gedrag van een andere leerling dan het doelkind. Tijdens de tweede cyclus waren er weinig ingeplande sessies. Elke leerkracht heeft één keer een sessie gefilmd.

De bijeenkomsten tijdens cyclus 2 duurden circa één uur en waren als volgt ingevuld: na de eerste korte online bijeenkomst namen de leerkrachten de reflectie-interviews bij elkaar af. Daarna planden de leerkrachten drie keer onderling een intervisie-moment, waarin steeds één leerkracht een filmpje inbracht. Voorafgaand aan de intervisie bespraken de leerkrachten welke interactievaardigheden ze hadden ingezet. Tijdens de intervisie werden de stappen van het intervisie-protocol gestructureerd gevolgd. Iedere leerkracht kwam één keer aan bod.

Na twee intervisie-bijeenkomsten vond een online bijeenkomst plaats met de procesbegeleiders. Hierin werd uitgewisseld over de toepassing van Playing-2-gether en de ervaringen met elk doelkind. De leerkrachten hebben feedback gevraagd op de manier waarop ze de intervisie met elkaar uitvoeren en hadden de behoefte om even te sparren over de drie kinderen.

De laatste bijeenkomst bestond uit de evaluatie van cyclus 2 met de procesbegeleiders. De leerkrachten waren niet toegekomen aan het afnemen van het reflectie-interview aan het slot van de cyclus. Daarom is in het evaluatiegesprek uitgebreid stilgestaan bij de ontwikkelingen in de leerkracht-kindrelaties. De drie leerkrachten gaven aan het einde van cyclus 2 aan dat ze meer samen spelen met kinderen die het moeilijk hebben dan voorheen. Ze zijn zich bewust van de manier waarop ze samen kunnen spelen met kinderen en weten nu dat het ook een doel heeft, waardoor ze er ook langer tijd voor maken. Ze vinden hun werk hierdoor leuker en halen er energie uit. Door inzet van de playing-2-gether-interactievaardigheden is de relatie met de kinderen verbeterd.

De rolverdeling

De kartrekkers van de drie PLG's geven aan dat ze de input en ondersteuning van de procesbegeleider (een expert op het gebied van Playing-2-gether) tijdens de eerste cyclus niet hebben kunnen missen. Zowel vanwege inhoudelijke verdieping, maar ook vanwege motivatie van het team.

Ik denk dat het wel helpt, zo'n eerste cyclus, die helpt en je af en toe een mailtje stuurt en het mee levend houdt. Zo iemand als jij. Het is toch een beetje hangen en wurgen in het begin, met filmen enzo. En als je dan niemand hebt die je mee motiveert, dan komt het niet goed.

De kartrekker van PLG 1 geeft aan dat ze tijdens cyclus 2 zelf de rol van procesbegeleider op zich kon nemen. Zij is dan ook al langere tijd aan het werk als coach voor collega's rond positieve gedragsondersteuning. In PLG 2 werden de leerkrachten als team steeds meer zelfsturend en gingen inhoudelijk meer de diepte in met elkaar. De procesbegeleider werd daarin steeds minder belangrijk. De kartrekker bleef meer een organiserende rol houden, en was deel van het team. In PLG 3 werkten de drie leerkrachten tijdens cyclus 2 vrijwel helemaal zelfstandig. Ze hadden wel behoefte aan feedback van de procesbegeleiders op de manier waarop ze de activiteiten invulling gaven.

H: die zet het even op scherp. L: Ja, die kijkt er misschien toch wel weer anders naar dan dat wij doen of...of niet. B: Ja, anders loop je in je eigen bubbel en daar blijf je in en ineens zeggen jullie dan, hé, even weer de puntjes op de i. Want wij zijn ook nog lerend daarin. [...] H: En ook juist feedback over hoe wij dan communiceren, want daar kunnen wij natuurlijk wat moeilijker boven staan.

Kartrekkers van de verschillende PLG's geven aan dat de rol van expert heel goed vervuld zou kunnen worden door een ib'er of iemand die bekend is met video-interactie.

Ouderbetrokkenheid

In de drie PLG's zijn verschillende ervaringen met het betrekken van ouders. In PLG 1 zijn ouders sterk betrokken geweest en was er regelmatige terugkoppeling, zowel specifiek aan de ouders van een doelkind als meer in het algemeen via de nieuwsbrief of via het delen van een foto van een spelsessie. Ouders vertelden aan de leerkrachten wat ze zelf opmerkten aan hun kind. In PLG 2, waar een groot deel van de ouders anderstalig is, was het vooral van belang om de drempel met ouders laag te houden en ook te investeren in een warme relatie met de ouders.

Ook in PLG 3 had het contact met ouders aandacht. Veel ouders van de kinderen op deze school zijn tweeverdieners en veel kinderen gaan naar de BSO. Er is niet altijd evenveel contact met ouders. Rond de doelkinderen is er meer contact geweest met de ouders en dat is goed bevallen. Er was uitwisseling over het kind.

3.2.3 Meerwaarde van professionaliseren in de PLG

Een PLG kenmerkt zich door een gezamenlijk praktijkprobleem of onderzoeksvraag. Leerkrachten herkennen dat duidelijk terug: 'Je werkt allemaal met een kind waar je niet zo'n goede relatie mee hebt.' De werkwijze in de PLG wordt duidelijk gewaardeerd door de betrokkenen. Ze vinden het prettig om samen op te trekken rond dezelfde uitdagingen en van elkaar te leren. De video-intervisie, maar ook de gesprekjes die ze steeds meer onderling en tussendoor hebben met elkaar dragen daar sterk aan bij.

Ik vind het ook leuk dat je elkaar meer als een soort professional gaat zien. Natuurlijk daarvoor ga je ook naar collega's en je af en toe over leerlingen, maar het gaat ook over dingen die je in het weekend heb gedaan, maar nu ben ik toch wel intenser aan het luisteren van oh, zij doen het zo en zo en dan zie je de ander ook veel meer als een andere leerkracht [in de zin van: een professional].

Leerkrachten geven aan dat ze het proces echt samen hebben gedragen, zeker tijdens de tweede cyclus.

S: Omdat je ziet dat het effect heeft.

L: en omdat je weet hoe het werkt. We hadden nu wel zelf de kennis.

G: je wordt er geroutineerder in.

R: en omdat ik dacht, kom eens op, dit moet toch gewoon haalbaar zijn?

S: het moet onderdeel worden, dat het schoolbreed gedragen wordt, je bent er de hele tijd mee bezig, het blijft maar terug komen, je doet het samen.

