

Toets Praktijk Gericht Onderzoek



De stem van de leerling

"Wie het perspectief van het kind inneemt, verlaat zijn eigen oordeel" (M. van Herpen)

Liesbeth de Vet
Opleiding Master SEN
Fontys OSO
Studentnummer 2330768
Studiebegeleider : Marcel van de Wiel
april 2015

Inhoudsopgave

	pagina
Samenvatting	4
Inleiding en Hoofdstuk 1	5
Hoofdstuk 2: Theoretisch kader	
2.1 Relatie, competentie en autonomie	7
2.2 Eigenaarschap	8
2.3 Oplossingsgerichte Gesprekstechnieken	8
2.4 Het kindgesprek	11
Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethodologie	
3.1 Doel van dit onderzoek	13
3.2 Onderzoeksstrategieën en onderzoeksmethodes	13
3.3 De respondenten en hun rol	16
3.4 Triangulatie, validiteit en betrouwbaarheid	17
3.5 Ethische aspecten Aanleiding en probleemstelling	17
Hoofdstuk 4: Data-analyse en resultaten	
4.1 Tijdsteeekproef	19
4.2 Productie-observatie	21
4.3 De vragenlijst SEO-DVD; de competentiemethodiek	23
4.4 De schaalvragen	26
4.5 Analyseschema oplossingsgericht gespreksvoering	29
Hoofdstuk 5: Beantwoording van de onderzoeksvraag; conclusies	
Beantwoording van de deelvragen	
5.1 Deelvraag 1	30
5.2 Deelvraag 2	32
5.3 Deelvraag 3	33
5.4 Deelvraag 4	34
5.5 Beantwoording van de hoofdvraag en conclusie	35
Hoofdstuk 6: Evaluatie en reflectie	36

Literatuurlijst		39
Bijlage 1	Het kindplan	44
Bijlage 2	De Zevenstappendans	45
Bijlage 3	Kids'skills	46
Bijlage 4	Het analyseschema oplossingsgerichte gespreksvoering	54
Bijlage 5	De tijdsteekproef	55
Bijlage 6	De vragenlijst SEO-DVD de competentiemethodiek	56
Bijlage 7	De vier schaalvragen	57
Bijlage 8:	Oudertoestemming formulier	59
Bijlage 9:	het Kinderkwaliteitspel	60
Bijlage 10:	Tijdsteekproef met extra informatie over niet taakgericht gedrag	62
Bijlage 11:	Het eerste kindgesprek	65
Bijlage 12:	Uitgebreide analyse van het eerste gesprek	67

Samenvatting

“Kinderen helpen om zichzelf te helpen” (Stevens, 1997, p. 11).

Als leerkracht vroeg ik me af in hoeverre kindgesprekken vanuit de oplossingsgerichte gedachte ingezet kunnen worden voor de aanpak van gedragsproblemen. Dit onderzoek is uitgevoerd om inzicht te krijgen in het toepassen van het oplossingsgerichte gedachtegoed in de onderbouw van een reguliere basisschool. In de literatuur (Wolters, 2013) las ik dat in tegenstelling tot het probleemgerichte model, er vaak maar één of twee gesprekken nodig zijn om een verandering in gang te zetten. Zou het zo eenvoudig zijn?

De respondenten waren vier leerlingen uit de eigen groep drie met problemen op gebied van taakgerichtheid en werkhouding. Met hen heb ik in een periode van zes weken wekelijks een gesprek gehad; het eerste gesprek was gebaseerd op de Zevenstappendans (Cauffmann, 2014) en Kids' Skills (Furman, 2011) en in de daarop volgende weken heb ik door middel van een kort gesprekje steeds de vinger aan de pols gehouden met betrekking tot de vaardigheid die zij wilden gaan leren. Daarnaast waren bij de start, halverwege en aan het einde van het onderzoek de ouders uitgenodigd voor een gesprek, waarbij hun kind verslag kon doen.

Ondanks dat niet bij alle leerlingen een positieve gedragsverandering meetbaar was, ben ik ervan overtuigd dat zij een stap in de goede richting hebben gezet. En bovenal heb ik mogen ervaren hoe waardevol het is om een open gesprek aan te gaan met het kind en met zijn ouders en de positieve invloed die dit heeft op de relatie; de relatie kind-leerkracht, ouder-leerkracht én kind-ouder.

Inleiding

Mijn persoonlijke interesse lag aanvankelijk binnen het domein leren, maar het werd mij al snel duidelijk dat alvorens het kind tot leren komt eerst aan een aantal basisvoorwaarden moet worden voldaan; *“Sociaal-emotionele ontwikkeling en cognitieve ontwikkeling kunnen niet los van elkaar gezien worden, ze bepalen elkaars kwaliteit”* (Stevens, 1997, p. 28). Ik heb de SEO modules met veel interesse gevolgd, het heeft mij met betrekking tot probleemgedrag veel nieuwe inzichten opgeleverd. Deze zijn voor mij met de woorden van Van der Wolf (Leraar 24, 2009) als volgt samen te vatten: *“Wat je denkt te zien over probleemgedrag is meer wat je denkt dan wat je ziet”*. Zo creëer je afstand, door childblaming, of juist nabijheid, door naar jezelf te kijken in relatie met de leerling. Door mijn toegenomen kennis met betrekking tot gedragsstoornissen was ik echter nog meer geneigd om zelf in te gaan vullen, een bepaald verwachtingspatroon op te bouwen en daarnaar te handelen, bijvoorbeeld met betrekking tot de leerling met DCD- of ASS-problematiek in de groep. De inhoud van de module OGC1 bracht hierin verandering. Aanvankelijk kon ik, in tegenstelling tot de SEO modules, het Oplossingsgericht Coachen niet goed plaatsen in mijn praktijk; ik ondervond dat deze manier van gespreksvoeren heel ver van mij vandaan stond, maar tegelijkertijd werd ik er wel door getriggerd. Oplossingen van kinderen blinken vaak uit in eenvoud en kinderen kunnen ons heel veel feedback geven over ons handelen. Bovendien zijn kinderen veel meer gemotiveerd met zelf aangedragen oplossingen aan de slag te gaan (Leraar 24, 2012).

Hoofdstuk 1: Aanleiding en probleemstelling

Handelingsgericht werken is het onderwijsaanbod en de aanpak afstemmen op de behoefte van de individuele leerling (Pameijer, 2006). Op onze school werken we sinds vorig jaar met een groepsoverzicht met daarop per kind vermeld de positief stimulerende en moeilijk belemmerende factoren. Zo kunnen de leerlingen op behoeften worden geclusterd en kunnen we beter differentiëren in instructie en leertijd.

In het plan wordt gesproken van *matchen* en *stretchen*. Met *matchen* worden de algemene onderwijsbehoeften bedoeld: Hoe sluit ik aan bij dit kind? Hoe leert dit kind het beste? Wat heeft dit kind nodig om zich te kunnen ontwikkelen?

Bij leerlingen die extra begeleiding nodig hebben, wordt onder *stretchen* ingevuld: Welke doelen bepaal je voor en met dit kind en wat heeft dit kind nodig om deze doelen te kunnen bereiken?

Met de kennis van ‘omgaan met gedragsproblemen’ en ‘de behoefte aan autonomie, competentie en relatie’ vraag ik me af: Hoe planmatig gaan wij als school te werk als het gaat om doelen

bepalen *met* het kind? *Wie* bepaalt wat het kind nodig heeft om deze doelen te kunnen bereiken? Vanuit het besef dat er in mijn onderwijspraktijk vooral *over* en *tegen* het kind wordt gepraat in plaats van *met*, wil ik gaan onderzoeken hoe wij structureel het kind kunnen betrekken in wat hij nodig heeft.

Op zoek naar meer informatie hierover stuitte ik op het *kindplan* (zie bijlage 1). Op een aantal scholen in Nederland worden al structureel kindgesprekken gevoerd aan de hand van een kindplan (Leraar 24, 2011). In het *kindgesprek* wat de leerkracht met de leerling voert, worden op dit plan de resultaten, doelen en onderwijsbehoeften ingevuld, waarbij niet de leerkracht de inhoud bepaalt, maar de leerling zelf aangeeft wat hij al kan en wat hij nodig heeft om het doel te bereiken. Het start vanuit het positieve: Wat ziet hij zelf als zijn sterkste punten (waarover is hij tevreden) en wat zou hij nog willen leren (of anders willen). Welke *eigen* krachtbronnen en welke krachtbronnen van buitenaf, zoals leerkracht, ouders of medeleerlingen, kan hij daarbij inzetten. Op welke manier kan hij deze krachtbronnen benutten en welke materialen kunnen hierbij ondersteunen. De informatie van de leerling is belangrijk voor het begrijpen van een situatie, voor het formuleren van een doel en het bedenken van een effectieve aanpak (Leraar 24, 2012).

Ik wil met de kennis die ik heb van oplossingsgericht coachen en vanuit de overtuiging dat als je iets wil veranderen je de ideeën van het kind moet benutten, 'het kind weet wat werkt', het kindgesprek introduceren op mijn school.

De uitdaging voor mij is:

- Hoe bereik ik dat kinderen gemotiveerd zijn voor gedragsverandering?
- Hoe bereik ik samenwerking, met kinderen, met hun ouders?
- Hoe kan ik het kind helpen eigen doelen te formuleren? (Wolters, 2013)

Onderzoeksvraag:

Hoe kan ik, met behulp van oplossingsgerichte gespreksvoering, vier kinderen uit groep 3 met problemen op gebied van taakgericht gedrag vanuit 'eigenaarschap' motiveren tot een positieve gedragsverandering?

deelvragen:

- Hoe kan ik tijdens het kindgesprek het kind de ruimte geven en ondersteunen eigen doelen te formuleren, kortom eigenaarschap geven?
- Levert het formuleren van eigen leerdoelen/dit eigenaarschap, zichtbaar verbetering op t.a.v. de gesignaleerde gedragsproblemen?
- Hoe kan ik de ontwikkeling van vaardigheden zichtbaar maken voor het kind en zo komen tot reflectie op het gedrag?
- Is de mate waarin kinderen in staat zijn tot het formuleren van eigen leerdoelen (veel of weinig sturing van de leerkracht) van invloed op het succes van de interventie?

Hoofdstuk 2: Theoretisch kader

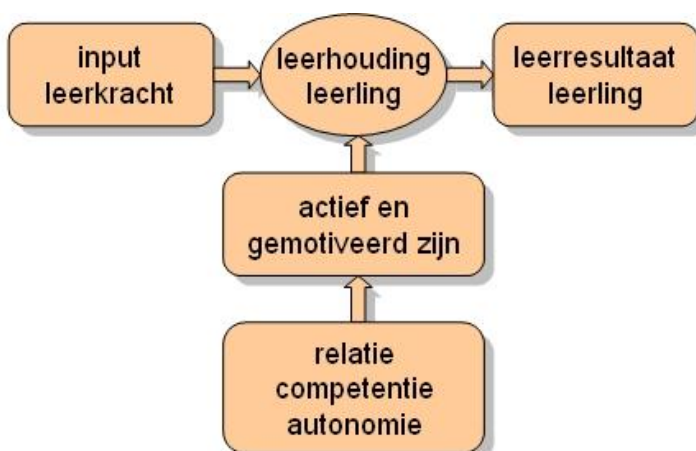
2.1 Relatie, competentie en autonomie

Mijn onderwijspraktijk, met een hecht team van betrokken leerkrachten met oog voor de individuele behoeften van ieder kind, herken ik sterk in de beschrijving van de Effectieve school in het artikel van Cöp (z.d.): 'De leerhouding als basis voor succes op school'. De Effectieve Schoolbeweging is een stroming die oorspronkelijk afkomstig is uit de Verenigde Staten en die zich kenmerkt door: een sterk onderwijskundig leiderschap, leraren met hoge verwachtingen van hun kinderen, veel aandacht voor taal en rekenen, een veilig en ordelijk schoolklimaat en het regelmatig evalueren van leerprestaties. Het kind echter, zijn taakbeleving, neemt binnen dit denken een passieve plaats in; alle kenmerken zijn geformuleerd vanuit de school of de leerkracht. Alleen bij een actieve en gemotiveerde leerhouding kan er echter sprake zijn van 'effectief leren', van optimaal ontwikkelen (Cöp, z.d.).

Over deze gemotiveerde leerhouding zeggen Deci & Ryan (2000) in de 'Self Determination Theory': De drie psychologische basisbehoeften die bevredigd moeten worden om het ontwikkelingsproces naar motivatie mogelijk te maken, zijn:

- relatie: sociale verbondenheid, het krijgen van waardering en de ander kunnen vertrouwen en respecteren
- competentie: als het doel van een bepaalde taak duidelijk is en het aansluit bij het beheersingsniveau
- Autonomie: het gevoel het eigen gedrag te kunnen bepalen waardoor taken uitgevoerd worden omwille van de taak zelf.

De extra aandacht van de leerkracht voor deze basisvoorwaarden wordt weergegeven in onderstaand schema.



Het onderwijslernproces binnen adaptief onderwijs (Cöp, z.d.)

2.2 Eigenaarschap

Alle gedrag heeft betekenis. Gedrag van leerlingen heeft een reden; als ze meedoen, heeft dat een reden, als ze niet meedoen ook. *“Heb je eigenlijk wel een scherp idee van hun (didactische) hulpvraag en in hoeverre laat je hen hierover meedenken?”* (Stevens, 1997 p. 12).

Door het aandragen van oplossingen en het geven van tips nemen we de rol van deskundige op ons en gaan we voorbij aan de mogelijke oplossingen van het kind zelf. In plaats van de rol van deskundige zou de leerkracht zich meer als coach van het kind op moeten stellen (Wolters, 2013). Om het kind actief deel te laten nemen aan het onderwijsproces moet de leerkracht de leerling stimuleren om met eigen voorstellen te komen voor de doelen die het denkt te kunnen halen, voor de tijd en de middelen die het nodig denkt te hebben. Op deze wijze krijgt een leerling, volgens Stevens, de gelegenheid zich eigenaar van het onderwijsleerproces te voelen; *“misschien wel de krachtigste motivatie om mee te doen”* (p. 14). Zelfverantwoordelijkheid ligt ten grondslag aan *eigenaarschap*: het kind moet ervaren waarvoor hij verantwoordelijkheid is. Als er een gevoel is van vertrouwen en betrokkenheid kan gesproken worden over eigenaarschap (De Groot & Van Zeeland, z.d.). Een leerling kan niet vanzelfsprekend vorm geven aan dit eigenaarschap, de rol van de leerkracht, juist bij zorgleerlingen, is hierbij onmisbaar.

Gesprekken met leerlingen zijn daarom een belangrijk uitgangspunt bij Handelingsgericht Werken. Kinderen krijgen grip op hun eigen ontwikkeling door het gezamenlijk formuleren van doelen, te bespreken hoe deze kunnen worden bereikt en door het geven van gerichte feedback. Zo worden zij *mederegisseur* van hun eigen leerproces. In een *kindgesprek* kunnen kinderen aangeven wat ze willen leren en hoe ze denken dat dit hen gaat lukken. Het is de kunst om in het gesprek de balans te vinden tussen sturing van de leerkracht enerzijds en inbreng van de leerlingen anderzijds; de leerkracht biedt het kader en de leerling is betrokken bij de invulling (Pameijer, 2011).

2.3 De Oplossingsgerichte Gedachte

De Solution focused brief therapy (De Jong & Berg, 2006) gaat verder; de *sturing* van de leerkracht blijft tot een minimum beperkt.

De Shazer, Berg en hun collega's van het Brief Family Therapie Center in Milwaukee brachten in de jaren '80 en '90 een significante verandering aan op het in 1966 door een groep psychotherapeuten ontwikkelde 'kort therapiemodel', waarmee een probleem snel opgelost kan worden zonder hierbij te streven naar dieper inzicht in de problematiek; van een probleemgericht model werd het een oplossingsgericht model (Jeninga, 2008).

De Milwaukee-groep ontdekte het belang van 'uitzonderingen', momenten waarop het probleem er niet was of minder erg; dat een verandering vaak plaats vindt in kleine stapjes en dat dit kan

leiden tot een grote blijvende verandering. Zo werd de oplossingsgerichte gesprekstherapie ontwikkeld (De Jong & Berg, 2006), die gecentreerd is rond twee kernactiviteiten:

De ontwikkeling van duidelijk geformuleerde doelen binnen het referentiekader van de cliënt en de ontwikkeling van oplossingen die gebaseerd is op uitzonderingen; vanaf het begin de aandacht richten op de gewenste verandering.

Iveson (2002, p. 150) noemt vier 'areas of exploration' voor de therapeut:

- *Find out what the person is hoping to achieve from the meeting or the work together.*
- *Find out what the small, mundane and everyday details of the person's life would be like if these hopes were realised.*
- *Find out what the person is already doing that might contribute to these hopes being realised.*
- *Find out what might be different if the person made one very small step towards realising these hopes.*

De therapeut stelt hierbij uitlokkende vragen (wat gaat al beter?), gedetailleerde vragen (hoe, wat wanneer, met wie, waar) en geeft complimenten (Dat deed je goed!) (Jeninga, 2008).

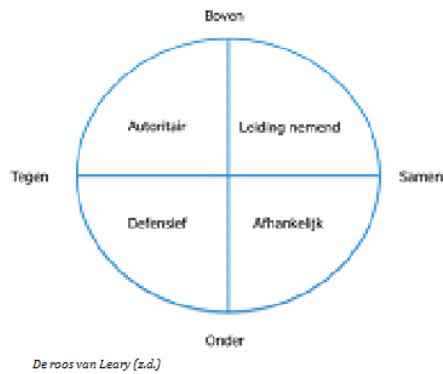
Saliebey (De Jong & Berg, 2006) noemt het bemoedigen van mensen, de kracht in zichzelf en hun omgeving leren ontdekken, het *sterkteperspectief*. Dit laatste is, zeker met het oog op Passend onderwijs, waarbij kinderen met een beperking die voorheen in het speciaal onderwijs werden opgevangen mogelijk hun intrede doen op de basisschool, een belangrijk uitgangspunt.

Le Fevere de Ten Hove (1997) maakt onderscheid tussen vier therapeut-cliënt relaties:

- 1 De voorbijganger: heeft geen hulpvraag
- 2 De zoeker: heeft wel een hulpvraag, maar de gevraagde hulp is niet realiseerbaar
- 3 De koper: heeft een realiseerbare hulpvraag, maar beschikt niet over afdoende hulpbronnen
- 4 De co-expert: beschikt wel over afdoende hulpbronnen.

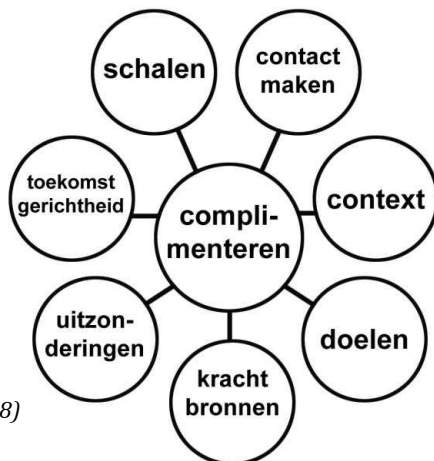
De relatie waarin de cliënt, in dit geval de leerling, een voorbijganger is, veranderen in die van zoeker of koper is het ombuigen van weerstand naar samenwerking.

De vaardigheid om niet-te-weten, om je eigen referentiekader buiten werking te stellen en met oplossingsgerichte oren naar de cliënt te luisteren *leading from one step behind*, vereist veel oefening en een omslag in je denken (Wolters, 2013).



Bovenstaande afbeelding illustreert dit. Bij oplossingsgerichte gesprekken is de professional geen expert die de positie *boven samen* inneemt, waardoor de cliënt *onder* komt, maar gebeurt het omgekeerde; doordat de professional zoveel mogelijk in de positie *onder samen* gaat zitten komt de cliënt in de positie van *boven samen*. Door samenwerking, betrokkenheid en motivatie van de cliënt te verhogen en naar de competenties te vragen van de cliënt kan er een gelijkwaardigere samenwerking gecreëerd worden (Bannink, 2013).

Een goed hulpmiddel om vanuit de *leading from one step behind*-gedachte met het kind in gesprek te gaan, is de 'Zevenstappendans' (Cauffman & Van Dijk, 2014) (zie bijlage 2).



