

Samen voor elkaar

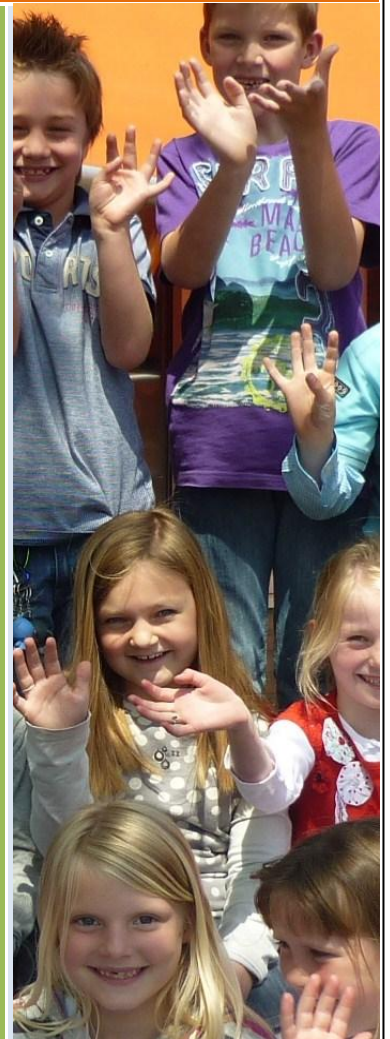
Oplossingsgerichte gespreksvoering in groep 3

Rineke Bor – van Middelkoop

Studentnummer: 2135130

Begeleider: Dhr. C. Hollemans

2e lezer: Dhr. W. Vonck



2010

Inhoudsopgave

	Pag.
Inhoudsopgave	2
Samenvatting	4
Inleiding	6
1. Aanleiding en probleemstelling	7
1.1 Aanleiding voor het onderzoek	7
1.2 Onderzoeksvraag en deelvragen	8
1.3 Doelen	9
2. Verkenning van praktijk en theorie	10
2.1 Verkenning van de praktijk	10
2.1.1 Huidige en gewenste aanpak van gedragsproblemen	10
2.1.2 Onderzoek naar mislukken eerdere oplossingsgerichte gesprekken	11
2.2 Verkenning van de theorie	12
2.2.1 Ontwikkelingskenmerken van kinderen van 6-8 jaar	13
2.2.3 Gespreksvoering met kinderen van 6-8 jaar	14
2.2.3 Oplossingsgericht werken en kinderen	15
2.2.3.1 Vooronderstellingen ten aanzien van wensen van kinderen	15
2.2.3.2 Kenmerken van oplossingsgerichte gespreksvoering	16
2.2.3.3 Methoden voor oplossingsgerichte gespreksvoering	18
3. Onderzoeksmethodologie	19
3.1 Onderzoeksvorm	19
3.2 Onderzoeksopzet	20
3.3 Onderzoeksgroep	21
3.4 Dataverzameling	22
3.5 Triangulatie	22
4. Uitvoering en resultaten	24
4.1 1 ^e gespreksronde	24
4.2 2 ^e gespreksronde	26
4.3 3 ^e gespreksronde	28

4.4	4 ^e gespreksronde	29
4.5	5 ^e gespreksronde	31
4.6	6 ^e gespreksronde	32
4.7	Resultaten	33
5.	Conclusies en discussie	36
5.1	Antwoord op de deelvragen	36
5.2	Conclusie vanuit de onderzoeksvraag	37
5.3	Toekomstmuziek	38
6.	Reflectie	40
6.1	Reflectie op het onderzoeksproces	40
6.2	Reflectie op de onderzoeksopbrengst	41
6.3	Reflectie op mijn eigen leerproces	42
	Literatuurlijst	43

Bijlagen:

Bijlage 1	Handelingsplannen groep 3
Bijlage 2	Brief ouders
Bijlage 3	Gespreksverslagen
Bijlage 4	Foto's schalen
Bijlage 5	Totem + Pictokaart Tiemen
Bijlage 6	Smileykaart Yard
Bijlage 7	Schrijfdiploma Mark

Samenvatting

Dit onderzoek heb ik uitgevoerd in het kader van de opleiding tot Gedragsspecialist. Dit is een tweejarige HBO Master SEN (Special Education Needs) opleiding.

