

Vandaag praat ik niet **over jou maar **met** jou.**

Een onderzoek naar de meerwaarde van het betrekken van leerlingen in de bestaande zorgstructuur.



Student : Marjan van Vlimmeren
Nummer : 1372418
Opleiding : Master Special educational needs, Fontys OSO
: Leerroute oplossingsgericht werken in het onderwijs (OWD 1)
Begeleider : Dick J. van Dijk
Datum : juni 2011

SAMENVATTING

Dit onderzoek is uitgevoerd in het kader van de opleiding Master SEN, leerroute ‘Oplossingsgericht werken in het onderwijs’. De aanleiding van dit onderzoek is de vraag of een leerling die betrokken wordt bij het bepalen van zijn leerdoelen, eerder verantwoording neemt in zijn leerproces.

De centrale onderzoeksvraag is : ***Wat is de meerwaarde van het betrekken van de leerling in de bestaande zorgstructuur van de Ammanschool ?*** Ik heb onderzocht of het nuttig is dat er ***met*** de leerling gesproken wordt, in plaats van ***over*** de leerling.

De deelvragen die ik daarbij geformuleerd heb zijn :

- Op welke manier kunnen we leerlingen structureel betrekken bij de leerlingbespreking ?
- Hoe wordt er op de Ammanschool met krachtbronnen van zowel de leerling als de leerkracht gewerkt ?
- Is het doel van de leerling bereikt en hoe verliep het proces daarvan ?

De ***onderzoeksstrategie*** bestond uit een explorerend onderzoek middels gesprekken met leerlingen en een enquête. In het kort komt de ***procesbeschrijving*** hier op neer :

- Eerste ronde leerling-besprekingen met leerling, leerkracht en intern begeleider.
- Werkperiode van vier weken, tevens enquête voor alle schoolmedewerkers.
- Tweede ronde gesprekken tussen leerling en onderzoeker. Hiervan zijn filmopnamen gemaakt.
- Analyse van opnamen samen met de leerkracht.

Op verschillende manieren zijn data verzameld ; er zijn feedbackformulieren ingevuld na de gesprekken, er is een vragenlijst ingevuld door de schoolmedewerkers, de video-opnamen van de tweede gespreksronde zijn middels een kijkwijzer geanalyseerd en er zijn zowel mondeling als schriftelijk aan alle betrokkenen evaluatieve vragen gesteld.

Het onderzoek heeft een aantal ***conclusies*** opgeleverd :

- Gesprekken voeren met kinderen over hun leerdoelen en – proces heeft een toegevoegde waarde.
- Leerlingen bloeien op door expliciete aandacht.
- Voor jonge kinderen werkt de gekozen gespreksvoering minder goed dan voor oudere kinderen.
- Door in gesprek te gaan ontstaan creatieve ideeën en zijn zowel leerlingen als hun leerkrachten gemotiveerd om aan de doelen te werken.
- Op de Ammanschool zijn voorwaarden aanwezig om oplossingsgericht te kunnen werken.

Het onderzoek heeft een aantal aspecten aangetoond die geleid hebben tot de volgende ***aanbevelingen*** voor de school :

- Bespreek doelen uit het handelingsplan met de leerling en maak gebruik van krachtbronnen en ankertjes (dit zijn kleine, materiële hulpmiddelen om je te herinneren aan afspraken).
- Deel positieve ervaringen in het team.
- Geef het team een workshop oplossingsgericht werken.

Tenslotte wordt in hoofdstuk 7 gereflecteerd op het onderzoek waarbij beschreven wordt wat beter had gekund en wat verder onderzocht zou kunnen worden.

INHOUDSOPGAVE	PAGINA :
Samenvatting	2
Proloog	5
Introductie	6
Hoofdstuk 1 : Aanleiding en probleemstelling	8
1.1 Aanleiding	8
1.2 Het doel van mijn onderzoek	8
1.3 De context van het onderzoek	9
1.4 De praktijk	10
1.5 Onderzoeksvraag	10
Hoofdstuk 2 : Theoretische onderbouwing	12
2.1 Oplossingsgericht werken	12
2.2 Gesprekken met leerlingen	13
2.3 Verheldering van mijn begrippenkader	14
Hoofdstuk 3 : Onderzoeksmethodologie	17
3.1 Inleiding	17
3.2 Vraagstelling	17
3.3 Het quasi-experiment	17
3.4 De enquête	18
3.5 Observatie en participerende observatie	18
3.6 Ethische overwegingen	18
3.7 Betrokkenen	19
3.8 Triangulatie	19
3.9 Planning	19
Hoofdstuk 4 : Datapresentatie	20
4.1 Inleiding	20
4.2 Data verkregen uit feedback van leerkrachten en logopedisten na de eerste ronde leerlingbesprekingen	20
4.3 Data uit evaluatievragen over het verloop van het leerproces tussen het eerste en tweede gesprek	23
4.4 Data verkregen uit bekijken van video-opnamen tweede gesprek middels kijkwijzer	24
4.5 Data verkregen uit de leerling-evaluatie na twee gesprekken met hen	24
4.6.1 De vragenlijst voor de medewerkers van de school, gesloten vragen	25

4.6.2 De vragenlijst voor de medewerkers, open vragen	26
Hoofdstuk 5 : Data-analyses en conclusies	28
5.1 Inleiding	28
5.2 Analyse van de feedback van leerkrachten en logopedisten over de gesprekken met de leerlingen	28
5.3 Analyse van de evaluatievragen over het verloop van het leerproces tussen het eerste en het tweede gesprek	28
5.4 Analyse van de data verkregen uit de kijkwijzer bij de tweede gespreksronde	28
5.5 Data verkregen uit de leerling-evaluatie na twee gesprekken met de leerling	29
5.6.1 Analyse van de vragenlijst ingevuld door school-medewerkers, gesloten vragen	30
5.6.2 Analyse van de vragenlijst, open vragen	31
Hoofdstuk 6 : Antwoorden op de onderzoeksvraag en presentatie van het onderzoeksresultaat	32
6.1 Inleiding	32
6.2 Deelvraag 1 : Kunnen we leerlingen structureel betrekken bij de leerlingbespreking ?	32
6.3 Deelvraag 2 : Hoe wordt er gewerkt met krachtbronnen van zowel de leerling als zijn leerkracht ?	32
6.4 Deelvraag 3 : Is het doel van de leerling, dat in de leerlingbespreking besproken is bereikt en hoe verliep het proces hiervan ?	33
6.5 De onderzoeksvraag	34
6.6 Aanbevelingen	35
Hoofdstuk 7 : Reflectie en evaluatie	36
Literatuur	38
Bijlagen 1 tot en met 14	39

PROLOOG

Op een dag deelt een leerkracht met de schoolpsycholoog en mij de zorgen om Koen. Koen heeft een normale intelligentie en is de oudste van de groep, maar het lukt hem niet de doelen van de schoolse vaardigheden te bereiken. Hij lijkt, volgens de leerkracht, aan zijn plafond te zitten.

De leerkracht zegt van alles geprobeerd te hebben om Koen te helpen maar weet het nu niet meer. Ze geeft aan handelingsverlegen te zijn.

In dit gesprek wordt afgesproken dat de psycholoog in het intelligentieprofiel van de leerling op zoek gaat naar mogelijke verklaringen voor de stagnatie. De betrokken logopedist wordt gevraagd of zij dezelfde ervaring heeft als de leerkracht.

Tevens gaan de leerkracht en ik in gesprek met Koen's ouders om onze zorg uit te spreken en hen vragen mee te denken.

Wanneer ik onze afspraken in Koen's dossier noteer, vraag ik me af of de leerkracht ook met Koen heeft gesproken. Wat vindt hij ervan? Vindt hij de leerstof echt te moeilijk? Misschien is er wel heel iets anders aan de hand? Wellicht weet Koen zelf hoe hij geholpen kan worden. Deze stap hebben we helemaal overgeslagen.

In de zorgstructuur van onze school is nadrukkelijk omschreven wie er wanneer in actie moet komen, maar de leerling, om wiens leerproces het tenslotte gaat, wordt helemaal niet genoemd. Vreemd...

INTRODUCTIE

Inleiding

Het onderzoek dat ik gedaan heb en dat in de nu volgende hoofdstukken beschreven wordt, gaat over het betrekken van leerlingen bij hun eigen leerproces.

Het gaat over het werkelijk in gesprek gaan met de leerlingen, doelgericht en oplossingsgericht. In de proloog beschreef ik een voorval uit de dagelijkse praktijk. Door het uitvoeren van dit onderzoek wil ik daaraan iets toevoegen, waarvan ik denk dat het van wezenlijk belang is. Vooraf schets ik een beeld van mijn drijfveren in mijn werkzame leven als leerkracht en intern begeleider.

Schoolloopbaan tot nu toe

Voor mij was een beroepskeuze maken geen punt, ik wilde graag naar de Pedagogische Academie. Ik had direct interesse in het werken met leerlingen die extra zorg nodig hebben. Ik koos een stage in het Speciaal Onderwijs en direct na het behalen van mijn diploma ‘volledig bevoegd onderwijzer’, schreef ik me in voor de post-HBO opleiding tot gespecialiseerde groepsleerkracht.

Na een jaar als invaller vond ik de **gedroomde eerste baan**: leerkracht in het Speciaal Onderwijs, op een school voor kinderen met hoor-, spraak- en taalproblemen in Rotterdam. Ik ben daar begeistert aan het werk gegaan.

Het was voor mij vanzelfsprekend dat deze leerlingen niet op een reguliere basisschool thuishoren. Voor hen was onze speciale school bedoeld: kleine klasjes met lotgenoten en leerkrachten met expertise op het gebied van deze doelgroep. Ik genoot van het werk en dacht niet na over de consequenties die de dagelijkse gang naar het Speciaal Onderwijs met zich mee kan brengen, zoals bijvoorbeeld het stigma dat kinderen al op jonge leeftijd meekrijgen door in een uitzonderingspositie geplaatst te worden

Vijf jaar heb ik in mijn eerste baan gewerkt, daarna heb ik een jaar als groepsleerkracht in het buitenland gewerkt op een school voor kinderen van expats. Eenmaal terug in Nederland ben ik, weliswaar op een andere school, teruggekomen in het Speciaal Onderwijs. Gedurende die periode heb ik mijn tweede post-HBO opleiding afgerond tot **intern begeleider** en op dit moment werk ik in die functie op een cluster 2 school, zoals inmiddels de terminologie is geworden. Cluster 2 is bedoeld voor onderwijs aan leerlingen met een auditieve en/of communicatieve beperking.

Ik begeleid vijf groepen met in totaal zeven leerkrachten en vier logopedisten.

Mijn taak bestaat uit activiteiten binnen de leerlingenzorg en het invoeren en begeleiden van vernieuwingen. Er wordt op onze school enorm hard gewerkt met intense betrokkenheid van de medewerkers. Inmiddels heeft het voortschrijdend inzicht ervoor gezorgd dat ik het niet langer vanzelfsprekend vind dat kinderen met een beperking op Speciaal Onderwijs zijn aangewezen. Het inclusieve gedachtegoed spreekt me aan. Ik zie dat in het Speciaal Onderwijs de autonomie van kinderen hen soms ontnomen wordt. Er wordt al snel gezegd: “dat kunnen onze leerlingen niet”. Dat gebeurt meestal met goede bedoelingen. Kinderen bij ons op school hebben allemaal een diagnose, allemaal een beperking, anders hadden ze geen indicatie voor deze onderwijsvorm gekregen. Soms blijkt dan de neiging om de diagnose of beperking louter als probleem te benaderen.

Ik vraag me af of we in staat zijn verder te kijken dan de beperking en of de door ons geformuleerde doelen aansluiten bij de individuele leerlingen. Ik vraag me vooral ook af hoe we checken of we de dingen goed doen en of we wel de goede dingen doen. Daarbij is de belangrijkste vraag binnen het oplossingsgericht werken : is dat wat we doen nuttig ? Mijn onderzoek richt zich erop die vraag samen met de leerlingen te beantwoorden.



HOOFDSTUK 1 : AANLEIDING EN PROBLEEMSTELLING

1.1 Aanleiding

In mijn veranderde denken over wat het beste werkt in het onderwijs, zocht ik verdieping en wilde ik opnieuw een opleiding doen. Mijn keuze viel op de Master SEN opleiding **oplossingsgericht** werken in het onderwijs. Deze richting trok mijn aandacht omdat ik dagelijks merk **dat probleemgericht** werken, hameren op het defect, enorm veel energie kost en vaak alsnog negatief uitwerkt. Van oplossingsgericht werken hoorde ik voor het eerst toen ik in aanraking kwam met Kids Skills (Furman, 2003) en ik ondervond dat deze aanpak goed werkte. In plaats van te focussen op ongewenst gedrag wordt gewerkt aan het ontwikkelen van vaardigheden die je nodig hebt om dat te doen wat je wilt bereiken.

Na een aantal workshops van de opleiding kwam ik erachter wat **voor mij** de essentie van oplossingsgericht werken is, en heb ik de volgende stelling geformuleerd :

Als je iets wilt veranderen, moet je zelf bepalen hoe je dat wilt doen en daarvoor maak je gebruik van krachtbronnen.

Dit wil ik graag toepassen in mijn werk en daarom ga ik onderzoeken hoe dat zou kunnen. Ik vind dat de **leerlingen zelf inbreng moeten hebben** in de doelen waaraan ze moeten werken. Uiteraard kan dat in het onderwijs alleen binnen bepaalde kaders. Ik wil mijn onderzoek graag inpassen in de bestaande zorgstructuur van mijn school.

De leerkracht, logopedist en intern begeleider voeren jaarlijks twee keer een gesprek **OVER** de leerling. Voor mijn onderzoek ga ik hetzelfde doen maar dan in een gesprek **MET** de leerling.

Als je iets wilt veranderen moet je zelf bepalen hoe je dat wilt doen, formuleerde ik. In mijn onderzoek wil ik de leerling mede laten bepalen welk leerdoel hij wil bereiken.

Omdat oplossingsgericht werken je stimuleert om meer te doen van dat wat werkt, moet je erachter komen wat de krachtbronnen zijn, dit kan door met elkaar in gesprek te gaan. Vervolgens weten leerling en leerkracht van elkaar hoe ze sterke kanten kunnen inzetten om het doel te bereiken : ***Je maakt gebruik van krachtbronnen,*** is het tweede gedeelte van de door mij geformuleerde stelling.

1.2 Het doel van mijn onderzoek

De onderzoekstitel: ***Vandaag praat ik niet over jou, maar met jou,*** geeft aan dat ik nieuwsgierig ben naar wat voor effect het heeft als leerlingen zelf mee mogen praten over hun handelingsplan. Ik wil daarbij de nadruk leggen op het ontdekken en benoemen van krachtbronnen, omdat ik ervan overtuigd ben dat mensen het meest bereiken als ze van eigen en elkaars krachten gebruik maken.

Voor mij is de doelstelling die ik met dit onderzoek wil bereiken dat leerlingen actiever betrokken gaan worden in de bestaande zorgstructuur.

Niet iets compleet nieuws maar aansluiten bij de leerlingbespreking, die daardoor net iets functioneler zou kunnen zijn. Ook dat is voor mij een belangrijk onderdeel van het oplossingsgericht werken in het onderwijs, met **kleine stapjes** vooruit komen.

In operationele zin impliceert deze doelstelling dat ik een manier probeer te vinden waardoor leerkrachten in gesprek kunnen gaan met hun leerlingen, om zo beter te kunnen anticiperen op dat wat de leerling nodig heeft.

1.3 De context van het onderzoek

Zoals eerder vermeld, werk ik op een school voor *Speciaal Onderwijs*, vallend onder het Regionaal Expertise Centrum- Midden Zuid West (REC-MZW) cluster 2.

We geven onderwijs aan leerlingen die communicatief niet redzaam zijn, hetzij door een *Ernstige Stoornis in de Moedertaalverwerving (ESM)* hetzij door andere problemen zoals een *Stoornis in het Autistisch Spectrum (ASS)*, dan wel door doof- of slechthorendheid. Deze begrippen licht ik toe in paragraaf 2.3.

De naam van de school is Ammanschool.

De school wordt bestuurd door de Koninklijke Auris Groep die naast onderwijs ook zorg biedt aan cliënten die tot de doelgroep behoren. Het volgende stukje is gekopieerd uit de omschrijving van de missie en visie van Auris (website KAG, 2008) :

“Wij starten vanuit de vraag van de cliënt en gaan in dialoog op zoek naar antwoorden. Auris streeft naar optimale participatie van de cliënt in de maatschappij. Dat betekent niet alleen ondersteuning bij leren en onderwijs, maar ook bij de voorbereiding op leven en werken in de maatschappij”.

Wat in dit stukje beschreven staat, spreekt mij aan :”vanuit de vraag van de cliënt gaan we *in dialoog* op zoek naar antwoorden”.