(Kienhuis, 2008)

Hierbij vormt de therapeut, in dit geval de leerkracht, zich een goed beeld van de context waarin het probleem zich voordoet, zonder de problemen uit te diepen en zegt hij het perspectief van de ander in bruikbare woorden door te herkadere, m.a.w. de doelen SMART te formuleren. Er vanuitgaand dat geen enkel probleem voortdurend aanwezig is, wordt er naar uitzonderingen gezocht, en met behulp van de schaalvraag en de wondervraag wordt het 'zwart-wit denken' omgebogen naar meer genuanceerde en toekomstgerichte gedachten. De interactie tussen leerkracht en leerling is te vergelijken met een dans: je probeert op een zo harmonieus mogelijke manier samen te bewegen. De kern van de dans is het aanboren van krachtbronnen. Deze aanpak vertoont veel overeenkomsten met de 'Kids' Skills' methode (Furman, 2011) (bijlage 3); een oplossingsgerichte therapie voor kinderen waarmee zij op een positieve, constructieve manier problemen overwinnen door nieuwe vaardigheden te leren, waarbij in 15

stappen problemen worden vertaald in vaardigheden, motivatie wordt opgebouwd, de vaardigheden worden geoefend en het leren wordt versterkt.

Het is een methode die oorspronkelijk ontwikkeld is in Finland, op een kleuterschool in Keula voor kinderen met speciale behoeften. Het uitgangspunt bij de ontwikkeling van deze methode was dat deze zich moest lenen voor het oplossen van alledaagse, maar ook voor ernstiger problemen en gemakkelijk toepasbaar moest zijn in verschillende situaties, zoals thuis en op school. En het moest een methode zijn die de kinderen aansprak, zodat zij de volledige medewerking zouden geven die nodig is om iets te bereiken.

De eerder genoemde ombuiging van weerstand naar samenwerking (Le Fevere de Ten Hove, 1997) wordt in deze methode vertaald naar 'het eens worden over de vaardigheid die geleerd moet worden'. *"Wanneer we kinderen niet een standje geven voor hun ongewenste gedrag, maar met hen onderhandelen over het gedrag dat wij willen dat ze leren, reageren ze meestal positief"* (Furman, 2011, p. 38). Belangrijk is, volgens Furman, om op een respectvolle manier een voorstel voor een vaardigheid te doen en in geval van afwijzing door het kind een andere suggestie te laten doen, te onderhandelen, en te praten in termen van 'we' in plaats van 'ik'.

2.4 Het kindgesprek

De kunst of de uitdaging is hoe met kinderen, binnen dit onderzoek het jonge kind, te communiceren om hun mening te weten te komen of informatie te verkrijgen.

De waarde van het kindgesprek hangt voor een groot deel af van de expertise van de leraar; ziet hij de expertise van de leerling en draagt hij in zijn gespreksvoering uit dat de leerling zelf de eigenaar is van de oplossing (Kienhuis, 2008). *"A solution focused therapist takes a not-knowing stance, using his sincere curiosity and respectful language without labeling or defining a client"* (Kienhuis, 2010, p. 9).



Conceptueel model (Kienhuis, 2008)

Naast deze bescheiden, respectvolle houding en de overtuiging dat het kind deskundig is over zichzelf, is het ook nodig dat de volwassene beschikt over (Delfos, 2014):

- inzicht in de ontwikkeling van kinderen; de mentale leeftijd.
Kinderen van vijf á zes jaar zijn bijvoorbeeld nog erg beïnvloedbaar en staan open voor suggestieve vragen; een suggestieve vraag door een volwassene aan een kind gesteld wordt met een groot waarheidsgehalte ontvangen.
- kennis over de aard van communiceren van kinderen: het perspectief innemen van het kind
- passende gesprekstechnieken

Delfos noemt in dit verband het begrip *metacommunicatie*, communicatie over communicatie:

- vooraf het doel duidelijk maken, ook tussendoor als er een nieuw onderwerp wordt aangesneden. Degene die hierin het initiatief inneemt heeft een voorsprong, er is alleen sprake van gelijkwaardigheid (is iets anders dan gelijkheid) als het doel verwoord wordt. Kennis over de situatie geeft een kind er macht over; benut de ervaringsdeskundigheid van het kind
- Vertel wat je intenties zijn, bijvoorbeeld om iets beter te kunnen begrijpen.
Een gouden regel: als iets niet goed loopt, dan terug gaan naar de bedoelingen die de gesprekspartners hebben.
- Laat weten dat je feedback nodig hebt, dat iets echt gehoord is.
- Zwijgen mag ook:
 - om informatie te verwerken
 - stiltes kunnen aanmoedigend zijn de juiste woorden te vinden
 - niet op een vraag in willen gaan: dus belangrijk om goed te interpreteren
- Probeer te benoemen wat je voelt en volg dat gevoel
- Nodig het kind uit zijn mening over het gesprek te geven

"Gespreksvoering met kinderen reflecteert de mate van creativiteit van volwassenen" geeft Delfos (2014, p. 23) aan. Deze *creativiteit* is een ontwikkeling, een proces van vallen en opstaan.

De Zevenstappendans (Cauffman & Van Dijk, 2014) en Kids' Skills (Furman, 2011), als uitgangspunt voor de kindgesprekken, bieden ondersteuning en houvast. Met daarnaast de kennis van de communicatie met het jonge kind, is de verwachting dat de kindgesprekken het 'eigenaarschap' vergroten en leiden tot motivatie voor een positieve gedragsverandering?

Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethodologie

3.1 Doel van dit onderzoek

Vanuit het *eigenaarschap* van de leerlingen met betrekking tot door henzelf geformuleerde leerdoelen, hoop ik aan te tonen dat kindgesprekken een gedragsverbetering op kunnen leveren en dat het daarmee een structurele plaats verdient binnen onze school.

En zo te komen tot beantwoording van de hoofdvraag

Hoe kan ik, met behulp van oplossingsgerichte gespreksvoering, vier kinderen uit groep 3 met gedragsproblemen op gebied van taakgericht gedrag vanuit 'eigenaarschap' motiveren tot een positieve gedragsverandering?

3.2 Onderzoeksstrategieën en onderzoeksmethodes

Het onderzoek beoogt een verbetering van het gedrag van het kind en valt daarmee binnen het kritisch-emancipatorisch paradigma. Door voorafgaand aan het onderzoek de beginsituatie in kaart brengen en aan het einde van de onderzoeksperiode het gedrag opnieuw te registreren, is het mogelijk de opbrengsten van mijn interventies te meten; het doel van een evaluatieonderzoek.

Voor de beantwoording van deelvraag 1:

Hoe kan ik tijdens het kindgesprek het kind eigenaarschap geven; de ruimte geven eigen doelen te formuleren?

maak ik gebruik van:

- Het analyseschema oplossingsgerichte gespreksvoering¹ (bijlage 4). Door de gesprekken te filmen, maak ik het mogelijk met behulp van het schema achteraf mijn rol in het gesprek en die van het kind in kaart te brengen en te beoordelen.

Om antwoord te krijgen op deelvraag 2:

Levert het formuleren van eigen leerdoelen, dit eigenaarschap, zichtbaar verbetering op t.a.v. de gesignaleerde gedragsproblemen?

maak ik gebruik van de volgende kwantitatieve en kwalitatieve meetinstrumenten:

¹ Fontys opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg. Psychopathologie en oplossingsgericht werken

- De Tijdsteekproef² (zie bijlage 5): Een observatiemiddel waarmee de taakwerkhouding van de leerling in kaart kan worden gebracht door gedurende 20 minuten elke 20 seconden te noteren wat een leerling aan het doen is. Om de betrouwbaarheid te vergroten is gekozen voor twee meetmomenten, een klassikaal instructiemoment en een zelfstandige schriftelijke verwerking zonder tussenkomst van de leerkracht. Door deze twee meetmomenten te filmen, was het mogelijk deze observatie zelf uit te voeren.
- Een Productie-observatie (Van Vugt, z.d.): Hierbij gaat het niet om een observatie van het gedrag gedurende de werkperiode, maar om de registratie van de hoeveelheid werk dat een kind gedurende een week verricht. Aan het einde van een werkperiode wordt de productie van het kind genoteerd door mijzelf.
- De vragenlijst SEO-DVD de competentiemethodiek, de lijst voor kinderen van 6-12 jaar (Beets-Kessens e.a., 2003) (zie bijlage 6) is een diagnostische vragenlijst voor het opstellen van een sociaal-emotioneel profiel van het kind. Deze lijst geeft in de segmenten 'denken m.b.t. situaties alleen' en 'doen in situaties alleen' informatie over concentratie en werkhouding.
De lijst wordt ingevuld door een collega-leerkracht.

Voor de beantwoording van deelvraag 3:

Hoe kan ik de ontwikkeling van vaardigheden zichtbaar maken voor het kind en zo komen tot reflectie op het gedrag?

zet ik in:

- De vier schaalvragen (Visser, 2009) (zie bijlage 7). Bij het bepalen van effectiviteit van de gespreksessies moet niet alleen gekeken worden naar vooruitgang op meetinstrumenten zoals de eerder genoemde vragenlijsten, maar ook naar verbetering op punten die de leerling zelf relevant vindt (Bannink, 2013).
 1. De successchaal. Dit is de schaal waarbij 10 staat voor de gewenste situatie en 0 staat voor de situatie waarin er nog niets van de gewenste situatie gerealiseerd is. Aan de leerling is de vraag gesteld in hoeverre ze de vaardigheid beheersen.
 2. De motivatieschaal. Op deze schaal staat de 10 voor: 'Ik heb er veel voor over om het doel te bereiken' en 0 voor 'Ik heb er niets voor over'. Aan de leerling is de vraag gesteld hoe belangrijk/fijn zij het vinden de nieuwe vaardigheid te leren.
 3. De vertrouwenschaal. Deze schaal wordt gebruikt om het vertrouwen van de leerling te bespreken en te versterken. Een 10 staat voor: 'Ik heb er veel

² Handleiding onderwijskundig rapport. Permanente Commissie Leerlingenzorg WSNS 33-04, 33-07 en 33-08

vertrouwen in dat ik dit voor elkaar kan krijgen' en een 0 staat voor: 'Ik heb er geen enkel vertrouwen in.'

4. De zelfstandigheidschaal. Deze schaal wordt gebruikt om te bepalen in hoeverre de leerling afhankelijk is van anderen. Een 10 op deze schaal staat voor: 'Ik weet hoe ik zelfstandig verder kan en heb daar geen hulp meer bij nodig' en een 0 kan staat voor: 'Ik weet helemaal niet hoe ik hiermee verder moet en heb hulp nodig.'

Door de uitkomsten van het Analyseschema en de Schaalvragen naast die van de Competentiemethodiek, de Tijdsteekproef en de Productie-observatie te leggen, hoop ik antwoord te kunnen geven op deelvraag 4:

Is de mate waarin kinderen in staat zijn tot het formuleren van eigen leerdoelen (veel of weinig sturing van de leerkracht) van invloed op het succes van de interventie.

Voorafgaand aan het onderzoek heb ik de directie en vervolgens het team inhoudelijk op de hoogte gebracht van mijn onderzoek.

Ik heb vier kinderen uit groep 3 geselecteerd en hun ouders in een gesprek toestemming voor deelname aan het onderzoek gevraagd (zie bijlage 8). In het gesprek heb ik kort informatie gegeven over mijn aanpak in dit onderzoek: de oplossingsgerichte gespreksvoering

Daarna heb ik de kinderen benaderd en hun medewerking gevraagd.

De drie basisbehoeften, autonomie-competentie-relatie, zijn voor mij uitgangspunt bij de kindgesprekken. Bij het eerste gesprek ga ik uit van de Zevenstappendans (Cauffman & Van Dijk, 2014); het zoveel mogelijk benoemen van het doel, de te leren vaardigheid, door het kind (autonomie). Bij jonge kinderen, zoals mijn doelgroep, worden de problemen in de meeste gevallen opgemerkt door de ouders of de leerkracht (Wolters, 2013). Dat betekent dat het kind bij een eerste gesprek de rol van *voorbijganger* heeft (Le Fevere de Ten Hove, 1997). Het is belangrijk dat ik in het eerste gesprek vooral investeer in het opbouwen van een vertrouwensrelatie; open, eerlijk en met vertrouwen tegemoet treden (relatie).

Om wederkerigheid te creëren in het eerste gesprek waardoor kinderen gemakkelijker gaan praten (Wolters, 2011) wil ik gebruik maken van het Kinderkwaliteitenspel (Evers, Loman, & Soepboer, 2004) (zie bijlage 9).

In de daarop volgende gesprekken maak ik gebruik maken van een aantal stappen uit de methode Kids' Skills (Furman, 2011). Het belang van de 'relatie' komt ook duidelijk naar voren in het benoemen van supporters door het kind, die hem ondersteunen in het leerproces.

Door het project een naam te geven en een totemfiguur te kiezen, een held die het kind gaat helpen, wordt er tegemoet gekomen aan de fantasie van het (jonge) kind. Dit alles kan het kind de kracht en het zelfvertrouwen geven om de vaardigheid te leren (competentie).

De Kids' Skills-stappen, waarin o.a. onderwijsbehoeften en leerdoelen zijn geformuleerd, komen in een logboek, een portfolio wat met het kind meegaat (naar de klas, naar huis). Het vormt voor zowel het kind als de leerkracht een herinnering om de vaardigheid te oefenen en vergroot zo ook de betrokkenheid van de leerkracht, de medeleerlingen en de ouders en daarmee hun rol in het leerproces als supporter. Naast de belangrijkste uitkomsten van de gesprekken worden hierin ook door het kind behaalde (én bepaalde) succesmomenten vastgelegd (zoals een taakbrief die binnen de afgesproken tijd gemaakt is, een kopie uit een werkschrift, een foto van een opgeruimde la, een tekening van een situatie waarin het goed ging). Het kind krijgt zo zicht op zijn ontwikkeling waarmee niet alleen het competentiegevoel van het kind wordt vergroot, maar ook een situatie wordt gecreëerd waarin leerkracht, ouders en medeleerlingen meer gefocust zijn op de positieve gedragsverandering van het kind: Positive Behaviour Support (Golly & Sprague, 2009).

Gedurende het onderzoek nodig ik twee maal, halverwege en aan het einde, ouders samen met hun kind uit op gesprek, waarbij ik het kind de gelegenheid geef om verslag te doen van zijn successen; de stappen in de richting van de te leren vaardigheid.

3.3 De respondenten

De respondenten voor mijn onderzoek zijn vier leerlingen uit groep 3 met problemen op het gebied van werkhouding. Extra begeleiding van deze kinderen is noodzakelijk omdat eerdere interventies, o.a. klassikaal aanbod van de Beertjesmethode van Meichenbaum (Timmerman, 2002) en inzetten van de time-timer, onvoldoende geleid hebben tot verbetering. Hierbij is geen gebruik gemaakt van de eigen inbreng van de leerlingen. 'Als iets niet (minder) werkt, stop ermee en doe iets anders' (Marzano, Pickering & Pollock, 2013).

Ik heb gekozen voor kinderen uit de eigen groep vanwege het belang van de relatie; uit onderzoek blijkt dat de persoon van de therapeut veel belangrijker is voor het succes van een behandeling dan de behandeling zelf. Een deel van het therapie succes hangt af van de aard van de problemen; het op één na belangrijkste deel is de therapeut-cliënt relatie (Bannink, 2006). Als leerkracht ben ik nauw betrokken bij het leerproces van de leerling uit de eigen groep in de periode tussen twee gesprekken.

Er zijn scholen in Nederland die het kindplan vanaf groep vijf toepassen omdat pas dan kinderen op hun gedrag zouden kunnen reflecteren; het oriënteren op een taak, doelen stellen en reflecteren op het eigen handelen, echter *"Hoewel metacognitieve vaardigheden afhankelijk zijn van de ontwikkelingsfase van een kind, blijkt uit onderzoek dat het actief trainen van metacognitieve vaardigheden - zelfs op jonge leeftijd - gestimuleerd kan worden en positief kan bijdragen aan het leerproces"* (Aanen-Zilvold & Bulterman-Bos, 2013, p. 58).

Ik streef naar een intensieve begeleiding van deze leerlingen, kindgesprekken, contact met ouders, inzet logboek/portfolio, en beperk om die reden het aantal kinderen. Van de kinderen verwacht ik dat zij wekelijks een gesprek met mij hebben en dat zij door middel van schalen hun mogelijke groei weer kunnen geven met betrekking tot de omschreven vaardigheid. Door hun ouders nauw bij het onderzoek te betrekken, tracht ik hen te stimuleren de rol van supporter op zich te nemen, mits het kind hierom vraagt, en dat zij het kind waar nodig ondersteunen bij de invulling van het portfolio. Verder zijn (in)direct betrokken in dit onderzoek: De directeur en adjunct-directeur/IB met wie ik vooraf overleg heb gehad over mijn onderzoek en mijn collega-leerkracht die op studie- en ADV-dagen mijn groep waarneemt en de gedragslijst invult.

3.4 Triangulatie, validiteit en betrouwbaarheid

Voor het verzamelen van data maak ik gebruik van:

- kwantitatieve meetinstrumenten: de Tijdsteekproef en de Productie-observatie
- kwalitatieve meetinstrumenten: de Schaalvragen, de Competentiemethodiek SEO-DVD en het Analyseschema oplossingsgerichte gespreksvoering.

De Tijdsteekproef en de Competentiemethodiek SEO-DVD zijn gevalideerde lijsten. De Tijdsteekproef is een gedragsinterval-observatie, waarmee het taakgedrag van de leerling inzichtelijk wordt gemaakt. Deze wijze van observeren is valide, betrouwbaar en consistent. Door niet alleen zelf observaties te doen, maar voor de invulling van een gedragsvragenlijst een collega-leerkracht in te schakelen en daarnaast de respondenten zelf te bevragen, is er sprake van triangulatie op methoden en bronnen en wordt een grotere objectiviteit ten aanzien van de gemeten opbrengsten gewaarborgd.

De Zevenstappendans (Cauffman & Van Dijk, 2014) en Kids' Skills (Furman 2011) zijn methoden waarvan de verschillende stappen helder zijn beschreven, met de inzet van de hierboven genoemde instrumenten is het mogelijk de opbrengst te meten, waarmee dit onderzoek inzetbaar is voor andere onderwijspraktijken.

3.5 Ethische aspecten

Voor de verantwoording van dit onderzoek ga ik uit van 'De gedragscode onderzoek voor het HBO' (Andriessen, 2010).

De keuze voor het onderwerp van dit onderzoek heeft alles te maken met de komst van Passend onderwijs, met andere woorden het onderwijs passend maken: Wat heeft dit kind nodig om een bepaald doel te behalen, didactisch en pedagogisch. Met dit onderzoek richt ik me op de rol van het kind bij het bepalen van deze behoeften.

Er is sprake van een persoonlijk, professioneel en organisatorisch belang: Betrokken leerkrachten, kinderen en ouders hebben belang bij dit onderzoek. Ik beschrijf de situatie in mijn onderwijspraktijk waar we te maken hebben met kinderen met gedragsproblemen. Ik ervaar zelf vaak de onmacht hier grip op te krijgen en maak op uit gesprekken met collega's dat ook zij hiermee worstelen. We veroordelen vaak niet alleen het gedrag, maar ook het kind. Achter het gedrag kijken werkt verhelderend en het kind is daarbij expert. Door het inschakelen van deze expert en het daarmee verkregen eigenaarschap wordt de motivatie van het kind vergroot om de gedragsproblemen aan te pakken.

Voorafgaand aan het onderzoek vraag ik de ouders van de respondenten toestemming om deel te nemen aan dit onderzoek. Ik bespreek het anonimiseren van de gegevens, de gebruikte namen zijn fictief, en het maken van filmopnames van de gesprekken, die op de eerste plaats voor eigen studiedoeleinden worden gemaakt, maar die mogelijk opgevraagd worden voor beoordeling door docenten van Fontys en bekeken worden door medestudenten.

Vervolgens benader ik de respondenten met uitleg en een verzoek om deelname.

In de kindgesprekken houd ik in de communicatie met de leerling rekening met de 'ruimte' die ik inneem in het gesprek, dat betekent op de eerste plaats luisteren, met oplossingsgericht oren, respectvol en zonder waardeoordeel. Voorop staat een positief zelfbeeld van het kind.

Ik streef ernaar onbevooroordeeld te zijn in de uitwerking van de gegevens die vragenlijsten en gesprekken opleveren. Alle uitkomsten en resultaten zullen een rol spelen in dit onderzoek; de data zijn transparant en navolgbaar.

Met de ouders wil ik een nauwe samenwerking aangaan; zij zijn, na het kind, de experts en de belangrijkste bron van informatie als het gaat om het welbevinden van hun kinderen.

Hoofdstuk 4: Data-analyse en resultaten

In dit hoofdstuk zal ik de verkregen kwantitatieve en kwalitatieve data van mijn onderzoek weergeven en analyseren.

Om de betrouwbaarheid te vergroten heb ik gebruik gemaakt van een vijftal meetinstrumenten en een drietal bronnen:

1. De Tijdsteekproef: uitgevoerd door mijzelf als groepsleerkracht
2. Een productie-observatie: uitgevoerd door mijzelf als groepsleerkracht
3. De Competentiemethodiek SEO-DVD: ingevuld door een collega-groepsleerkracht
4. De schaalvragen: ingevuld door de respondenten.
5. Het analyseschema oplossingsgerichte gespreksvoering

Met instrument 1, 2 en 3 zijn twee metingen gedaan: een startmeting voorafgaand aan het onderzoek en een eindmeting na de gesprekkencyclus, na een periode van zes schoolweken.