Aan het eind gekomen van de opleiding tot (oplossingsgerichte) Gedragsspecialist ben ik niet overtuigd van de mogelijkheid om met leerlingen uit groep 3 oplossingsgerichte gesprekken te voeren. Dit heeft te maken met vooroordelen die ik heb t.a.v. deze manier van werken en eerdere teleurstellende ervaringen met oplossingsgerichte gesprekken met groep 3-leerlingen. Omdat ik wel geloof in de uitgangspunten van oplossingsgericht werken ben ik aan de slag gegaan met de volgende onderzoeksvraag:

Welke vaardigheden vraagt het van mij als leerkracht om kinderen uit groep 3, ongeacht hun communicatieve vaardigheden, oplossingsgericht te begeleiden bij het zoeken naar oplossingen voor (gedrags)problemen?

Het was nodig dat ik eerst mijn beginsituatie verhelderde door te onderzoeken hoe ik op dit moment omga met gedragsproblemen en in hoeverre ik tevreden ben met deze aanpak. Verder wilde ik weten wat de oorzaak was van het mislukken van de eerdere oplossingsgerichte gesprekken die ik voerde.

Literatuuronderzoek heeft me duidelijkheid gegeven wat je op communicatief niveau mag verwachten van leerlingen in de leeftijd van 6-8 jaar gezien hun ontwikkelingsniveau. Verder heb ik de uitgangspunten van oplossingsgerichte gespreksvoering grondig bestudeerd om te weten vanuit welke basishouding je deze gesprekken moet voeren.

Met deze bagage ben ik opnieuw gesprekken gestart aan de hand van de oplossingsgerichte methode Kids' Skills van Ben Furman en heb ik onderzocht op welke manier ik deze geschikt kon maken voor groep 3-leerlingen. Na 23 gesprekken kon ik de volgende conclusies trekken:

Oplossingsgerichte begeleiding van leerlingen uit groep 3 vraagt van mij dat ik...:

- ...van ieder kind geloof dat het:
 - mij naar de zin wil maken;
 - door mij geaccepteerd wil worden;
 - nieuwe dingen wil leren;
 - zijn mening en keuze kenbaar wil maken;
 - wil dat ik trots op hem/haar ben.

- **...na ieder oplossingsgericht gesprek reflecteer om te weten of ik het gesprek gevoerd heb vanuit de juiste basishouding:**
 - **Gericht op oplossingen;**
 - **Gebruik makend van de kennis en de krachten van het kind zelf;**
 - **Waar nodig ondersteunend vanuit professionele kennis.**
- **...in staat ben de vaardigheid die het kind wil leren op te delen in kleine stapjes. Op deze manier voorkom ik teleurstellende ervaringen doordat de te leren vaardigheid te groot zou zijn en daardoor onbereikbaar.**
- **... een manier bedenken waarop het kind zicht krijgt op zijn eigen vorderingen tijdens het leren van de nieuwe vaardigheid. Dit kan met een eenvoudige beloningskaart. Voor groep 3-leerlingen is het onvoldoende om te spreken over positieve ervaringen die plaats hebben gevonden.**
- **... het lef en de creativiteit heb om een bestaande methode/techniek aan te passen zodat deze geschikt is voor mijn leerlingen. Dit heb ik gedaan met de methode Kids' Skills. De bevindingen zijn te lezen in hoofdstuk 4.**

De uitkomsten van mijn onderzoek stemmen mij tot tevredenheid. Ik heb namelijk met drie van de vier jongens op een oplossingsgerichte manier die bij mij past, de gestelde doelen bereikt. Mijn scepsis ten aanzien van deze gesprekken met jonge kinderen is weggenomen. Ik voel me competent in het voeren van oplossingsgerichte gesprekken met groep 3-leerlingen. En ten slotte heb ik een manier gevonden waarop ik Kids' Skills kan aanpassen zodat het een werkbaar methode is voor groep 3-leerlingen.

Inleiding

Het is inmiddels acht jaar geleden dat ik, Rineke Bor – van Middelkoop, mijn PABO-opleiding afrondde. Met het diploma op zak, ben ik gaan lesgeven op C.B.S. ‘de Bron’ in Molenaarsgraaf. ‘De Bron’ is een dorpsschool die op dit moment bezocht wordt door bijna 200 leerlingen. Deze leerlingen zijn verdeeld over acht jaargroepen. De Bron is een zogenaamde éénpitter wat betekent dat de school een eigen bestuur heeft.