3.2.4 Bevorderende factoren

De leerkrachten kunnen aan het eind van het onderzoek goed aangeven wat volgens hen bevorderende factoren zijn voor het goed functioneren van een PLG rond Playing-2-gether.

Een veilig en hecht team

Ten eerste is het van belang dat je de leerkrachten zich een team voelen, hoewel het proces ook bijdraagt aan teamvorming:

En ik denk, je moet ook wel echt een team zijn om hieraan te beginnen. Want als je die binding niet hebt of die ruimte voelt om dat met iemand te delen, dan ga je dit niet doen. Ja, omdat het moet, maar dan gaat het niets opleveren.

R: Ik stond eerlijk gezegd ook niet te springen om hieraan te beginnen. Om te gaan spelen en te filmen. Omdat ik nieuw kwam bij jullie bouw. Maar als je ziet dat het een veilig omgeving is en effect heeft. Dan laat je je filmpjes zien en ga je er anders in staan.

Veiligheid naar elkaar toe speelt daarbij een grote rol. Leerkrachten vertalen dat als positieve en constructieve feedback geven, en bijvoorbeeld vrijwilligheid wie een filmpje wil laten zien.

De leerkrachten van PLG 3 benoemen dat het heel veilig was omdat ze maar met zijn drieën waren, maar dat dat tegelijkertijd ook jammer was.

ja, die band, je voelt je daardoor wel veilig. Maar er valt heel gauw even eentje af of dat er eventjes geen tijd is of, en dan ben je maar met zijn tweeën over.

Deze leerkrachten hadden dus de ervaring dat hun kleine groep kwetsbaar was met het oog op continuïteit. Dit is een aandachtspunt.

Continuïteit

De kartrekkers geven aan dat streven naar een duurzame verandering van belang is. Door herhaling van een cyclus ontstaat diepgang, en van daaruit komt het meer in het DNA. Maar het heeft wel onderhoud nodig, omdat er anders te gemakkelijk overgegaan wordt tot de orde van de dag.

In iedere PLG wordt daarbij het belang van planning en afspraken onderstreept en iemand die die planning bewaakt. Die rol is in alle PLG's door de kartrekker vervuld.

ja, vantevoren wel echt inplannen inderdaad. Want ik denk met die formulieren die jullie hebben gemaakt dat je het heel goed zelfstandig kan doen en ook best wel ook tot diepte komt, maar je moet er wel echt tijd voor vrijmaken.

De kartrekkers geven aan dat er al wel duidelijke kaders liggen voor de school om verder te gaan met Playing-2-gether, via het protocol en de interviews. Daar is verder een jaarplanning bij nodig en er is ook behoefte aan een leidraad voor de kartrekker: welke onderwerpen zijn echt belangrijk om te bespreken? Hoe krijg je de opbrengsten goed in beeld voor de leerkracht?

Ondersteuning van 'derden'

Actieve betrokkenheid van de directie is ondersteunend voor het proces. Het helpt als de school Playing-2-gether tot een speerpunt maakt, opneemt in de jaarplanning en de rest van het team erbij betrekt. Door prioritering van Playing-2-gether kunnen keuzes gemaakt worden om te voorkomen dat leerkrachten overbelast raken.

Vooraf bij het begin van een traject met een kind vindt een deel van de leerkrachten, met name in de middenbouw, het moeilijk om een Playing-2-gethersessie in de groep uit te voeren, met de rest van de klas eromheen. Het helpt leerkrachten als er in de beginfase iemand beschikbaar is (bijvoorbeeld de ib'er, een stagiaire of een onderwijsassistent) die de groep voor tien minuten kan overnemen, zodat ze op hun gemak de nieuwe interactievaardigheden kunnen uitproberen en zich helemaal kunnen richten op contact met het kind. Dat geeft het proces direct een stevige start. Na enige ervaring is dit niet meer nodig, en niet alle leerkrachten hadden hier behoefte aan.

De kartrekkers geven tot slot allemaal aan dat een inhoudelijk expert een belangrijke rol vervult: in eerste instantie om het traject op touw te zetten en de inhoudelijke input en ondersteuning te geven, "dat er echt iemand is die je meeneemt ... en je er doorheen loodst." Later in het proces kan de inbreng flink worden afgebouwd, maar is beschikbaarheid op afstand nog wel wenselijk.

als je de tools duidelijk opzet, van hoe doe je het, welke vragen stel je elkaar, als je naar het filmpje kijkt, dan kom je al wel een heel eind, maar het is wel fijn als je ook iemand hebt die een vraagbaak kan zijn. Ligt eraan hoeveel ervaring je hebt. Maar je moet wel iemand achter de hand hebt als je vragen hebt over het proces.

3.3 Onderzoeksvraag 3 – Ervaren veranderingen

In hoeverre ervaren de leerkrachten veranderingen in de relatie met het kind, en om welke veranderingen gaat dat? Leerkrachten benoemen vrijwel allemaal positieve veranderingen. Dat gaat om veranderingen in de relatie, veranderingen in het kind en veranderingen in zichzelf.

3.3.1 Ervaren veranderingen in de kwaliteit van de relatie tussen doelkind en leerkracht

Kwalitatieve data

De meeste leerkrachten geven aan dat de relatie met het doelkind verbeterd is. Voor sommige leerkrachten is er sprake van een grote verbetering en bij anderen gaat het om kleine stapjes.

Heel erg, contact is erg gegroeid. De blikken die we delen zijn veelzeggend

Ik merk dat in de afgelopen weken het meisje naar me toe komt om even gezellig te kletsen, of om dingen te vertellen die ze heeft meegemaakt of ze gewoon kwijt wil.

Ik merk hierdoor wel dat de band opener is en er meer contact is tussen mij en het kind

Aan de ene kant zoekt ze dan bevestiging dat ze het goed doet, maar ik zie ook aan haar dat ze gewoon trots is op wat ze maakt en dit graag met mij wil delen. Ik voel een mooi, warm en open contact met B..

Ik vind contact maken met R. nog steeds niet heel makkelijk. Ik zie hem binnenkomen met zijn ziel onder zijn arm, hij heeft een ongelukkig snoetje. Als ik hem zie high fiven of boksen we wel even met elkaar. R.is ook een paar keer bij me gekomen om te vragen of we konden basketballen, dus er is wel meer toenadering. Ik zou graag willen dat we echt nader tot elkaar komen, dus hier investeer ik nog wat in. We gaan met kleine stapjes vooruit

Bij de Playing-2-gethersessies begon hij mij steeds meer aanwijzingen te geven en mij te helpen.