Wat mij intrigeert is waarin op schoolniveau de dialoog met de cliënt (de leerling dus) te vinden is. Elke leerkracht is betrokken bij zijn leerlingen en er is dagelijks veelvuldig contact, maar in hoeverre gaat het daarbij om de *vraag* van de cliënt ? Uiteraard, op een school werk je binnen vastgestelde kaders, alle leerlingen moeten leren lezen, rekenen, spellen en schrijven, maar daarnaast is er nog een *vraag* specifiek voor elke individuele leerling.

Hoe komen we er nu achter wat die *vraag* is, welke interventie moeten wij daarvoor doen en wat is daarover al bekend en beschreven ?

Le Fevere de Ten Hove (2007) stelt in haar boek ‘Survivalkit voor leerkrachten’ dat in het oplossingsgerichte model ieder mens uniek is en over unieke zelfhelende capaciteiten beschikt. Daarom kun je als begeleider het beste vertrekken uit een niet-wetende houding en door middel van vragen en luisteren uiteindelijk komen tot een hulpvraag en mogelijke oplossingen daarvan.

Zo’n gesprek kost tijd en concentratie maar, zo stelt le Fevere de Ten Hove, het levert je zoveel meer tijd op omdat je geen energie hoeft te steken in dat wat niet werkt.

Op de vraag of je ook kinderen al verantwoordelijk kunt maken voor hun eigen leerproces, antwoorden Cauffman en van Dijk (2010) dat hoe eerder een kind beseft dat het om hem gaat, om zijn kansen in de toekomst, hoe eerder het daarvoor ook de verantwoordelijkheid zal weten op te pakken. Dat sluit aan bij het uitgangspunt van mijn onderzoek namelijk dat.

directe betrokkenheid van de leerling een positieve invloed heeft op zijn motivatie.

Bovenstaande leidt er toe dat we in gesprek moeten met de leerling. Goijaarts (2009) vat samen dat oplossingsgericht communiceren met leerlingen een heel sterk instrument kan zijn binnen het nieuwe leren, waarin leerlingen meedenken over te bereiken doelen en om aan te kunnen sluiten bij hun sterke kanten. Dat is precies wat ik als explorerend onderzoeksdeel wil gaan doen.

Anderen waaronder Måhlberg en Sjöblom (2009) hebben beschreven dat oplossingsgerichte gesprekken kunnen leiden naar een gelukkiger school. Een gelukkiger school, meer plezier in het leren voor de kinderen, lol in het uitoefenen van je beroep... dat zou een mooie opbrengst van mijn onderzoek zijn !

1.4 De praktijk

Ervan uitgaande dat mijn onderzoeksresultaten in de praktijk gebruikt kunnen worden zijn de volgende beginselen *in mijn ogen* belangrijk.

1. Voor mij is betrokkenheid van leerlingen in hun eigen leerproces een wezenlijk onderdeel binnen het oplossingsgericht werken in het onderwijs.
2. Erachter komen wat krachtbronnen zijn van en voor de leerling en zijn leerkracht EN er optimaal gebruik van maken heeft volgens mij meerwaarde voor de dagelijkse praktijk van het lesgeven.
3. Mijn werkgever stelt dat er onderwijs wordt gegeven waarbij de dialoog tussen de cliënt en de onderwijsgevende centraal staat.
4. Er zijn de laatste twintig jaar diverse publicaties geweest waarin beschreven wordt hoe oplossingsgericht werken op scholen kan leiden naar een gelukkiger school.

Het onderzoeksresultaat moet iets toevoegen aan de bestaande zorgstructuur.

Onze zorgstructuur is beschreven in een beleidsprotocol. Daarin wordt in een aantal stappen beschreven wie er wanneer in actie komt. Nergens staat daarin de leerling genoemd.

Mijn onderzoek vindt plaats in de tweede ronde leerlingbesprekingen van het schooljaar. Ik ga als explorerend onderzoek een aantal leerlingen hierbij uitnodigen.

Het doel van de leerlingbespreking is altijd om met elkaar te bezien of er aanpassingen gedaan moeten worden aan het handelingsplan van de leerling. In het handelingsplan worden de doelen van de komende periode beschreven.

Omdat ik wil aansluiten op de *bestaande situatie* zal ik voor de onderzoeksgesprekken de individuele handelingsplannen voor de leerlingen bestuderen en samen met de leerkracht tot een gespreksonderwerp komen, passende in dat handelingsplan.

1.5 Onderzoeksvraag :

WAT IS DE MEERWAARDE VAN HET BETREKKEN VAN DE LEERLING IN DE BESTAANDE ZORGSTRUCTUUR VAN DE AMMANSCHOOL ?

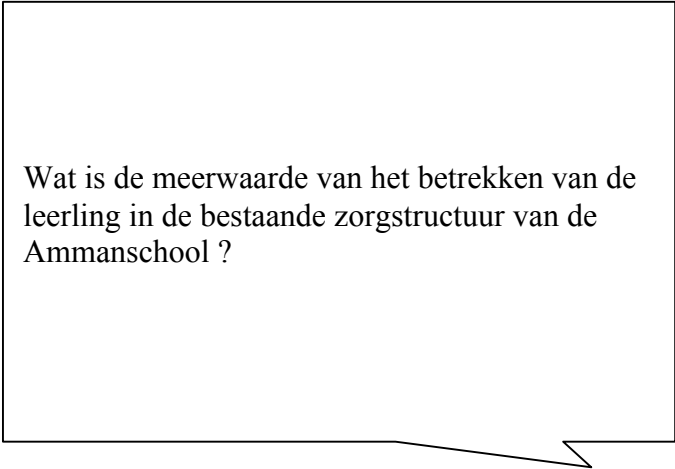
Om de onderzoeksvraag te beantwoorden heb ik drie deelvragen geformuleerd :

1.Op welke manier kunnen we leerlingen structureel betrekken bij de leerlingbespreking ? Ik probeer hierop een antwoord te vinden middels een explorerend onderzoek waarbij een aantal leerlingen wordt uitgenodigd voor de leerlingbespreking die halfjaarlijks gevoerd worden door de leerkracht, logopedist en intern begeleider.

2.Hoe wordt er gewerkt met krachtbronnen van zowel de leerling als zijn leerkracht ?

Ik ben benieuwd of je door met leerlingen in gesprek te gaan, er sneller achter komt welke krachtbronnen de leerling tot zijn beschikking heeft. Tevens vraag ik me af welke krachtbronnen van de leerkracht kunnen helpen om het doel voor de leerling te bereiken. Deze vraag stel ik in brede zin, aan alle schoolmedewerkers middels een vragenlijst.

3.Is de leerling dichterbij het doel gekomen en hoe verliep het proces daarvan ? Dit onderzoek ik door opnieuw in gesprek te gaan met de leerling. In dit gesprek stel ik evaluatieve vragen en ik maak hier filmopnamen van. Ik bekijk deze opnamen met de leerkracht waaraan ik ook evaluatieve vragen over beide gesprekken stel.



Wat is de meerwaarde van het betrekken van de leerling in de bestaande zorgstructuur van de Ammanschool ?

Hoe en waarom ik keuzes heb gemaakt in het verzamelen van data komt in hoofdstuk 3 aan de orde. Omdat de Commissie van Begeleiding (zie paragraaf 2.3) eindverantwoordelijk is voor de leerlingenzorg, zal ik daar mijn onderzoeksresultaten presenteren. Uiteraard deel ik ze later ook nog met de betrokken leerlingen, hun ouders, hun leerkrachten, logopedisten en het hele team.

HOOFDSTUK 2 : THEORETISCHE ONDERBOUWING

Theoretische onderbouwing

In dit hoofdstuk beschrijf ik welke literatuur ik heb bestudeerd en gebruikt om mijn onderzoek te onderbouwen. Hoewel uiteraard **het geheel** van alles wat ik heb geleerd uit de theorie mijn keuzes in het onderzoek mede heeft bepaald, maak ik toch onderscheid tussen de literatuur waaruit ik de inspiratie en kennis heb gehaald over het oplossingsgerichte gedachtegoed en datgene dat mij heeft geholpen om de gespreksvoering met de leerlingen te onderbouwen.

Tenslotte geef ik een korte verheldering van de begrippen en afkortingen die ik gebruik in het onderzoek van met name de doelgroep waarmee ik het onderzoek heb uitgevoerd.

2.1 Oplossingsgericht werken.

Zoals in hoofdstuk 1 genoemd was mijn allereerste kennismaking met oplossingsgericht werken, het boek Kids' Skills (Furman, 2003).

Ik zocht voor een leerling uit mijn groep, die bij ons op school bekend stond als lastig vanwege gedragsproblemen, een manier om hem echt te helpen. Ik schrok van de omvang van zijn dossier vol onderzoeken met verschillende diagnoses en vele observaties waar ik als leerkracht weinig mee kon.

Wat Furman beschrijft is dat je bij kinderen de **vaardigheden** moet ontwikkelen om het gewenste te kunnen doen. In een aantal stappen beschrijft hij hoe je te werk zou kunnen gaan. Stap 2 houdt in dat je met het kind in gesprek gaat om erachter te komen welke vaardigheid hij zou kunnen leren.

In volgende stappen wordt onder andere beschreven dat het belangrijk is om **geheugensteuntjes** te bedenken en dat een kind **supporters** mag uitkiezen om hem te helpen. Ook schrijft Furman dat het belangrijk is om **successen te vieren**. Eén van de laatste stappen is het kind de kans geven zijn nieuw verworven vaardigheid aan andere kinderen te leren.

Eenmaal ingeschreven voor de opleiding oplossingsgericht werken, was het eerste boek dat ik bestudeerde het Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs (Cauffman & Van Dijk, 2010). Daarin herkende ik wat ik destijds gedaan heb aan de hand van Kid's Skills. Cauffman & Van Dijk geven zowel theoretisch als praktisch informatie over oplossingsgericht werken op scholen.

Waar ik tijdens de keuze van mijn onderzoek over twijfelde betrof het **mandaat**. Ik vroeg me af of ik dat voor mijn onderzoek zou krijgen van mijn collega's. Ik twijfelde omdat mijn rol binnen de school niet altijd helder is. Intern begeleider is een **staffunctie**. In mijn **functie als leerkracht** heb ik de taak collega's te coachen. Soms voer ik ook gedelegeerde directietaken uit. Op dat moment heb ik een **lijnfunctie**. In het Handboek (ibid) wordt het spanningsveld beschreven en geadviseerd je hiervan terdege bewust te zijn en dat ook te laten weten aan diegenen met wie je werkt.

Een **ander mandaat** dat voor mij bepalend is geweest te kiezen om leerlingen zeggenschap te geven in hun leerdoelen, citeer ik uit het bovengenoemde handboek : "Te vaak wordt ervan uitgegaan dat leerlingen het lijdend voorwerp (hooguit meewerkend voorwerp) van de onderwijsactiviteit zijn. Het is een misvatting: hoe eerder een kind beseft dat het om hem gaat, om zijn kansen in de toekomst, hoe eerder het daarvoor ook de verantwoordelijkheid zal weten op te pakken."

2.2 Gesprekken met leerlingen.

Cauffman & Van Dijk beschrijven in hun boek *de 7-stappendans* en volgens dat model heb ik de oplossingsgerichte gesprekken met de leerlingen gevoerd. Per leerling heb ik het gesprek voorbereid volgens dit model (zie bijlage 7 gespreksvoorbereiding) en daarbij het ***complimenten geven*** centraal gesteld.

Zoals Cauffman & Van Dijk aangeven, is het van groot belang de leerling te laten weten dat het om zijn leerproces gaat. Door hen hier bewust van te maken in een gesprek, neem je leerlingen serieus en kun je hen laten voelen dat het niet zomaar iets is wat de school van hen verlangt.

Dit sluit naadloos aan bij een van de conclusies die na 35 jaar onderzoek naar ***wat werkt in de klas*** beschreven zijn door Marzano en anderen (Marzano e.a. 2008) Zij wijden een hoofdstuk aan het beschrijven dat ***inspanningen bevestigen en erkenning geven*** zeer belangrijk zijn. Er wordt beschreven dat leerlingen die bewust verteld werden dat hun inspanning van invloed is op hun prestatie, na deze uitleg ook aantoonbaar beter presteerden. Met andere woorden, leerlingen die betrokken zijn bij hun eigen leerproces en zich bewust zijn van hun inzet om hun doelen te bereiken, hebben een hogere kans deze doelen ook te behalen.

Iets dergelijks wordt ook beschreven in de Survivalkit voor leerkrachten (le Fevere de Ten Hove, 2008). Wanneer zij in paragraaf 3.3 beschrijft hoe je kunt zoeken naar een werkbare hulpvraag geeft ze een aantal tips. Zij stelt dat door ***het erkennen van de inspanning die de leerling moet leveren om zijn doel te bereiken, je respect toont voor de hulpvraag***. Sommige problemen kunnen klein lijken, maar zijn dat voor de betreffende leerling allerm minst, schrijft ze. Ik heb daar in mijn werk regelmatig voorbeelden van meegemaakt.

In mijn gesprekken heb ik dan ook ruimschoots de tijd genomen om de leerlingen zelf te laten beschrijven wat zij graag zouden willen bereiken in datgene wat hen volgens henzelf moeite kost.

Behalve de vele voorbeelden van gesprekken van bijvoorbeeld Insoo Kim Berg en Linda Metcalf die ik tijdens de workshops heb mogen zien, heb ik me verdiept in het boek 'Luister je wel naar mij' (Delfos, 2005). Zij beschrijft helder de nuances waar je rekening mee moet houden op de verschillende leeftijden van de leerlingen. De leeftijd van de leerlingen die ik betrek in mijn onderzoek, varieert van 8 tot 12 jaar, waarbij de ontwikkelingsleeftijd van sommige kinderen nog jonger is. In het algemeen is ***meta-communicatie*** voor jonge kinderen belangrijker dan voor oudere. Met meta-communicatie wordt volgens Delfos bedoeld dat je communiceert over de communicatie, met andere woorden : je legt uit wat je bespreekt. Wat Delfos ook duidelijk beschrijft is ***het belang van het aangeven van een gesprekskader***. Dit zal ik dan ook doen in de gesprekken die ik met de leerlingen ga voeren.

Op welke manieren krachtbronnen benoemd, gezocht en ingezet kunnen worden ben ik naast Cauffman & Van Dijk (2010), die vele voorbeelden beschrijven, ook geïnspireerd door Måhlberg en Sjöblom (2008). De ondertitel "naar een gelukkiger school" verwijst ***in mijn ogen*** naar wat je teweeg brengt als je het hele doen en laten van leerlingen op een positieve manier benadert. In hun hoofdstuk 3 over de oplossingsgerichte benadering schrijven zij het volgende: ***Positieve feedback, versterkt positief gedrag, vergroot het zelfvertrouwen en werkt als instructie want als wij duidelijk maken wat we graag willen zien, weet de leerling wat er van hem verwacht wordt***.

Ook dit effect is wetenschappelijk bewezen en wordt beschreven in het eerder genoemde boek van Marzano e.a..(Ibid).

In het artikel “In gesprek met leerlingen”(Goijaarts, 2009) beschrijft hij hoe je in gesprek met leerlingen je interventies voortdurend richt op wat de **leerling wel wil en wat al wel lukt**. Dit wil ik graag toepassen in de te voeren gesprekken. De leerling laten vertellen wanneer het goed gaat en daarbij de leerkracht en logopedist betrekken om op deze manier ook hen bevestiging te geven.

Uiteraard ben ik me ervan bewust dat dit niet rigide toegepast moet worden. Stel dat een leerling alleen maar over zorgelijke situaties vertelt, dan zal ik er eerst erkenning aan geven omdat de leerling zich anders niet gehoord zal voelen.

Om het **herkaderen** in de leerlingbespreking goed te kunnen verwoorden heb ik onder andere gebruik gemaakt van wat er beschreven wordt in “Creatieve oplossingen bij gedragsproblemen op school (Durrant, 2001). Het lijkt me belangrijk om juist ten aanzien van gedragsproblemen spontaan tijdens het gesprek te kunnen herkaderen. Immers, de kans is aanwezig dat de leerkracht of logopedist tijdens de bespreking iets in zal brengen dat ik positief wil ombuigen. Durrant geeft in het hoofdstuk waarin hij uitlegt hoe je kunt interveniëren bij problematisch gedrag (blz.94) handvatten en voorbeelden die voor mij bruikbaar zouden kunnen zijn.

Het laatste boek dat ik in dit hoofdstuk nog expliciet wil noemen is het boek : Doelgerichte hulp aan kinderen en jeugdigen,(Murphy & Duncan, 2007). Hierin wordt onder andere verwezen naar onderzoeken die gedaan zijn naar welke interventies werken voor de cliënt. Zo blijkt volgens Murphy & Duncan (ibid) dat **het potentieel van de cliënt en de relatie samen voor 70 % het succes van een verandering** bepalen . Nu gaat het hier om therapie en mijn gesprekken gaan over schoolse leerdoelen maar dit maakt voor mij wel duidelijk dat ik én dichtbij de leerling moet blijven (de cliënt in deze) én dat de fase van contact maken erg belangrijk is want in die fase investeer ik in de relatie met de leerling.