Nadat ik twee jaar ervaring in groep 4 had opgedaan, ben ik overgestapt naar groep 3. In deze groep geef ik ook nu met veel plezier les. Het is mijn ervaring dat je binnen het onderwijs nooit kunt zeggen dat je het vak volledig beheerst. Dit maakt dat ik mijn werk steeds weer als een uitdaging zie. Kallenberg, Koster, Onstenk & Scheepsma (2007) verwijzen naar een didactisch filosofische stroming uit de jaren zestig. Deze stroming geeft aan dat kennis en expertise alleen niet genoeg zijn voor een goede leraar. Het gaat erom dat je taken met inzet doet, nieuwe dingen uitprobeert en grondig uitzoekt wat werkt en wat niet. Het volgen van de opleiding tot ‘Gedragsspecialist’ en het daarbij behorend praktijkonderzoek zie ik als een uitwerking van deze filosofie. Het bestuur en de directie steunen mij in het volgen van de opleiding en geven mij alle ruimte om het onderzoek uit te voeren.

De aanleiding voor het uitvoeren van mijn praktijkonderzoek en de daaruit voortkomende onderzoeksvraag beschrijf ik in hoofdstuk 1. In hoofdstuk 2 ga ik dieper in op de huidige praktijk en geef ik een theoretische onderbouwing. De opzet van het onderzoek is te lezen in hoofdstuk 3. De uitvoering en resultaten worden weergegeven in hoofdstuk 4 waarna de conclusies volgen in hoofdstuk 5. Tot slot evalueer ik in hoofdstuk 6 op het verloop en de uitkomsten van het onderzoek.

Rineke Bor – van Middelkoop

Augustus, 2010

1. Aanleiding en probleemstelling

1.1. Aanleiding voor het onderzoek

Regelmatig loop ik in de klas tegen (kleine) gedragsproblemen aan. Deze problemen wil ik graag oplossen. Voordat ik de opleiding ‘Gedragsspecialist’ begon, pakte ik gedragsproblemen vooral op gevoel aan. Er was niet echt sprake van individuele handelingsplanning met betrekking tot gedrag. Daar is verandering in gekomen. Ik let nu veel meer op situaties waarin de kinderen het gewenste gedrag laten zien en welke rol ik daarin als leerkracht speel. Vanuit deze kennis stel ik een plan op om het kind te begeleiden. Als een interventie werkt, ga ik op die manier door en op het moment dat ik merk dat de inspanningen vergeefs zijn, houd ik ermee op. Dit is één van de oplossingsgerichte kernprincipes die Måhlberg & Sjöblom (2008) hanteren. Er zijn echter nog meer belangrijke oplossingsgerichte principes die ik onvoldoende beheers en waarvan ik me afvraag of deze toepasbaar zijn op jonge leerlingen. De oplossingsgerichte manier van werken heeft tijdens de opleiding sterk mijn interesse gewonnen en ik zou graag een leerkracht zijn die voldoende vaardigheden en kennis bezit om met leerlingen uit mijn groep succesvol oplossingsgericht te werken. Dat dit nu niet lukt heeft de volgende oorzaken:

- Vorig schooljaar ben ik met twee leerlingen uit mijn groep in gesprek gegaan aan de hand van Kids’ Skills (Furman, 2008). Deze gesprekken verliepen moeizaam waardoor er niet echt gewerkt werd aan oplossingen. Deze ervaring heeft me ontmoedigd.
- Tijdens de opleiding hebben we mooie beelden gezien van o.a. Therese Steiner die met een jong kind werkte. Ik vond het heel mooi om te zien hoe zij met het kind omging. Het kind waar zij mee in gesprek was, was echter heel taalvaardig. Dat zijn de kinderen in mijn groep lang niet allemaal. Ik vraag me af of jonge kinderen ongeacht hun communicatieve vaardigheden in staat zijn om oplossingsgericht te werken.
- Een derde punt dat me heeft weerhouden om samen met het kind te zoeken naar een oplossing, is de tijd die je nodig hebt om met een kind in gesprek te gaan. Dit doe je niet zo maar even tussen twee lesjes door. Ik ben een fulltime leerkracht en heb dus niet veel tijd om rustig met kinderen in gesprek te gaan.