Soms ervaren leerkrachten dat de interactie positief is op het moment dat ze met het kind samenspeelen, maar dat dat nog niet doorwerkt op andere momenten.

LLRV

Naast de kwalitatieve data, zijn ook kwantitatieve data verzameld via de LLRV. In totaal zijn 16 van de 34 LLRV-metingen compleet: zowel kort voor als kort na afloop van de cyclus is de vragenlijst ingevuld rond hetzelfde doelkind. Aangezien dit slechts een deel van het totaal aantal leerkracht-kindkoppels betreft, is voorzichtigheid geboden in de interpretatie van de resultaten.

De begin- en eindmetingen van de LLRV zijn met elkaar vergeleken. Er is geen onderscheid gemaakt tussen metingen tijdens de eerste en tweede cyclus en ook niet tussen de drie PLG's onderling, aangezien het aantal metingen gering was. Tabel 4 bevat de gemiddelde normscores en ranges per dimensie bij de voor- en nameting. Daarnaast zijn de veranderingen tussen voor- en nameting weergegeven op de dimensies Nabijheid (grafiek 1), Conflict (grafiek 2) en Afhankelijkheid (grafiek 3). Hierin is te zien welk aandeel van de kinderen binnen de gemiddelde normscores valt, welk aandeel daar in enige mate van afwijkt en welk aandeel daar in sterke mate van afwijkt. De onderliggende numerieke data zijn opgenomen in bijlage 3.

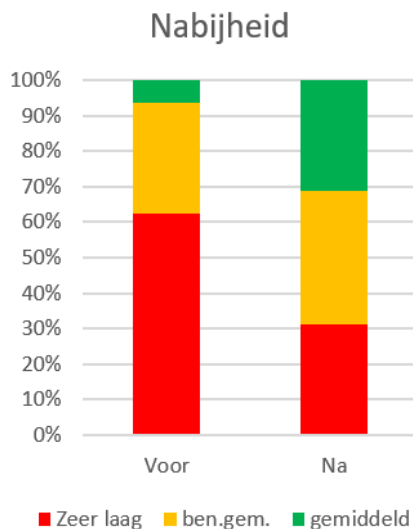
Dimensies	Voormeting		Nameting	
	M =	Range	M =	Range
Nabijheid	3,75	1-8	6,25	1-10
Conflict	11,44	8-15	10,63	8-16
Afhankelijkheid	9,56	7-15	9,63	6-15

Tabel 4: gemiddelde score op dimensies in de LLRV, voor en na

Nabijheid

Bij de beginmeting vallen vooral de scores op Nabijheid op. Bij de eerste LLRV-meting is de gemiddelde normscore (M=3,75, range: 1-8) 'zeer laag'. De leerkrachten hebben doelkinderen gekozen waarmee ze de relatie "missen" of "eigenlijk geen zicht hebben op dit kind". Er is maar één kind dat een gemiddelde score haalt en vijf kinderen hebben de normscore 1.

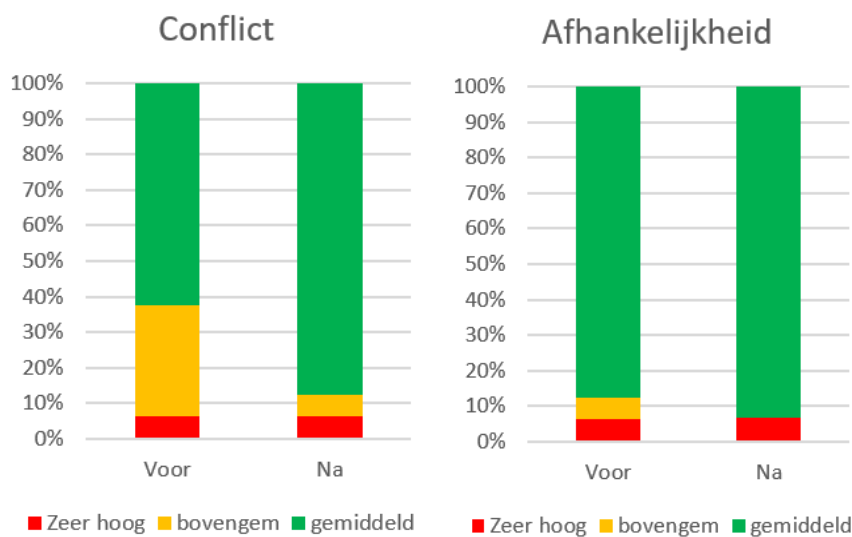
Bij de nameting is voor de meeste kinderen (n=13) een behoorlijke verbetering te zien, hoewel de gemiddelde normscore nog wel 'beneden gemiddeld' is (M=6,25, range:1-10). De leerkrachten geven aan dat hun relatie met het kind duidelijk verbeterd is. Ook geven zij aan dat ze vanuit de kinderen zelf meer relatie ervaren. Kinderen komen vaker naar hen toe, maken meer en vaker contact en geven ook thuis aan dat ze het samenspelen en het contact met de leerkracht fijn vinden. Voor drie kinderen is er geen verandering in de mate van nabijheid. Twee van die kinderen blijven beneden gemiddeld score en bij het derde kind blijft de normscore 1.



Grafiek 1: Nabijheid op de LLRV

Conflict:

Bij de beginmeting is de gemiddelde normscore op Conflict gemiddeld (M = 11,44, range: 8-15). Voor vijf kinderen is de mate van Conflict bovengemiddeld hoog en voor één kind zeer hoog. Bij de nameting is de gemiddelde normscore verbeterd (M = 10,63, range: 8-16). Bij negen kinderen is er een afname van Conflict; bij vijf kinderen is er geen verandering en bij twee kinderen is er een toename van conflict (met 1 punt). Van de zes kinderen die bij de beginmeting bovengemiddeld hoog scoren, zijn er twee die bovengemiddeld (score 13) tot hoog (score 16) blijven scoren.



Grafiek 2 en 3: Conflict en Afhankelijkheid op de LLRV

Afhankelijkheid:

Op de dimensie Afhankelijkheid vallen de meeste kinderen zowel bij de voor- als de nameting binnen het gemiddelde. Er is een zeer kleine toename van Afhankelijkheid in de gemiddelde normscore, van $M=9,56$ (range: 8-15) tot $M=9,63$. Bij de meeste kinderen neemt de afhankelijkheid af of blijft gelijk. Het is opvallend dat de afhankelijkheid bij vier kinderen behoorlijk toeneemt met gemiddeld 3 punten. Eén van de kinderen scoort zowel op de eerste als op de laatste meting zeer hoog (15).