De schaalvragen zijn drie keer gesteld: bij het startgesprek, halverwege de gesprekkencyclus en aan het einde. Het analyseschema is ingevuld na het eerste gesprek.

4.1 De tijdsteekproef

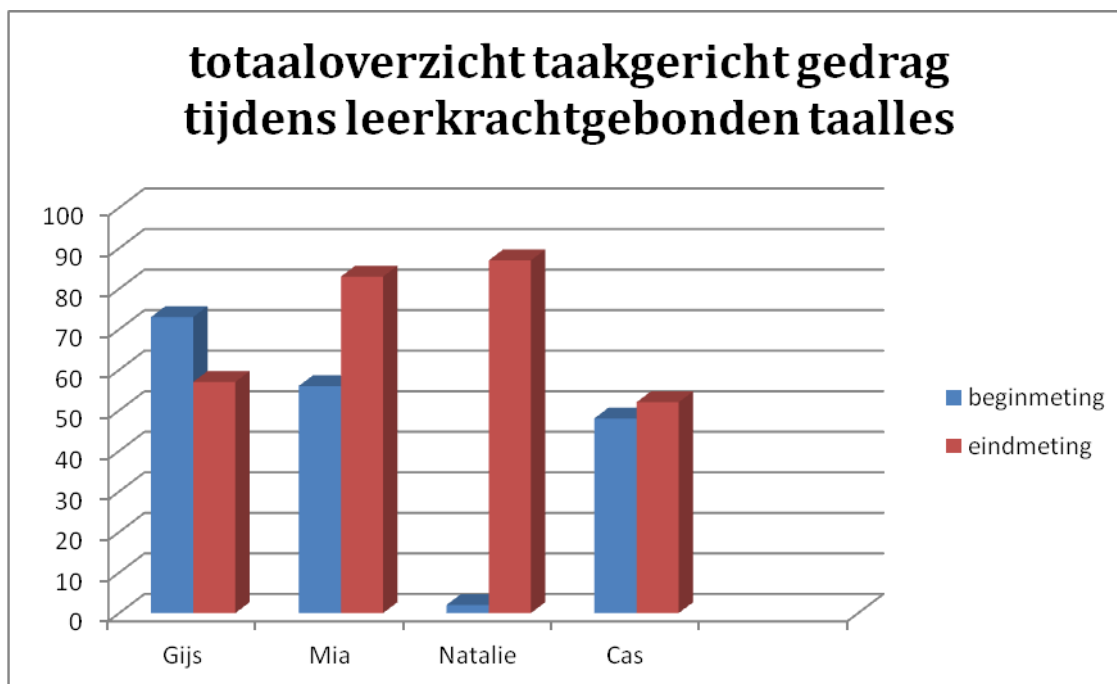
De tijdsteekproef is een tijds- of gedragsinterval-observatie, een kwantitatief observatiemiddel waarbij wordt aangegeven hoe vaak bepaald gedrag voorkomt in een bepaalde periode. In de eerste situatie, een klassikale taal instructie, zaten de leerlingen in groepsverband, waarbij er meer afleiding mogelijk is door contacten met medeleerlingen, in de tweede situatie, een toetssituatie, zaten de leerlingen in rijtjes achter elkaar.

Op beide momenten is het observatieformulier achteraf door mijzelf ingevuld aan de hand van filmopnames, waarbij de camera zodanig was opgesteld dat alle respondenten in beeld waren.

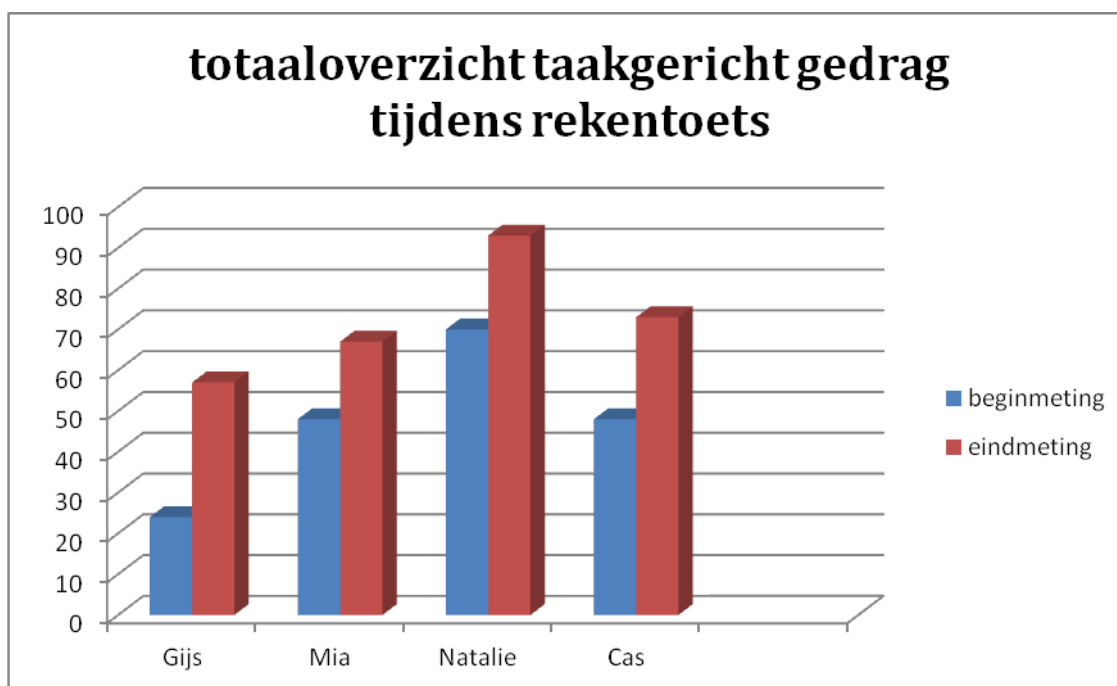
In de grafiek wordt alleen het percentage taakgericht gedrag (T) weergegeven.

Op de verticale as staan de procenten weergegeven, op de horizontale as de respondenten.

In totaal zijn er 60 meetmomenten (3x per minuut) gedurende 20 minuten. 60 Momenten waarbij er sprake is van taakgericht gedrag geeft een maximale score van 100%. Er is sprake van voldoende taakgerichtheid als de score op taakgericht gedrag (T) minimaal 70% bedraagt.



Bij drie van de vier kinderen is er sprake van groei; Mia en Natalie komen daarmee op een voldoende score op taakgericht gedrag. Gijs heeft bij de eindmeting een lagere score behaald dan bij de start.



Bij de observaties tijdens een toetssituatie is voor alle kinderen een groei te constateren, bij Natalie en Cas is er sprake van voldoende taakgericht gedrag, Mia zit tegen de ondergrens en Gijs blijft daar ruim onder.

Om inzicht te krijgen in het niet-taakgericht gedrag is er in de grafieken in bijlage 10 per leerling afzonderlijk onderscheid gemaakt tussen:

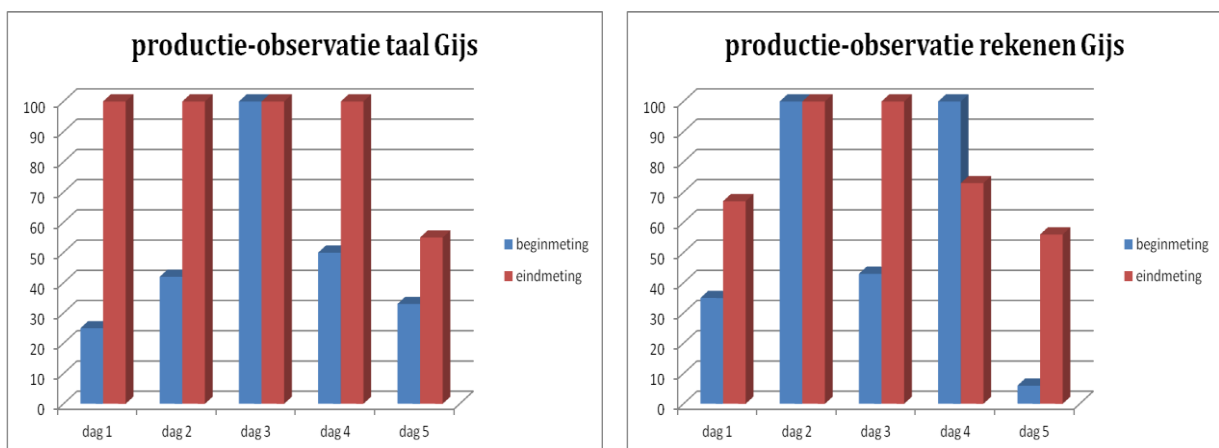
- dagdromen, rondkijken
- contact met medeleerlingen, anders dan overleg werk
- contact met leerkracht, anders dan overleg werk
- opstaan, rondlopen anders dan binnen taak

4.2 Een productie-observatie

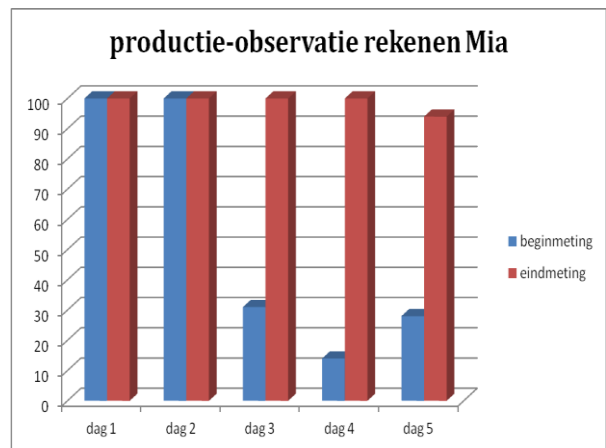
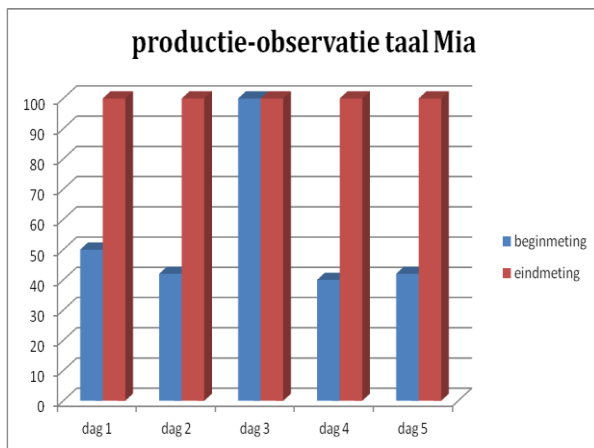
Bij een productie-observatie gaat het om de registratie van de hoeveelheid werk die een leerling gedurende een week verricht: hoeveel procent van de verplichte basisstof is binnen de afgesproken tijd af.

Het is een kwantitatieve analyse waarbij niet naar de fouten is gekeken, alleen naar niet gemaakte, overgeslagen of vergeten opdrachten. Er is onderscheid gemaakt tussen taal- en rekenwerk om de betrouwbaarheid te vergroten en om inzicht te krijgen in een mogelijk verschil tussen prestaties op taal- en rekengebied.

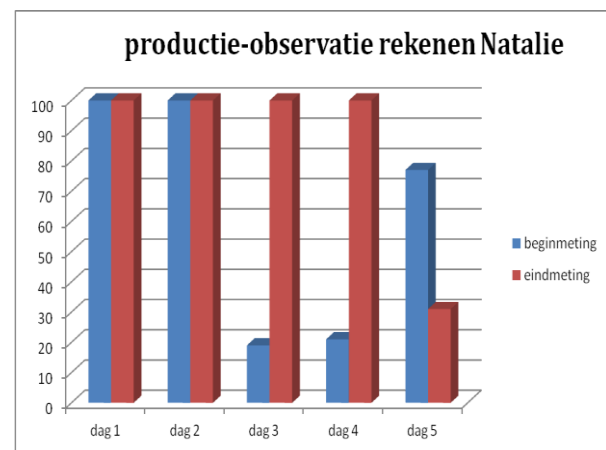
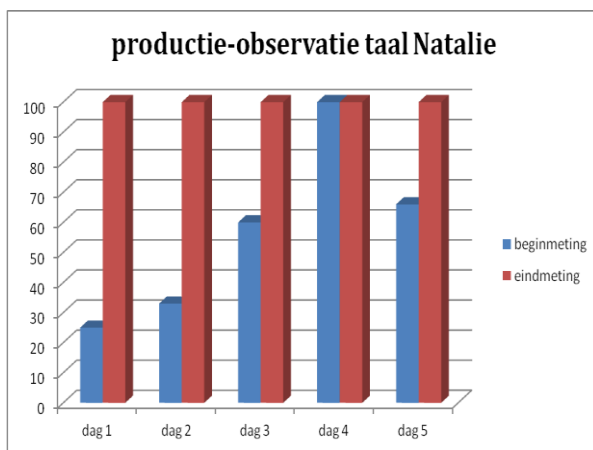
In alle gevallen zijn de opdrachten vooraf uitgelegd en ging het om herhaling van eerder aangeboden oefenstof waarbij de voorkennis van de leerlingen voldoende mocht worden geacht. Op de verticale as wordt in procenten het totaal aantal opdrachten weergegeven; alle opdrachten af staat gelijk aan 100%. Het aantal niet gemaakte opdrachten is omgezet in procenten en afgetrokken van het totaal aantal. Op de horizontale as staan 5 achtereenvolgende dagen waarop er een schriftelijke verwerking plaats vond.



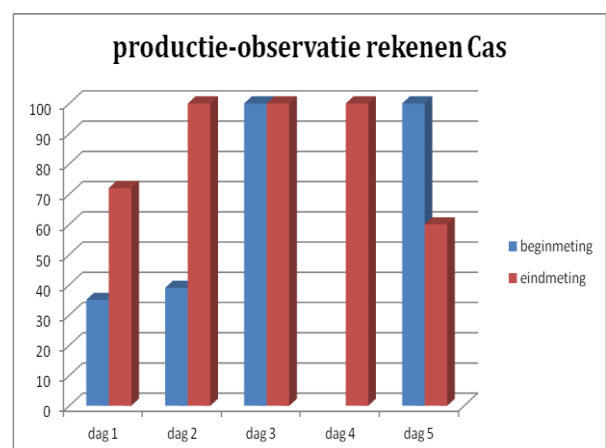
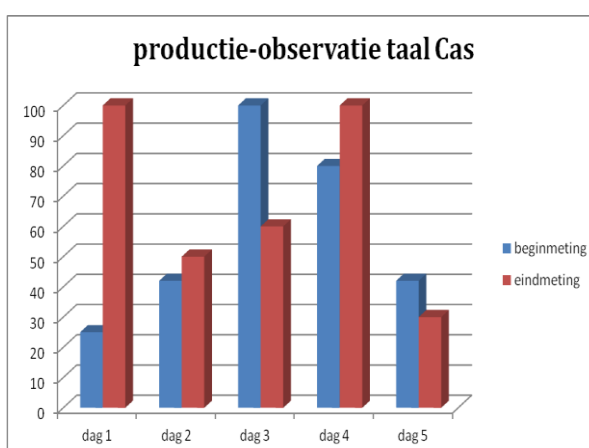
Gijs laat op 9 meetmomenten een groei of gelijke stand zien van de hoeveelheid gemaakte opdrachten, op 6 meetmomenten aan het einde is het verplichte werk af, tegenover 3 momenten bij de start. Er is, hoewel iets minder dan bij de start, sprake van grote schommelingen.



Mia heeft aan het einde op 9 meetmomenten het verplichte werk af, tegenover 3 momenten bij de start. Op alle dagen is er sprake van groei of een gelijke stand. Er is een constant beeld te zien.



Natalie laat op 9 momenten een groei of gelijkstand zien. Op 9 momenten is het verplichte werk af. Er is sprake van een constant beeld.



Cas laat op 6 meetmomenten een groei zien of een gelijke stand en op 3 momenten een daling (dag 4 is door ziekte bij de eerste meting uitgevallen). Op 5 momenten is het verplichte werk af. Er zijn grote schommelingen te zien, met name bij taal. Hierbij moet opgemerkt worden dat in

overleg met Cas is besloten om bij rekenen vanaf dag 2 bij de eindmeting samen te werken met een medeleerling; zij maakten om beurten één opgave in het schrift van Cas.

4.3 De vragenlijst SEO-DVD; de competentiemethodiek

De vragenlijst Sociaal- Emotionele Ontwikkeling, Denken Voelen en Doen, de competentiemethodiek (de lijst voor kinderen van 6-12 jaar) is een diagnostische vragenlijst voor het opstellen van een sociaal emotioneel profiel; de ontwikkeling van sociaal emotionele competenties (Beets-Kessens e.a., 2003). De lijst geeft kwalitatieve informatie omtrent de aard van het gedrag. In de vragenlijst zijn 42 competenties opgenomen over sociaal emotioneel denken, voelen en doen, verdeeld over zes segmenten, afgebeeld op de horizontale as:

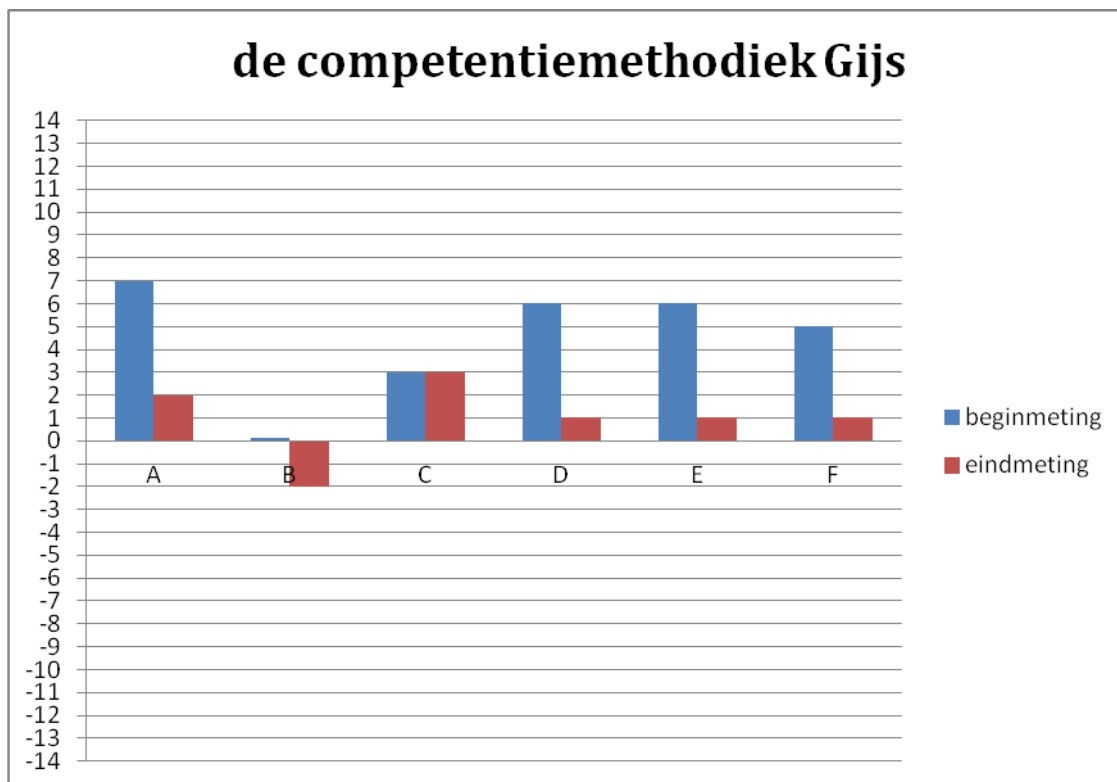
Het functioneren in situaties alleen	segment A: denken m.b.t. situaties alleen segment B: doen in situaties alleen segment C: voelen en grondhoudingen in situaties alleen
Het functioneren in situaties samen	segment D: denken m.b.t. situaties samen segment E: doen in situaties samen segment F: voelen en grondhoudingen in situaties samen

Voor dit onderzoek naar taakgerichtheid zijn met name de scores bij segment B, doen in situaties alleen, van belang. De vragenlijst hanteert een vijfpuntsschaal:

5: zeer goed
4: goed
3: net voldoende
2: onvoldoende
1: in sterke mate onvoldoende

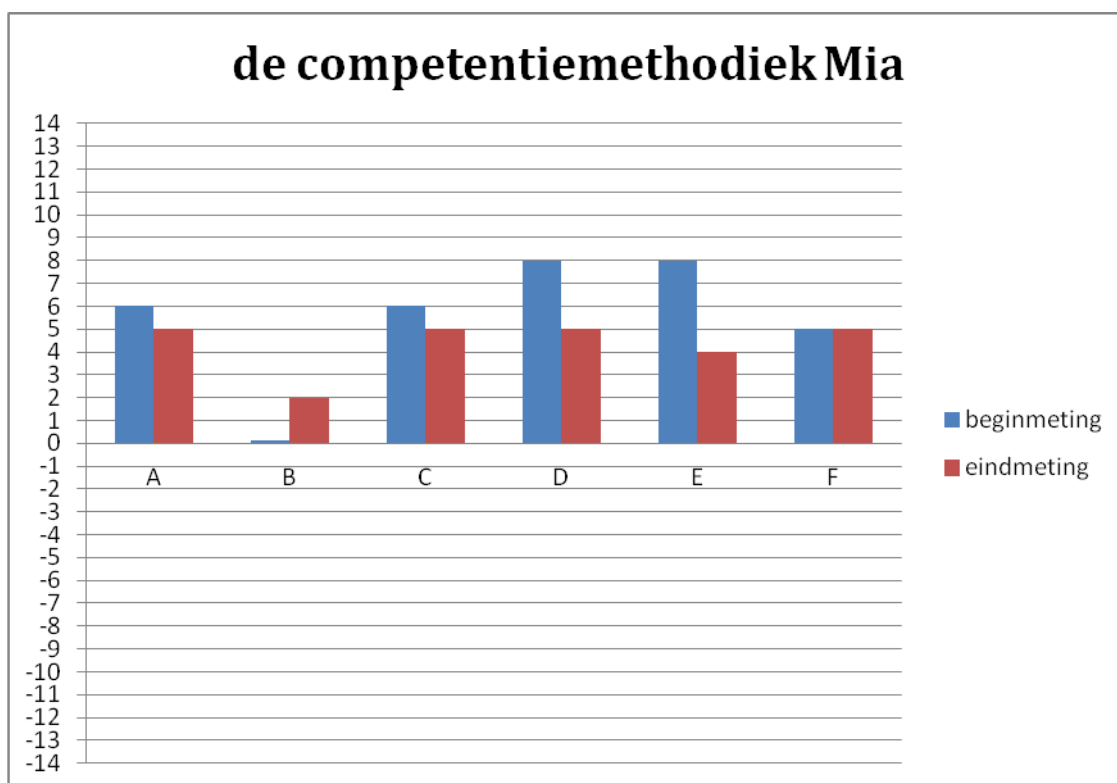
De norm ondergrens per onderdeel is steeds 3. In de grafiek staat daarom op de verticale as de score 3 te lezen op 0 en 1, 2, 4 en 5 op respectievelijk -2, -1, +1 en +2. De maximale score per onderdeel is 14 (7 onderdelen die per onderdeel bij een 5-score 2 punten in de plus opleveren en bij een 1-score 2 punten in de min). De scores onder de nullijn geven een probleemgebied aan.