Door middel van dit praktijkonderzoek wil ik nagaan of mijn negatieve ervaringen met Kids’ Skills gevolg zijn van mijn vooronderstelling dat kinderen uit groep 3 gemiddeld genomen te weinig communicatieve vaardigheden bezitten om oplossingsgericht te werken of dat het een gevolg is van een tekort aan oplossingsgerichte vaardigheden van mijn kant. Ik ben benieuwd

welke vaardigheden ik als leerkracht kan ontwikkelen om ook jonge kinderen oplossingsgericht te begeleiden. Daarnaast ben ik, als toekomstig gedragsspecialist, ook op zoek naar de meerwaarde van oplossingsgerichte gespreksvoering met kinderen voor de school waarbinnen ik werkzaam ben. Past deze manier van werken binnen de visie van de school en op welke manier kan ik mijn ervaring en kennis gebruiken om collega's te helpen in het omgaan met gedragsproblemen?

Ik heb voor het uitvoeren van dit onderzoek studietijd gekregen waardoor ik de mogelijkheid heb om rustig met de kinderen in gesprek te gaan.

In mijn achterhoofd houd ik de opmerking van Insoo Kim Berg: "Het is simpel maar niet gemakkelijk." Oefening baart kunst. Oefenen, daar ben ik met het uitvoeren van dit praktijkonderzoek mee bezig geweest.

1.2. Onderzoeksvraag en deelvragen

De overwegingen die beschreven zijn in hoofdstuk 1.1. hebben tot de volgende onderzoeksvraag geleid:

Welke vaardigheden vraagt het van mij als leerkracht om kinderen uit groep 3, ongeacht hun communicatieve vaardigheden, oplossingsgericht te begeleiden bij het zoeken naar oplossingen voor (gedrags)problemen?

Om tot een goed antwoord op de onderzoeksvraag te komen, heb ik verschillende deelvragen geformuleerd.

Deelvragen:

- *Op welke manier ga ik voor dit onderzoek om met gedragsproblemen?*
- *Waarom leverden de oplossingsgerichte gesprekken die ik vorig jaar gevoerd heb niet het gewenste resultaat op?*
- *Wat zijn de ontwikkelingskenmerken van een kind van 6/7 jaar?*
- *Wat zijn de kenmerken van oplossingsgericht werken?*
- *Welke oplossingsgerichte methoden zijn er ontwikkeld voor jonge kinderen?*
- *Wat zijn lastige vragen voor (minder taalvaardige) kinderen uit groep 3? Hoe kan ik deze aanpassen, veranderen?*

- *Zijn er non-verbale hulpmiddelen die ik in kan zetten om de kinderen te helpen bij het vinden van een oplossing?*
- *Wat is de meerwaarde van oplossingsgericht werken voor mezelf en voor de school?*

1.3. Doelen:

Het doel **in** dit onderzoek wordt gevormd door de centrale onderzoeksvraag. Ik ben tevreden als ik na dit onderzoek het antwoord op deze vraag gevonden heb. Het is ook mogelijk dat ik, door het bestuderen van literatuur over ontwikkelingskenmerken van kinderen in deze leeftijdsfase en nieuwe negatieve ervaring met oplossingsgerichte gesprekken, ontdek dat het mislukken van de oplossingsgerichte gesprekken niet ligt aan een tekort aan vaardigheden van mijn kant, maar dat deze gesprekken niet passen bij het ontwikkelingsniveau van de kinderen. Mocht dit de uitkomst van het onderzoek zijn, dan heb ik daar ook vrede mee.

Het resultaat van het onderzoek zal ertoe leiden, dat ik in de toekomst op een andere manier om zal gaan met gedragsproblemen, problemen op sociaal gebied of problemen met taakgerichtheid. Bij het zoeken naar oplossingen voor deze problemen, zal ik dan gebruik maken van de visie van het betreffende kind op een mogelijke oplossing om zodoende de kans van slagen van hulpplannen te vergroten. Daarnaast levert het ook voordeel op voor de school waar ik werkzaam ben. Er zijn meer collega's die aanlopen tegen bepaald gedrag van leerlingen waar ze een oplossing voor zouden willen vinden. Mijn opgedane kennis en ervaring kan ik gebruiken om mijn collega's te ondersteunen. Deze verwachtingen voor de toekomst vormen het doel **van** dit onderzoek.