De voorzichtige conclusie is dat met name de nabijheid in de leerkracht-kind relaties toeneemt, van overwegend zeer laag naar een overwegend 'beneden gemiddeld'. Hoewel bij aanvang al een groot deel van de leerkracht-kind relaties een gemiddelde score op Conflict laat zien, is ook hier sprake van een verbetering. Bij de nameting is nog slechts in twee leerkracht-kind relaties sprake van een benedengemiddelde score. Tot slot laten de scores zien dat er zowel voor als na de cyclus een gemiddelde mate van afhankelijkheid is in de leerkracht-kindrelaties. Na afloop is er slechts één kind dat (nog steeds) een zeer hoge score haalt. Opvallend is wel dat bij vier kinderen de Afhankelijkheid toeneemt (maar nog steeds gemiddeld is). Dit kan wellicht verklaard worden doordat er ook een toename was van nabijheid. Mogelijk durfden deze kinderen vanuit een sterkere nabijheid met de leerkracht ook meer een beroep op hen te doen waar ze dat eerder niet deden. Die grotere afhankelijkheid kan een indicatie zijn dat de relatie echt aan het veranderen is, en dat het proces langduriger is. Zo vertelt een leerkracht over een jongen die eerst nauwelijks contact met haar zocht:

Nee, hij komt nu toch wel naar me toe. Een keer zelfs erg snel, tijdens het buitenspelen, dat ik echt dacht: Was dit nou echt nodig, weet je? Maar prima.

Tot slot viel ook op dat de relatie met enkele kinderen met extreme scores op Conflict en Afhankelijkheid niet verbeterde tijdens de spelsessie. Zo bleef één kind zeer hoog op conflict (score 15-16), en één kind zeer hoog op afhankelijkheid (score 15-15). Het gaat hierbij om kinderen die al langere tijd ervaren worden als "storend" wat betreft hun conflictueuze of juist afhankelijke gedrag:

Eerst vond ik het echt beter gaan met haar claimende gedrag, maar na een tijdje verviel ze er toch weer in terug. Zolang ik veel een op een met haar deed, had ze kennelijk minder de neiging om mij steeds op te zoeken.

Ook bleef één kind zeer laag op Nabijheid (score 1-1), maar bij de andere negen kinderen die zeer laag scoorden, was wel een, soms forse, toename van nabijheid te zien.

3.3.2 Ervaren veranderingen van het professionaliseringstraject op het gedrag en welbevinden van het doelkind

Kwalitatieve data

Alle leerkrachten geven aan dat het kind zich beter voelt dan aan het begin van de cyclus. Ze zien meer ontspanning en plezier en ervaren meer toenadering van het kind. Ook uit kinderen zich meer en hebben ze meer zelfvertrouwen.

Ik zie dat hij ontspannen de klas binnenkomt en zichzelf kan zijn

Er is echt meer interactie. Hij kijkt mij af en toe aan, lacht en buigt zich fysiek naar mij toe.

het lijkt wel alsof hij wat minder bezig is met de kinderen om hem heen. Van 'ik moet heel erg stoer doen' om leuk gevonden te worden.

En hij is ook veranderd, want hij probeert het nu eerst zelf en dan, als het echt niet lukt, kom ik, dus ja, ik troost hem minder nu. Ik hoef hem minder te troosten, want er is minder paniek

Ook in de kring is ze veel vrijer en opener. Soms zit ze zelfs achterstevoren in de kring.

LWS

Naast de open vragen over veranderingen bij het kind, hebben de leerkrachten het welbevinden van het doelkind voor en na de cyclus gescoord op de Leuvense welbevindenschaal. Ze hebben gebruik gemaakt van de methode 'screenen', waarbij ze hun indruk van het niveau van welbevinden van het kind over een langere periode weergeven. De uitkomsten van de LWS zijn in kaart gebracht door de begin- en eindmetingen met elkaar te vergelijken. Net als bij de LLRV was het aantal complete metingen gering (14 van de 34 metingen) en moeten de resultaten met voorzichtigheid geïnterpreteerd worden. Er is geen onderscheid gemaakt tussen metingen tijdens de eerste en tweede cyclus en ook niet tussen de drie PLG's onderling. Een overzicht van de scores is weergegeven bijlage 4.

Bij de beginmeting, voorafgaand aan de cyclus geven leerkrachten gemiddeld een niveau van 3,29 aan het welbevinden van het kind (range 2-4). Niveau 3 staat voor een 'matig' niveau van welbevinden. "Het gedrag van het kind laat een neutrale indruk na" (Laevers 2019, 41).

Bij de eindmeting, vlak na de cyclus, is het gemiddelde niveau van Welbevinden volgens de indruk van de leerkrachten 3,93. Dertien leerkrachten hebben het welbevinden van hun doelkind op niveau 4 gescoord en één leerkracht op niveau 3. Niveau 4 staat voor een 'hoog' niveau van welbevinden: "De lichaamshouding, de mimiek en het gedrag geven aan dat het kind zich goed voelt. De signalen [van welbevinden] zijn hier minder uitgesproken dan bij niveau 5." (Laevers 2019, 41).

Van acht kinderen is het welbevinden toegenomen volgens de indruk van de leerkracht en van zes kinderen is het gelijk gebleven. Vijf van deze zes kinderen hadden bij begin- en eindmeting niveau 4 op de LWS. Eén van de doelkinderen had bij begin- en eindmeting niveau 3 op de LWS. De gegevens van de LWS en de kwalitatieve data geven een vergelijkbaar beeld: welbevinden van kinderen neemt toe.

3.3.3 Ervaren veranderingen van het professionaliseringstraject op het eigen welbevinden, de eigen houding en het eigen handelen

Niet alleen het kind verandert door het traject: ook de leerkracht maakt veranderingen door. Veel leerkrachten geven aan dat hun eigen welbevinden is toegenomen.

Het geeft gewoon energie als je ziet... dat een kind er zo van groeit. Soms dan zie ik... dan geeft hij bijna licht. En dan denk ik... Oooo.

Ik dacht van, ja, ik doe hem tekort. Nu denk ik, ik doe hem ook niet meer te kort, want hij weet me te vinden. Dat is fijn.

Ja ook minder frustratie, want in het begin als hij dichtklapte, dan kon ik echt....dat vond ik heel vervelend, daar kon ik ook helemaal niets mee. [...]En dit is gewoon veel relaxter ook en veel fijner voelt het ook.

Ik voel (bij alle kinderen eigenlijk) veel meer vertrouwen. Dat maakt het werken ook veel fijner en meer ontspannen. Zelf ben ik nu ook minder moe.