Om de objectiviteit van de uitkomsten te vergroten is deze niet door mijzelf ingevuld, maar door de leerkracht die tijdens ADV- en studiedagen de groep waarneemt. Zij was in groep 2 voor één dag in de week ook groepsleerkracht van Natalie, Mia en Gijs.

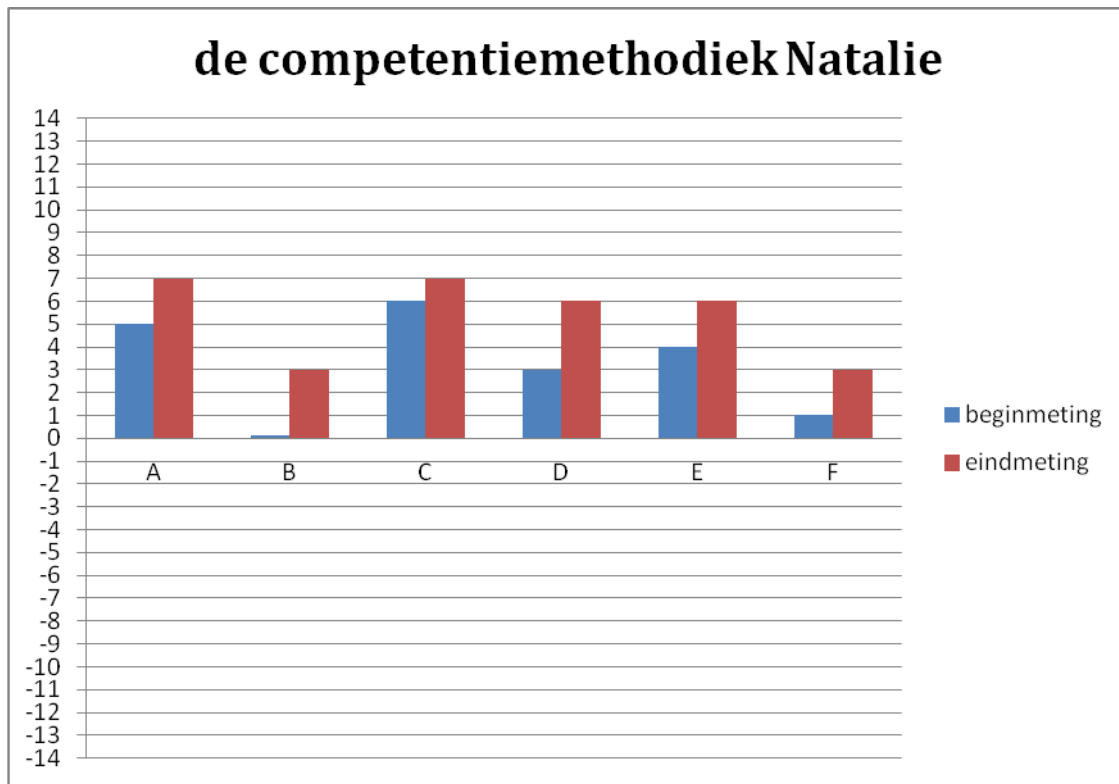


Gijs laat op deze lijst binnen 5 van de 6 segmenten, waaronder segment B (doen in situaties alleen) een flinke daling zien. Dit laatste in tegenstelling tot de voorafgaande kwantitatieve observaties waarin er steeds sprake was van groei.

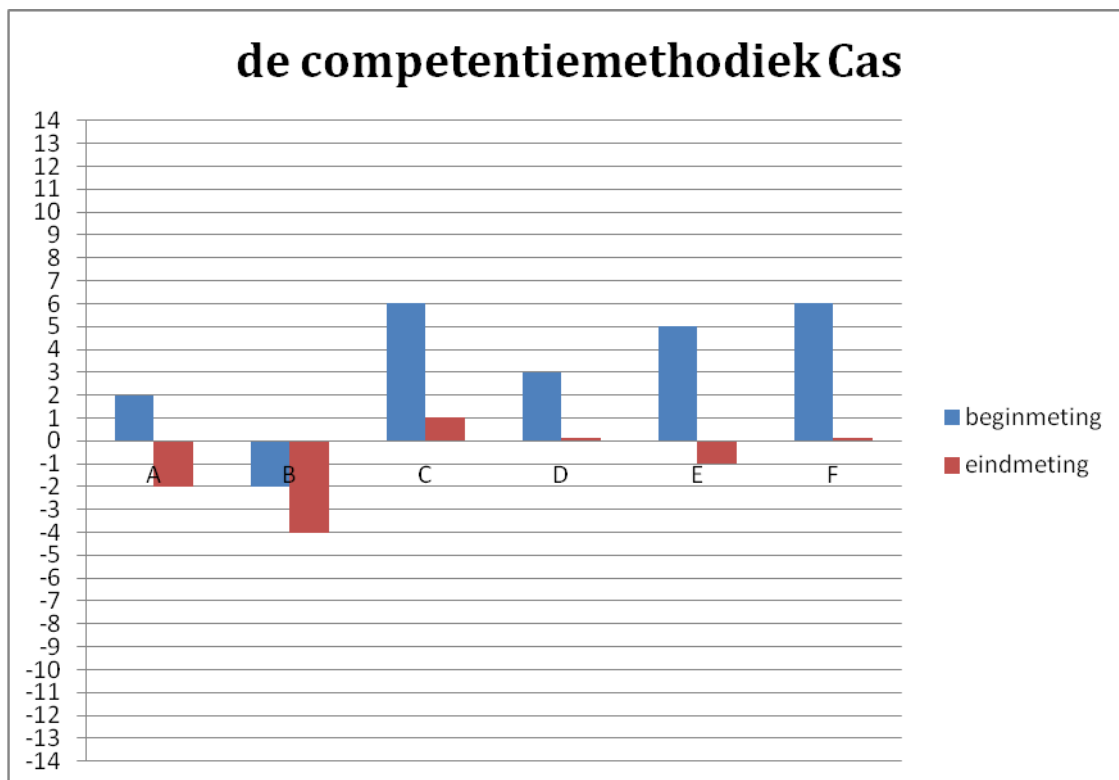
Segment B komt daarmee in het probleemgebied.



Mia laat binnen 5 segmenten een gelijkstand of daling zien. In segment B (doen in situaties alleen) is er een stijging zichtbaar. Er waren en zijn geen probleemgebieden, maar de dalingen zijn opmerkelijk en in tegenspraak met de informatie uit de productie-observatie.



Voor Natalie is er een stijging zichtbaar binnen alle segmenten. Er waren en zijn geen probleemgebieden zichtbaar.



Cas laat, net als Gijs, op deze lijst binnen 5 van de 6 segmenten, waaronder segment B (doen in situaties alleen) een flinke daling zien.

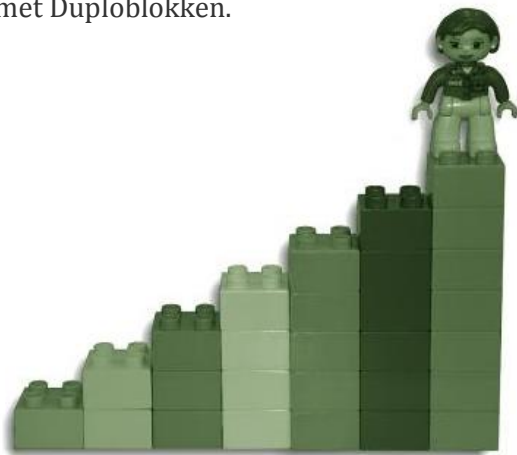
In tegenstelling tot de informatie uit de eerste twee kwantitatieve meetinstrumenten, wordt het taakgedrag (doen in situaties alleen) bij deze vragenlijst bij de start bij geen van de vier kinderen ervaren als onvoldoende. Ook wordt bij twee kinderen op dit gebied een achteruitgang in plaats van groei waargenomen. Segment B komt daarmee bij Gijs en Cas in het probleemgebied.

4.4 De schaalvragen

In het onderzoek is gebruik gemaakt van vier verschillende schaalvragen (Visser, 2009) welke tijdens het eerste gesprek, halverwege en tijdens het laatste gesprek met betrekking tot de gekozen vaardigheid aan de leerling worden gesteld:

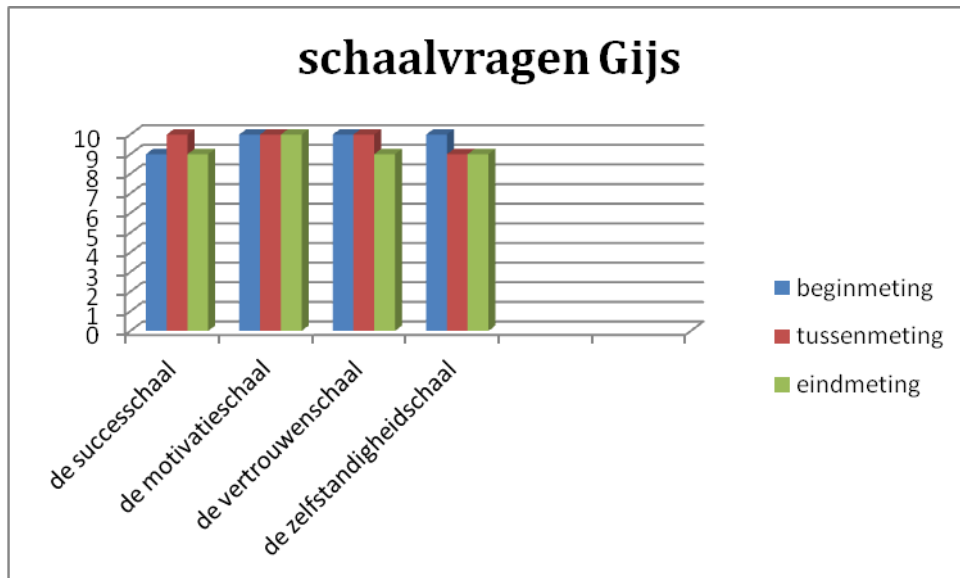
- De successchaal.
- De motivatieschaal
- De vertrouwenschaal.
- De zelfstandigheidschaal

Voor het visualiseren van de schaalvraag is er gebruik gemaakt van neutraal materiaal (De Rijdt, Serrien & Van Dam, 2014) om de leerling niet te beïnvloeden. Zo wordt zoveel mogelijk voorkomen dat de leerlingen sociaal wenselijke antwoorden geven (de kinderen zouden een lage score op een lijn kunnen associëren met een boos gevoel). Om de mogelijke groei of vooruitgang te visualiseren is gebruik gemaakt van een poppetje dat geplaatst wordt op een toren met Duploblokken.



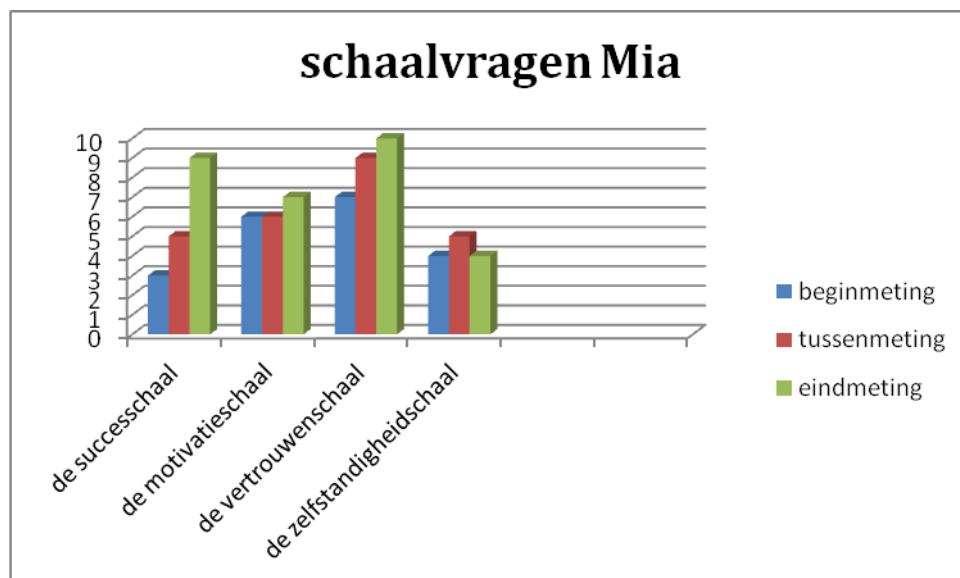
Afbeelding: De Rijdt, Serrien & Van Dam, 2014

De schaalvragen staan afgebeeld op de horizontale as. Op de verticale as zijn de treden van 1 tot en met 10 zichtbaar.



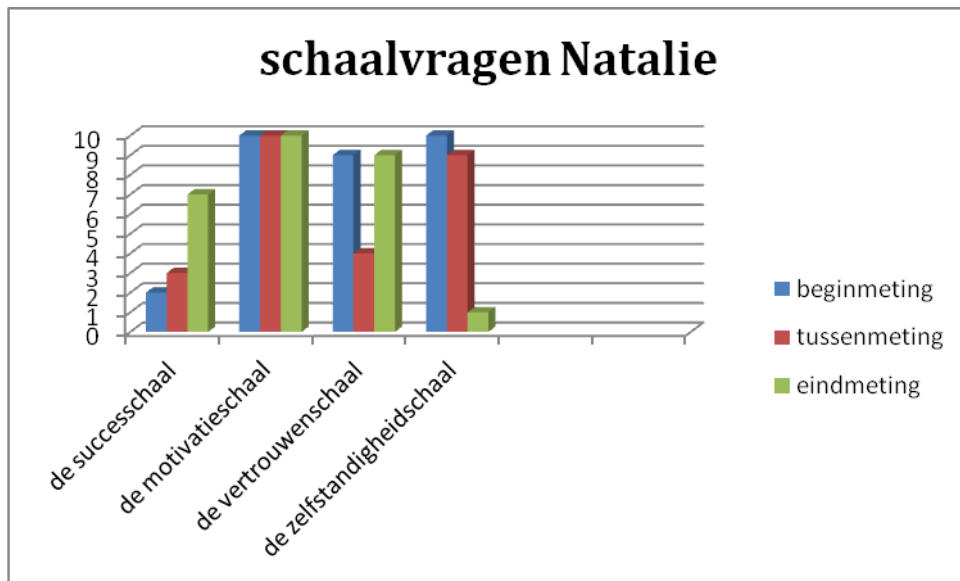
Gijs kiest voor de vaardigheid 'goed doorwerken en op tijd klaar zijn met mijn werk'.

Gijs geeft bij de start een hoge beheersing van de vaardigheid aan, deze neemt bij de tweede meting verder toe en bij de laatste meting af. De motivatieschaal vult hij 3 maal op 10 in. De vertrouwenschaal en de zelfstandigheidschaal geeft hij bij de start een hogere plaats dan bij de eindmeting.

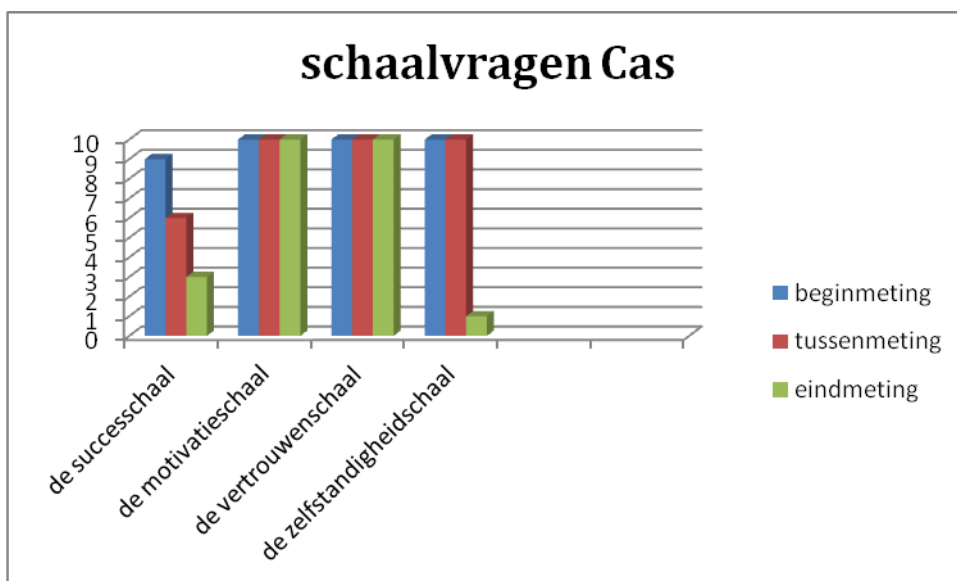


Mia kiest voor de vaardigheid 'sneller leren werken'.

Mia schaalt zich op succes, motivatie en vertrouwen gedurende het onderzoek steeds hoger in. De zelfstandigheid blijft bijna gelijk rond 5.



Natalie kiest voor de vaardigheid 'luisteren naar de juf en op tijd klaar zijn met mijn werk'. Zij geeft op succes een groei aan gedurende het onderzoek. De motivatie blijft op 10, vertrouwen komt na een daling bij de tussenmeting terug op het niveau van de eindmeting. Zelfstandigheid eindigt na een aanvankelijk hoge inschaling op 1, waarmee ze aangeeft veel hulp van anderen nodig te hebben.



Cas kiest voor de vaardigheid 'op tijd klaar zijn met rekenen'. Hoewel het vertrouwen van Cas 3 maal maximaal is, daalt hij op de successchaal. Ook motivatie blijft op 10. Waar Cas de eerste en tweede meting aangeeft zonder hulp zijn doel te kunnen bereiken, kiest hij bij de derde meting voor de hulp van extra middelen en andere mensen.