Tevens heb ik dit boek gebruikt om mezelf te informeren over het **gebruik van psychofarmaca** bij kinderen. Van de kinderen die ik uitnodig voor een gesprek, gebruikt een aantal dergelijke medicijnen. Het lijkt me goed daar wat achtergrondinformatie over te hebben.

2.3 Verheldering van mijn begrippenkader

De school waar ik werk is een Cluster 2 school. Toen in 2003 de wetgeving voor het Speciaal Onderwijs veranderde en er voortaan **Leerling Gebonden Financiering** (LGF, in de volksmond : het rugzakje) zou plaatsvinden, is het onderwijs aan en de begeleiding van leerlingen met een beperking in ons land ingedeeld in vier clusters. **Cluster 2 is er voor kinderen met een auditieve en/of communicatieve beperking.**

De scholen en diensten vallen onder een **Regionaal Expertise Centrum (REC)**. De indeling daarvan is geografisch bepaald, onze school valt onder de regio Midden- Zuidwest Nederland.

Onder een **auditieve beperking** wordt met name doof- en slechthorendheid verstaan. Bij mij op school betreft dit slechts een klein groepje leerlingen omdat binnen Auris (de stichting die mijn school bestuurt) afgesproken is dat die leerlingen bij voorkeur naar een school in Rotterdam gaan. Een minder bekende groep kinderen zijn zij die problemen hebben met **auditieve verwerking**. Veel van de leerlingen op onze school hebben daar moeite mee. Dat uit zich behalve in hun mondelinge taalvaardigheid ook in het lezen en spellen.

Leerlingen met een **communicatieve beperking** zijn, zeer grof samengevat, in twee groepen te verdelen, namelijk leerlingen met ESM en leerlingen met een ASS.

ESM is de afkorting van ernstige spraak- en/of taalmoeilijkheden. Deze leerlingen hebben altijd een combinatie van verschillende problemen op het gebied van spraak en taal. Het gaat hierbij niet alleen om de productie (wat zegt het kind?), maar ook om het begrip. Er wordt om onderscheid te maken tussen anderstaligen die ook moeite hebben met de verwerving van de Nederlandse taal, ook een andere omschrijving gebruikt voor ESM, namelijk **Ernstige Stoornis in de Moedertaalverwerving** (Grauwels en Houmes, 2010).

ASS staat voor Autisme Spectrum Stoornis, een ontwikkelingsstoornis met als voornaamste kenmerken : moeite met verbeelding, beperkingen op het gebied van communicatie en sociale interactie (Grauwels en Houmes, 2010)

Voor de leerlingbesprekingen heb ik gebruik gemaakt van de **IHP's, de Individuele Handelingsplannen**. Hierin staat vooral beschreven op welk gebied de leerling extra hulp nodig heeft.

Verder wordt er in dit onderzoeksverslag regelmatig gesproken over de **zorgstructuur**. Hierin wordt beschreven **hoe** de leerlingenzorg geborgd wordt op onze school.

Om cyclisch te werk te gaan en steeds doelen te stellen, te evalueren en bij te stellen is er een aantal vaste overlegmomenten gepland gedurende het schooljaar. Daarbij worden steeds de mensen betrokken die op school met het kind te maken hebben.

De vaste momenten zijn geagendeerd in de toetskalender.

Binnen de school is de **Commissie van Begeleiding (CvB)** verantwoordelijk voor het volgen van de zorgstructuur. De CvB bestaat uit de directeur, een psycholoog, twee intern begeleiders en een logopedist. Daarbij sluit soms ook de schoolmaatschappelijk werkende aan en kan de schoolarts een rol hebben.

De leerkracht en de logopedist hebben ook een rol in de CvB- besprekingen. Wanneer de leerlingen uit hun groep worden besproken, zijn zij daarbij aanwezig.

Naast alle inhoudelijke literatuur heb ik ook gebruik gemaakt van bronnen betrekking hebbende op het doen van onderzoek. Hiervoor heb ik verschillende boeken en modellen bestudeerd. Uiteindelijk ben ik uitgegaan van het model : consistent geheel van onderzoek (reader Fontys OSO, zie bijlage 2). Ik heb voor dit model gekozen omdat het verband tussen onderzoeksvraag en deelvragen en de daarbij behorende theorie en dataverzamelingen in dit model grafisch worden weergegeven; dat geeft mij **inzicht in hoe ik een en ander met elkaar zou kunnen verbinden**.

Al snel in mijn denkproces kreeg ik het **algemene idee** om voor mijn onderzoek in ieder geval oplossingsgerichte gesprekken met leerlingen te gaan voeren. Om het algemene idee uiteindelijk te kunnen omzetten in een **concrete onderzoeksvraag** en geen stappen over te slaan in een **daadwerkelijk onderzoeksplan**, heb ik gebruik gemaakt van de planningsformulieren die zijn opgenomen in het boek Onderwijs van eigen makelij (Ponte, 2002). Stap voor stap heb ik voor mezelf een vage notie zowel uitgebreid als afgebakend aan de hand van de diverse formulieren uit dit boek.

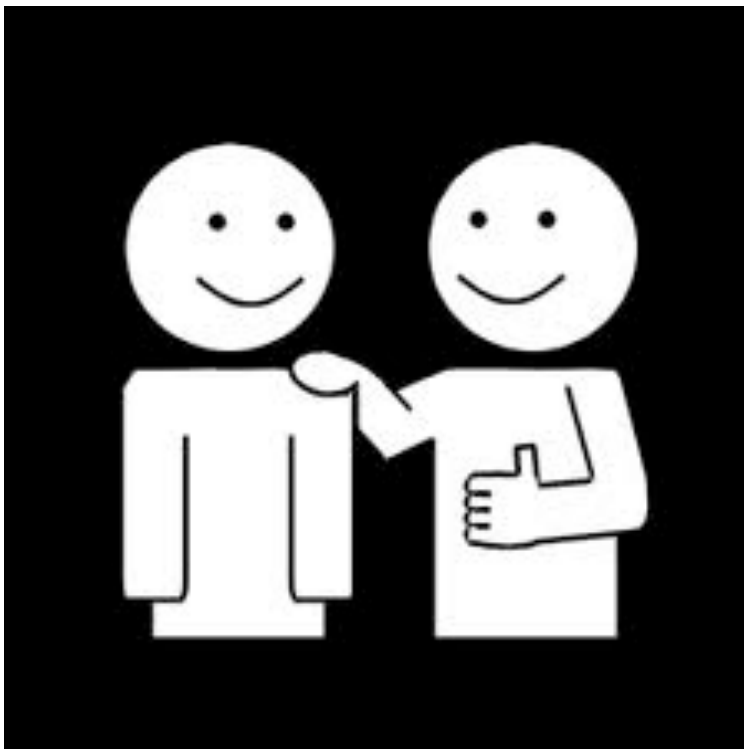
Gedurende het onderzoek was er tijdens de **intervisie-bijeenkomsten** steeds gelegenheid gebruik te maken van studiegenoten en de onderzoeksbegeleider, de **critical friends**. In het boek van Ponte worden regels beschreven voor die bijeenkomsten. Deze hebben mijn groepsgenoten en ik gehanteerd. Dat was voor mij van grote waarde omdat gerichte, kritische vragen zoveel meer opleveren dan losse opmerkingen in de marge.

Omdat het doen van onderzoek geen dagelijkse kost is, heb ik ook gebruik gemaakt van het boek 'Ontwikkeling door onderzoek' (Kallenberg ea, 2010). Met name welke **manier van**

data-verzameling geschikt zou zijn om mijn vragen te beantwoorden, heb ik bepaald aan de hand van aanwijzingen uit dit boek . Ik heb lang getwijfeld of ik mijn tweede deelvraag, over het gebruik van krachtbronnen wilde beantwoorden door leerkrachten een open interview af te nemen of door gebruik te maken van vragenlijsten. Ik heb voor het laatste gekozen omdat Kallenberg omschrijft hoezeer een open interview subjectief is. Immers, alleen al door de intonatie en het woordgebruik kun je suggestieve vragen stellen. Schriftelijke vragenlijsten zijn objectiever, stelt Kallenberg.

Ik heb nadrukkelijk gebruik gemaakt van meerdere gegevensbronnen om mijn onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden. Harinck (basisprincipes praktijkonderzoek, 2006) licht het verschil toe tussen wetenschappelijk onderzoek en een praktijkonderzoek.

Triangulatie is in het uitvoerend onderzoek van groot belang. Behalve de betrokken leerlingen, vraag ik ook hun leerkracht en logopedist om feedback. Daarnaast betrek ik de schoolmedewerkers die **niet** betrokken zijn bij de leerlingbesprekingen, in mijn onderzoek door hen een vragenlijst voor te leggen waaruit ik bruikbare data hoop te krijgen.



HOOFDSTUK 3 : ONDERZOEKSMETHODOLOGIE

3.1 Inleiding

In dit hoofdstuk beschrijf ik de opzet van mijn onderzoek. Het is een explorerend onderzoek bestaande uit verschillende onderdelen waarvoor ik op diverse manieren data verzamel. Tevens beschrijf ik wie er bij betrokken zijn.

3.2 Vraagstelling

Door dit onderzoek probeer ik erachter te komen wat de meerwaarde is van het actief betrekken van leerlingen in de zorgstructuur. Ik onderzoek de mogelijkheid om leerlingen mee te laten praten in een leerlingbespreking. Zoals ik in hoofdstuk 1 beschreven heb, heeft de onderzoeksvraag 3 deelvragen, te weten :

- **Kunnen we leerlingen structureel betrekken bij de leerlingbespreking?** Ik probeer deze vraag te beantwoorden door een quasi-experiment uit te voeren. Ik stel een onderzoeksgroep samen waarmee ik in gesprek ga. Na afloop van deze bespreking vullen de betrokken collega's een feedbackformulier in. Het antwoord op de vraag kan uiteindelijk pas gegeven worden na het tweede gesprek omdat ik daar ook de leerling-evaluatie voor nodig heb.
- **Hoe wordt er gewerkt met krachtbronnen van zowel de leerling als zijn leerkracht?** Deze vraag heeft tot doel te onderzoeken of er genoeg voorwaarden aanwezig zijn om oplossingsgerichte leerlingbesprekingen met de kinderen te kunnen voeren. Hiervoor maak ik een schriftelijke enquête. Behalve voorwaarden kan ik hierdoor ook zien of er vanuit de schoolmedewerkers behoefte is aan gesprekken met leerlingen.
- **Is het doel van de leerling, dat in de leerlingbespreking besproken is, bereikt en hoe verliep het proces hiervan ?** Ik ga opnieuw in gesprek met de leerlingen uit de onderzoeksgroep en vraag hen hoe het doelgericht werken in de 4 weken na het eerste gesprek verlopen is. Van deze gesprekken maak ik video-opnamen die ik met de betrokken leerkrachten analyseer. We hanteren hierbij een kijkwijzer en met de gegevens die daaruit voortkomen *en* met de informatie vanuit de leerlingen, probeer ik deze deelvraag te beantwoorden.

Mijn onderzoek levert vooral kwalitatieve data op.

3.3 Het quasi-experiment

Zoals beschreven heb ik ervoor gekozen om daadwerkelijk leerlingen uit te nodigen deel te nemen aan de leerlingbespreking. Deze manier van onderzoeken wordt *quasi-experiment* genoemd. Harinck (2009) stelt dat bij een *experiment* de effectiviteit van een bepaalde actie onderzocht wordt. Dat wordt dan vergeleken met een onderzoeksgroep waarbij die actie niet gedaan is. In mijn onderzoek gaat het om een *quasi-experiment* omdat er wel een onderzoeksgroep is maar geen controlegroep.

Ik meen dat een expliciete controlegroep niet nodig is, omdat ik iets nieuws uitprobeer en ik door middel van directe feedbackvragen erachter kan komen of dit meer oplevert dan de huidige manier van werken.

3.4 De enquête

Ik wil graag weten of er een **meerwaarde** is als leerlingen mogen meepraten over hun eigen leerproces. Dat ga ik daadwerkelijk uitvoeren en daarvoor kies ik zelf een onderzoeksgroep waarbij ik verwacht resultaat te kunnen boeken.

Echter, ik wil ook graag weten of er op mijn school **basisvoorwaarden** zijn om dit na het onderzoek op grote schaal te kunnen toepassen als dat wenselijk is. Daarvoor wil ik graag alle collega's die direct met de leerlingen werken ondervragen. Ik heb gekozen voor vragenlijsten met 18 gesloten vragen en 3 open vragen.

Kallenberg (2010) stelt dat je door het werken met vragenlijsten een bepaalde kennis kunt meten bij een grote groep deelnemers, de respondenten. Ik wil graag weten of de leerkrachten bij ons op school krachtbronnen van zichzelf en van hun leerlingen herkennen en gebruiken : daar zijn de vragen dan ook op gericht.

Juist omdat ik in mijn onderzoek veel informatie verwerf uit **kwalitatieve data**, heb ik voor de enquête onder alle medewerkers gekozen om ook data te kunnen gebruiken die **kwantificeerbaar** zijn. Ik kan straks door getallen en percentages inzichtelijk maken of mijn collega's behoefte hebben aan leerling-betrokkenheid bij de besprekingen en of er genoeg voorwaarden zijn om dit als vast onderdeel op te nemen in de kwaliteitscyclus leerlingenzorg.

3.5 Observatie en participerende observatie

Om antwoord te krijgen op mijn onderzoeksvraag voer ik met **elke betrokken leerling twee gesprekken met een tussenpoos van vier weken** waarin de leerlingen aan een bepaald doel gaan werken.

Omdat ik de gesprekken voer en er ook zelf op reflecteer, is hier sprake van **participerende observatie**. Kallenberg (2010) zegt hierover dat je bij deze vorm van onderzoek, rekening moet houden met de invloed die jouw manier van doen kan hebben op je onderzoeksresultaten.

Daarom maak ik ook gebruik van **observatie door anderen**. Bij de eerste gespreksronde zijn ook leerkrachten en logopedisten gespreksdeelnemer. Hun vraag ik na afloop, aan de hand van een feedbackformulier, naar hun mening over het gesprek. De tweede gespreksronde maak ik gebruik van een videocamera. Ik voer de gesprekken dan alleen met de leerlingen en de opnamen daarvan analyseer ik achteraf met de leerkracht. De leerkrachten gebruiken daarbij een door mij gemaakte kijkwijzer om gericht te kunnen observeren.

3.6 Ethische overwegingen

Mijn taak op school is intern begeleider. Dat betekent dat het organiseren en uitvoeren van leerlingbesprekingen tot mijn taak behoort. Het is een staffunctie: ik begeleid en heb geen leidinggevende rol. Om misverstanden te voorkomen en de medewerkers maximale vrijheid te vergunnen, stel ik in de toelichting van de vragenlijst nadrukkelijk op schrift dat de vragenlijsten anoniem door mij verwerkt worden en dat er geen enkel oordeel mee gemoeid is. Uiteindelijk presenteer ik de **algemene conclusies** aan het bevoegd gezag.

Uiteraard stel ik de ouders van de betrokken leerlingen op de hoogte van het hoe en waarom van mijn onderzoek. Ik vertel hun dat ik bij de tweede gespreksronde video-opnamen maak die uitsluitend in school bekeken worden. Mocht het zo zijn dat ik de filmpjes wil gebruiken voor de presentatie van mijn onderzoeksresultaten, dan vraag ik de ouders om toestemming. Alle namen in dit onderzoeksverslag zijn gefingeerd, de achterliggende personen niet.

Verder wordt er wanneer er over de leerling in de derde persoon gesproken wordt, zowel ‘hij’ als ‘zij’ bedoeld, dit om het verslag makkelijker leesbaar te maken.

3.7 Betrokkenen

Bij mijn onderzoek zijn negen leerlingen betrokken: uit drie groepen steeds drie kinderen. Daarbij betrek ik ook hun leerkrachten en logopedisten. Voor de vragenlijst nodig ik alle schoolmedewerkers uit, uitgezonderd het onderwijsondersteunend personeel.

De directeur en de Commissie van Begeleiding zijn zijdelings betrokken. Aan hen presenteer ik achteraf het resultaat en doe aanbevelingen voor de school.

3.8 Triangulatie

De kern van dit onderzoek is de betrokkenheid van leerlingen. Het is dan ook vanzelfsprekend dat hun mening over het mee mogen praten van groot belang is voor het resultaat. Bij het vragen naar hun ervaring maak ik bij de tweede gespreksronde gebruik van *triangulaire vragen*. Cauffman & Van Dijk (2010) geven hier een aantal voorbeelden van die ik ga gebruiken (zie bijlagen 10 en 11). Voorts is de mening van de direct betrokken collega's een invalshoek.