Leerkrachten geven aan dat ze het kind beter zijn gaan zien, beter zijn gaan begrijpen. Ze hebben oog gekregen voor de relationele behoeften van het kind en hebben daardoor een andere houding naar het kind. Dat heeft vervolgens ook effect op hun gevoel en reacties naar het kind.

Ik ben het kind meer gaan leren zien en ik vond het terugkijken van de beelden prettig. Zij heeft laten zien dat zij kennelijk toch kan genieten van nauw contact met de leerkracht, wat ik voorheen niet had verwacht.

Ik kan wel beter tegen het drukke gedrag dat I laat zien. Omdat ik nu wel denk dat daar vaak spel achter zit in plaats van gewoon schreeuwen of druk doen. En als ik dan ga kijken dan is hij vaak wel met zijn spel bezig. Ik heb meer begrip [...] Dan reageer je er ook anders op. Dan hoeft je niet te mopperen. En denk je, hij is gewoon bezig met spel. Hij is aan het doen wat hij moet doen en hij doet het niet om te storen.

Ik begrijp mijn leerling ook beter denk ik. Waar ik voorheen dacht de relatie is vlak ofzo, dat had ik toen opgeschreven, misschien reageert hij nog wel hetzelfde, maar nu voelt het voor mij als plezierig. Misschien omdat ik hem zelf beter snap.

Ik zie nu in D. ook iets wat ik bij mezelf herken. D. lijkt niet graag in de belangstelling te staan, maar hij wil wel graag gezien worden. D. glimlacht bij een knipoog, kleine aanraking of persoonlijk compliment (niet klassikaal).

De meeste leerkrachten maken blijvende veranderingen door in hun handelen. Vaak beginnen ze in de eerste Playing-2-gether sessies met observeren, spiegelen en non verbaal contact maken. Ze oefenen veel met het achterwege laten van vragen en opdrachten (de *don'ts*). Het gaat ze steeds gemakkelijker af.

Veel observeren. Eerst kijken hoe ziet het gezicht eruit? Wat doet die?

De veranderingen in het handelen en denken van leerkrachten over kinderen blijven niet beperkt tot alleen het doelkind. Leerkrachten rapporteren dat ze de Playing-2-gether vaardigheden ook preventief inzetten bij andere kinderen en dat ze de relatie met kinderen meer prioriteit geven.

Ik probeer dit met meerdere kinderen te doen. Juist met de kinderen waar ik veel negatieve momenten mee heb. Dan zit ik bewust langer bij dat kind op een dag. Dan merk ik dat ze het heel erg leuk hebben. Meer observeren en spiegelen.

Ik vind het heel fijn om momentjes te pakken om te observeren. Dat deed ik te weinig en doe ik nu meer.

Ik was eigenlijk altijd druk (bv. met nakijken), nu neem ik de tijd om echt rustig te luisteren naar kinderen en ze echt te zien.

4 DISCUSSIE

4.1 Onderzoeksvraag 1

Het onderzoek naar vraag 1 had tot doel om bij te dragen aan continuïteit in het creëren van warme leerkracht-kindrelaties in de school. Het onderzoek laat zien dat Playing-2-gether daarvoor een kansrijke aanpak is. Het blijkt ook toepasbaar in groepen 3 en 4 en leerkrachten vinden de aanpak waardevol. In tegenstelling tot wat vooraf werd verwacht, zien leerkrachten in deze groepen ook kansen om Playing-2-gether toe te passen in de context van spel. Soms hebben zij al speelmomenten in het rooster staan, soms maken ze bewust tijd in het rooster voor spel en soms creëren ze één-op-één spelsituaties buiten de klas.

Ook andere activiteiten lenen zich voor de inzet van de Playing-2-gether-vaardigheden: het gaat daarbij om activiteiten waarin kinderen veel ruimte hebben voor eigen inbreng, zoals in een gesprekje, een kort contactmoment of in een open activiteit, zoals buiten spelen, tekenen en andere beeldende activiteiten. Ook bijzondere activiteiten, zoals het versieren van de klas, zijn kansrijke contexten voor de inzet van Playing-2-gether. Doordat de leerkracht de regie meer loslaat, ontstaat ruimte voor andere gedragingen van het kind, en voor wederzijdse positieve ervaringen in de relatie. Deze bevindingen laten zien dat Playing-2-gether bij kan dragen aan een doorgaande lijn in de pedagogische benadering van kinderen tot in de middenbouw.

4.2 Onderzoeksvraag 2

Het onderzoek naar vraag 2 had tot doel bij te dragen aan efficiëntere vorm van professionalisering in Playing-2-gether, door een traject te ontwikkelen voor teamprofessionalisering in een PLG. Henrichs e.a. (2016) dat effectieve professionalisering drie kernelementen bevat: permanentie, gezamenlijkheid en reflectie. Sleutelkenmerken van het samen werken aan duurzame verandering van onderwijs door collectief ontwerp zijn inbedding in de eigen situatie (*situatedness*), eigenaarschap (*agency*) en cyclisch leren (Voogt e.a., 2015).

De werkwijze in de PLG's karakteriseerde zich door deze kenmerken. Leerkrachten waren met elkaar verbonden in het streven naar positieve relaties met ieder kind in hun groep en stelden zich daarbij kwetsbaar op door hun eigen handelen aan collega's te tonen (gezamenlijkheid en inbedding in de

eigen situatie). Reflectie was een kernactiviteit in de PLG-bijeenkomsten. In het reflectie-interview en de video-intervisie ondersteunden leerkrachten elkaar daarbij. De instrumenten die ontworpen zijn voor het professionaliseringstraject bij Playing-2-gether bleken bij te dragen aan onderlinge reflectie op de inzet van interactievaardigheden en op de reflectie op relaties, relationele behoeften van kinderen en de eigen patronen in de interactie. Er zijn verschillen in de mate waarin leerkrachten uit zichzelf kritisch doorvragen en elkaar feedforward kunnen geven, maar de instrumenten ondersteunen daarin.

Herhaling van enerzijds de interventie en anderzijds de hele cyclus met een doelkind (cyclisch leren) droeg bij aan het leerproces en aan duurzame inbedding in leerkrachthandelen. De ervaringen tijdens dit project laten zien dat leerkrachten na het doorlopen van één cyclus al grote vorderingen maken in het gedetailleerd observeren, doorvragen bij reflectie, en positieve feedback geven en daarop verder bouwen in een volgende cyclus.