4.5 Analyseschema oplossingsgericht gespreksvoering

Het analyseschema oplossingsgerichte gespreksvoering is door mijzelf ingevuld om inzicht te krijgen in de vraag of de mate waarin ik het kind in staat heb gesteld tot het formuleren van eigen leerdoelen van invloed is op het effect van de interventie, met andere woorden: In hoeverre is er sprake van *eigenaarschap*. Hiervoor zijn alle eerste gesprekken gefilmd en aan de hand van het schema geanalyseerd. Er is uitgegaan van een driepuntschaal: onvoldoende-voldoende-goed. Aan de rechterkant is een totaaloverzicht te zien van de scores, waarbij vraag 2 en 3 het meest relevant zijn voor de beantwoording van deze vraag.

overzicht analyseschema oplossingsgericht gespreksvoering												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Totaal aantal		
										-	-/+	+
Gijs	+	-	-	-/+	-/+	-	-/+	-	-/+	4	4	1
Mia	+	+	+	+	+	+	+	-/+	+	0	1	8
Natalie	+	-/+	-	-/+	-	-/+	-/+	-	-/+	3	5	1
Cas	+	-	-	-	-	-/+	-	-	-/+	6	2	1
wordt aandacht besteed aan de metacommunicatieve vaardigheden is er sprake van perceptie van het kind op de problemen is duidelijk aan welke vaardigheid gewerkt gaat worden is duidelijk welke voordelen het aanleren van de vaardigheid voor het kind oplevert zijn de uitzonderingen duidelijk is er aandacht voor de sterke kanten en hulpbronnen van het kind is er gebruik gemaakt van een overbruggingsregeling zijn er suggesties voor taken is er gebruik gemaakt van specifieke communicatiemiddelen die aansluiten bij het kind												

Bij de vraag 'is er perceptie van het kind op de problemen' en 'is duidelijk aan welke vaardigheid gewerkt gaat worden' scoren Gijs en Cas onvoldoende.

Hoofdstuk 5: Beantwoording van de onderzoeksvraag

In dit hoofdstuk wil ik, door koppeling van de literatuur uit hoofdstuk 2 en de analyses uit hoofdstuk 4, een antwoord geven op mijn onderzoeksvraag en deelvragen. Naar aanleiding van de conclusies wil ik een aanbeveling doen naar mijn onderwijspraktijk.

5.1 Deelvraag 1:

Hoe kan ik tijdens het kindgesprek het kind de ruimte geven en ondersteunen eigen doelen te formuleren, kortom eigenaarschap geven?

Op de eerste plaats wil ik opmerken dat er een paradox schuilt in het enerzijds doen van vooronderzoek naar de beginsituatie van de respondenten om de opbrengsten te kunnen meten, waarbij de nadruk juist ligt op het probleem, en de anderzijds noodzakelijke open houding, *de vaardigheid van niet-te-weten* (Wolters, 2013), waar het oplossingsgericht gesprek op gebaseerd is. De onderzoeksvraag was geformuleerd, gericht op taakgericht gedrag, waardoor mijn houding tijdens het eerste gesprek vrij sturend was.

Bij het eerste gesprek ben ik uitgegaan van het formulier 'eerste gesprek met het kind' (zie bijlage 11) waarin ik de Zevenstappendans (Cauffman & Van Dijk, 2014) in combinatie met het Kinderkwaliteitspel (Evers, Loman, & Soepboer, 2004) voor mezelf heb uitgewerkt. Het gaf me houvast en daarnaast garandeerde het eenzelfde benadering naar de kinderen toe waardoor de resultaten beter onderling waren te vergelijken.

Afhankelijk van de tijd die dit gesprek vroeg, kwam meteen aansluitend of pas in het daaropvolgende gesprek de concrete uitwerking van de hulpvraag met behulp van Kids' Skills aan de orde.

De respondenten hadden in bepaalde mate alle vier de rol van *voorbijganger* (Le Fevere de Ten Hove, 1997), waarbij twee van hen, Gijs en in mindere mate Cas, in die rol bleven zitten.

Bij het analyseren van het eerste gesprek met behulp van het analyseschema (uitgebreid verslag zie bijlage 12), constateer ik dat ik in alle gesprekken goed ontvang en uitnodigende reacties geef; dat mijn houding en mimiek laten zien dat ik 'erbij' ben (Pompert, 2006). Ik bouw stiltes in en in die zin schep ik ruimte voor kinderen om met eigen ideeën te komen.

De Zevenstappendans (Cauffman & Van Dijk, 2014) gaf mij hierbij veel ondersteuning (ingevuld overzicht zie bijlage 13).

De inzet van het Kinderkwaliteitspel (Evers, Loman, & Soepboer, 2004) was een goede keuze; Mia, Natalie en Cas blijken met behulp van deze kaartjes heel goed in staat om hun sterke kanten te benoemen en daarnaast ook aan te kunnen geven waar ze graag in willen groeien, waarbij Mia

direct zelf aangeeft haar werktempo te willen verbeteren. Bij Natalie heb ik ‘gewoon lief zijn en goed luisteren’ geprobeerd om te buigen richting de werkhouding.

Gijs vindt het lastig te onderkennen dat er problemen zijn, hij kiest voor alle kwaliteiten. Ik krijg van Gijs onvoldoende mandaat. Het blijkt moeilijk om ‘op een respectvolle manier een voorstel voor een vaardigheid te doen’ (Furman, 2011, p. 38). De vaardigheid ‘goed doorwerken en op tijd klaar zijn met mijn werk’ krijgt onvoldoende steun van Gijs.

De beelden terugkijkend zie ik wel hoe hij voorzichtig, want hij wil heel stoer zijn, door zijn bewondering voor anderen uit te spreken, aangeeft dat hij wil groeien. In gesprek met hem wil ik enerzijds de problemen niet teveel benadrukken, maar anderzijds heeft hij een weinig realistisch zelfbeeld. Ik moet veel ‘tussen de regels door luisteren’. Hij praat veel over thuis en de knappe werkjes die hij maakt. Ik maak, als ik terugkijk, te weinig gebruik van wat hij inbrengt; het is de kunst om hem bewust te maken van het feit dat hij bijvoorbeeld in staat is een half uur in opperste concentratie hard aan het werk te zijn op de bouwmat (ik heb het met een foto vastgelegd en aangeboden het in zijn logboek te plakken) en hoe hij bij een voorstelling op school met diezelfde concentratie het ritme aan kan geven op zijn trommeltje tijdens het vendelzwaaien, en hoe dit ingezet kan worden als krachtbron bij verwerking van taal en rekenen. Ik mis hierin nog het stukje ‘creativiteit’ wat ik benoem in het citaat van Delfos (2014), in de gespreksvoering met kinderen.

Cas is verbaal niet sterk, zijn woordenschat is nog te onvolledig om uit te drukken wat hij zou willen en wensen. Berg en Steiner geven aan dat het in dat geval belangrijk is te weten hoe te communiceren om informatie te verkrijgen (Hansma, 2014). Zij gaan ervan uit dat kinderen vooral communiceren met hun lichaam, met hun fantasie; er wordt dus niet echt gepraat over de situatie, maar door te spelen en te bewegen wordt gekeken naar de krachten van het kind en zo worden vragen van het kind geformuleerd; elk kind uit zich op een andere manier en heeft een andere kijk op de wereld. Ik voel bij Cas vaak onvoldoende aansluiting.

De groep, twee jongens en twee meisjes, is te klein om als bewijs te dienen maar ik heb wel het verschil tussen hen ervaren; de jongens hebben meer moeite met de toch voor negentig procent verbale communicatie. *“Voor een vrouwelijke leerkracht is het de kunst om de taal van een jongen te begrijpen, aandacht te hebben voor het non-verbale en humor te gebruiken om te communiceren en contact te maken”* (Delfos, 2006, p. 301).

Ik voelde me onvoldoende deskundig op dat gebied.

Het antwoord op de eerste deelvraag is voor mij; De niet-wetende houding van de leerkracht is belangrijk om je als leerkracht in het perspectief van het kind te kunnen plaatsen. De Zevenstappendans (Cauffman & Van Dijk, 2014) is een uitstekend hulpmiddel voor de leerkracht om het kind de *ruimte* te geven eigen doelen te stellen. Het Kinderkwaliteitspel (Evers, Loman, & Soepboer, 2004) ondersteunt enerzijds in het stellen van doelen en anderzijds in de

bewustwording van krachtbronnen. De communicatie met het jonge, verbaal minder sterke kind vraagt creativiteit en kwaliteiten van de leerkracht op gebied van non verbale communicatie.

5.2 Deelvraag 2:

Levert het formuleren van eigen leerdoelen/dit eigenaarschap, zichtbaar verbetering op t.a.v. de werkhoudingproblemen?

Ik constateer dat het formuleren van eigen leerdoelen voor alle respondenten in een verhoging van het werktempo heeft geresulteerd.

Toch is de vraag lastig te beantwoorden; de uitkomsten uit de verschillende onderzoeksmethoden spreken elkaar tegen. Opvallend is het verschil in de startsituatie: In de door mijn collega ingevulde Competentiemethodiek is er geen score binnen het probleemgebied en ikzelf meet 'onvoldoende taakgericht gedrag' op de kwantitatieve meetinstrumenten. Zij geeft geen groei aan gedurende de onderzoeksperiode en ik constateer een vooruitgang.

Iedere observatie is subjectief, daarom heb ik de Tijdsteekproef en de Productie-observatie, waarbij de meest objectieve gegevens verzameld worden, voor mijn rekening genomen.

Het verschil heeft mogelijk te maken met het belang van de in hoofdstuk 3 genoemde *relatie*; de persoon van de therapeut is veel belangrijker voor het succes van een behandeling dan de behandeling zelf (Bannink, 2006). In dit geval ben ik als gesprekspartner veel nauwer betrokken bij het proces.

Daarnaast maken de onvoldoende SMART geformuleerde leerdoelen het niet alleen voor de kinderen maar ook voor mijn collega lastig om op in te steken; om invulling te geven aan de begeleidende, stimulerende rol naar de leerling toe.

Het ontbrak bij Natalie, Cas en Gijs aan een eerste concreet, haalbare en realistische stap.

Achteraf bezien ligt alleen het doel van Mia binnen haar bereik.

Bij Natalie komt veel naar boven; 'ik wil gewoon lief zijn en goed luisteren'. Haar gedrag in de klas is op dat moment heel problematisch en ik ondervind dat zij tijdens onze gesprekjes een heel andere houding aanneemt: van het opstandige, negatieve gedrag is dan geen sprake. Ik vind het lastig om haar te ondersteunen bij het formuleren van een eerste behapbaar leerdoel. Er is wel duidelijk sprake van *ombuigen van weerstand* (Le Fevere de Ten Hove, 1997).

Ook voor Gijs is 'rekenwerk op tijd afhebben' een te grote, ongenueanceerde, eerste stap. Het geeft te weinig succeservaringen op de weg er naar toe en het houdt geen rekening met andere factoren die mogelijk een rol spelen bij het werktempo, zoals zijn motoriek. Dat laatste geldt ook voor Cas; de wil is er zeker maar zijn problemen op gebied van fijne motoriek waardoor schrijven op zich al veel inspanning vraagt, maakt het doel te groot voor hem.

5.3 Deelvraag 3:

Hoe kan ik de ontwikkeling van vaardigheden zichtbaar maken voor het kind en zo komen tot reflectie op het gedrag?

Als eerste wil ik de volgende kanttekening plaatsen; bij de beantwoording van de schaalvragen gaat het altijd om een subjectieve beleving van het moment, het maakt de waarde van deze meting voor wat betreft de vooruitgang op gebied van de werkhouding beperkt. Het laat wel zien hoe competent het kind zich voelt.

Bij de respondenten geeft het inschalen op de Duplotrap hetzelfde beeld als hun rol in het eerste gesprek. Mia en Natalie zijn in staat op hun gedrag te reflecteren: Zij nemen de tijd om het poppetje te plaatsen en kunnen hun keuze, met name op succes, vertrouwen en zelfstandigheid onderbouwen. Zij ervaren groei. Mia geeft in het eerste gesprek aan rekenen heel moeilijk te vinden en graag voor hulp aan te kloppen bij haar supporter. Gaandeweg ervaart zij succeservaringen en haar conclusie bij ons laatste gesprek is dan ook: “Nu ik rekenen niet meer moeilijk vind, vind ik het ook steeds leuker”. Er verandert gaandeweg iets in de manier waarop zij naar zichzelf kijkt wat doorwerkt in haar motivatie, er is sprake van een ‘growth’ mindset (Dweck, 2013.), en ik zie ook haar resultaten omhoog gaan; de groei-mindset leidt tot leermotivatie en dat leidt tot beter resultaten. Tijdens de rekeninstructie is zij meer betrokken, ik daag haar uit met extra moeilijke, mondelinge opdrachten en het versterkt elkaar (self-fulfilling prophecy).

Bij Natalie is het vallen en opstaan, haar motivatie is heel wisselend. Haar problematische thuissituatie speelt hierbij een grote rol. Nevis en Sark (2014) schrijven: *“Als extrinsieke omstandigheden niet in orde zijn (honger, kou, maar ook pesten), komen mensen niet toe aan wat hen motiveert. Pas als aan de randvoorwaarden wordt voldaan, komt iemand toe aan diepere drijfveren”* (p. 42).

Gijs zijn favoriete plaats op de Duplotrap is bovenaan, af en toe met één been van het poppetje in plaats van twee, waarmee hij “soms een heel klein beetje niet zo goed” aangeeft. Doordat het leerdoel onvoldoende SMART geformuleerd is, lukt het hem (en mij) ook niet om daar grip op te krijgen. Gijs is nog niet in staat om te reflecteren op zichzelf, om zijn eigen prestatie op een taak te vergelijken met hoe hijzelf eerder presteerde op die taak; interne vergelijking. Hij vergelijkt zijn prestaties met hoe anderen presteren op die taak; sociale vergelijking. Hij wijt niet-slagen aan externe omgevingsfactoren (Nevis & Sark, 2014); andere kinderen leiden hem af. Nevis en Sark stellen dat *“de manier waarop mensen zich doelen stellen voor hun taak bepalend is voor hun motivatie voor een bepaalde taak”* (p. 35): De ‘motivation orientation theory’, waarin vergelijking een belangrijke rol speelt. Gijs is onvoldoende gemotiveerd voor het doel dat op de eerste plaats door mij geformuleerd is.

Cas is om te beginnen heel positief in de bepaling van de plaats op de trap, maar wordt gaandeweg voorzichtiger waardoor de gesprekken eigenlijk de omgekeerde opbrengst hebben; in plaats van bewustwording van krachtbronnen, wordt Cas zich meer bewust van wat hij nog moeilijk vindt. Onze gesprekken verlopen fijn en hij heeft altijd nieuwe ideeën; samenwerken met zijn supporter, een totemfiguur en later de foto van een medeleerling op tafel, een koptelefoon, water drinken. Het schiet door de hoeveelheid zijn doel voorbij. Het is lastig het moment te bepalen wanneer je stopt met het één en overstapt op het andere; een keuze van Cas waarbinnen ik een grote verantwoordelijkheid voel.

Het antwoord op deze vraag is dat de schaalvraag een goed hulpmiddel kan zijn om de groei, het vertrouwen en het succes zichtbaar te maken, maar dat het voor het jonge kind vaak nog moeilijk is om te reflecteren; om de interne vergelijking te maken.

Naast de schaalvragen hebben de kinderen de gelegenheid gekregen om werkjes waar zij trots op waren in hun logboek te verzamelen (zie bijlage 14). Iets waar ze zonder uitzondering erg enthousiast over waren.

5.4 Deelvraag 4:

Is de mate waarin kinderen in staat zijn tot het formuleren van eigen leerdoelen (veel of weinig sturing van de leerkracht) van invloed op het succes van de interventie?

Uit het analyseschema blijkt dat de gesprekken met Mia en Natalie het meest succesvol zijn verlopen. Zij maken tevens de grootste groei door op de kwantitatieve meetinstrumenten. Dit toont een duidelijke relatie aan tussen het formuleren van eigen leerdoelen, het *eigenaarschap*, enerzijds en de opbrengsten van de interventie anderzijds.

Dit heeft alles te maken met de samenwerkingsrelatie van *voorbijganger* naar *koper*. Bij Mia is er steeds meer sprake van *eigenaarschap*. Bij Natalie is er ook heel sterk die motivatie, maar de eerder genoemde extrinsieke factoren spelen een grote rol, zo moeten we na een vakantie van voren af aan beginnen.

Ik ben ervan overtuigd dat er een grote verantwoordelijkheid bij de leerkracht ligt: *“hoe groter de zelfverantwoordelijkheid voor het leren door de leerling, des te groter de mate van (mede-) verantwoordelijkheid van de (begeleidende) leraar wordt”* (De Groot & Van Zeeland, z.d.), maar bij Gijs en Cas is er meer sprake van sturing dan van *medeverantwoordelijkheid*, waardoor er een groot deel *eigenaarschap*, motivatie bij hen is weggehaald; minder eigenaarschap leidt tot minder intern gedreven motivatie.

5.5 Beantwoording van de hoofdvraag en conclusie:

Hoe kan ik, met behulp van oplossingsgerichte gespreksvoering, vier kinderen uit groep 3 met problemen op het gebied van taakgerichtheid en werkhouding, vanuit 'eigenaarschap' motiveren tot een positieve gedragsverandering?

Met behulp van het oplossingsgerichte gesprek is het mogelijk kinderen te motiveren tot een positieve gedragsverandering ten aanzien van taakgerichtheid en werkhouding, mits er aangesloten wordt op het niveau van het kind, en de leerkracht, creatief en vanuit het perspectief van het kind, voldoende ondersteuning biedt bij het formuleren van SMART doelen. Kleine stapjes op de eerste plaats gericht op progressie (Visser, 2013), want elke stap in de goede richting is er een ook al ben je nog ver van de oplossing.

Het kindgesprek vergt tijd en ruimte, op een rustige plaats zonder afleiding, dus buiten de klas, in gesprek kunnen gaan met het kind. Ik heb ondervonden dat het kindgesprek een investering is die zich terugbetaalt. Om die tijd vrij te maken is een vaste plaats van het kindgesprek op onze jaarplanning noodzakelijk. Dit is de aanbeveling die ik wil doen naar mijn onderwijspraktijk, waar de formulering van onderwijsbehoeften in het groepsoverzicht nu volop in ontwikkeling is en waar ook de zelfstandige werkhouding van onze leerlingen bovenaan de agenda staat. In de schoolgids (2014) wordt melding gemaakt van de veranderende rol van de leerkracht. Onder het kopje opvoedings- en/of onderwijsstijl staat het volgende geschreven:

Een goede sfeer op school en in de klas, waarin een kind zich veilig en geborgen voelt en waarin een kind zich betrokken kan voelen bij alles wat er op school gebeurt, is in onze ogen basis voor goed onderwijs. Het is daarbij belangrijk dat de kinderen gestimuleerd worden tot zelfstandig handelen en daar ook een stuk eigen verantwoordelijkheid in leren nemen. Daarbij dient de leerkracht zich steeds meer begeleidend en stimulerend naar het kind toe op te stellen.

Het kindgesprek, waarbinnen de nadruk ligt op *eigenaarschap*, geeft concreet invulling aan de eigen verantwoordelijkheid van het kind. De leerkracht, die een stap terug doet en het kind de *ruimte* geeft eigen doelen te stellen, krijgt zo een meer begeleidende rol. Begeleiden in de betekenis die Janson (z.d.) eraan geeft: “Iemand zo begeleiden dat die persoon eigenaar blijft van de *beoogde verandering*”. De leerkracht is medeverantwoordelijk en zijn stimulerende rol, wat ik tijdens het onderzoek ook heb ervaren, bepaalt in belangrijke mate het succes. Zoals Kienhuis (2008, p. 2) benadrukt: “Het helpen van leerlingen om hun stem te laten horen niet gezien kan worden als een op zich staande ‘methodische bezigheid’, maar een integraal en voortdurend aanwezig onderdeel van de *samenspraak tussen leerling en leraar*”.

Hoofdstuk 6: Evaluatie en reflectie

Aanvankelijk wilde ik kinderen uit andere groepen als respondenten betrekken in mijn onderzoek, op die manier zouden mijn collega's meer betrokken worden bij het onderzoek. In een overleg vooraf wees mijn directeur mij op het gevaar kinderen in een uitzonderingspositie (een voorkeursbehandeling) te plaatsen als ik kinderen uit de eigen groep zou benaderen. Ik heb toch besloten om het laatste te doen, omdat ik bij mijn zoektocht naar passende meetinstrumenten steeds vastliep: het onderzoek dreigde te groot te worden en de resultaten moeilijk meetbaar. Achteraf heb ik spijt van mijn beslissing, want het voelde ethisch onjuist; door op mijn studiedag deze kinderen zo uitgebreid te begeleiden en diverse materialen aan te bieden, voelde het voor mij soms alsof ik hen in een voorkeurspositie plaatste. Daarnaast had ik het idee dat het voor de kinderen wel eens schakelen was van de gesprekjes die we één op één hadden naar de relatie van leerling-juf op de andere dagen.