Als participierend observator reflecteer ik ook op de gesprekken, om zo mijn eigen mening naast die van anderen te kunnen leggen. Behalve de leerlingen, de leerkrachten en ik als onderzoeksdeelnemer, is ook de Commissie van Begeleiding erbij betrokken omdat ik aan hen mijn resultaten presenteer.

Naast gebruikmaking van *verschillende typen informanten* zoals beschreven door Harinck, (2009) pas ik ook triangulatie toe door *zowel kwalitatieve als kwantitatieve gegevens* te gebruiken.

3.9 Planning

Uiteraard begint het onderzoek met grondig bestuderen van de literatuur en mezelf voortdurend af te vragen welke vragen ik precies beantwoord wil zien.

Daarna volgt een reeks handelingen die samen te vatten zijn in voorbereiding, actie en evaluatie. Deze cyclus herhaalt zich twee keer waarna eindconclusie, reflectie en presentatie het resultaat laten zien. Voor de planning in tijdsschema verwijs ik graag naar bijlage 1.

HOOFDSTUK 4 DATAPRESENTATIE

4.1 Inleiding

In dit hoofdstuk presenteer ik de gegevens die ik door het in hoofdstuk 3 beschreven onderzoek verzameld heb. Ik maak een overzicht van relevante data waaruit ik in hoofdstuk 5 analyses kan maken en conclusies kan trekken.

Aansluitend bij de deelvragen heb ik de volgende data verzameld :

4.2 Data verkregen uit feedback van leerkrachten en logopedisten na de eerste ronde leerlingbesprekingen

De eerste ronde gesprekken heb ik grondig voorbereid (zie bijlage 7). Daarin heb ik zowel de zeven-stappen dans (Cauffman & Van Dijk, 2010) als het oplossingsgerichte element om kleine stapjes te zetten verwerkt.

In totaal zijn negen gesprekken gevoerd. De data die ik gebruik voor mijn onderzoek, verzamel ik aan de hand van feedbackformulieren, ingevuld door de bij het gesprek aanwezige leerkracht en logopedist.

Het feedbackformulier bestaat uit vijf vragen over het gesprek. Daarnaast nog een algemeen gedeelte voor specifieke feedback op mijn rol in het geheel, met als doel mijn oplossingsgerichte gedrag in het gesprek te verbeteren. Dit beantwoordt niet direct een onderzoeksvraag, maar is voor mij belangrijk om mijn oplossingsgericht gedrag als onderwijsprofessional te verbeteren.

Om mijn deelvragen te beantwoorden is vooral de toelichting bij de antwoorden van belang: Ik neem letterlijk over wat de respondenten hebben ingevuld (dus inclusief talige eigenaardigheden en/of missers). Volledigheidshalve geef ik ook de aantalscores van ja of nee hier aan. In elke afzonderlijke toelichting wordt met xx een afzonderlijke leerling bedoeld.

Vraag 1 : Denk je dat de inleiding en uitleg van dit gesprek duidelijk zijn overgekomen op de leerling ? Toelichting bij ja of nee.

Ja : 13 x nee : 1 x open gelaten : 1x

Toelichtingen bij ja :

- Xx was erg geconcentreerd en keek uitsluitend naar jou.
- x had een negatieve houding tijdens het gesprek. Ondanks dit luistert hij wel maar twijfel ik of hij echt begrijpt wat de bedoeling is. Jouw uitleg was gestructureerd en duidelijk, met visuele ondersteuning. Door de taalbegripsproblemen heeft xx misschien niet altijd het hele verhaal kunnen volgen maar het belangrijkste heeft xx begrepen.
- Jouw uitleg was gestructureerd en duidelijk, met visuele ondersteuning. Door de taalbegripsproblemen heeft xx misschien niet altijd het hele verhaal kunnen volgen maar het belangrijkste heeft xx begrepen
- Ja, de uitleg was rustig en duidelijk. Taalgebruik aangepast. Ik denk dat de concrete voorbeelden die je gaf ook veel verduidelijking gaven.
- Xx had goed door wat de bedoeling van het gesprek was. Ze kon tijdens het gesprek dan ook goed verwoorden wat ze dacht in relatie met de inleiding. Ze wist waar het gesprek om draaide.
- Voor xx was het moeilijk te snappen.

- Xx had goed door wat de bedoeling van het gesprek was, na de inleiding kwam hij daardoor zelf met het onderwerp “woordvindingsproblemen”.
- Bij xx is het wel belangrijk om steeds te checken of de aangeboden informatie ook echt binnen gekomen en verwerkt is. Soms knikt hij maar dan blijkt achteraf dat het toch te veel is geweest of te snel is gegaan. Bij de volgende stappen die er zijn gezet bleek dat xx de uitleg goed had begrepen.
- Ik denk dat ze niet altijd jouw hele verhaal kon volgen. Dit komt omdat ze ernstige taalbegripsproblemen heeft en zelf niet goed aangeeft wanneer iets niet duidelijk is. Jouw uitleg was echter gestructureerd en duidelijk, met visuele ondersteuning. Het belangrijkste heeft xx goed begrepen.

Toelichting bij nee :

- Nee, gezien de vraag die xx stelde na ruim een half uur in gesprek te zijn. Ik denk daarbij wel dat zijn handicap een rol speelt.

Vraag 2 : Heb je het idee dat de leerling zelf de belangrijkste bijdrage heeft geleverd aan het komen tot een te realiseren doel ?

Ja : 11 x nee : 3x open gelaten : 1x

Voorbeelden van toelichtingen bij ja :

- Xx kwam zelf met zijn spellingprobleem. Ook zijn zelfvertrouwen kwam tussen de regels door aan de orde. Xx maakte dat indirect duidelijk tijdens het gesprek.
- Je hebt gebruik gemaakt van de inbreng van xx en ik denk dat xx het gevoel heeft dat ze sterk heeft bijgedragen aan de totstandkoming van dit doel en dat ze hierdoor zeer gemotiveerd is om het doel te bereiken.
- Bij xx zag je veel herkenning. Dus zelfkennis. Je leidde haar heel mooi tot haar eigen doel.
- Xx heeft een aantal brede opties gekregen en er vervolgens geheel zelfstandig een belangrijk doel uitgekozen. Zijn aandeel was dus eigenlijk het grootst.
- Eerst begreep ik niet waar jij naar toe wilde en ineens noemde xx zelf haar doel.
- Je hebt xx goed zelf na laten denken.
- Xx gaf zelf aan problemen te hebben met rekenen. Ze liet duidelijk merken in het gesprek dat ze zich onzeker voelde. Dit was voor mij als leerkracht de voorzet het nu gekozen doel te bespreken.
- Ik denk dat het voor xx moeilijk is om haar zelf de grootste bijdrage te laten leveren, omdat ze weinig initiatief neemt om over zichzelf te spreken. Ik denk wel dat de bijdrage die ze nu heeft geleverd, voor dit moment de grootst mogelijke is.
- Xx had naar aanleiding van jouw vragen zelf inbreng. Jij hebt een opzetje gegeven. Zelf kwam ze met een idee.

Toelichtingen bij nee :

- Ik denk dat xx nog niet voldoende zelfinzicht/kennis heeft om bewust een doel te realiseren en hier met zelfinzicht en motivatie aan te werken.
- Een beetje ertussenin. We hebben meer moeten sturen om hem tot een doel te laten komen. Naar mijn idee komt het nog niet echt uit zijn eigen koker. Ik hoop dat hij over een aantal weken beter weet wat er van hem verwacht wordt, zodat hij bij het zetten van de stappen wat meer eigen initiatief kan laten zien.

Vraag 3 : Heb je het idee dat de leerling de complimenten als opsteker kan gebruiken om zijn doel te bereiken ?

Ja : 14 x en ja en nee : 1x

Toelichtingen bij ja :

- Ze straalde !
- Je ziet xx soms bijna letterlijk groeien bij het krijgen van een compliment. Ondanks zijn onzekerheid, is hij toch goed in het in ontvangst nemen.
- Xx laat dit niet merken, maar groeit zeker door deze positieve benadering en de complimenten die hij ontvangt.
- Ik denk dat deze haar meer zelfvertrouwen geven en motiveren.
- Dat denk ik zeker. Ik verwacht ook dat complimenten haar zekerder zullen maken en ze hierdoor misschien makkelijker over zichzelf durft te praten. Dit helpt haar ook bij het bereiken van dit doel.
- Xx had behoefte aan bevestiging. Ze was onzeker over het rekenen. De complimenten zijn voor haar een duwtje in de goede richting.

Toelichting bij ja en nee :

- Xx heeft voldoende zelfvertrouwen en kent zijn eigen problematiek goed, zodat hij ook zonder complimenten de aangedragen doelen boven tafel had gekregen, denk ik. Daarentegen zijn complimenten natuurlijk altijd fijn om te krijgen in een gesprek. Om die reden waren ze dus ook welkom voor hem.

Vraag 4 : Denk je dat je door dit gesprek nog beter in staat bent de leerling te ondersteunen bij het bereiken van zijn doel ?

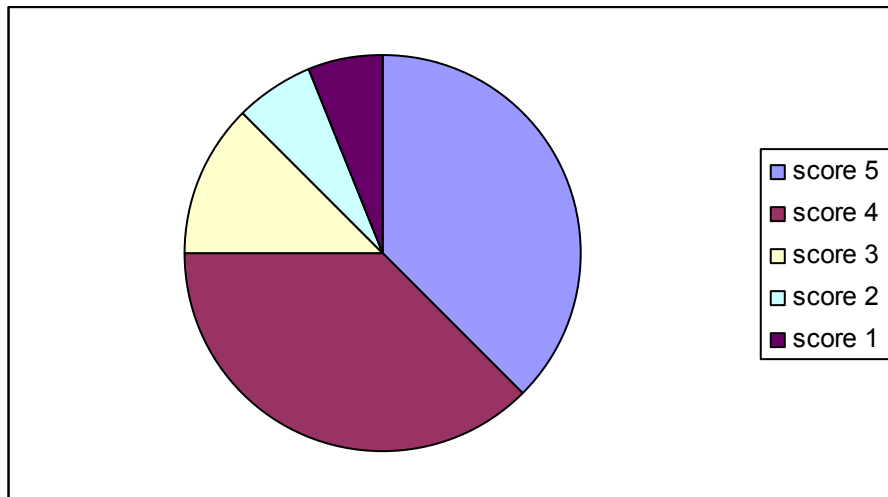
Ja : 14 x en 1x een vraagteken

Voorbeelden van toelichtingen :

- xx herinnerde mij de hele dag aan de afspraken en kan niet wachten om te beginnen, het is voor mij dus ook goed om te zien hoe belangrijk het voor xx is.
- Je hebt het er weer wat concreter met elkaar over. Alle neuzen staan in dezelfde richting en de afspraken staan helder op papier. Mijn aandeel erin is tevens gegroeid.
- Xx Wil zich graag verbeteren op het gebied van spelling: hij heeft dit doel ook zelf aangedragen. Xx kennende wil hij hier dan ook mee aan de slag.
- Door de gezamenlijke duidelijke afspraken kan er gemakkelijker samen besproken worden wat er al goed gaat en wat er beter moet. Ook kunnen oefeningen die gedaan worden bij logopedie goed gekoppeld worden aan het doel en dit kan naar xx toe benoemd worden. Xx voelt daarnaast zelf meer verantwoordelijkheid en is gemotiveerder, wat het makkelijker maakt om aan het doel te werken. Daarnaast is het voor mij een eyeopener om te zien hoe xx zelf het probleem en de oplossing ervaart.
- Xx Weet nu zelf waar aandachtspunten voor hem liggen in de komende periode. Stel, dat ik met die punten niets zou gaan doen, dan verwacht ik dat hij mij daarop zal gaan aanspreken.
- Voor mij is het armbandje (ankertje, MvV) ook handig, dan denk ik er zelf ook aan.
- Jouw manier van praten met het kind vond ik echt bijzonder. Daar heb ik wel iets van geleerd.
- Het doel van xx heeft geen betrekking op de logopedie. Toch denk ik dat ik er later in het proces iets aan zal hebben. Wat ik gehoord heb neem ik nu bewust of onbewust toch al mee in mijn handelen.

- Het is na dit gesprek duidelijker wat er met xx gebeurt als ze boos wordt. Ook kun je door de duidelijke afspraken die samen gemaakt zijn gericht samen aan het doel werken.
- Voorlopig blijft het doel nog in de klas maar ik verwacht dat ik ook in de 1 op 1 situatie bij logopedie profijt zal hebben van dat wat we besproken hebben.

Vraag 5 : Op een schaal van 1-5, hoe nuttig was het om de leerling zelf te betrekken bij dit gesprek ?



figuur 1

In één oogopslag is te zien dat driekwart van de respondenten een score van 4 of 5 geeft en het dus erg nuttig vindt om de leerling te betrekken bij het gesprek.

Denk je op dit moment dat oplossingsgericht werken op de Ammanschool een bijdrage zou kunnen leveren aan ons handelen ?

Hier hebben alle respondenten positief op gereageerd.

Voorlopig concludeer ik op grond van bovenstaande antwoorden dat de respondenten positief staan tegenover gespreksdeelname van de leerlingen

4.3 Data uit evaluatievragen aan leerling en leerkracht over het verloop van het leerproces tussen het eerste en tweede gesprek.

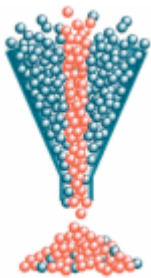
In de tijd tussen de eerste en tweede ronde leerlingbesprekingen is door de leerlingen gewerkt aan hun doel. Mijn actie bestond uit het terloops aan de leerlingen vragen hoe het ging. Na de periode van vier weken volgde het tweede gesprek. In dit gesprek heb ik met de kinderen gesproken over het doel waaraan de leerling de afgelopen vier weken gewerkt heeft. Een voorbeeld van een gespreksvoorbereiding staat in bijlage 10.

De gemene delers vanuit de evaluatie **door de leerlingen** over de werkperiode zijn :

- De leerlingen vertellen dat hun doelen bereikt zijn. Dit klopt, dat heeft mede te maken met de gestuurde keuze van het leerdoel.
- Over het verloop van het leerproces vertelden de leerlingen dat zij steun hebben gehad aan hun leerkrachten en aan de ankertjes. Hierbij moet ik wel opmerken dat dit mede door mijn vraagstelling vermoedelijk ook sociaal wenselijke antwoorden zijn.

Uiteraard heb ik ook aan de **leerkrachten** gevraagd of de leerdoelen van hun leerlingen bereikt zijn. Dit heb ik gedaan vlak voordat we de video-opnamen bekeken. Allen vertelden

dat de doelen bereikt zijn. Nogmaals, een leerdoel was in dit geval steeds een klein stapje op weg naar...en niet een einddoel.



figuur 2 : de trechter waarin vanuit een groot leerdoel een klein stapje gemaakt wordt.

4.4 Data verkregen uit analyse van video-opnamen tweede gesprek middels kijkwijzer

Allereerst moet ik opmerken dat **het instrument** dat ik gebruikt heb, **de kijkwijzer** (zie bijlage 6) achteraf gezien niet passend was. In hoofdstuk 7, evaluatie en reflectie zal ik daarop terugkomen.

Desalniettemin presenteer ik hier de gegevens die ik kan gebruiken om straks mijn onderzoeksvragen te beantwoorden.

De leerkrachten hebben naar de gesprekken gekeken en daarbij een aantal open vragen beantwoord.

Ik bespreek hier de **meest relevante informatie**.

- Een veelvoorkomende opmerking is dat aan de meeste leerlingen te zien was dat de complimenten die ze in het gesprek kregen, hen goed deden. Ik zag op mijn beurt weer dat de leerkrachten tijdens het bekijken van de filmpjes met affiniteit voor hun leerlingen reageerden.
- Wat opvalt is dat een aantal leerkrachten opmerkt dat zij bepaalde aspecten anders hebben waargenomen dan de kinderen. Dit vind ik belangrijke informatie voor het beantwoorden van mijn onderzoeksvraag en ik kom er dan ook in hoofdstuk 5 op terug.
- De leerkracht van de oudste groep gaf een hogere waardering voor deze gesprekken dan de beide leerkrachten van de twee groepen met jongere leerlingen; dit als antwoord op mijn vraag hoe **nuttig** het voor het werken aan het leerdoel geweest is, om de leerling hierover mee te laten praten.
- De leerkrachten namen waar dat uit zowel verbale als non-verbale reacties van de leerlingen bleek, dat ze groeiden door gespreksdeelname.

4.5 Data verkregen uit de leerling-evaluatie na twee gesprekken met hen

Na de pauze in het tweede gesprek hebben de leerlingen evaluatievragen beantwoord. Bij de jongere kinderen heb ik de vragen mondeling gesteld en opgeschreven, de oudere leerlingen hebben de lijst ook nog zelf ingevuld (zie bijlage 13).