Hoewel de drie PLG's van elkaar verschillen in samenstelling en achtergrond hebben zij allen een lerende cultuur binnen hun team ontwikkeld rond versterking van leerkracht-kind relaties en namen zij eigenaarschap voor het proces. De professionals gaven aan dat continuïteit en inzet op duurzaamheid bevorderende factoren waren voor het proces (permanentie).

De verschillen in werkwijze tijdens de tweede cyclus lagen vooral in de frequentie en duur van gezamenlijke bijeenkomsten en de organisatie van video-intervisie: soms werd de voorkeur gegeven aan het plenair bespreken van een filmpje; soms aan interventie in een klein groepje of een wisselend tweetal en soms aan een afwisseling van organisatievormen. De verschillen hingen samen met de beschikbare tijd en prioritering op schoolniveau. Hoe minder de leerkrachten ondersteund en gefaciliteerd werden door de directie, hoe meer zij leken te grijpen naar kortdurende professionaliseringsmomenten. Dit sluit aan bij eerdere bevindingen dat professionalisering effectiever is wanneer het in lijn is met doelen van de organisatie als geheel (Henrichs e.a., 2016).

Hoewel ingezet is op team-professionalisering zonder externe ondersteuning, lijkt dat nog een stap te ver. De leerkrachten en kartrekkers hadden vooral tijdens een eerste cyclus behoefte aan ondersteuning van de procesbegeleider, een inhoudelijk expert, met name om te leren hoe zij diepgang konden aanbrengen in de reflectie op leerkracht-kindrelaties. Dat is een leerproces. Tijdens een tweede cyclus nemen de teams de sturing meer in eigen handen: ze hebben ervaren wat de opbrengst is van Playing-2-gether en zijn competent in de organisatie en uitvoering van de activiteiten. Ze ervaren dat de activiteiten waardevolle bijdragen leveren aan hun ontwikkeling.

Tijdens de tweede cyclus hebben PLG's vooral behoefte aan een expert 'op afroep' die vraagbaak wil zijn wanneer een leerkracht moeite blijft hebben met een relatie of om de kwaliteit van de gespreksvaardigheden in het interview en de video-intervisie af en toe nog verder aan te scherpen.

De behoefte aan een inhoudelijk expert is dus met name verbonden aan het op de juiste manier eigen maken en ook borgen van de kwaliteit van de uitvoering (implementatietrouw, zie Henrichs e.a., 2016). De aanpak van Playing-2-gether en de professionaliseringsactiviteiten blijken nog zo vernieuwend voor de leerkrachten dat ondersteuning hierbij geboden is. Om professionalisering in teams verder te vergemakkelijken, maar ook te borgen dat het professionaliseringsproces voldoet aan de beoogde kwaliteit, is het van belang om inhoudelijk experts op te leiden. De betrokken leerkrachten zien kansen in het trainen van praktijkprofessionals voor die rol, zoals ib'ers, onderbouwcoördinatoren, specialisten jonge kind, gedragspecialisten of coaches en gedragsondersteuners die op bestuursniveau werken. Binnen het huidige onderzoek is hiermee een begin gemaakt; er is een website ingericht waar de werkwijze, instrumenten en materialen van het professionaliseringstraject gedeeld worden, voorzien van uitleg. Als vervolgstap op het huidige onderzoek wordt een train-de-trainer ontwikkeld voor praktijkprofessionals, zodat zij de rol van 'expert' en kartrekker kunnen vervullen binnen hun eigen organisatie.

4.3 Onderzoeksvraag 3

De bevindingen in dit onderzoek bevestigen de eerdere resultaten rond de effectiviteit van Playing-2-gether (Vancraeyveldt e.a., 2015; Vancraeyveldt e.a., 2022). Dat is opvallend, omdat leerkrachten binnen dit traject vooral met en van elkaar geleerd hebben. Een inhoudelijk expert die optreedt als individuele coach lijkt dus niet noodzakelijk voor het succes van de interventie. Er is wel een inhoudelijk expert nodig om leerkrachten de juiste kennis en reflectievaardigheden aan te leren.

Alle leerkrachten ervaren dat het professionaliseringstraject in Playing-2-gether bijgedragen heeft aan positieve veranderingen in de relatie met de doelkinderen, aan het eigen handelen en emoties en aan het welbevinden van het kind. De meeste leerkrachten hebben positieve veranderingen ervaren in de relatie met het doelkind. Met name de nabijheid met kinderen nam toe en waar sprake was van conflictueuze relatie, werd dat minder. Bij enkele kinderen nam de afhankelijkheid toe: vermoedelijk hangt dat samen met een eerder ontbreken van nabijheid, waardoor kinderen geen hulp zochten wanneer ze dat wel nodig hadden. De score viel bij deze kinderen overigens nog steeds binnen het gemiddelde.

Met meerdere kinderen is de relatie zo sterk verbeterd, dat er geen extra aandacht meer nodig is. Bij andere kinderen komen nog steeds (veel) moeilijke momenten voor, maar leerkrachten kunnen er vaak beter mee omgaan en zien verbetering in kleine stapjes.

Er waren drie doelkinderen in het traject die zowel bij het begin als bij de eindmeting extreem scoorden op een van de dimensies conflict, afhankelijkheid of nabijheid. Hoewel er geen sprake was van meetbare veranderingen, traden er ook bij deze kinderen wel merkbare veranderingen op: de leerkrachten rapporteerden in de open vragen ook over deze kinderen een verbetering in de relatie.

Het traject heeft ten slotte ook bijgedragen aan positieve veranderingen in het kind zelf. Dat gaat om welbevinden, maar ook om meer (contact)initiatief of zelfvertrouwen.

Het onderzoek onderbouwt eerdere bevindingen dat het inzetten op een veilige hechting van het kind met de leerkracht een bijdrage levert aan een positieve leerkracht-kindrelatie en aan de ontwikkeling van het kind (Mainhard e.a., 2018, Roorda e.a., 2013, De Ruijter e.a., 2019 en Smeets e.a., 2015).

BIJLAGEN

Bijlage 1 - dataverzamelingsformulier bijeenkomst 3 (voorbeeld)

Het onderstaande formulier bevat de richtvragen en aandachtspunten voor de procesbegeleider bij bijeenkomst 3.

Dataverzameling Bijeenkomst 3 – richtvragen en aandachtspunten

Tijdens het plenaire filmpje:

Wat is de situatie van het filmpje en eventuele persoonlijke doelen van de leerkracht?