Ik heb inmiddels al wel een begin gemaakt de overige kinderen kennis te laten maken met het Kinderkwaliteitspel (Evers, Loman, & Soepboer, 2004), waar ben je goed in en wat zou je graag willen leren, en een aantal stappen uit Kids' Skills (Furman, 2011).

De vier respondenten in het onderzoek zijn vier heel verschillende kinderen, wat het enerzijds extra lastig maakte de metingen te vergelijken en te interpreteren, maar het gaf me wel de kans van veel verschillende kanten succesfactoren te kunnen zoeken en ervaren.

Pameijer (z.d.) zegt *"Het is de kunst om in het gesprek de balans te vinden tussen 'sturing' van de leerkracht enerzijds en inbreng van de leerlingen anderzijds"*, en zo heb ik het ook ondervonden. Aan het einde van de dag waarop ik de eerste gesprekken met de kinderen had, voelde ik me uitgeput. Ik heb mijn comfortzone, waarin ik de rol van de deskundige op me neem, moeten verlaten om het kind meer ruimte te geven.

Door het vooronderzoek naar de beginsituatie was het voor mij ook lastig om 'leeg, lui en dom' in het gesprek te stappen. Ik wilde graag scoren, snel resultaat zien, dus er was misschien meer sprake van sturen dan van begeleiden richting de hulpvraag en de oplossing.

Gedurende het onderzoek, door mijn toenemende gevoel van 'bewust onbekwaam zijn', heb ik nog veel literatuur gelezen: Met Mia en Natalie, twee verbaal sterke meisjes uit groep 3, was ik voldoende in staat om het oplossingsgerichte gesprek te voeren. Bij Gijs en Cas heb ik ondervonden dat kennis van het gesprek met het jonge kind niet mag ontbreken. Gedurende het onderzoek heb ik dan ook de keuze gemaakt de module 'gesprekken met jonge kinderen' te gaan volgen; meer kennis over de aard van communiceren van kinderen en kennis over passende gesprekstechnieken om het perspectief van het kind in te kunnen nemen. Tegelijkertijd wist ik

dat ik ook veel moest oefenen in de praktijk: Oefenen en reflecteren. Ik heb het als een gemis ervaren dat er geen mogelijkheid was de kindgesprekken te evalueren met een medestudent. Onze groep critical friends is inmiddels gehalveerd waardoor het uitwisselen van ervaringen beperkt bleef. Graag had ik het analyseschema door een ander in laten vullen. Door de studiegroepbijeenkomsten en het lezen van de toetsen van een critical friend over dit onderwerp, bleef ik wel geïnspireerd in het zoeken naar creatieve oplossingen en werd ik me steeds meer bewust van de kansen die ik vaak liet liggen in de gesprekken met de kinderen, bijvoorbeeld als het gaat om het aanboren van krachtbronnen, zoals de concentratie van Gijs tijdens andere momenten dan de schriftelijke verwerking.

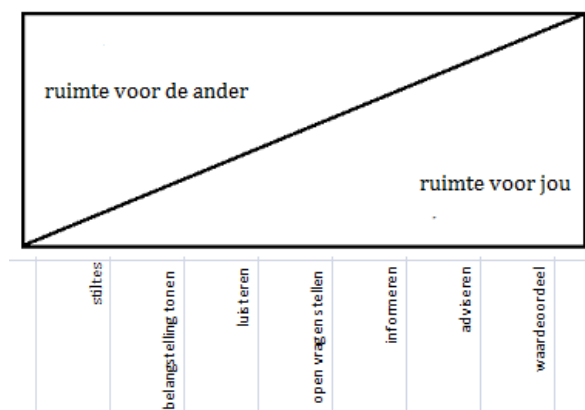
Ik herinner me de eerste bijeenkomst van OGC1; de informatie kwam totaal niet binnen, maar gaandeweg werd ik steeds meer getriggerd. Ik had door het volgen van de modules binnen het domein gedrag veel kennis vergaard over de kenmerken van verschillende gedragsstoornissen en wat te doen bij probleemgedrag, maar ik besepte dat het gaat om mogelijke hulpmiddelen en niet noodzakelijk om hét juiste hulpmiddel voor déze leerling. De weerstand die ik zelf voel als er bij handelingsverlegenheid in de klas van 'bovenaf' oplossingen worden aangedragen, is precies wat kinderen ook ervaren. In plaats van als leerkracht zelf met oplossingen komen, wat contraproductief werkt, op zoek gaan naar *"het oplossingenarsenaal van de leerling"* (Le Fevere de Ten Hove e.a., 2007, p. 25).

Ik zou het jammer vinden als ik mijn ervaringen met mijn collega's deel en ook zij weerstand voelen, zoals ik bij mijn eerste kennismaking. De cultuur op onze school is heel direct en praktisch en ik weet inmiddels dat dit helemaal niet botst met de oplossingsgerichte gedachte, dat het heel werkbaar is en niet groter gemaakt hoeft te worden dan nodig, maar dat er wel een bepaalde grondhouding voor nodig is: De waarde van het kindgesprek hangt voor een groot deel af van de expertise van de leraar; *"Dat hij de expertise van de leerling ziet en dat hij in zijn gespreksvoering uitdraagt dat de leerling zelf de eigenaar is van de oplossing"* (Kienhuis, 2008, p. 5).

Misschien wel de allergrootste 'neven'opbrengst van mijn onderzoek is voor mij de relatie met de betrokken ouders. Inzoomen op wat niet goed gaat, levert ook bij ouders weerstand op, benadrukken wat goed gaat, resulteert in een samenwerkingsrelatie. Unaniem waren zij heel positief over het onderzoek: De ouders van Mia gaven aan dat zij thuis veel rustiger, beter aanspreekbaar was en haar zelfbeeld veel positiever. De moeder van Gijs vertelde dat ze thuis nu ook bewuster complimenten geeft. Cas heeft later nog een flinke terugval gehad, maar ging op eigen initiatief met zijn moeder wel aan de slag om beloningskaartjes te maken voor op school. Zij heeft ervaren dat ze nu beter met Cas over zijn gedrag kan praten. De ouders van Natalie

hadden een moeizame relatie met de school. Zij hebben veel te maken gehad met allerlei instanties die toezien op de opvoeding van de kinderen, dus zij ervaren een gesprek al snel als bemoeienis. Doordat ze nu naar school kwamen om te horen welke vooruitgang, hoe klein dan ook, hun dochter had geboekt, werd hun houding minder wantrouwig. Uiteindelijk werden er zelfs voor de afgesproken datum thuis muffins gebakken om het succes te vieren.

Ik stel me in hoofdstuk 1 de vraag 'hoe bereik ik samenwerking?', ik kan nu volmondig zeggen dat het oplossingsgerichte gesprek kansen biedt om, naast op de eerste plaats met het kind, samen met ouders op zoek te gaan naar oplossingen. *“Vraag de ouders om hun ideeën, schakel ze in bij de verbreding van de mogelijkheden en de verdieping van de kennis. Zij zijn de experts als het om hun kind gaat”* (Van Kempen, 2006).



Bovenstaand schema zegt alles voor mij als leerkracht binnen dit onderzoek; de afwachtende houding, in het overzicht de stiltes, zijn van doorslaggevende betekenis om de ander, het kind, de ruimte te geven, zijn stem te laten horen en in zijn kracht te zetten.

Ik heb ondervonden dat het een leerproces is. Cook-Sather (z.d.) zegt dat aandachtig luisteren een simpel maar zeer overtuigend instrument is om leerlingen in hun kracht te zetten, maar ik heb ervaren dat het in praktijk nog niet zo eenvoudig is. Het vraagt verdieping, oefening en reflectie, steeds opnieuw omdat anders het gevaar bestaat dat je terugvalt in je vertrouwde rol van 'deskundige'.

Literatuurlijst

Aanen-Zilvold, E. & Bulterman-Bos, J. (2013). Identificatie van onderwijsbehoeften met behulp van kindgesprekken. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 52 p. 57-66.

Andriessen, D., Onstenk, J., Delnooz, P., Smeijsters, H. & Peij, S. (2010). *Gedragscode praktijkgericht onderzoek voor het hbo*. HBO Raad.

Bannink, F. (2006). *De geboorte van oplossingsgerichte cognitieve gedragstherapie*. Gedragstherapie, 39, 171-183. Geraadpleegd op 29 april 2013, via:
http://www.fredrikebannink.com/bannink/wpcontent/uploads/2011/03/Art_De_geboorte_oplossingsgerichte_cognitieve_gedragstherapie.pdf

Bannink, F. (2013) *Oplossingsgerichte vragen. Handboek oplossingsgerichte gespreksvoering*. Amsterdam: Pearson.

Beets-Kessens, A., Deley, T., Donkers, A., Galen, T. van, Smeets, K. & Vugt, P. van (2003) *Gedrag begrijpen* (Cahiers Speciale Onderwijszorg, nr. 5). Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Berg, I.K. & Steiner, T. (2007). *Het spel van oplossingen*. Oplossingsgerichte psychotherapie voor kinderen. Amsterdam: Pearson.

Bors, G. & Stevens, L. (2010) *De gemotiveerde leerling*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Cook-Sather, A. (2002). Authorizing students' perspectives toward Trust, Dialogue, and change in Education. *Educational Researcher*, 31, 3-14.

Cauffman, L. & Dijk, D. van (2014). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Den Haag: Boom Lemma uitgevers.

Cöp, J. (z.d.). *De leerhouding als basis voor succes op school*. Geraadpleegd op 21 april 2014, via:
<http://wij-leren.nl/leerhouding-succes.php>.

Deci, E. & Ryan, R. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, Vol 55(1), 68-78.

Delfos, M. (2006). *Communiceren is CONTACT. Communiceren met kinderen. De wereld van het jonge kind*. Juni 2006, p. 300-303.

Delfos, M. (2014). *Luister je wel naar mij. Gespreksvoering met kinderen tussen vier en twaalf jaar*. Amsterdam: B.V. Uitgeverij SWP.

Dijkstra, R. (z.d.) *Krachtig leren; Adaptief onderwijs*. APS. Geraadpleegd op 2 mei 2014, via: www.aps.nl/adaptief/publicaties.html.

Dweck, C. (z.d.) *De kracht van geloven dat je kunt verbeteren*. Geraadpleegd op 16 februari, via: <http://progressiegerichtwerken.nl/carol-dweck-geloven-dat-je-kunt-verbeteren/>

Dweck, C. S. (2013). *Mindset, de weg naar een succesvol leven*. Amsterdam: B.V. Uitgeverij SWP.

Furman, B. (2011). *De methode Kids' Skills*. Amsterdam: Boomnelissen.

Golly, A. & Sprague, J. (2009). *Positieve Behaviour support. Goed gedrag kun je leren*. Huizen: Pica.

Groot, M. & Zeeland, J. (z.d.). *Wie is verantwoordelijk voor het leren?*

Geraadpleegd op 19 april 2014, via:

http://www.google.nl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&sqi=2&ved=0CDEQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.swvvo5201.nl%2Fbestanden%2F159%2Fwie&ei=gxhVU9CXBc3bPffSgJAB&usg=AFQjCNFu1lMZwaOafsbA4k_sL3qvoJfuw&sig2=qQA4ZJr8IJkyq_Tww9NawQ&bv m=bv.65058239,d.ZWU.

Hansma, M. (2014). *Oplossingsgericht werken*. Geraadpleegd op 14 december 2014, via: <http://mens-en-samenleving.infonu.nl/sociaal/146167-oplossingsgericht-werken.html>

Iveson, C. (2002). Solution-focused brief therapy. *Advances in Psychiatric Treatment*, 8, p. 149–156. Geraadpleegd op 23 oktober 2014, via: http://keats.kcl.ac.uk/pluginfile.php/820973/mod_resource/content/0/Iveson%20C%20Solution-focused%20brief%20therapy.pdf

Janson, D. (2014). *De coachende rol van leraren*. Geraadpleegd op 25 maart 2015, via: <http://wij-leren.nl/coachen-van-leerlingen.php>

Jeninga, J. (2008). *Professioneel omgaan met gedragsproblemen*. Amersfoort: Thieme Meulenhoff.

Jong, P. & Berg, I.K. (2006). *De kracht van oplossingen*. Handwijzer voor oplossingsgerichte gesprekstherapie. Amsterdam: Harcourt Book Publishers.

Kempen, W. van (2006). Inclusief onderwijs in Amerika. *De Reformatorische School magazine online*. Informatiesite voor christelijk en reformatorisch onderwijs. Geraadpleegd op 30 december 2014, via: <http://www.drs-online.nl/artikel.php?ID=329>

Kienhuis, J. (2008). *De stem van de leerlingen. Oplossingsgericht werken: basis voor dialoog en participatie*. (uit: Swet, J. van e.a. *Bouwen aan een opleiding als platform*. Interactieve professionaliteit en interactieve kennisontwikkeling). Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Kienhuis, J. (2010) *Interviewing for Solutions*. Chapter 6, 156-182, in 'I am an Adult Person - Development and Implementation of Occupational Therapy for Multi Handicapped Youth in Belarus, Matra Program. Minsk: Publisher NGO Belapdimi.

Kienhuis, J. (2010). Oplossingsgerichte gespreksvoering. Werken met jonge kinderen. *Het Jonge Kind*. Februari 2010, p 12-15.

Lange, R. de, Schuman, H & Montesano Montessori, N. (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Le Fevere de Ten Hove, M. (1996). Het land waar weerstand niet bestaat. *Therapie familiale*, Genève, 1996, Vol. 17, no 2, p. 351-357.

Le Fevere de Ten Hove, M., Callens, N., Gheysen, T. & Maene, W. (2007). *Survivalkit voor leerkrachten. Oplossingsgericht werken op school*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Leraar 24 (2009). *Het constructienonderzoek*. Geraadpleegd op 20 sept. 2014, via: <http://www.leraar24.nl/video/192>

Leraar 24 (2011). *HGW: Kindgesprek*. Geraadpleegd op 19 april 2014, via: <http://www.leraar24.nl/video/3045>

Leraar 24 (2012). *Gesprekken met kinderen*. Geraadpleegd op 20 sept. 2014, via:
<http://www.leraar24.nl/video/3426>

Nevis, H. & Sark, Y. (2014). *Motivatatie binnenstebuiten*. Utrecht-Antwerpen: Kosmos.

Marzano, R., Pickering, D. & Pollock J. (2013). *Wat werkt op school. Didactische aanpak*. Rotterdam: Bazalt educatieve uitgaven.

Pameijer, N., & Beukering, T. van (2006). *Handelingsgericht werken, een handreiking voor de interne begeleider*. Leuven: Acco.

Pameijer, N., Beukering, T. van & Lange, S. de (z.d). *De uitgangspunten van Handelingsgericht werken*. Geraadpleegd op 28 april 2014, via: <http://wij-leren.nl/hgw-pameijer.php>.

Rhodes, J. & Ajmal, Y. (2004) *Solution Focused Thinking in Schools*. Behaviour, reading and organisation. London: BT Press.

Rijdt, C. de, Serrien, B. & Dam, C. van (2014). *Praktijkboek over oplossingsgericht werken & visualisaties bij mensen met een verstandelijke beperking*. Antwerpen-Aperdoorn: Garant.

Stevens, L. (1997). *Overdenken en doen*. Een pedagogische bijdrage aan adaptief onderwijs. Den Haag: Procesmanagement Primair Onderwijs.

Timmerman, K. (2002). *Kinderen met aandacht- en werkhoudingsproblemen*. Leuven: Acco.

Vansteenkiste, M. & Neyrinck, B. (2010). Optimaal motiveren van gedragsverandering. Psychologische behoeftebevrediging als de motor van therapiesucces. *Tijdschrift voor psychotherapie*, (36) 03, p. 171-189.

Verdoorn, M. (z.d.). *Hoger leerrendement door autonome motivatie*. Geraadpleegd op 8 mei 2014, via: <http://wij-leren.nl/motivatatie-autonoom.php>

Visser, C.F. (2013). *Autonoom functioneren. Progressiegericht werken: oplossingsgericht vooruit*. Driebergen: Justin Time Books.

Visser, C.F. (2009). *Doen wat werkt*. Oplossingsgericht werken, coachen en managen.

Culemborg: Van Duuren Management.

Vugt, J. van (z.d.). *Informatie over en/of hulp voor kinderen met leer- en gedragsproblemen.*

Psycon. Geraadpleegd op 20 november 2014, via <http://www.psycon.nl/data/observeren.html>.

Wolters, C. (2013). *Oplossingsgericht aan het werk met kinderen en jongeren.* Huizen: Pica.

De roos van Leary (z.d.). Geraadpleegd op 8 mei 2014, via:

http://www.learningtoday.nl/51_567_Gedragsbe%C3%AFnvloeding__Roos_van_Leary.aspx

Kinderkwaliteitenspel. Evers, M., Loman, E. & Soepboer, W. (2004). Amersfoort: CPS
onderwijsontwikkeling en advies. Vormgeving en illustraties: Digitale Klerken, Utrecht.
Productie spel: Lutkie Cranenburg BV, Den Bosch.

Schoolgids: <http://www.dehogewaai.nl/Content/Schoolgids.htm>

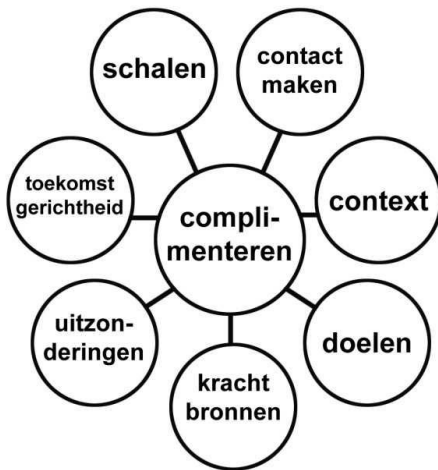
Afbeelding titelpagina: www.kikkerenvriendjes.nl

Bijlage 1 Kindplan

Naam leerling: Groep en leerkracht: Ingevuld samen met: Datum:				
Nu weet/kan ik al: Doel: straks wil ik weten/kunnen:	Om dat te bereiken ga ik:	De leerkracht helpt mij door:	Mijn ouders helpen me door:	Materialen en andere hulpmiddelen die mij helpen: Een vriendje of iemand anders die mij kan helpen:
Evaluatiedatum: Wie evalueert:				
Hoe weten we dat het doel bereikt is? Wat merken, zien of horen we dan?				
Uitkomst van de evaluatie: is ons doel bereikt? ja/nee				
Hoe verder?				

Bijlage 2

De 7 stappendans van Cauffman (Kienhuis, 2008).



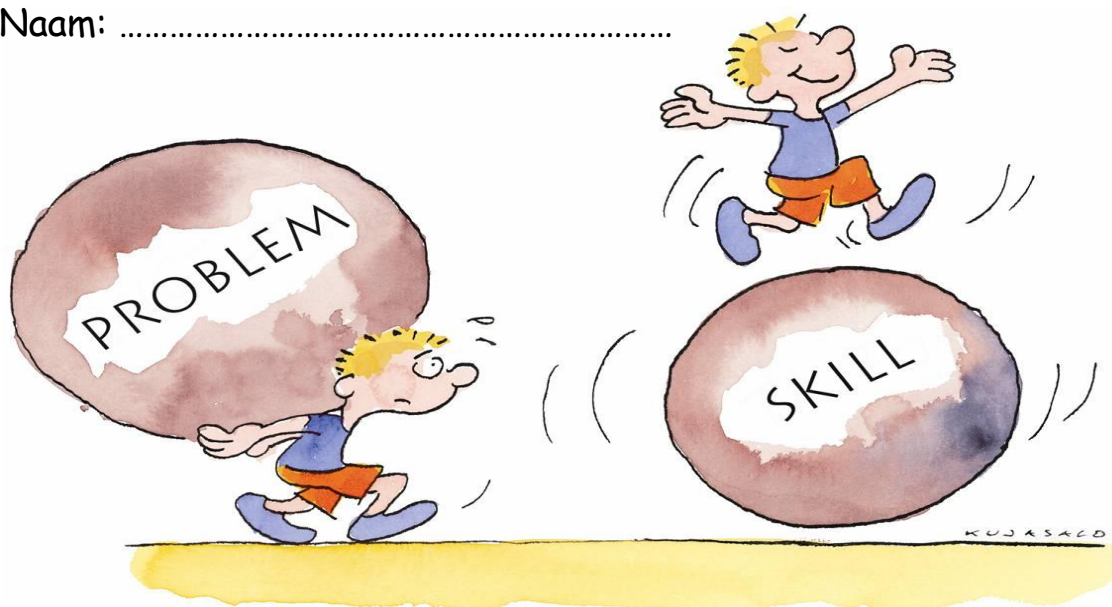
Afb. 7 stappendans L. Cauffman (Kienhuis, 2008).