Vragenlijst :

Ik heb een lijst van tien vragen gemaakt (zie bijlage 11) die voor mij dienden als leidraad om evaluatief met de leerlingen te spreken over de twee gesprekken waaraan ze hebben

deelgenomen. Ik heb de vragen niet bij alle leerlingen letterlijk gesteld, maar ter plekke ingeschat wat aansloot bij de leerling met wie ik op dat moment in gesprek was.

Voor mijn onderzoek waren de belangrijkste vragen hoe de leerlingen het ervaren hebben om met volwassenen over henzelf te praten en vooral of ze deze gesprekken wel of niet ingevoerd willen zien op de Ammanschool.

Ik heb in elk gesprek gevraagd of de leerlingen het *spannend* vonden om met drie volwassenen (eerste gesprek) aan tafel te zitten. Sommige leerlingen vertelden zenuwachtig te zijn; de meesten zeiden dat ze het niet spannend vonden, hoewel dat non-verbaal soms duidelijk was waar te nemen aan bijvoorbeeld wippen op de stoel.

Een andere vraag die ik aan alle leerlingen heb gesteld, was een “*stel dat-vraag*” (Peter de Jong, OWD 1.) , een afgeleide van de mirakelvraag :

Stel, jij bent de baas van deze school. Zou je dan aan de juffen en meesters vragen of ze af en toe dit soort gesprekken met de kinderen willen doen ?

Deze vraag hebben op één na alle kinderen volmondig met “ja” beantwoord.

Ik heb de kinderen daarnaast gevraagd een cijfer te geven van 0-10 voor het deelnemen aan de gesprekken. Bij de jongere kinderen heb ik deze *schaalvraag* gevisualiseerd door een trapje te tekenen waar ik hen gevraagd heb een kruisje te zetten.

De cijfers waren allen hoog, namelijk 8 of hoger.

Voorlopig concludeer ik dat de leerlingen deze gesprekken positief beoordelen

4.6.1 De vragenlijst voor de medewerkers van de school, gesloten vragen

In de periode dat mijn onderzoek plaatsvond heb ik onder de schoolmedewerkers een vragenlijst verspreid om te kunnen peilen of mijn idee om de leerlingen mee te laten praten over hun leerproces, ook in een behoefte voorziet.

Tevens zijn er een aantal vragen die antwoord geven op de vraag hoe goed medewerkers hun leerlingen kennen. Dit heb ik toegespitst op het zoeken naar krachtbronnen, met de bedoeling niet het probleem maar de competentie te benadrukken (Durrant, 2006). De lijst is ook bedoeld om een algehele indruk te krijgen hoe de medewerkers antwoorden op vragen naar hun inzicht in hun manier van werken. In het bijzonder noem ik hier de vraag naar het inroepen van hulp van anderen. Immers, een van de basisvoorwaarden van oplossingsgericht werken in het onderwijs is een systeem dat samenwerking hoog in het vaandel heeft en ervan uitgaat dat succes van de leerlingen mede afhankelijk is van de manier waarop wij op hun inspanningen en prestaties reageren (Måhlberg en Sjöblom, 2008).

De vragenlijst is onder 18 medewerkers verspreid en is door 16 mensen ingevuld, dat is 88 %. Voor de vragenlijst met toelichting : zie bijlagen 4 en 5.

Vragenlijst voor schoolmedewerkers

1 = heel goed, ja
2 = redelijk goed, meestal
3 = zou beter kunnen, soms
4 = niet goed, nee

Vraag :	1	2	3	4
1. Ik ken de specifieke hulpvraag van mijn leerlingen.	12	4	0	0
2. Ik weet van de leerlingen wat hen specifiek helpt als het gaat om didactische doelen.	5	11	0	0
3. Ik weet van de leerlingen wat hen specifiek helpt als het gaat om pedagogische doelen.	7	8	1	0
4. Ik ken mijn didactische kwaliteiten.	9	5	2	0
5. Ik ken mijn pedagogische kwaliteiten.	8	8	0	0
6. Als ik een specifiek hulpmiddel voor een leerling zoek, heb ik genoeg ideeën.	6	10	0	0
7. Ik weet van de leerlingen hoe ik hen kan motiveren.	7	9	0	0
8. Ik ken van mijn leerlingen hun persoonlijke interesses.	8	6	1	1
9. Ik weet in welke mate de beperking (ASS- ESM-SH) van de leerling hem/haar frustreert.	4	9	2	1
10. Ik weet welke niet-materiële beloning werkt bij welk kind.	5	10	1	0
11. Ik ken de gevoelige/kwetsbare kanten van mijn leerlingen.	8	8	0	0
12. Ik weet collega's te vinden die ik om hulp kan vragen als ik me handelingsverlegen voel bij een bepaalde leerling.	14	1	1	0
13. Ik vraag ouders mee te denken als ik twijfels heb over de beste aanpak van hun kind.	7	4	5	0
14. Ik vraag aan de leerlingen zelf hoe ik hen kan helpen.	4	6	5	1
15. Ik vraag aan de leerlingen zelf wat ze graag willen veranderen.	2	6	8	0
16. Ik vraag aan de leerlingen zelf wat hun motivatie is.	3	4	9	0
17. Ik weet van de leerlingen waar ze goed in zijn.	8	8	0	0
18. Ik weet welke materiële beloning werkt bij de leerlingen.	3	10	3	0

Wat meteen opvalt is dat bijna alle vragen positief gescoord zijn (eerste twee kolommen) **behalve de geel gearceerde vragen 14-15-16** waar gevraagd wordt in hoeverre leerkrachten aan de leerlingen vragen wat ze willen leren. Dat is voor mijn onderzoek belangrijk en dat ga ik interpreteren in hoofdstuk 5.

4.6.2 De vragenlijst voor de medewerkers, open vragen

Naast deze gesloten vragen heb ik aan de vragenlijst nog drie open vragen toegevoegd, te weten :

A. Wat is voor jou de beste manier om erachter te komen hoe jij de leerling het beste kan helpen ?

Hier noemden 15 van de 16 respondenten het woord *observeren*. Kennelijk is dat een basisaspect om het onderwijsaanbod op af te stemmen.

Voorbeelden van andere antwoorden zijn :

- overleggen met de duo-partner of andere collega's (6 keer genoemd)
- naar mogelijkheden kijken in plaats van beperkingen (2 keer genoemd)
- gesprekje met het kind

B. Hoe weet jij welke manier van werken, welke hulpmiddelen en welke materialen voor jouw individuele leerlingen het beste resultaat hebben ?

Het meest voorkomende antwoord op deze vraag was : “door mijn ervaring”.

Voorbeelden van andere antwoorden zijn :

- met meerdere materialen laten werken (3 keer genoemd)
- blijven zoeken tot je het beste materiaal hebt gevonden
- overleggen met anderen (4 keer genoemd)

C. Wat zet je zoal in als extra ondersteuning voor je individuele leerlingen ? Denk aan beloningssystemen, ezelsbruggetjes, trucs enz. die je niet uit methodes haalt maar die net iets extra's geven en voor elk kind anders kunnen zijn.

Ook hier waren veel overeenkomsten te ontdekken. Vaak werden het geven van complimenten en het werken met beloningssystemen genoemd.

Voorbeelden van antwoorden :

- humor/grapjes
- visueel maken (4 keer genoemd)
- regel/afpraak die speciaal voor een bepaalde leerling geldt

Een aantal woorden die bij het beantwoorden van de vragenlijst gegeven worden, zijn letterlijk te vinden in het o/g lexicon (Van Dijk, 2011).



HOOFDSTUK 5 : DATA-ANALYSES EN CONCLUSIES

5.1 Inleiding

In dit hoofdstuk analyseer ik de data die ik gepresenteerd heb in hoofdstuk 4 en probeer er enige voorzichtige conclusies aan te verbinden. Voor zover van toepassing gebeurt dit in samenhang tussen de verschillende instrumenten.

5.2 Analyse van de feedback van leerkrachten en logopedisten over de gesprekken met de leerlingen.

Ik gebruik hiervoor de gegevens die ik gepresenteerd heb in paragraaf 4.2 en 4.3.

Deze gegevens kunnen mij straks helpen antwoord te geven op de deelvragen 1 en 3 waarin ik me afvraag hoe we de leerlingen bij de leerlingbespreking kunnen betrekken.

Uit de antwoorden op mijn vraag 2 van het feedbackformulier (zie blz.19) blijkt dat veruit de meeste collega's van mening zijn dat de leerling in staat is aan te geven welk leerdoel voor hem te realiseren is. Aansluitend denken de collega's dat de complimenten die **we vanuit de krachtbronnen van de leerling**, geformuleerd hebben de leerling zullen helpen zijn **doel** te bereiken (***D= CxR,,Cauffman & Van Dijk, 2010***). Hier is namelijk 14 van de 15 keer positief op geantwoord.

Deze zelfde getallen zijn gescoord op de vraag of de **leerkracht en logopedist** door dit gesprek beter in staat denken te zijn de leerling te helpen zijn doel te bereiken.

Tenslotte blijkt uit figuur 1 dat 75 % van de respondenten **het nuttig vindt** de leerling te betrekken bij de leerlingbespreking.

De analyse van de feedbackformulieren die de betrokken leerkrachten en logopedisten hebben ingevuld, rechtvaardigt de conclusie dat zij het experiment waarbij de leerling mee sprak over zijn leerdoelen, positief waardeerden.

5.3 Analyse van de evaluatievragen over het verloop van het leerproces tussen het eerste en tweede gesprek.

De presentatie van dit gedeelte van de algemene evaluatie (blz.21) was kort. De reden daarvan is dat de doelen van de leerling bereikt zijn . In hoofdstuk 4 gaf ik al aan dat deze data wellicht niet geheel objectief zijn. Wel blijkt uit de evaluatievragen die ook in paragraaf 5.5 nog aan de orde komen, dat de leerlingen in de vier weken dat ze gericht aan hun doel hebben gewerkt, veel steun hebben gehad aan hun leerkracht **omdat** ze met elkaar rond de tafel hebben gezeten toen er afspraken werden gemaakt. Uit de evaluatie vanuit de gesprekken met zowel de leerlingen als de leerkrachten, interpreteer ik dat er **door het gezamenlijke gesprek** een wederzijdse verstandhouding tussen leerling en leerkracht is ontstaan die het leerproces ten goede is gekomen.

5.4 Analyse van de data verkregen uit de kijkwijzer bij de tweede gespreksronde.

De kijkwijzer **als instrument** is minder efficiënt geweest dan ik gehoopt had. Ik heb echter tijdens het nabespreken van het kijken naar de gespreksfilmpjes wel bruikbare informatie gekregen, waarmee ik later mede mijn onderzoeksvraag kan beantwoorden. De leerkrachten

vertelden me een aantal keer dat zij bepaalde dingen die de leerlingen benoemen in het gesprek, anders zien. Ergo, over het verloop van een les vertelt de leerling dat het goed ging, terwijl de leerkracht die dit de leerling hoort vertellen in het filmpje, zegt dat die les helemaal niet goed ging. Het omgekeerde kwam ook voor, zelfs meerdere keren.

Uit bovenstaande trek ik de conclusie dat de **perceptie van de leerkracht** af en toe anders is dan de **perceptie van de leerling**. Over eenzelfde les geven ze een verschillende opbrengst weer. Ik vind dat dat pleit voor het in gesprek gaan met elkaar. Immers, hieruit kun je concluderen dat je als leerkracht wel móet afstemmen op de leerling, omdat het je taak is de leerling te begeleiden bij het bereiken van zijn doel.

Verder is er nog een opvallende conclusie te trekken uit mijn nagesprekken met de leerkrachten.

De leerkracht van de **oudste groep** heeft het nut van deze gesprekken positiever beoordeeld dan de twee leerkrachten van de **jongere groepen**. Dat kan natuurlijk aan de personen liggen, maar de reden ervan is helder omschreven: Het verschil wordt vooral bepaald in het onder woorden kunnen brengen van wat er gevraagd wordt. Beide leeftijdsgroepen leerlingen weten goed wat hun beperkingen zijn en zijn gemotiveerd om aan de doelen te werken. De jongere kinderen gaven echter aanzienlijk vaker “dat weet ik niet” als antwoord dan de oudere kinderen. Bij de jongere kinderen merkten de leerkrachten bij de analyse van de video-opnamen van het tweede gesprek op, dat ik vaak aan het woord was in plaats van de leerling. Zonder twijfel vonden alle betrokken leerkrachten het interessant om mee te doen, zij gaven echter een verschillend antwoord over het effect van de betrokkenheid voor de leerling.

Er is een significant verschil in waardering van degene die met de **oudere kinderen** werkt en degenen die met **jongere kinderen** werken. Uit de analyse van de redenen die de betrokken leerkrachten aangaven, kan ik concluderen dat de gesprekken zoals ze in dit onderzoek gevoerd zijn, voor oudere leerlingen nuttiger zijn dan voor jongere leerlingen.

5.5 Data verkregen uit de leerling-evaluatie na twee gesprekken met de leerling

Wat de betrokken leerlingen betreft heb ik data verkregen uit het evaluatiegesprek dat ik met hen gevoerd heb. Zoals in hoofdstuk 4 genoemd, heb ik niet letterlijk de vragenlijst (bijlage 11) afgewerkt.

Alle leerlingen hebben een hoge waardering gegeven aan gespreksdeelname: geen lager cijfer dan een 8. Hoewel zowel de leerkrachten als ik waarnamen dat ze het spannend vonden om bij ons aan tafel mee te praten, gaven de meesten van hen zelf aan dat ze het niet eng vonden. Ik vermoed dat de kinderen een beetje jokten over hun spanning om maar vooral aan te geven dat ze het heel leuk vonden om mee te mogen praten.

Vaak brachten ze, met name in het tweede gesprek, dingen in die niet direct met het leerdoel te maken hadden.

De leerlingen hebben het deelnemen aan de leerlingbespreking en het nagesprek positief gewaardeerd. De leerkrachten hebben dit waargenomen onder andere op de video van de gesprekken.

Wat de leerlingen vertelden ging lang niet altijd om het leerdoel waaraan ze werkten. Ik heb gemerkt dat de leerlingen genoten van authenticiteit en oprechte aandacht. (Van Dijk, OWD 1, workshop 14-15 oktober 2010)

5.6.1 Analyse van de vragenlijst ingevuld door schoolmedewerkers, gesloten vragen.

Allereerst moet ik hierbij opmerken dat de vragen die ik in de vragenlijst heb opgenomen, uitnodigen tot positief antwoorden. Hoewel ik nadrukkelijk heb aangegeven dat ik de vragen anoniem behandel (zie bijlage 4) is de taal die ik gebruikt heb, te vergelijken met vragen die je stelt om een client in de yessetting (Cauffman & Van Dijk, 2010) te krijgen. Zoals gepresenteerd in hoofdstuk 4 blijkt uit de gesloten vragen, gericht op het kennen van de leerling, dat de leerkrachten hun leerlingen goed kennen. Maar liefst 12 van de 16 mensen geven aan de hulpvraag van hun leerlingen precies te kennen en de overige 4 kennen de hulpvraag redelijk goed.

In het volgende kader koppel ik deze informatie aan informatie die ik heb uit het nabespreken met de leerkracht van het tweede leerlinggesprek aan de hand van de video-opnamen :

Uit de antwoorden van de vragenlijst blijkt dat de leerkrachten aangeven hun leerlingen **goed te kennen**. De leerling geeft in gesprekken soms aspecten aan die de leerkracht **verrassen**, zie paragraaf 5.4. De conclusie is volgens mij dat “goed kennen” een relatief begrip is en dat daarin nog winst valt te behalen, namelijk door de leerlingen **beter** te leren kennen.

In de vragenlijst waren een aantal vragen gericht op de pedagogische en didactische vaardigheden van de leerkracht. Deze zijn door bijna alle respondenten positief beantwoord, de medewerkers kennen hun competenties.

De vragenlijst had voor mij ook ten doel te kunnen peilen of er aan voorwaarden gedaan wordt die oplossingsgericht werken op de Ammanschool mogelijk zou kunnen maken. Daarvoor was de vraag of collega's bij elkaar om hulp vragen als het nodig is, interessant.

Het veruit positieve saldo dat deze vraag oplevert, geeft aan dat er gebruik wordt gemaakt van **elkaars krachtbronnen**.

De uitkomst van vraag 14-15 en 16 heb ik gearceerd omdat de verdeling van de antwoorden hier **zeer opvallend** is. In tegenstelling tot de rest van de vragen staan hier meer scores aan de negatieve kant van de kolom.

Uit de vragen gericht op het in gesprek gaan met de leerlingen blijkt dat **praten met de leerling over hun eigen leerproces** relatief weinig gebeurt .