Wat zie ik in het filmpje gebeuren tussen kind – leerkracht? (meer letterlijk)

Wat valt me daarin op? (mijn interpretatie)

Hoe reageren andere deelnemers? (meer letterlijk)

Wat valt me daarin op? (mijn interpretatie)

[Dezelfde vragen of aandachtspunten kunnen gebruikt worden tijdens het werken in tweetallen, in zoverre dat haalbaar is.]

Na het filmpje:

Wat brengen de deelnemers in vanuit de groepjes over de filmpjes?

Wat geven de deelnemers terug over het werken met de filmpjes en het protocol?

Na de bijeenkomst

Gebruik achteraf je indrukken en eventuele aantekeningen, en probeer op basis daarvan een kort verslagje te schrijven van wat je is bijgebleven, wat je is opgevallen, wat je belangrijk vond. Verdeel dat in:

- Wat er plaatsvindt tussen kind en leerkracht
- Hoe deelnemers elkaar feedback geven of wat ze zien
- Hoe deelnemers zelf aangeven dat het werken met de filmpjes hen bevalt
- Overige aantekeningen.

Bijlage 2 - deel van de uitwerking van de dataverzameling tijdens bijeenkomst 3

Hieronder is een deel van de uitgewerkte aantekeningen opgenomen van het dataverzamelingsformulier bij bijeenkomst 3. Het gaat om de aantekeningen bij een filmfragment dat in de video-intervisie plenair besproken is.

Wat valt me daarin op? (mijn interpretatie)

Wat opvalt bij de leerkracht in dit fragment: *rustige uitstraling, veel prijzen (don't), positieve benadering, leerling heeft duidelijk de leiding, leerkracht wacht op de leerling. R volgt heel goed: 'Moet ik deze doen?' 'Je mag dat ook wel nu doen.'* (neemt idee van kind over en moedigt kind daarin aan).

Wat opvalt bij de leerling in dit fragment: *hoge betrokkenheid, hoog welbevinden: vrolijk gezicht.*

Maakt voortdurend contact met R. via taal en oogcontact maar komt ook fysiek heel dichtbij haar.

Voorbeelden P2G vaardigheden:

Algemeen: leerling heeft de leiding:

- *Wat wil je doen?*
- *Dus deze niet?*
- *Zullen we samen een monster tekenen?*
- *Welke kleur zal ik gebruiken?*
- *We kunnen ook.. vind je dat goed?*

Verwoorden / herhalen (spiegelen met woorden):

- *Leerling zegt: Mooi. Leerkracht: vind je dat mooi?*
- *Leerling: wat zou het zijn. Leerkracht: wat zou het zijn?*

Hoe reageren andere deelnemers

[hier is vrij letterlijk de dialoog genoteerd, maar die is hier niet opgenomen]

Wat valt me daarin op? (mijn interpretatie)

Leerkrachten observeren goed hoe het Doelkind en R. contact maken en hoe het verloopt. Ze spreken in positieve bewoordingen over het kind en benoemen vaardigheden die R inzet.

Er ontstaat ook een vervolgesprek over 'het doelkind in de groep', mede omdat R dat inbrengt en erover doorpraat, als vervolg. 1-op-1 gaat het contact goed, maar niet in de groep. Hier worden nu meer adviezen gegeven.

Bijlage 3 – normscores van de LLRV op de drie dimensies

Overzicht van gescoorde normscores op de leerkracht-leerling-relatievragenlijst (Koomen, Verschueren & Pianta, 2007).

Normscores nabijheid

Start cyclus	Eind cyclus
2***	6*
5**	6*
6*	7*
8	10
6*	6*
1***	1***
1***	5**
3***	5**
7*	8
1***	9
2***	6*
7*	7*
1***	3***
7*	9
1***	4**
2***	8
M = 3,75	M = 6,25

***= zeer laag (<4); **= laag (4-5); *=beneden gemiddeld (6-7); Gemiddeld (8-12); Bovengemiddeld tot zeer hoog (>16)

Normscores conflict

Start cyclus	Eind cyclus
13*	13*
15**	16**
8	9
12	12
14*	12
12	9
10	9
13*	11
9	8
9	9
14*	12
13	12
11	10
9	9
12	10
9	9
M = 11,44	M = 10,63

Gemiddeld tot (zeer) laag (<13); *=bovengemiddeld (13-14); **= hoog (15-16); ***=Zeer hoog (>16)

Normscores afhankelijkheid

Start cyclus	Eind cyclus
10	12
8	12
7	12
10	9
8	8
9	8
9	8
14**	12
11	10
8	8
11	10
15***	15***
7	8
10	8
8	8
8	6*
M = 9,56	M = 9,63

***=hoog (15-16); **=bovengemiddeld (13-14); *=beneden gemiddeld tot zeer laag (< 8); Gemiddeld (8-12); Beneden gemiddeld tot (zeer) laag (<8)

Bijlage 4 – ruwe scores LWS (screening)

Overzicht van scores op de Leuvense welbevindenschaal (Laevers, 2019.)

Leerling	Niveau welbe- vinden start cy- clus P2G	Niveau welbevin- den einde cyclus P2G
1	3	4
2	3	4
3	2	4
4	3	4
5	3	4
6	4	4
7	4	4
8	3	4
9	3	4
10	3	4
11	4	4
12	4	4
13	4	4
14	3	3
	M=3,29	M=3,93

- 1 = zeer lage betrokkenheid
- 2 = lage betrokkenheid
- 3 = matige betrokkenheid
- 4 = hoge betrokkenheid
- 5 = zeer hoge betrokkenheid