- Stap 1: **Contact leggen.** Het is belangrijk, voordat je het gesprek aangaat, te weten welke samenwerkingsrelatie je hebt: voorbijganger, zoeker, koper of co-expert
- Stap 2: **Context verhelderen.** Een goed beeld te vormen van de context waarin het probleem zich voordoet, zonder de problemen uit te diepen.
- Stap 3: **Doelen formuleren.** 'Waar moet het gesprek over gaan'. Het perspectief van de ander in bruikbare woorden zeggen door te herkaderen (SMART).
- Stap 4: **Hulpbronnen ontdekken,** sterke punten aangeven. Ook hierbij is het belangrijk open vragen te stellen, in-vragen om zo binnen het referentiekader van de ander te komen.
- Stap 5: **Uitzonderingen zoeken.** Geen enkel probleem is constant en voortdurend aanwezig,
- Stap 6: **Het stellen van de schaalvraag,** waardoor iemand uit het 'zwart-wit denken' komt, kan nuanceren. Op een schaal van 0 tot 10, waarbij de 0 staat voor 'het ergste moment ooit' en de 10 voor 'zo zou ik het willen', waar sta je dan nu?
- Stap 7: **Het stellen van de wondervraag:** 'in het geval van een wonder, wat zou je anders doen of waar merken anderen het aan'. Toekomstgericht.

Complimenten maken: Dit staat centraal om de relatie te versterken en vertrouwen te wekken.

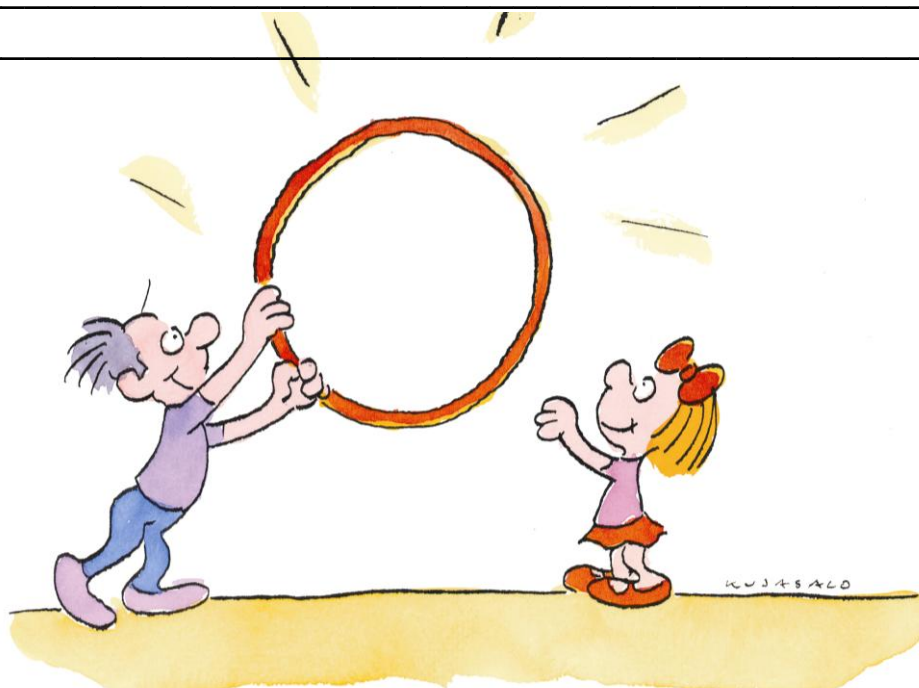
Bijlage 3

Naam:



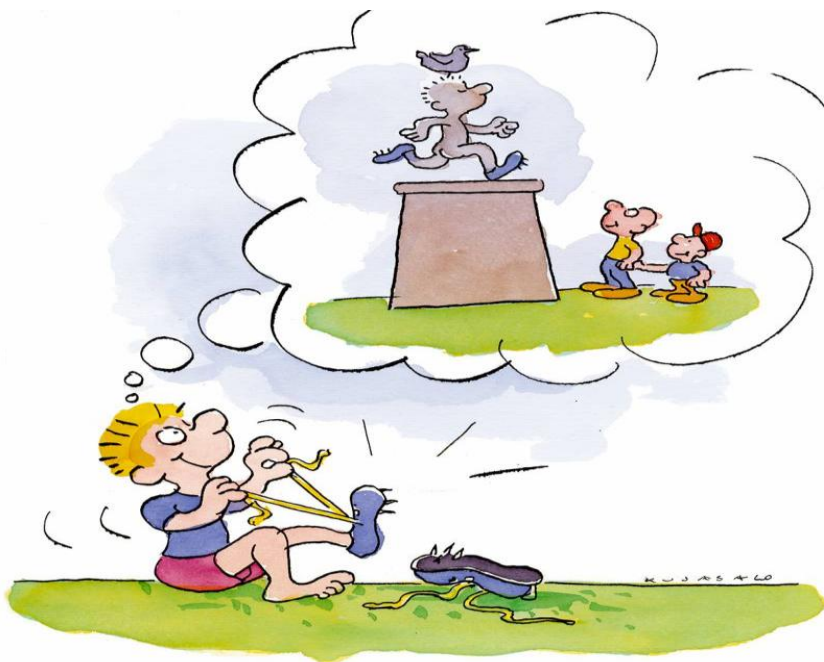
Stap 1

Problemen vertalen in vaardigheden



Stap 2

Een vaardigheid kiezen



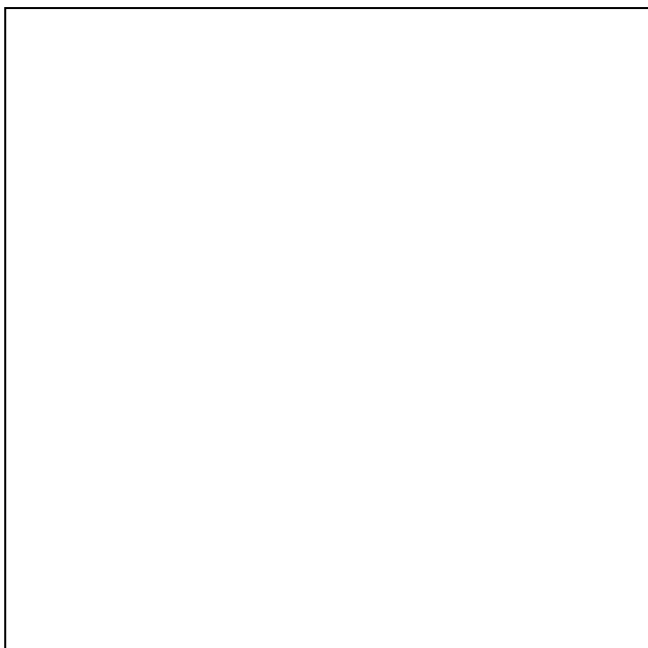
Stap 3

De voordelen van de vaardigheid onderzoeken



Stap 4

De vaardigheid een naam geven



Stap 5 Een totemfiguur kiezen



Stap 6 Supporters werven



Stap 7
Meer zelfvertrouwen geven



Stap 8
Plannen maken om het te vieren



Stap 9 De vaardigheid omschrijven

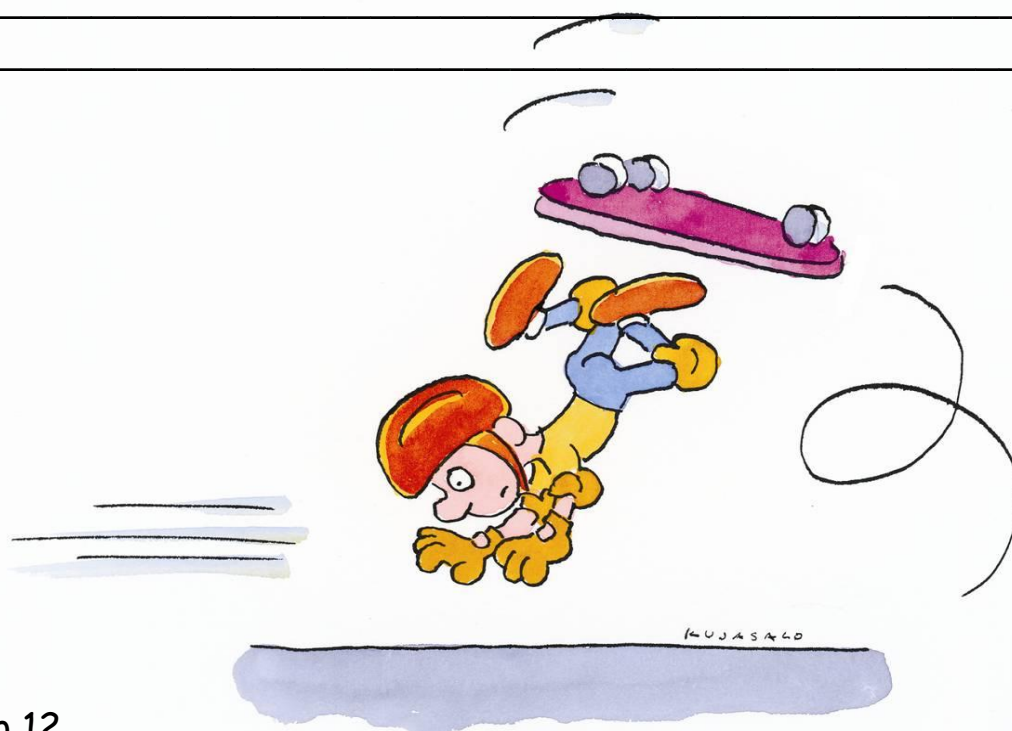


Stap 10 Naar buiten treden



Stap 11

De vaardigheid oefenen

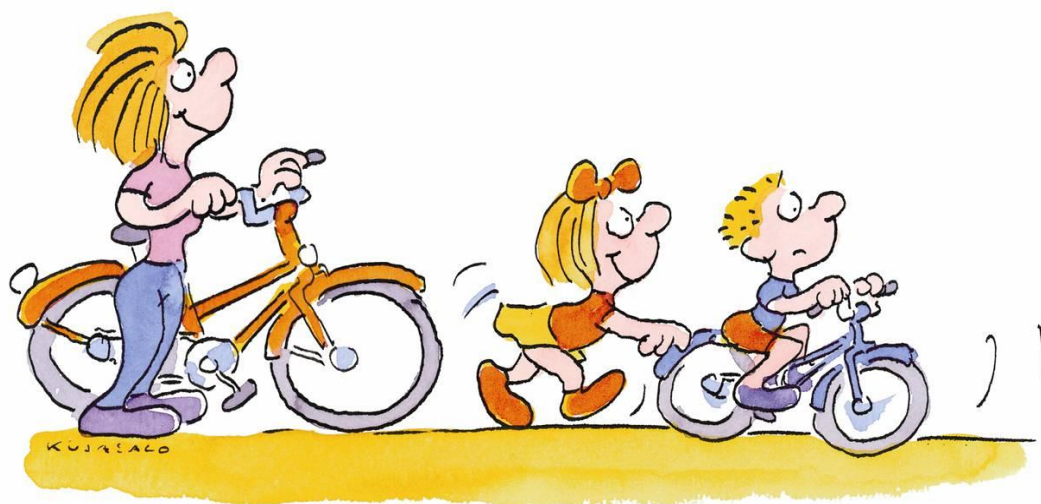


Stap 12

Geheugensteuntjes bedenken



Stap 13
Vieren dat het gelukt is



Stap 14
De vaardigheid aan anderen doorgeven



Stap 15

Op naar de volgende vaardigheid

Analyseschema Oplossingsgerichte gespreksvoering met kinderen

	Opmerkingen en aandachtspunten
1. Wordt aandacht besteed aan de meta-communicatieve aspecten? – –/+ +	
2. Is er sprake van aansluiting op de perceptie van het kind op de problemen? – –/+ +	
3. Is duidelijk aan welke vaardigheid/welk doel gewerkt gaat worden? (aan de hand van het herkaderen/ wondervraag/ relatievragen) – –/+ +	
4. Is duidelijk welke voordelen het aanleren van de vaardigheid/het doel voor de leerling oplevert? – –/+ +	
5. Zijn de uitzonderingen duidelijk? – –/+ +	
6. Is er aandacht voor de sterke kanten en hulpbronnen van de leerling? – –/+ +	
7. Is er gebruik gemaakt van een overbruggingsmededeling? – –/+ +	
8. Zijn er suggesties gegeven voor taken? – –/+ +	
9. Is er gebruik gemaakt van specifieke communicatiemiddelen die aansluiten bij de leerling? (bijv. tekeningen, spel etc.)? – –/+ +	

Bijlage 5

Tijdsteekproef-formulier

Naam kind/leerling:

Leeftijd kind:

Naam observator:

Datum afname tijdsteekproef:

min.	na 20 sec.	na 40 sec.	na 60 sec.	aantekeningen
1	T D CM CL O	T D CM CL O	T D CM CL O	
2	T D CM CL O	T D CM CL O	T D CM CL O	
3	T D CM CL O	T D CM CL O	T D CM CL O	
4	T D CM CL O	T D CM CL O	T D CM CL O	
5	T D CM CL O	T D CM CL O	T D CM CL O	
6	T D CM CL O	T D CM CL O	T D CM CL O	
7	T D CM CL O	T D CM CL O	T D CM CL O	
8	T D CM CL O	T D CM CL O	T D CM CL O	
9	T D CM CL O	T D CM CL O	T D CM CL O	
10	T D CM CL O	T D CM CL O	T D CM CL O	
11	T D CM CL O	T D CM CL O	T D CM CL O	
12	T D CM CL O	T D CM CL O	T D CM CL O	
13	T D CM CL O	T D CM CL O	T D CM CL O	
14	T D CM CL O	T D CM CL O	T D CM CL O	
15	T D CM CL O	T D CM CL O	T D CM CL O	
16	T D CM CL O	T D CM CL O	T D CM CL O	
17	T D CM CL O	T D CM CL O	T D CM CL O	
18	T D CM CL O	T D CM CL O	T D CM CL O	
19	T D CM CL O	T D CM CL O	T D CM CL O	
20	T D CM CL O	T D CM CL O	T D CM CL O	

T = Taakgericht gedrag

D = Dagdromen, rondkijken

CM = Contact medeleerlingen, anders dan overleg taak

CL = Contact leerkracht, anders dan overleg taak

O = Opstaan, rondlopen

(B)

De competentiemethodiek: de lijst voor jonge kinderen (jongen)

Het functioneren van het kind in situaties alleen:
de segmenten A, B en C

Segment A: denken m.b.t. situaties alleen

- A1. is in staat na te denken hoe hij een activiteit, zelf gekozen of in opdracht, het best uit kan voeren 1 2 3 4 5
A2. weet in welke activiteiten op school hij goed is en in welke minder goed 1 2 3 4 5
A3. weet te bedenken hoe hij zichzelf goed kan inspreken als iets niet gaat 1 2 3 4 5
A4. leert van gemaakte fouten bij activiteiten, zelf gekozen of in opdracht, waarin hij zich alleen bezighoudt 1 2 3 4 5
A5. is zich bewust van wat hij wel en niet graag wil in situaties waarin hij alleen werkt of speelt 1 2 3 4 5
A6. weet te bedenken wat hij kan gaan doen in vrije tijdsituaties waarin hij alleen is 1 2 3 4 5
A7. weet hoe hij prikkels terzijde kan schuiven om zich te wijden aan een activiteit, zelf gekozen of in opdracht 1 2 3 4 5

Segment B: doen in situaties alleen

- B1. kan alleen spelen en zich bezighouden in een vrije situatie 1 2 3 4 5
B2. kan zich gedurende langere tijd concentreren op een zelf gekozen activiteit 1 2 3 4 5
B3. kan zichzelf goed inspreken als een activiteit, zelf gekozen of in opdracht, niet loopt zoals hij dat wil 1 2 3 4 5
B4. kan een activiteit, zelf gekozen of in opdracht, planmatig uitvoeren 1 2 3 4 5
B5. kan gevoelens uiten die hij ervaart bij een activiteit 1 2 3 4 5
B6. kan prikkels terzijde schuiven om zich te wijden aan een activiteit 1 2 3 4 5
B7. kan zich gedurende langere tijd concentreren op een activiteit in opdracht 1 2 3 4 5

Segment C: voelen en grondhoudingen in situaties alleen

- C1. voelt zich op zijn gemak bij zichzelf 1 2 3 4 5
C2. heeft positieve gevoelens over zijn schoolprestaties 1 2 3 4 5
C3. wil graag nieuwe schoolse kennis en vaardigheden verwerven 1 2 3 4 5
C4. geniet ervan als hij een taak, opdracht of bezigheid voor elkaar krijgt 1 2 3 4 5
C5. vindt het fijn om zelf alleen met een spel- of andere activiteit bezig te zijn 1 2 3 4 5
C6. is gemotiveerd om zelf (alleen) met een spel- of andere activiteit bezig te zijn 1 2 3 4 5
C7. durft ook minder sterke kanten van zichzelf bij activiteiten/ taken die hij alleen uitvoert onder ogen te zien 1 2 3 4 5

5: zeer goed 4: goed 3: net voldoende 2: onvoldoende 1: in sterke mate onvoldoende



Het functioneren van het kind in situaties samen:
de segmenten D, E en F

Segment D: denken m.b.t. situaties samen

- D1. leert uit de omgang met andere kinderen hoe hij zich beter kan opstellen 1 2 3 4 5
D2. kan zich goed in een ander kind verplaatsen 1 2 3 4 5
D3. weet een conflict met een ander kind goed te analyseren 1 2 3 4 5
D4. weet te bedenken hoe hij een conflict met een ander kind goed kan oplossen 1 2 3 4 5
D5. weet hoe hij op een positieve wijze contact kan maken met andere kinderen 1 2 3 4 5
D6. weet met welke kinderen hij goed en fijn kan samen spelen en samenwerken en met welke kinderen dat vaak minder goed en minder plezierig verloopt 1 2 3 4 5
D7. is zich bewust van hoe andere kinderen over hem denken 1 2 3 4 5

Segment E: doen in situaties samen

- E1. kan goed met andere kinderen samen spelen 1 2 3 4 5
E2. kan goed luisteren naar andere kinderen 1 2 3 4 5
E3. kan een ander kind duidelijk maken wat hij bedoelt 1 2 3 4 5
E4. kan goed een gesprek voeren met een ander kind 1 2 3 4 5
E5. kan initiatieven nemen in een groep 1 2 3 4 5
E6. kan op zijn beurt wachten 1 2 3 4 5
E7. kan aan andere kinderen vragen of hij mee mag doen met een spel of een andere bezigheid 1 2 3 4 5

Segment F: voelen en grondhoudingen in situaties samen

- F1. voelt zich thuis in de groep 1 2 3 4 5
F2. is ontvankelijk voor kritiek 1 2 3 4 5
F3. komt op positieve wijze voor zichzelf op 1 2 3 4 5
F4. ervaart dat andere kinderen graag met hem samen spelen/ werken 1 2 3 4 5
F5. heeft overwegend positieve gevoelens in contacten met andere kinderen 1 2 3 4 5
F6. durft een ander kind om hulp te vragen als hij hulp nodig heeft 1 2 3 4 5
F7. leeft mee met andere kinderen 1 2 3 4 5

Bijlage 7

De vier schaalvragen



De successchaal:

Als 1 betekent dat je helemaal niet _____ en 10
betekent dat je het heel goed kunt, waar sta je dan nu?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Omdat _____

De motivatieschaal:

Als 1 betekent dat je het niet fijn/leuk vindt om de nieuwe vaardigheid _____
_____ te leren en 10 betekent dat je het heel belangrijk vindt, waar
sta je dan nu?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Omdat _____

De vertrouwenschaal:

Als 1 betekent dat je niet denkt de nieuwe vaardigheid _____
_____ te kunnen leren en 10 betekent dat je heel zeker bent dat je het kunt, waar sta je nu?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Omdat _____

De zelfstandigheidschaal:

Als 1 betekent dat je veel hulp nodig hebt bij _____
_____ en 10 betekent dat je alleen verder kunt, waar sta je nu?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Omdat _____

Bijlage 8

- 11 - 2014

Beste ouders van

In 2012 ben ik gestart met de Masteropleiding 'speciale onderwijsbehoeften'. Gedurende deze opleiding heb ik me o.a. verdiept in leesproblemen en dyslexie, in gedragsproblemen en oplossingsgericht coachen.

Voor het 'praktijkgericht onderzoek' waarmee ik de studie dit schooljaar hoop af te ronden, wil ik me richten op gedragsproblemen en oplossingsgericht coachen.

In het kort komt het hier op neer:

Op De Hoge Waai brengen we de onderwijsbehoeften van kinderen in kaart aan de hand van de positief, stimulerende (bijvoorbeeld: aandachtig, goed werktempo) en negatief, belemmerende (bijvoorbeeld: snel afgeleid, onnauwkeurig werken) kindfactoren.