5.6.2 Analyse van de vragenlijst, open vragen.

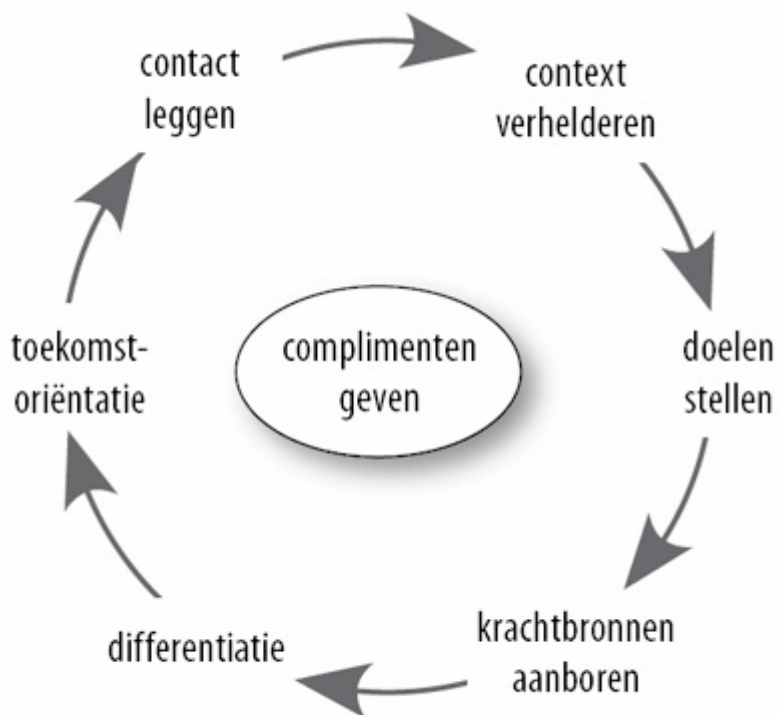
Als eerste heb ik gevraagd hoe mensen erachter komen hoe ze hun hulp kunnen aansluiten bij de behoefte van de leerlingen. 15 van de 16 mensen antwoorden dat ze dat doen door het observeren van de leerling.

De respondenten stemmen hun hulpaanbod voor de leerling af op gegevens die ze krijgen door de leerling te observeren.

Bij de overige twee vragen heb ik gevraagd wat de leerkrachten extra, dus naast het scala van interventies die voor elke leerling gebruikt worden, gebruiken om eraan bij te dragen dat de leerling sneller zijn doelen kan bereiken.

Hierbij bleek de creativiteit van de leerkrachten groot te zijn. Naast de belangrijke oplossingsgerichte interventie complimenteren, werden ook andere woorden uit het O/G lexicon (Van Dijk, 2011) genoemd waaronder interesse, herhaling en doorvragen.

Uit de antwoorden van de vragenlijst blijkt dat de houding en het handelen van de medewerkers van de Ammanschool al dan niet bewust aansluiten bij het oplossingsgericht werken. Met name **het gebruik van krachtbronnen** is aanwezig.



figuur 3
Zeven-stappendans
Cauffman & Van Dijk
(2010)

HOOFDSTUK 6 : ANTWOORDEN OP DE ONDERZOEKSVRAAG EN PRESENTATIE VAN HET ONDERZOEKSRESULTAAT

6.1 Inleiding

Nadat ik dit onderzoek heb voorbereid, was de eerste actie in mijn planning een gesprek met de directeur. Haar heb ik uitgelegd wat ik van plan was en waar nodig, haar toestemming gevraagd. In goed overleg hebben we afgesproken dat ik de onderzoeksresultaten zou presenteren in de Commissie van Begeleiding. Alvorens dit te doen beschrijf ik in dit hoofdstuk eerst de antwoorden op de onderzoeksvraag en vervolgens beschrijf ik wat mijn onderzoek *voor de school* heeft opgeleverd. Daarbij geef ik aanbevelingen voor vervolgstappen.

In een later stadium deel ik deze resultaten in een teamvergadering met mijn collega's.

6.2 Deelvraag 1 : Kunnen we leerlingen structureel betrekken bij de leerlingbespreking ?

Deze vraag heeft vooral betrekking op de gesprekken zoals ik die in de eerste ronde heb gevoerd, samen met de leerkracht en logopedist. In paragraaf 5.2 heb ik vanuit de verkregen data geconcludeerd dat de betrokken leerkracht en logopedist het experiment waarbij we samen met de leerling om de tafel zaten positief waardeerden.

De leerlingen heb ik naar hun mening gevraagd na de tweede ronde leerlingbesprekingen. In paragraaf 4.5 en in 5.3 geef ik aan dat zij het prettig vonden om mee te mogen praten. De leerlingen gaven voor het meepraten het cijfer 8 of hoger. Er zijn geen bijzondere redenen aan te wijzen waardoor het toevallig bij het experiment wel zou lukken, maar structureel niet.

Het antwoord op deelvraag 1 is :

Ja, *we kunnen de leerlingen structureel betrekken bij de leerlingbespreking* want we hebben het geprobeerd, het is aantoonbaar gelukt en het werd door alle betrokkenen gewaardeerd.

Later, bij het beantwoorden van de onderzoeksvraag beschrijf ik of het, behalve dat het *kan*, ook *zinvol* is.

6.3 Deelvraag 2 :Hoe wordt er gewerkt met krachtbronnen van zowel de leerling als zijn leerkracht ?

Bij het formuleren van deze vraag heb ik bewust het woord *hoe* gebruikt in plaats van het woord *of*. Hierbij ben ik uitgegaan van de positieve aanname dat er van krachtbronnen gebruik wordt gemaakt. Op de eerste plaats zijn de antwoorden van de vragenlijst hierbij evident. Bij de presentatie van die antwoorden (paragraaf 4.6) beschrijf ik voorbeelden.

Op de tweede plaats is er na het eerste gesprek een werkperiode geweest waarbij *krachtbronnen van de leerling* zijn ingezet om zijn doel te bereiken. Daarnaast heeft de leerling gebruik kunnen maken van *krachtbronnen van zijn supporters*, meestal de leerkracht en soms de logopedist, ouders of medeleerlingen. *Hoe* die krachtbronnen zijn ingezet heb ik vernomen door, na de twee gesprekken, de leerling ernaar te vragen.

Op de derde plaats heb ik de leerkrachten bij het bekijken van de filmpjes gevraagd erop te letten *hoe krachtbronnen* voor de leerling nuttig zijn geweest.

Het antwoord op de deelvraag 2 naar het *hoe er met krachtbronnen gewerkt* wordt, heeft een aantal aspecten :

- Leerkrachten observeren om krachtbronnen bij leerlingen te ontdekken
- Er is een scala aan hulpmiddelen zowel materieel (ankertjes) als immaterieel (beloningssystemen)
- Collega's maken gebruik van elkaar

6.4 Deelvraag 3 :Is het doel van de leerling, dat in de leerlingbespreking besproken is bereikt en hoe verliep het proces hiervan ?

Eerder heb ik bij deze deelvraag opgemerkt dat het doel waaraan de leerling ging werken, zo gekozen is dat het altijd bereikt zou worden. Interessanter is het om na te gaan of het leerproces tussen de twee gesprekken beter verliep *omdat de leerling betrokken was bij de bespreking*.

Uit de evaluatie van de leerlingen (zie paragraaf 5.3 en 5.5) blijkt dat de meesten van hen vinden dat het leerproces beter is verlopen. Bijna alle leerlingen waarbij we ankertjes als herinneringsobject hebben ingezet, noemen juist dat concrete voorwerp als extra helpend. De leerkrachten die ik bevraagd heb na het van het analyseren van het filmpje van gesprek 2 (zie paragraaf 5.4) dachten er genuanceerder over. Zij namen bij het bekijken van de opgenomen gesprekken weinig opvallends waar.

Het antwoord op deelvraag 3 is meerledig: *Het doel van de leerling is*, hoe klein het stapje dan ook, in bijna alle gevallen bereikt. *De leerlingen* geven aan extra steun te hebben ervaren in *het leerproces*, met name omdat ze het ankertje dat we in het eerste gesprek hebben bedacht, als houvast hebben gebruikt. *De leerkrachten* hebben nauwelijks specifiek ander gedrag waargenomen tijdens de werkperiode..



6.5 De onderzoeksvraag :

WAT IS DE MEERWAARDE VAN HET BETREKKEN VAN DE LEERLING IN DE BESTAANDE ZORGSTRUCTUUR VAN DE AMMANSCHOOL ?

In paragraaf 6.2 gaf ik als antwoord dat het *mogelijk* is om de leerlingen te betrekken bij de leerlingbesprekingen. Mijn onderzoeksvraag richt zich op *de meerwaarde* ervan. In vorige hoofdstukken heb ik beschreven hoe uit mijn onderzoeksresultaten, uit diverse data, blijkt welke voordelen het oplevert als je *samen met de leerling, leerkracht en logopedist* om de tafel gaat zitten.

Het antwoord op mijn onderzoeksvraag is :

Er is een waarneembare meerwaarde vastgesteld door het betrekken van de leerling bij de leerlingbespreking, namelijk :

- Zowel de leerlingen als de medewerkers zijn *beter gemotiveerd* om aan het doel te werken als gevolg van de *gezamenlijke verantwoordelijkheid* het doel te bereiken.
- Tijdens en na het gesprek ontstaan creatieve ideeën om het leerproces te ondersteunen, als direct gevolg van het *in gesprek gaan* in plaats van *een doel opleggen*.
- Leerlingen bloeien op door *expliciete aandacht en begrip*.

Als ik mijn conclusies verbind aan de literatuur die ik bestudeerd heb, blijkt dat een en ander aansluit bij wat erover geschreven is. Zo stellen Murphy en Duncan (2009) dat leerlingbegeleiders ervan moeten uitgaan dat het goed is om denkbeelden, ervaringen en ideeën centraal te stellen. Nu moet op een school weliswaar een en ander ingepast worden in het kader van het programma, maar ik denk en heb tijdens mijn onderzoek ervaren dat, binnen de kaders, de inbreng van de leerling essentieel is om het resultaat te kunnen bereiken. Marzano (2009) heeft na jarenlang onderzoek in Europa, de V.S. en Canada een aantal aanbevelingen gedaan dat onderwijs daadwerkelijk op een hoger niveau brengt. Eén van de negen aspecten die Marzano beschrijft is dat *een leerkracht de inspanning van de leerling moet bevestigen en erkenning moet geven*. Ik denk daarbij onmiddellijk aan het geven van *doelgerichte complimenten 'C= DxR'* (Cauffman & Van Dijk, 2010) dat in dit onderzoek zichtbaar (videobeelden) positief uitpakte. Ook heb ik gemerkt dat de complimenten die de leerkrachten tijdens de gesprekken – al dan niet indirect – van mij kregen, hen energie gaven.

Een kritische kanttekening is dat deze manier van gespreksvoering voor jongere kinderen minder geschikt is. Delfos (2005) zegt daarover dat eigenlijk pas vanaf 10 jaar kinderen in staat zijn een uur lang verbaal te communiceren. Daarvoor moeten gesprekken korter duren en soms spelenderwijs plaatsvinden. Ik denk dat zeker op een school voor communicatief beperkte leerlingen geldt dat je moet zoeken naar hulpmiddelen. Hoewel een therapeutische setting niet helemaal vergelijkbaar is met een school, heb ik toch vaak gedacht aan het gebruik van handpoppen wat Theresa Steiner doet in de film Eagle and Mouse (Steiner, 1999).

6.6 Aanbevelingen

Mijn onderzoeksresultaten heb ik aan de hand van een posterpresentatie (zie bijlage 14) gedeeld met de Commissie van Begeleiding . Ik heb daarbij een aantal aanbevelingen voor de school gedaan

1. **Bespreek doelen uit het IHP met de leerlingen** en gebruik daarbij krachtbronnen en ankertjes. Om te waarborgen dat elke leerkracht dit doet, kun je het vast opnemen in de jaarplanning bijvoorbeeld in de week dat de IHP gesprekken met de ouders gepland zijn.
2. **Deel positieve ervaringen** in het team. Als iets werkt, leer het aan of van anderen, (Cauffman & Van Dijk). Suggestie : Begin elke bouw- of teamvergadering met het beschrijven van een gesprek met een leerling.
3. Geef het hele team een introductie oplossingsgericht werken. Uit de enquête die ik gehouden heb, **blijkt dat er voldoende voorwaarden** aanwezig zijn in het team. De leerkrachten en logopedisten die bij mijn onderzoek betrokken waren, reageerden **belangstellend** waar het ging om het oplossingsgerichte gedachtegoed. Sommigen hebben mij na het onderzoek verteld dat ze een en ander zijn gaan toepassen. Als de betrokkenen (dit was ongeveer een derde deel van het team) zo enthousiast zijn, denk ik dat ook de overige collega's geïnteresseerd zullen zijn.

HOOFDSTUK 7 : REFLECTIE EN EVALUATIE

In dit laatste hoofdstuk kijk ik terug op *mijn eigen leerproces* en evalueer ik het onderzoek.

Het eenjarige traject oplossingsgericht werken als richting voor de Master SEN opleiding begon met een studiedag waarin het middagedeelte gebruikt werd om de leer- en onderzoekslijn uiteen te zetten.

Naast alle praktische informatie heb ik goed in mijn oren geknoopt te genieten van dit halfjaar.

Het *formuleren van een goede onderzoeksvraag* vond ik een worsteling omdat ik al snel wist in welke richting ik onderzoek wilde doen maar niet precies *wat* ik dan wilde onderzoeken. In de geraadpleegde boeken wordt gesproken over het *doel van het onderzoek* en *het doel in het onderzoek* (Harinck, 2009) wat het op dat moment niet eenvoudiger maakte. De bijdrage van critical friends in de intervisiegroep was dan ook zeer welkom.

Uiteindelijk merkte ik dat het een manier van denken werd om bij alles wat ik bedacht aangaande het onderzoek, mezelf af te vragen wat ik nou precies wilde weten. Met andere woorden : *welke informatie gaat dit onderzoeksonderdeel opleveren voor het beantwoorden van mijn onderzoeksvraag?* Eenmaal op dat spoor werd het steeds eenvoudiger om concreet de vele subvragen te stellen die in het geheel gebruikt zijn. Daarbij heb ik ook losgelaten dat alles zo neutraal en objectief mogelijk gesteld moest worden. Ik begreep dat het in een explorerend onderzoek juist gaat om subjectieve gegevens en dat dat iets anders is dan een wetenschappelijk onderzoek.

Gaandeweg werd duidelijk dat *niet alle data die ik verzameld had, bruikbaar waren om mijn onderzoeksvraag te beantwoorden*. Met name de enquête, waarmee ik deelvraag 2 wilde beantwoorden, is voor mij steeds een struikelblok geweest. Ik kreeg door de antwoorden veel informatie over het team, maar niet alles was relevant voor mijn onderzoek. Ook bleek de kijkwijzer (bijlage 6) moeilijk in te vullen door de leerkrachten. Volgens mij kwam dat omdat ik hen vroeg specifiek op krachtbronnen te letten. Ik realiseerde me niet dat dat een term is die voor mij heel helder en duidelijk is, maar voor hen weinig zeggend. Ik heb dat ter plekke opgelost door een open nabespreking met de leerkracht te houden. Verder ben ik me ervan bewust geweest dat er in een onderzoek altijd sociaal wenselijke antwoorden gegeven worden. De leerlingen hebben me – buiten de *gevraagde respons* – laten merken dat ze deelname aan dit experiment enorm waardeerden. De jongere kinderen bleven maar naar mijn kamer komen om hun verhaal kwijt te kunnen en te vragen wanneer ze weer mochten praten. De oudere leerlingen hebben hun evaluatieformulier zeer positief ingevuld.

Wat het praktische gedeelte van het onderzoek betreft, vond ik het moeilijk mijn plaats te bepalen, na te gaan *welk mandaat ik heb binnen de school*.

Ook was ik me zeer bewust van *de werkdruk* waarover mensen vaak klagen, ik wilde hen niet onnodig belasten. Ik kwam erachter dat het van mezelf niet erg oplossingsgericht was om te denken in onmogelijkheden. Uiteindelijk heb ik ervoor gekozen enerzijds duidelijk te zijn en precies aangegeven welke inspanning ik van de collega's vroeg, anderzijds heb ik hen in overleg met de directeur gefaciliteerd door vervanging voor hun groep te regelen zodat ze niet alles na schooltijd hoefden te doen. Achteraf gezien vonden de betrokken medewerkers *het deelnemen aan het onderzoek een verrijking*, meer nog dan ik gehoopt had.

Ook de grote respons op de vragenlijst heeft mij aangenaam verrast. Daarnaast vond ik de positiviteit die eruit sprak bemoedigend. Ik vroeg me af of mijn school niet erg

probleemgericht is, maar uit de antwoorden blijkt vooral dat er vele krachtbronnen zijn en dat men graag bereid is te leren van en aan elkaar (Cauffmann & Van Dijk, 2010).