Literatuur

- Aldrup, K., Klusmann, U., Ludkte, O., Gollner, R., & Trautwein, U. (2018). Student misbehavior and teacher well-being: testing the mediating role of the teacher-student relationship. *Learning and instruction*, 58, 126-136.
- Araújo, S., Sanches-Ferreira, M., Vancraeyveldt, C., Boland, A., Grofčíková, S., Klimentova, A., Oenema-Mostert, I. Playing-2-gether: sensitiviteit als basis voor inclusie in de groep handleiding voor training / opleiding. Webpublicatie. https://www.p2g.ukf.sk/wp-content/uploads/Playing-2-gether_Handleiding-voor-coaching-en-training_Nederlands.pdf
- De Lee, L., & De Volder, I. (2009). *Bevraging van het welbevinden bij leerlingen in het basisonderwijs* (Masterthesis). Instituut voor Onderwijs- en informatiewetenschappen, Universiteit Antwerpen, Antwerpen.
- De Ruiter, J.A., Poorthuis, A.M.G., Koomen, H.M.Y. (2019). Relevant classroom events for teachers: A study of student characteristics, student behaviors, and associated teacher emotions. *Teacher and teacher education* 86 (2019) 102899, 1-12.
- De Ruiter, J.A. (2019) Emoties in interacties. Emotionele reacties van leerkrachten op storende leerlingen. *Zorgbreed* 64–16 (4), 2-6.
- Fredrickson, B.L. (2004) *The broaden-and-build theory of positive emotions*. The Royal Society. Published online. Geraadpleegd op 13-04-2021 op www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1693418/
- Gravemeijer, K., & Cobb, P. (2006). Design research from a learning design perspective. In J. Van den Akker, K. Gravemeijer, M. S., & N. Nieveen, *Educational design research*. Routledge, 17-51.
- Hamre, B.K., Pianta, R.C. (2001). Early Teacher–Child Relationships and the Trajectory of Children’s School Outcomes through Eighth Grade. *Child Development* 72 (2), 625-638.
- Hamre, B., Hatfield, B., Pianta, R., & Jamil, F. (2014). Evidence for general and domain-specific elements of teacher-child interactions: Associations with preschool children’s development. *Child Development*, 85(3), 1257-1274. doi:10.1111/cdev.12184
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers’ perceptions of their interactions with students. *Teacher and teacher Education*, 16 (8), 811-826.
- Henrichs, L. F., Slot, P.L. & Leseman, P. (2016). *Professionele ontwikkeling in voorschoolse voorzieningen. Een literatuurstudie naar doeltreffende professionaliseringsvormen en -activiteiten*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Kelchtermans, G. (2009): Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching*, 15(2), 257-272.
- Koomen, H., Spilt, J. (2015). Het leerkracht-relatie interview. Zonder uitgever.
- Koomen, H., Spilt, J., Roorda, D., Oort, F., Thijs, J. (zj) *Reviewstudie leraar-leerlingrelaties, schools leren van leerlingen en welbevinden van leraren*.
- Koomen, H., Verschueren, K., & Pianta, R.C. (2007). *LLRV Leerling Leerkracht Relatie Vragenlijst* (1e druk). Bohn Stafleu van Loghum.
- Korthagen, F. A. J., Attema-Noordewier, S., & Zwart, R. (2014). Teacher-student contact: Exploring a basic but complicated concept. *Teaching and Teacher Education*, 40, 22-32.
- Laevers, F. (2019). *Ervaringsgericht werken in het basisonderwijs met kleuters*. CEGO & Uitgeverij LANNOO.
- Lei, H., Cui, Y., Chiu, M. (2018). The Relationship between Teacher Support and Students’ Academic Emotions: A Meta-Analysis. *Frontiers of Psychology*, 8.
- Lomos, C., Hofman, R.H., & Bosker, R.J. (2011). Professional communities and student achievement – a meta-analysis. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 22,2, 121-148
- Mooij, T., & Smeets, E. (2009) Towards systemic support of pupils with emotional and behavioural disorders. *International Journal of Inclusive Education*, 13(6), 597-616, DOI: 10.1080/13603110802047978
- Mainhard, T., Oudman, S., Hornstra, L., Bosker, R., & Goetz, T. (2018). Student emotions in class: The relative importance of teachers and their interpersonal relations with students. *Learning and Instruction* 53, 109-119.
- Ministerie van OCW (2016). *Doorstroom van kleuters. Is het kind klaar voor groep 3, of is groep 3 klaar voor het kind?* Xerox.

- Pianta, R.C., Hamre, B. K., & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. In W. M. Reynolds, G. E. Miller, & I. B. Weiner (Eds.), *Handbook of psychology. Vol. 7: Educational psychology*, 199–234. Wiley.
- Pianta, R. C. (1999). Assessing child-teacher relationships. In R. C. Pianta, *Enhancing relationships between children and teachers* (pp. 85–104). American Psychological Association.
- Roorda, D.L., Koomen, H.M., Spilt, J.L., & Oort, F.J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students’ school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81 (4), 493-529.
- Roorda, D.L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., Thijs, J. T., & Oort F. J. (2013) Interpersonal behaviors and complementarity in interactions between teachers and kindergartners with a variety of externalizing and internalizing behaviors. *Journal of School Psychology*, 51(1), 143-58.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Seligman, M.E.P., Ernst, R.M.E., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education* 35, 3, 293–311
- Smeets, E., Ledoux, G., Regtvoort, A., Felix, C., & Mol Lous, A. (2015). *Passende competenties voor passend onderwijs. Onderzoek naar competenties in het basisonderwijs*. ITS.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., Thijs, J. T., & Van der Leij, A. (2012). Supporting teachers’ relationships with disruptive children: The potential of relationship-focused reflection. *Attachment & Human Development*, 14, 305-316.
- Spilt, J. & Koomen, H. (2014) Gedragsproblemen van kinderen of relatieproblemen met kinderen. Een cruciaal verschil. *Mensenkinderen*, maart 2014, 4-8.
- Stephan, M. L. (2015). Conducting Classroom Design Research with Teachers. *ZDM*, 47, 905–917.
- Spilteyveltdt, C., Araújo, S, Boland, A., Ferreira, M., Grofčíková, S, Klimentová, A. (2022). Learning to Play-2-Gether: building positive relationships with children through play. In: Loizou, E. & Trawick-Smith, J. (eds). *Teacher Play Pedagogy*. EECERA Book Series.
- Vancraeyveltdt, C., Verschueren, K., Van Craeyevelt, S., Wouters, S., & Colpin, H. (2015a). Teacher-reported effects of the Playing-2-gether intervention on child externalising problem behaviour. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*. DOI: 10.1080/01443410.2013.860218
- Vancraeyveltdt, C., Verschueren, K., Wouters, S., Van Craeyevelt, S., Van den Noortgate, W., & Colpin, H. (2015b). Improving teacher-child relationships and teacher-rated behavioral adjustment amongst externalizing pre-schoolers: Effects of a two-component intervention. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43, 243-257. DOI: 10.1007/s10802-014- 9892-7 (IF: 3.17)
- Van den Akker, J., Gravemeijer, K. P., Mc Kenney, S., & Nieveen, N. (2006). *Educational design research*. Routledge.
- Van den Berg, E., & Kouwenhoven, W. (2008). Ontwerponderzoek in vogelvlucht. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 29(4), 20-26
- Voogt, J., Laferrière, T., Breuleux, A., Itow, R., Hickey, D., & McKenney, S. (2015). Collaborative design as a form of professional development. *Instructional Science*.

WEBSITES

Website van het project Playing-2-gether in class: <https://www.p2g.ukf.sk/nl/start/>

Website van dit project: www.positieverelatiesmetkinderen.nl