Ik wil graag de kinderen betrekken in het formuleren van deze onderwijsbehoeften door het houden van kindgesprekken. Voor mijn onderzoek wil ik gedurende zes weken wekelijks een gesprek voeren met enkele kinderen uit de groep: wat vind je lastig/waar loop je tegenaan, waaraan zou je graag willen werken en wie of wat zou je daarbij kunnen helpen (goede eigenschappen, medeleerlingen/ouders/ leerkrachten). Door vooraf en aan het eind van de onderzoeksperiode een observatie te doen en een gedragslijst in te vullen hoop ik aan te tonen dat deze kindgesprekken een positieve invloed hebben.

Graag zou ik uw zoon/dochter in het onderzoek willen betrekken.

Dat betekent dat ik zes keer een gesprek met hem/haar voer. Om mezelf als gesprekspartner in dit gesprek te kunnen beoordelen, wil ik deze gesprekken filmen. Deze opnamen zijn op de eerste plaats om zelf te bekijken, maar met uw goedkeuring, ook door een medestudent en/of door de beoordelende docent van Fontys.

Gedurende het onderzoek wordt u twee maal voor een gesprek uitgenodigd waarin uw kind vertelt over zijn/haar vorderingen. We houden een portfolio bij met daarin alle succesmomenten (dat kunnen ook successen van thuis zijn), dat tussendoor ook mee naar huis gaat.

U kunt uw goedkeuring geven door deze brief te ondertekenen.

Liesbeth de Vet

Naam:

Handtekening:

Bijlage 9

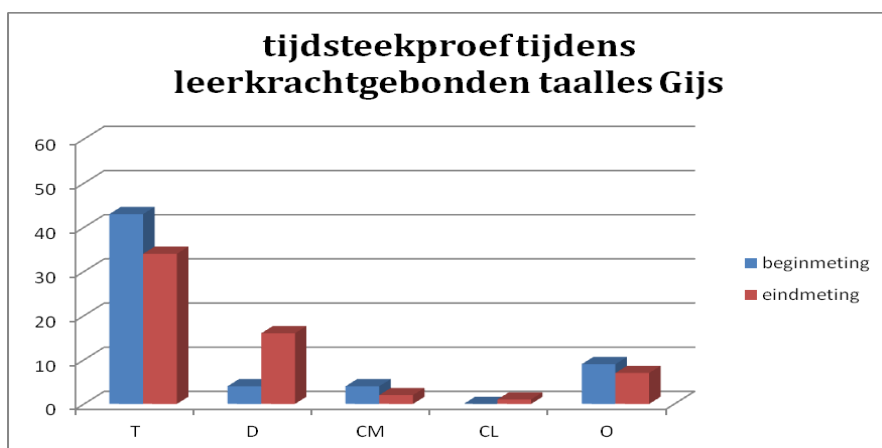




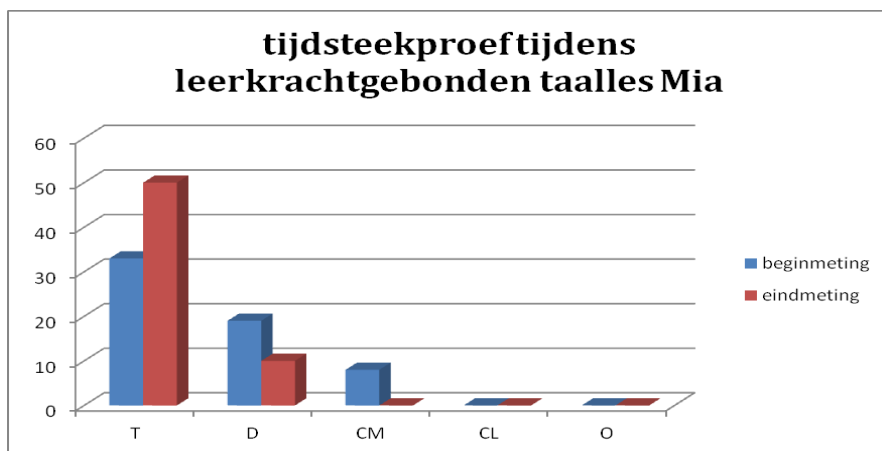
Bijlage 10

In onderstaande grafieken wordt het niet-taakgericht gedrag per kind specifiek weergegeven. Op de verticale as staat het aantal meetmomenten, op de horizontale as vijf verschillende gedragingen. Zo is de frequentie af te lezen waarin de verschillende gedragingen voorkomen.

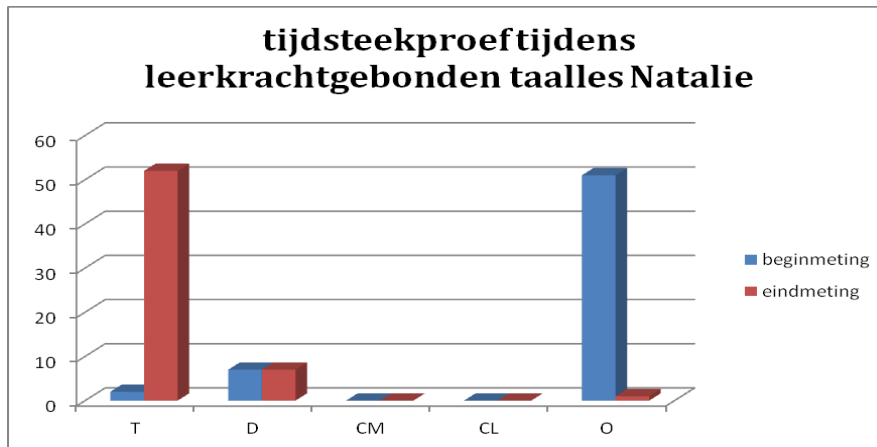
T:	taakgericht gedrag
D:	dagdromen, rondkijken
CM:	contact met medeleerlingen, anders dan overleg werk
CL:	contact met leerkracht, anders dan overleg werk
O:	opstaan, rondlopen, anders dan binnen taak



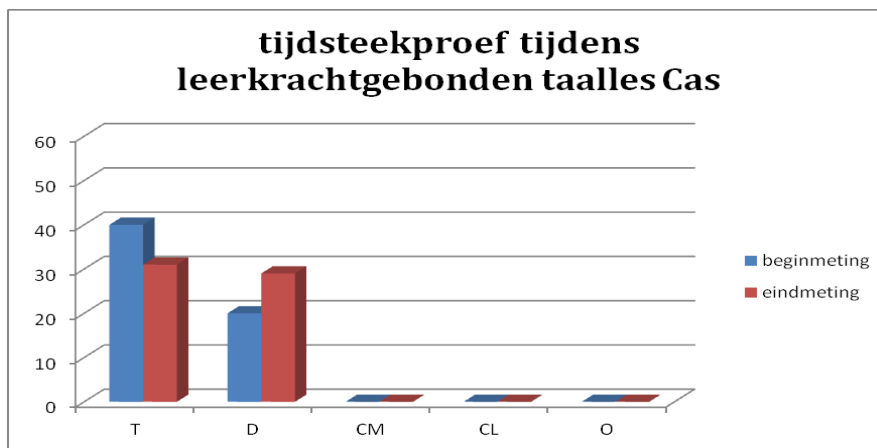
Binnen het niet-taakgericht gedrag laat Gijs een toename zien van rondkijken/dagdromen en een lichte afname van het contact met medeleerlingen en opstaan/rondlopen.



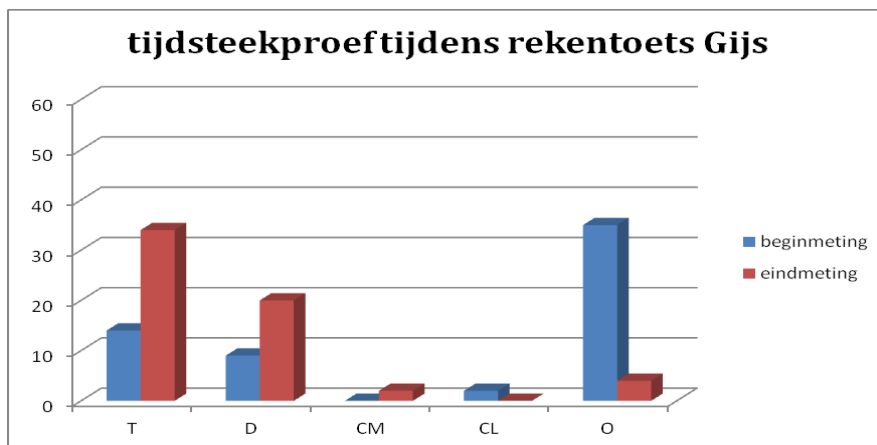
Mia laat binnen het niet-taakgericht gedrag een afname zien van dagdromen/rondkijken en contact met medeleerlingen.



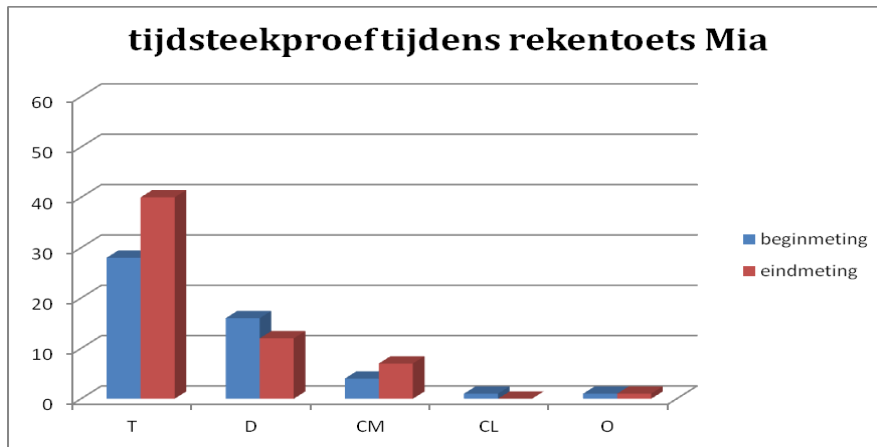
Natalie laat een grote afname zien van opstaan/rondlopen.



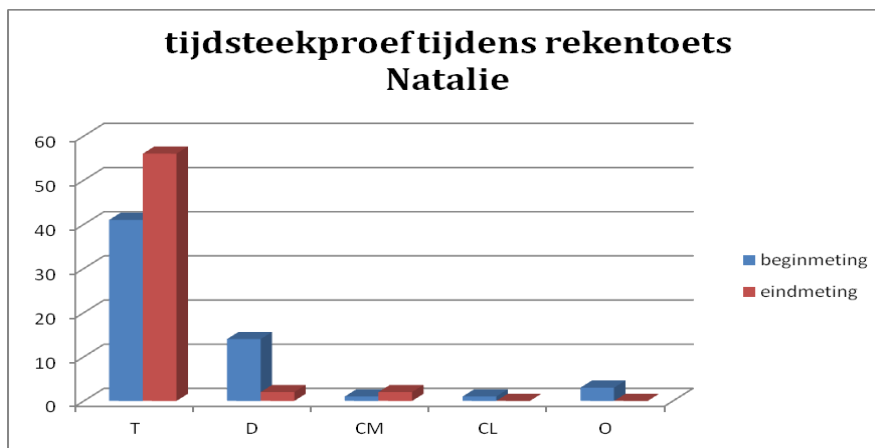
Cas laat een toename zien van dagdromen/rondkijken.



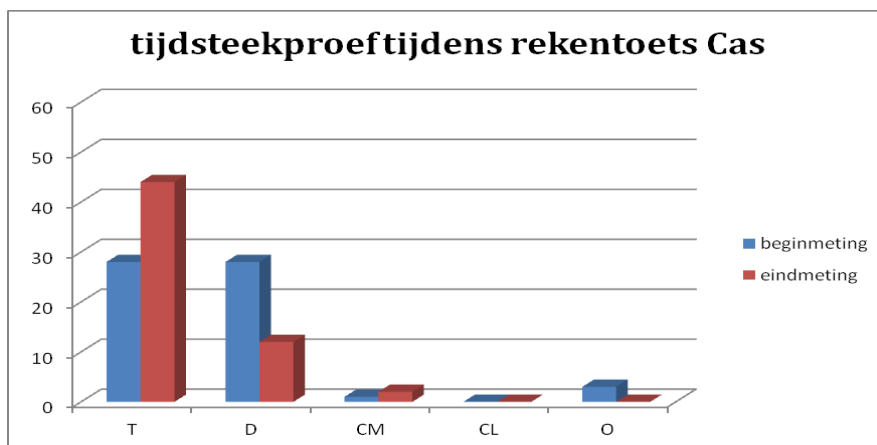
Binnen het niet-taakgericht gedrag laat Gijs opnieuw een toename zien van dagdromen/ rondkijken. Er is sprake van een flinke afname van opstaan/rondlopen welke te verklaren is uit langdurig toiletbezoek tijdens de eerste observatie.



Mia laat een lichte afname zien van dagdromen/rondkijken en een lichte toename bij contact met medeleerlingen.



Natalie laat een flinke daling zien bij dagdromen/rondkijken.



Bij Cas is er sprake van een flinke daling bij dagdromen/rondkijken.

Tijdens de verschillende observatiemomenten is er bij alle kinderen weinig sprake van contact met medeleerlingen. Niet taakgericht gedrag bestaat bij Gijs, Mia en Cas voornamelijk uit dagdromen/rondkijken.

Bijlage 11

Eerste gesprek met het kind

vooraf:

Meesters en juffen stellen de hele dag door vragen: je moet sommetjes uitrekenen, bedenken hoe je woordjes moet schrijven en vooral veel luisteren en leren. Ik zit nu op een school voor meesters en juffen om te oefenen hoe ik beter naar kinderen kan luisteren, want zij weten vaak heel goed hoe ze het beste kunnen leren. Zou jij me willen helpen dit te oefenen door een paar weken achter elkaar met mij een gesprekje te hebben. Ik zou jou misschien ook kunnen helpen met iets dat je graag wil leren.

Ik wil graag alles filmen zodat ik later terug kan kijken of ik goed naar je geluisterd heb.

Stap 1: **contact leggen**

Om het ijs te breken gaan we het ***Kinderkwaliteitspel*** doen. *Waar ben je goed in....*

Van daaruit een bruggetje naar 'wat vind je moeilijk', 'wat zou je graag willen leren', om zo de samenwerkingsrelatie te bepalen. Eventueel doorvragen:

'zijn er dingen die je lastig vindt op school'

'als ik je juf/ouders zou vragen hoe het gaat, wat zou(den) zij zeggen..'

'Wat vind jij daarvan'

Stap 2: **context verhelderen.**

kort Om een goed beeld te vormen van de context waarin het probleem zich voordoet.

'wanneer vind je dat moeilijk / heb je daar last van'

Stap 3: **'Waar moet het gesprek over gaan'.**

Het perspectief van de ander in bruikbare woorden zeggen door te herkaderen (SMART).

'Wat zou je graag willen leren'

Stap 4: **hulpbronnen ontdekken**, sterke punten aangeven.

Terugkomen op de eerder genoemde sterke punten.

'Wat of wie zou je kunnen helpen dat het lukt om dit te leren' (welke eigenschappen, materialen, mensen..')

Stap 5: **Uitzonderingen zoeken.** Geen enkel probleem is voortdurend aanwezig.

'Wanneer gaat het goed'

Stap 6: Het stellen van de schaalvraag

‘Op een schaal van 0 tot 10, waarbij de 0 staat voor "het ergste moment ooit" en de 10 voor "zo zou ik het willen", waar sta je dan nu?’

Stap 7: Het stellen van de wondervraag:

‘Stel dat er vannacht een wonder gebeurt en morgen is alles opgelost, hoe ziet de dag er dan uit?’

‘Wat zou je anders doen?’

‘Waar merken anderen het aan?’

Complimenten maken. Om de relatie te versterken en vertrouwen te wekken.

Wat is de eerste stap

‘De komende week ga je letten op wanneer het goed gaat . Volgende week ga ik je dat vragen’

In het daarop volgende gesprek gaan we bovenstaande kort herhalen en benoemen wat er de afgelopen week goed ging. Misschien al hoger inschalen...

Dan stel ik voor om alles wat goed gaat vast te leggen in een map (port folio).

Als eerste komt daar in de Kids’ Skills (Furman, 2011) bijlagen. Deze moeten het voor het kind concreet maken, houvast geven. Dat laatste door bijv. de vaardigheid een naam te geven en een totemfiguur te kiezen. Deze kan een plaats in de klas krijgen en een reminder zijn.

Als het kind trots is op een stap in de goede richting, kan deze worden vastgelegd d.m.v. kopie, foto in de map of desnoods filmpje of geluidsfragment en later tijdens het volgende gesprek getoond worden en aan ouders.

Bijlage 12

Overzicht 7 stappen dans

	Natalie	Gijs	Cas	Mia
1. Contact leggen d.m.v. het kinder kwaliteiten-spel: Welke eigenschappen/ vaardigheden passen bij jou?	slim, vrolijk, oplossingen bedenken, samenwerken, ideeën, dromerig	slim, knap, vrolijk, snel, oplossingen bedenken, plannen maken, samenwerken, ideeën, geduldig, volhouden, rustig, serieus, netjes, precies, ijverig, snel, luisteren (' <i>leg ik er een beetje bij, het is 'maar een mini-beetje moeilijk'</i>)	slim, netjes, vrolijk, knap, luisteren, zelfstandig werken, plannen bedenken, ideeën	samenwerken, dromerig, ideeën, plannen maken
2. Is er van de overige kaartjes iets wat je graag zou willen leren, waar je nu tegen aan loopt?	Luisteren (' <i>ik zou alles wel willen leren...</i> ')	- ' <i>Ik ben hard aan het werk.....</i> '	volhouden, zelfstandig werken	snel
.. als iemand het aan mij (de juf) zou vragen wat jij nog moeilijk vindt?		' <i>het gaat soms goed en soms niet goed, heel heel soms</i> '		
3. Wanneer vind je dat moeilijk?	' <i>als het geen goed weer is, en ik ben niet vrolijk, komen er boze stemmetjes in mijn hoofd die zeggen dat ik nare dingen moet zeggen, zoals 'Hou je klep' tegen m'n zus'</i>	' <i>Soms bij taal en lezen als dat een heel moeilijke bladzijde is, dan weet ik niet weer wat ik moet doen. Soms heb ik het dan niet zo goed gehoord. Dat wil ik wel leren, maar mijn benen worden dan zo moe en dan kan ik niet goed volhouden.</i> '	' <i>met de letterdoos</i> ' ' <i>als er veel kabaal is in de klas</i> '	' <i>Ik vind het werk in het schriftje soms wel moeilijk.</i> '
4. Wat zou je graag willen leren?	goed luisteren	' <i>Niks, ik ben hard aan het werk en rekenen heb ik al goed in de gaten.</i> '		sneller werken
5. Wat of wie zou je kunnen helpen dit te leren?	N ' <i>Nou gewoon een paar stapjes zeggen: Luisteren, dat je heel goed geconcentreerd moet zijn, dat je heel goed al je dingen moet doen en niet zo treurig zijn</i> '	' <i>Niemand. Ik wil leren om m'n voeten te bewegen, want dan kan ik beter werken.</i> '	' <i>Dan ga ik beter leren sommetjes thuis</i> ' ' <i>Niemand, ik kan aan mezelf aan de slag werken</i> '	' <i>N, die maakt altijd heel goede plannen en daarna gaat ze gewoon heel hard aan het werk</i> '
.. kan ik je helpen?				
... is er iemand in			' <i>T, ik kijk rond en</i>	

de klas die dit goed kan?			<i>dan zit hij zo lekker een beetje te werken en hij is lekker rustig en dat vind ik zelf bij rekenen wel een beetje moeilijk'</i>	
.. thuis?				<i>'mama schrijft soms 20 woordjes op en die moet ik dan naschrijven '</i>
6. Wanneer gaat het goed?	<i>Toen ik in de Efteling was.</i>	<i>Als ik thuis aan mijn bureau werkjes doe, dan doe ik gewoon zo.. (hij gaat met zijn benen op en neer). Mama zegt; even aan m'n bureau werken en dan weer even bewegen'.</i>	<i>'Soms vind ik rekenen best pittig, maar dan probeer 't toch'</i>	<i>'met de letterdoos werken en veilig en vlot, kan ik al snel'.</i>
.. en op school?	<i>'Als het lekker weer is'</i>			
7. De wondervraag; wat zou je anders doen	<i>'dat ik dan heel lief was, dat ik luister als iemand iets zegt'</i>			<i>'Als ik goed doorwerk dan zou ik nog heel veel kunnen lezen en met de letterdoos en veilig en vlot'</i>
.. en waaraan merken anderen dat?	<i>'Nou gewoon dat ik dan goed luister en dat ik goed op mijn stoel zit'</i>			