Het onderzoek is uiteraard beperkt. Wat mij nog zou interesseren is de **rol van ouders**. Ik heb de ouders van de betrokken leerlingen op de hoogte gesteld van de gesprekken. De meesten van hen hebben na afloop ook een brief van mij gekregen over de afspraken die gemaakt zijn, vergezeld van complimenten over hun zoon of dochter. Ik heb daar geen enkele reactie op gehad, dat bevreemdt mij. In de diverse literatuur over oplossingsgerichte gesprekken als kortdurende therapie wordt regelmatig over de rol van ouders gesproken. Murphy en Duncan (2009) spreken bijvoorbeeld over partnerschap met leerlingen, ouders en leraren. Het lijkt mij boeiend te onderzoeken hoe behalve de betrokkenheid van de leerling, ook de ouderbetrokkenheid vergroot zou kunnen worden. .

Samenvattend kijk ik terug op een boeiende tijd waarin ik daadwerkelijk geleerd heb als **onderwijsprofessional** onderzoek te doen en voortdurend te reflecteren op de vraag : is het **relevant voor wat ik wil weten?** Het ontvangen van feedback van critical friends was enerverend en soms confronterend. Het gaf me inzicht in mijn eigen leerproces en in het onderzoeksproces. Het hielp me om hoofdzaken van bijzaken te onderscheiden.

Ik ben er trots op te kunnen afsluiten met de opbrengst dat structureel in gesprek gaan met de leerlingen over hun handelingsplan vanaf volgend schooljaar in het schoolprogramma wordt opgenomen.

Marjan van Vlimmeren
Woudrichem, 01-06-2011

LITERATUUR

Cauffman, L. & van Dijk, D. J. (2010) *Handboek Oplossingsgericht werken in het onderwijs*, Boom Onderwijs, Amsterdam

Delfos, M.F.(2005) *Luister je wel naar mij ?Gespreksvoering met kinderen tussen vier en twaalfjaar*. SWP, Amsterdam

Durrant, M. (2007) *Creatieve oplossingen bij gedragsproblemen op school*. Garant, Antwerpen-Apeldoorn

Dijk, D.J.van (2011) *o/g lexicon*, Utrecht, Marnix Academie

Dijk, D.J.van (2010), OWD 1 : 14-15 oktober 2010, Utrecht

Fevere, le de Ten Hove, M., Callens N., Geysen, T. & Maene, W. (2007) “ *Survivalkit voor leerkrachten*”, *Oplossingsgericht werken op school*, Garant, Antwerpen – Apeldoorn Uitgevers.

Furman, Ben (2002) *Kids' Skills*. Nelissen, Soest

Goijaarts, A (2009) *In gesprek met leerlingen*.

<http://www.oplossingsgerichtbegeleiden.nl/download/Artikelen/In%20gesprek%20met%20leerlingen.pdf>, bezocht op 2 februari 2011.

Grauwels, R., Houmes C.(2010) *Ik ben niet perfect, nou èn !* Van Tricht, Deventer
Harinck, F.(2009), *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Garant, Antwerpen-Apeldoorn

Jong, P.de (2010) , OWD 1 : 10-11 maart 2011, Utrecht

Kallenberg T., Koster B.,Onstek J., Scheepsma W. (2010) *Ontwikkeling door onderzoek*, ThiemeMeulenhoff, Baarn

Koninklijke Auris Groep(2010) *Missie en visie*.

<http://www.auris.nl/Home/DeKoninklijkeAurisGroep/Pages/Missievisie.aspx>, bezocht op 3 november 2010

Måhlberg, K., Sjöblom M (2008) *Oplossingsgericht Onderwijzen: Naar een gelukkiger school!* Garant, Antwerpen – Apeldoorn.

Marzano,R. J., Pickering, D.J. & Pollock, J.E (2009) *Wat werkt in de klas ?Research in actie*, Uitgeverij Bazalt

Metcalf, L. (2010) OWD 1 : 9-10 december 2010, Utrecht

Murphy, J. J. & Duncan, B.L. (2009) *Doelgerichte hulp aan kinderen en jeugdigen*, Pearson, Amsterdam

Ponte, P. (2002) *Onderwijs van eigen makelij*. Nelissen, Soest

Steiner T. & Berg I. (1999) DVD title: Eagle and Mouse, [http: www.solutions-centre.org](http://www.solutions-centre.org)

Bijlagen, 1 t/m 14

Bijlage 1 : planning

	Planning :	betrokkenen
Voorbereiding, theorie bestuderen		Marjan
Gesprek met de directeur. Bespreken plannen, facilitering van vervanging 3 halve dagen.	Week 4	Marjan / directeur
Keuze van leerkrachten en leerlingen	Week 4	Marjan en betrokken leerkrachten
Bestuderen van IHP's en dossiers van de betrokken leerlingen	Week 5	Marjan
Uitleg geven aan betrokken leerkrachten en logopedisten	Week 5	Betrokken leerkrachten, logopedisten en Marjan
Op papier per leerkracht en leerling aanreiken van het gespreksonderwerp	Week 6	Betrokken leerkrachten, logopedisten en Marjan
Voeren van leerlingbesprekingen	Week 6 en 7	Betrokken leerkrachten, logopedisten en leerlingen. Vervanging voor de groep en administratie. (tijdens gesprekspauze)
Verzamelen van feedback	Week 8	Betrokken leerkrachten en logopedisten
Uitwerken van zorgstructuur op de Ammanschool	Week 9 - vakantie	Marjan
Invullen van vragenlijsten door de leerkrachten	Week 10	Alle leerkrachten en logopedisten van de Ammanschool
Herinneringsgesprekjes met leerlingen	Week 10	Betrokken leerlingen, Marjan
Tweede ronde gesprekken met leerlingen (video-opnamen)	Week 12 en 13	Betrokken leerlingen, Marjan
Nabespreken met leerkrachten aan de hand van kijkwijzer.	Week 14	Betrokken leerkrachten en Marjan
Inbrengen in CvB/ PRESENTATIE	Week 15	CvB, Marjan

Bijlage 2 : consistent geheel van onderzoek

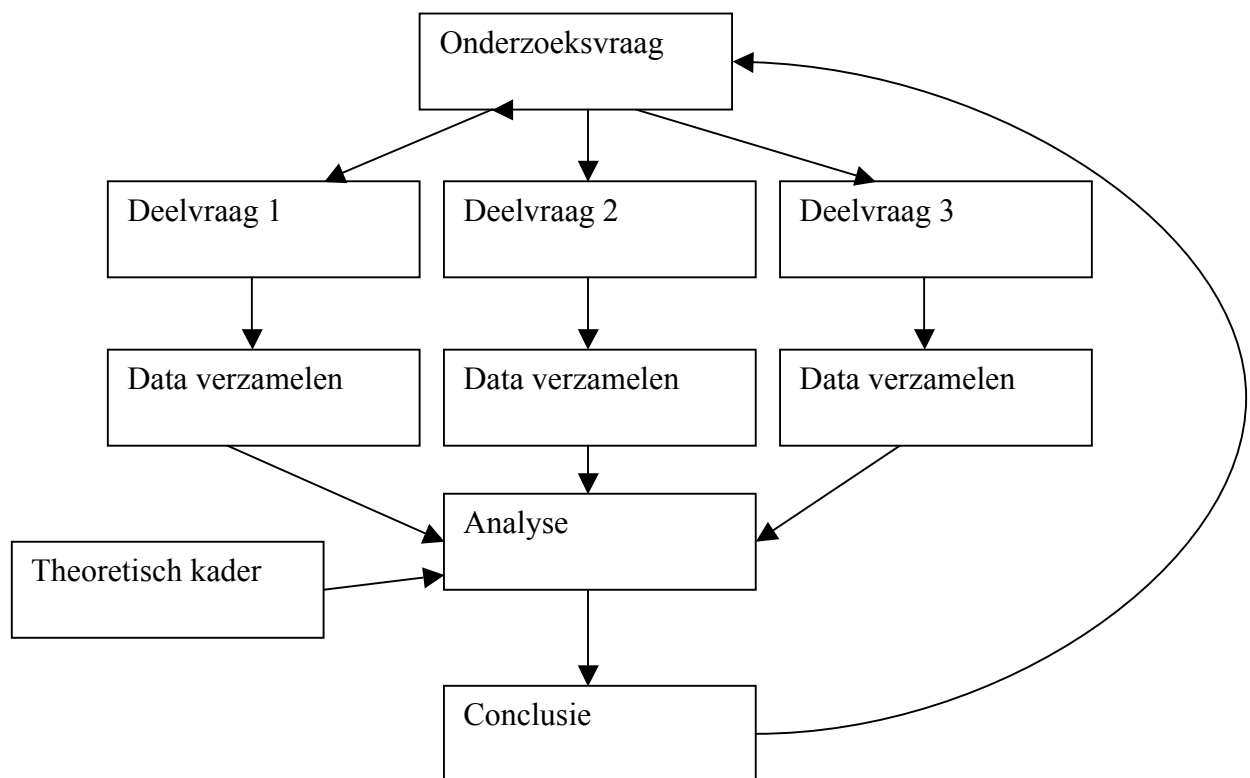
Consistent geheel van het onderzoek.

Bij het ontwerp en de beoordeling van het onderzoek is de consistentie van het onderzoek heel belangrijk. De relaties tussen de onderdelen moeten kloppen.

Uit de centrale onderzoeksvraag komen deelvragen voort. De deelvragen moeten gezamenlijk antwoord geven op je centrale onderzoeksvraag.

Op basis van de deelvragen ga je data verzamelen om een antwoord op de deelvragen te verkrijgen. De verkregen data ga je analyseren. Uit de analyse ga je interpreteren en vervolgens conclusies trekken. De conclusies geven het antwoord op je onderzoeksvraag. Bij het analyseren en interpreteren kun je relateren aan het theoretisch kader dat je beschreven hebt.

Uit: Saskia Helfensteijn – Fontys OSO, Reader ME05, leer- en onderzoekslijn leerroute MED2 - 2008



**Bijlage 3 : feedbackformulier na
eerste leerlingbespreking**

Feedback-formulier gesprek(hier naam leerling invullen)

Over de inleiding :

Denk je dat de inleiding en uitleg duidelijk zijn
overgekomen op de leerling ?
Toelichting bij ja of nee :

Ja	Nee
0	0

Over het komen tot een doelstelling :

Heb je het idee dat de leerling zelf de belangrijkste
bijdrage heeft geleverd aan het komen tot een te realiseren
doel ?
Toelichting bij ja of nee :

Ja	Nee
0	0

Over de afsluiting :

Heb je het idee dat de leerling de complimenten als
opsteker kan gebruiken om zijn doel te bereiken ?
Toelichting bij ja of nee :

Ja	Nee
0	0

Over de begeleiding van de leerling :

Denk je dat je door dit gesprek nog beter in staat bent
de leerling te ondersteunen bij het bereiken van zijn
doel ?
Toelichting bij ja of nee :

Ja	Nee
0	0

Algemeen :

Op een schaal van 1-5 , hoe nuttig was het om de leerling zelf te betrekken bij dit gesprek ?

0- 1 -2 -3- 4 -5
(omcirkelen)

Toelichting :

Dit waren feedbackvragen gericht op mijn onderzoeksvraag of het goed zou kunnen zijn om leerlingen te betrekken bij de leerlingbespreking. Tenslotte wil ik nog 2 vragen stellen die ik kan gebruiken voor mijn persoonlijke leerproces in de opleiding Oplossingsgericht Werken in het Onderwijs.

Deze hoeft je dus niet voor alle drie de leerlingen in te vullen maar slechts 1 keer.

Je hebt van mij mondeling en schriftelijk informatie gekregen over oplossingsgericht werken in het onderwijs. Inmiddels zijn de gesprekken met 3 van je leerlingen gevoerd.

Denk je op dit moment dat oplossingsgericht werken op de Ammanschool een bijdrage zou kunnen leveren aan ons handelen ? Graag toelichten waarom wel of niet.

Over een aantal weken ga ik nog een keer met deze leerlingen in gesprek. Heb je nog opmerkingen/feedback/do's/dont's enzovoorts die voor mij nuttig kunnen zijn ?

Dank je wel voor je bijdrage.

Bijlage 4 : toelichting bij de vragenlijst

TOELICHTING BIJ DE VRAGENLIJST

Deze vragenlijst gebruik ik als onderdeel van mijn onderzoek voor mijn Master SEN studie Oplossingsgericht werken.

Het onderdeel waar dit bij past gaat over krachtbronnen, wat kunnen leerlingen en hun leerkracht/ logopedist/assistent inzetten om doelen van de leerlingen op een prettige manier te bereiken ?

Voor de uitwerking van mijn onderzoek is het wel handig als je je functie (leerkracht, assistent of logopedist) erbij zet en of je betrokken was bij de leerlingbesprekingen waarvoor we ook de kinderen hadden uitgenodigd. Degenen die dit met 'ja' moeten beantwoorden zijn: R., M., Ma., S. en L., de rest vult hier 'nee' in.

Het spreekt voor zich dat deze vragenlijst puur bedoeld is om data te leveren voor mijn onderzoek, er hangt geen enkel waardeoordeel aan vast.

Voor vragen of opmerkingen hierover weet je me te vinden,

Dank je wel !

Marjan

INVULAANWIJZINGEN

- Het gaat hier om algemene vragen, als er bv staat :” ik ken mijn leerlingen goed” moet je dat opvatten als “de meeste van mijn leerlingen”.
- De schaalbetekenis staat vermeld, het meest positieve uiterst links.
- Voor de open vragen kun je zoveel ruimte nemen als je wilt, schrijf gerust op de achterkant.
- Het formulier kun je (digitaal) invullen, printen en in mijn bakje doen. Mailen kan natuurlijk ook maar dan is het niet meer anoniem. Dat maakt voor mij niets uit want ik verwerk de gegevens sowieso anoniem, maar maak hierin zelf een keuze.

Ik zou het fijn vinden als ik alle vragenlijsten binnen heb op **24 maart** as .

Bijlage 5 : Vragenlijst voor het team

Functie :.....

Betrokken bij gesprekken met leerlingen :

**Vragenlijst voor leerkrachten/ logopedisten /
assistenten**

1 = heel goed, ja

2 = redelijk goed, meestal

3 = zou beter kunnen, soms

4 = niet goed, nee

- | | |
|--|---------------|
| 1. Ik ken de specifieke hulpvraag van mijn leerlingen, | 1 – 2 – 3 – 4 |
| 2. Ik weet van de leerlingen wat hen specifiek helpt als het gaat om didactische doelen. | 1 – 2 – 3 – 4 |
| 3. Ik weet van de leerlingen wat hen specifiek helpt als het gaat om pedagogische doelen. | 1 – 2 – 3 – 4 |
| 4. Ik ken mijn didactische kwaliteiten. | 1 – 2 – 3 – 4 |
| 5. Ik ken mijn pedagogische kwaliteiten | 1 – 2 – 3 – 4 |
| 6. Als ik een specifiek hulpmiddel voor een leerling zoek, heb ik genoeg ideeën. | 1 – 2 – 3 – 4 |
| 7. Ik weet van de leerlingen hoe ik hen kan motiveren. | 1 – 2 – 3 – 4 |
| 8. Ik ken van mijn leerlingen hun persoonlijke interesses. | 1 – 2 – 3 – 4 |
| 9. Ik weet in welke mate de beperking (ESM/ASS/SH) van de leerling hem/haar frustreert. | 1 – 2 – 3 – 4 |
| 10. Ik weet welke niet-materiële beloning werkt bij welk kind. | 1 – 2 – 3 – 4 |
| 11. Ik ken de gevoelige/ kwetsbare kanten van mijn leerlingen. | 1 – 2 – 3 – 4 |
| 12. Ik weet collega's te vinden die ik om hulp kan vragen als ik me handelingsverlegen voel bij een bepaalde leerling. | 1 – 2 – 3 – 4 |
| 13. Ik vraag ouders mee te denken als ik twijfels heb over de beste aanpak voor hun kind . | 1 – 2 – 3 – 4 |
| 14. Ik vraag aan de leerlingen zelf hoe ik hen kan helpen | 1 – 2 – 3 – 4 |
| 15. Ik vraag aan de leerlingen zelf wat ze graag willen veranderen. | 1 – 2 – 3 – 4 |
| 16. Ik vraag aan de leerlingen zelf wat hun motivatie is. | 1 – 2 – 3 – 4 |
| 17. Ik weet van de leerlingen waar ze goed in zijn. | 1 – 2 – 3 – 4 |
| 18. Ik weet welke materiële beloning werkt bij de leerlingen | 1 – 2 – 3 – 4 |

Open vragen :

A. Wat is **voor jou** de beste manier om erachter te komen hoe **jij** de leerling het beste kan helpen ?

B. Hoe weet jij welke manier van werken, welke hulpmiddelen en welke materialen voor jouw individuele leerlingen het beste resultaat hebben ?

C. Wat zet je zoal in als extra ondersteuning voor je individuele leerlingen ? Denk aan beloningssystemen, ezelsbruggetjes, trucs enz. die je niet uit de methodes haalt maar die net iets extra's geven en voor elk kind anders kunnen zijn.

Nogmaals, deze gegevens worden volledig anoniem verwerkt.
Het hele onderzoeksverslag presenteer ik later aan het team, dank je wel voor het invullen !

Bijlage 6 : Kijkwijzer bij filmopnamen

KIJKWIJZER BIJ OPNAMEN LEERLINGEN :

Onderzoeksvraag :

Is na een periode van 4 weken waarin gewerkt werd aan een doel dat in de leerling-bespreking waar de leerling zelf mee mocht praten, gebleken dat de gespreksdeelname van de leerling meerwaarde heeft.

Instrument :

- Analyse door de leerkracht van de video-opname van evaluatiegesprek met de leerling en de onderzoeker;
- Open evaluatievragen aan de leerkracht.

Analyse van de beelden aan de hand van een kijkwijzer :

1. Welke krachtbronnen (van de leerling zelf, van hulpmiddeltjes, van leerkracht enz.) worden benoemd ?
2. Kun je zien en horen (zowel verbaal als non-verbaal) dat de leerling deze gesprekken kon waarderen ?
3. Welke uitspraken hebben je verrast ?

Kun je, naar aanleiding van de videobeelden, iets zeggen : **Algemene evaluatie :**

4. Wat heeft de betrokkenheid van de leerling bij de gesprekken je opgeleverd als bijdrage aan het handelingsplan ?
 - a. Met betrekking tot je eigen handelen tov de leerling
 - b. Met betrekking tot de motivatie van de leerling
5. over het mogelijke effect van het betrekken van de leerling op de leerling zélf?

Bijlage 7 : Voorbereiding leerlingbespreking Claudia

Voorbereiding Claudia

Start :

Inleiding, reden van deze bespreking SAMEN aan een doel gaan werken. Wat maakt het nuttig ? Dit vraag ik aan de leerling, leerkracht en logopedist.

Doel stellen :

In het IHP van Claudia staan niet zoveel doelen op het gebied van didactische ontwikkeling. Ik begin dit gespreksonderdeel als volgt : ” Je zit nu in het laatste half jaar van deze school en dan ga je naar het V.O. Ik lees in het IHP dat je het soms moeilijk vindt om met **veranderingen** om te gaan en dat je het soms lastig vindt om **door te zetten** als het moeilijk is.. Nu zit je op deze school maar straks niet meer. Wat van deze 2 dingen zou jij kiezen om nog extra aan te werken ?”

Vragen :

- wanneer gaat het goed ?
- wat doe jij dan ?
- wat nog meer ?
- hoe helpt juf M ?
- hoe helpt meester R. ?
- wie helpen nog meer?
- wat helpt jou ?
- voorbeeldje aanhalen en daar **schaalvragen** op stellen :
- Wat zit er in die..
- Hoe ga je op ..komen ?
- Wat kan juf M. zien ? en meester R., enz.

Eventueel mirakelvraag :

Pauze :

Complimenten geven, doel vaststellen

- krachtbronnen van Claudia benoemen
- krachtbronnen van M. en R. benoemen
- eventueel ankertjes bedenken

Verloop van de komende periode uitleggen en vooral aangeven dat het heel wat is om aan te werken maar dat wij denken dat het Claudia gaat lukken.

Tenslotte :

Vragen of Claudia het leuk zou vinden of ik de goede dingen aan haar ouders laat weten.

Bijlage 8 : afspraken voor Claudia

AFSPRAKEN VOOR CLAUDIA

Hieraan gaan we de komende 4 weken werken : (van 14 februari tot 21 maart)

1. In de klas lessen over pret- en prutgedachten.
2. Met de rekenmachine af en toe oefenen.
3. Marjan geeft aanstaande maandag een herinnering om te onthouden dat je niet in paniek hoeft te raken als het niet lukt. (ankertje)
4. Met Junior informatie samen de vragen doornemen of het boekje samen met meester R, juf I. of juf M. oefenen.

Elke week vraag ik even hoe het gaat en in de week van 21 maart praten we er langer over.

Bijlage 9 : brief voor ouders Claudia
Vrij naar : Metcalf, L. OWD 1: 9-10 dec.2010

Dordrecht, 10-02-2011

Beste ouders van Claudia,

Deze week heb ik u gebeld om te zeggen dat ik met meester R. en Claudia samen een gesprek zou voeren.

Vanmorgen hebben we dat gedaan en we hebben gesproken over de overgang van Claudia naar de middelbare school.

Claudia kon heel goed uitleggen hoe ze erover denkt en waar ze tegenop ziet. Claudia heeft zelf al bedacht hoe ze hulp kan krijgen bij moeilijke dingen.

Claudia vertelde over het rekenen, ze vindt dat ze er niet goed in is maar Claudia zit nu al op een niveau dat past bij VMBO en ze heeft nog een half jaar om verder te oefenen, dus dat komt wel goed. De proefles wiskunde op het Auris College vond ze ook leuk en snapte ze meteen. Af en toe mag ze op school gaan oefenen met een rekenmachine want die wordt op de middelbare school ook gebruikt.

Claudia heeft nog verteld dat ze op de middelbare school ook hulp kan krijgen en dat ze daar zeker om gaat vragen als dat nodig is.

Meester R. gaat in de groep nog lessen geven om alle kinderen meer zelfvertrouwen te laten ontwikkelen, deze lessen heten : pret- en prutgedachten. We denken dat Claudia daar ook nog veel plezier mee heeft.

Wij waren heel trots op hoe Claudia alles onder woorden kon brengen en over 4 weken ga ik nog eens met haar praten hoe het er dan voor staat.

Met vriendelijke groet,

Marjan van Vlimmeren
Intern begeleider bovenbouw

Bijlage 10 : voorbereiding tweede gesprek Claudia

Vervolggesprek Claudia

Start : (contact en context)

Ik leg aan Claudia uit dat we vandaag gaan praten over het doel waaraan ze vier weken lang heeft gewerkt. Ik vertel haar dat ik dit gesprek film en dat ik die beelden later met haar leerkracht bekijk. In dit gesprek stel ik vragen maar ik maak ook duidelijk dat Claudia zoveel mag vertellen als ze wil over dit onderwerp.

Doelen stellen :

Ik begin met het geven van complimenten over het vorige gesprek. Claudia heeft heel goed kunnen vertellen hoe ze met de dingen die ze moeilijk vindt omgaat.

Ik vraag of ze de complimentenbrief nog aan haar ouders heeft laten lezen. Claudia heeft het ankertje (armbandje) goed gebruikt en is daar bij mij ook een paar keer verslag van komen doen.

Vervolgens stel ik de open vraag hoe het sindsdien gegaan is. Ik stel me vooral niet-wetend op en vraag door. Ik luister en ben alert op positieve uitspraken. Ik vraag haar welke krachtbronnen van haarzelf geholpen hebben en hoe anderen haar geholpen hebben.

Ik vraag haar naar het **nut** van dat wat zij deze vier weken geleerd heeft. Wat gaat zij daar in de toekomst mee doen ? Was het moeilijk te bereiken ? Hoe heeft ze het voor elkaar gekregen ? Ook vraag ik of ze nog een hulpvraag heeft, wat zou ze nog meer willen leren de komende tijd ? Heeft ze misschien zelf nog een doel bedacht?

Evaluatieve vragen :

Ik ga Claudia nu uitleggen dat ik van haar wil leren. Ik wil namelijk antwoord op de vraag hoe het voor Claudia is geweest om mee te praten in de leerlingbespreking. Om deze evaluatie zo optimaal mogelijk te kunnen gebruiken stel ik eerst de open vraag :

Hoe nuttig was het voor jou als leerling om bij de leerlingbespreking te zijn ?

Ik geef alle ruimte om hierop te antwoorden en stel eventueel aanvullende vragen. Ik vraag haar een cijfer te geven waarmee ze het nut van het “bij de bespreking zijn” kan aangeven.

Cijfer :

Daarnaast stel ik een aantal vragen die ik elk kind zal stellen (zie bijlage 11)

**Bijlage 11 : Vragenlijst voor leerlingen
(evaluatie gesprekken)**

*Bijlage 13 bevat een ingevulde versie van deze
lijst*

Naam :

1. Vond je het een goed idee om mee te praten ? Was het leuk ?
2. Vond je het spannend om met twee of drie volwassenen in een kamer te zitten ?
3. Denk je dat meester R. je beter heeft kunnen helpen omdat jullie samen bij dit gesprek waren ?
4. Heb je dit tijdens het werken aan je doel gemerkt ?
- 5a. Schaalvraag van 0 – 10 . Hoe belangrijk vond je het om mee te praten voor het eerste gesprek ?
- 5b. Hoe belangrijk vind je het nu ?
6. Stel, jij bent de baas van deze school. Zou je dan aan de juffen en meesters vragen of ze af en toe dit soort gesprekken met de kinderen willen doen ?
7. Stel, je juf of meester van volgend schooljaar gaat je ook vragen mee te praten. Waar moeten ze dan op letten ?
8. Vind je dat je ouders moeten weten wat er besproken is ?
9. Wat wil je mij nog vertellen over alles wat er vorige keer en nu besproken is ?
Zoals je weet, wil ik er ook van leren dus zeg ook gerust wat je wel en wat je niet fijn vond.
10. Heb je een voorwerp gebruikt om je te helpen herinneren aan wat je goed kan ? Zo ja, heeft het geholpen en wat vond je fijn ?

Bijlage 12 : Tweede brief ouders Claudia
Vrij naar : Metcalf, L. OWD 1 : 9-10 dec. 2010

Dordrecht, 21-03-2011

Beste ouders van Claudia,

Vorige week heb ik met Claudia een vervolgggesprek gehad over de afgelopen vier weken waarin ze extra heeft gewerkt aan doelen die ze samen met meester R. had gesteld.

Ze vertelde dat ze geprobeerd heeft niet in paniek te raken als ze iets moeilijk vindt zoals rekenen. Ze heeft geprobeerd om door te zetten en dat is haar ook vaak gelukt.

Ook heeft ze een rekenmachine in de groep waarmee ze mag leren om te gaan. We vinden dat ze goed inzicht heeft in wat ze nodig heeft, soms helpen kleine hulpmiddeltjes zoals een armbandje haar om haar eraan te herinneren. Claudia dacht dat u het fijn zou vinden om van haar vorderingen op de hoogte gesteld te worden, vandaar dit briefje.

Met vriendelijke groet,

Marjan van Vlimmeren
Intern begeleider bovenbouw

Bijlage 13 : Door Claudia ingevulde vragenlijst

Naam : Claudia

- Vond je het een goed idee om mee te praten ? Was het leuk ?

Ik vond het een goed idee om te praten. En het was ook heel leuk omdat ik alles kon zeggen wat ik moeilijk vond.

- Vond je het spannend om met twee of drie volwassenen in een kamer te zitten ?

Ik vond het heel spannend om met zijn drieën en met zijn tweeën te praten.
Want ik was heel zenuwachtig, en ik vond het heel spannend.

- Denk je dat meester R. je beter heeft kunnen helpen omdat jullie samen bij dit gesprek waren ?

Ik denk het van wel omdat die dan wist wat ik moeilijk en lastig vind en wat niet.

- Heb je dit tijdens het werken aan je doel gemerkt ?

Ik heb het wel gemerkt omdat meester R. telkens naar me keek.

- Schaalvraag van 0 – 10 . Hoe belangrijk vond je het om mee te praten voor het eerste gesprek en hoe belangrijk vind je het nu ?

Ik geef het gesprek voor het eerst een 9 1/2
En hoe belangrijk ik het nu vind geef ik een dikke vet 10

- Stel, jij bent de baas van deze school. Zou je dan aan de juffen en meesters vragen of ze af en toe dit soort gesprekken met de kinderen willen doen ?

Ik zou wel vragen of ze met de kinderen gesprekken gaan voeren met de kinderen.
Wat ze moeilijk vinden en wat ze wat te makkelijk vinden.
En omdat het dan misschien beter gaat, en dat de kinderen dan meer snappen.

- Stel, je juf of meester van volgend schooljaar gaat je ook vragen mee te praten. Waar moeten ze dan op letten ?

Met rekenen en met de armbandjes voor paniek.
En met de dingen die ik heel erg lastig vind.
omdat ik het lastig vind met de gymtoestellen.

- Vind je dat je ouders moeten weten wat er besproken is ?

Ik vind het wel fijn dat me ouders moeten weten wat ik heb besproken.

En waar ik moeite mee hebt.

Want dat vind ik wel fijn.

En mijn ouders vinden het wel ook fijn.

- Wat wil je mij nog vertellen over alles wat er vorige keer en nu besproken is?
Zoals je weet, wil ik er ook van leren dus zeg ook gerust wat je wel en wat je niet
fijn vond.

Dat ik alles snapte wat u zei , want als ik het niet wiste legde u het woord of zin
helemaal uit.

Ik vond het fijn dat u alles begrip vol deed.

dat ik vaker u hulp wilt gaan gebruiken om niet in paniek te raken en lastige dingen
toch proberen te doen.

En ik vond het wel erg fijn dat u mij snapte

- Heb je een voorwerp gebruikt om je te helpen herinneren aan wat je goed kan ?
Zo ja, heeft het geholpen en wat vond je fijn ?

Deze voorwerpen heb ik gebruikt:

- De armbanden die ik kon gebruiken als ik in paniek raakte.
- Een rekenmachine om lastige sommen mee uit te rekenen

IK vond het fijn om door u geholpen te worde en door de meester natuurlijk ook
nog.

Ik vond het ook fijn met de armbanden en met de rekenmachine.

Ik vond de armbanden fijn om niet in paniek te raken.

En de rekenmachine vond ik fijn om lastige sommen uit te rekenen.

Vandaag praat ik niet over jou maar met jou

Bijlage 14, presentatie

Aanleiding onderzoek

Oplossingsgericht werken gaat ervan uit dat de probleemhouder ook draager van de oplossing is. Hoe eerder een leerling betrokken is bij zijn leerproces, hoe eerder hij verantwoording neemt. Daarvoor moet je wel met de leerling in gesprek. Ik wil dat doen binnen de bestaande zorgstructuur van de Ammanschool.

Centrale onderzoeksvraag

Is er meerwaarde als de leerling mee mag praten over zijn doel?

Deelvragen

1. Op welke manier kunnen we leerlingen structureel betrekken bij de leerling-bespreking?
2. Hoe wordt er op de Ammanschool met krachtbronnen van zowel de leerling als de leerkracht gewerkt?
3. Is het doel van de leerling bereikt en hoe liep het proces daarvan?

Onderzoeksdomein

Uit 3 groepen steeds 3 leerlingen

Onderzoeksstrategie

Explorierend onderzoek en enquête onder medewerkers.

Procesbeschrijving

- Algemene voorlichting voor betrokken medewerkers
- Persoonlijke voorbereiding met betrokken leerkrachten
- Eerste ronde leerling-besprekingen met leerling, leerkracht logopedist en intern begeleider (onderzoeker).
- Werkperiode van 4 weken
- Tussenperiode: vragenlijst voor het hele team
- Tweede ronde gesprekken tussen mij en de leerling, met videocamera gefilmd.
- Bekijken van opnamen samen met de leerkracht

Conceptueel model:

Onder andere de volgende theorie heb ik gebruikt voor mijn onderzoek:

- Doelgerichte hulp aan kinderen en jeugdigen - Murphy & Duncan - 2009
- Luister je wel naar mij? - Delfos - 2005
- Survivalkit voor leerkrachten - Le Fevere de Ten Hove - 2007
- Creatieve oplossingen bij gedragsproblemen op school - Durrant 2007
- Handboek oplossingsgericht werken - Cauffman & van Dijk - 2010
- Wat werkt in de klas - Marzano en anderen - 2009
- Oplossingsgericht onderwijzen - Mählberg en Sjöblom

Data-verzameling

- Feedbackformulieren van alle betrokken leerkrachten en logopedisten na de eerste ronde leerling-besprekingen.
- Ingevulde vragenlijsten door het hele team
- Video-opnamen van de tweede ronde gesprekken
- Kijkwijzers door de leerkrachten ingevuld bij het zien van de video-opnamen
- Evaluatieformulieren door leerlingen ingevuld (mondeling en/of schriftelijk)

Conclusies

- Zowel de betrokken medewerkers als de leerlingen zijn beter gemotiveerd omdat de leerling mee mocht praten.
- Door het gesprek ontstonden creatieve ideeën om het leerproces te ondersteunen.
- Leerlingen bloeien op door expliciete aandacht en begrip
- Leerlingen kennen hun beperking erg goed
- Voor jonge leerlingen is deze gespreksvorm minder geschikt
- Op de Ammanschool gebruiken leerkrachten krachtbronnen maar dit zou vergroot kunnen worden.

Aanbevelingen

- Bespreek IHP doelen en evaluatie met de leerlingen en gebruik krachtbronnen en ankertjes
- Deel positieve ervaringen in het team
- Geef het hele team een introductie oplossingsgericht werken

Marjan van Vimmeren
Ammanschool