2. Verkenning van praktijk en theorie

In het eerste deel van dit hoofdstuk wordt het vertrekpunt van het onderzoek helder doordat er dieper ingegaan wordt op de huidige praktijk. Allereerst geef ik een overzicht van de manier waarop ik op dit moment met gedragsproblemen omga (paragraaf 2.1.1). Vervolgens zoek ik naar de oorzaak van het mislukken van eerdere oplossingsgerichte gesprekken (paragraaf 2.1.2). Het tweede deel van dit hoofdstuk bestaat uit verkenning van de theorie. In paragraaf 2.2. ga ik in op communicatie met kinderen in de leeftijd van 6 tot 8 jaar en verdiep ik me in de achtergrond van oplossingsgerichte gespreksvoering.

2.1. Verkenning van de praktijk

2.1.1. Huidige en gewenste aanpak van gedragsproblemen

Om mijn beginsituatie beter in beeld te krijgen is het van belang dat ik eerst zicht krijg op de huidige aanpak van gedragsproblemen. Dit bereik ik door vier uitgevoerde handelingsplannen op het gebied van gedrag goed te bekijken. Hierbij let ik op het probleem, de aanpak, de mate waarop de leerling daarbij betrokken was en in hoeverre ik mijzelf competent voelde in het uitvoeren van het handelingsplan.

De volledige handelingsplannen zijn opgenomen in bijlage 1.

Aard van het probleem	Aanpak van het probleem	Betrokkenheid leerling	Mate van competentie voor mijzelf
Niet opletten tijdens klassikale instructie	Zichtbaar teken op zijn tafel op moment dat van hem verwacht wordt dat hij oplet.	Plan wordt hem meegedeeld en Q. is betrokken bij de uitvoering. Na afsluiten hulpplan mag hij zelf aangeven of hij met deze aanpak verder wil of niet.	Niet competent op het moment dat ik het uitlegde aan Q. Ik legde hem mijn idee op. Ik bleef het gevoel houden dat hij voor mij oplette en niet omdat dit beter was voor hemzelf. Wel competent op het moment dat ik zag dat het werkte.
Niet taakgericht bij zelfstandige verwerking	Individuele herhaling instructie	L. is betrokken bij de uitvoering. Ik heb hem gevraagd hoe het kwam dat hij zijn	Ik let zelf goed op momenten waarop het zelfstandig werken van L. wel goed gaat. Hier voel ik me competent in. Deze kennis probeer ik om te zetten in

	• Rustige werkplaats • Vermindering opdrachten	werk niet afkrijgt. Hierop haalde hij zijn schouders op.	aanpassingen voor L. zodat het zelfstandig werken beter verloopt. Ik blijf de persoon die het druk heeft met zoeken naar oplossingen zonder te weten of ik een aanpak heb waar L. zelf ook in gelooft. Ik voel me niet competent in het voeren van het gesprek met L. Ik was probleemgericht aan het praten waardoor het gesprek vastliep.
Overmatig boze reactie na 'af zijn' bij gymspelletjes.	Geaccepteerde vorm aanbieden om boosheid te uiten. Vooraf spel bespreken met momenten die boosheid op kunnen wekken.	F. kan zichzelf even terugtrekken als dit nodig is. Hij stemt toe in de gesprekjes die uitleg bieden en vraagt hier zelf ook om.	Ik voelde me competent op het moment dat ik F. toestond boos te zijn. Vooraf het spel met hem bespreken is iets dat hij nodig heeft en dat ik hem op deze manier bied. Ik heb echter niet de rust genomen om samen met hem een goed alternatief te bedenken. Dit heb ik te snel voor hem ingevuld. Hierin voel ik me niet competent.
Schoppen/slaan/duwen tijdens pauze	'Stop-denken-niet doen' methode aangeleerd.	Korte gesprekjes voor en na iedere pauze waardoor D. goed betrokken was bij de uitvoering.	Handelingsplan correct uitgevoerd. Hierin voelde ik me competent. Ik ben er niet achter gekomen wat de oorzaak was van het schoppen en slaan. Hier bleef ik wel naar zoeken waardoor ik probleemgericht bezig bleef.

Ik ben tevreden over mijn inzet als leerkracht om leerlingen met gedragsproblemen te begeleiden. Ik heb echter het onbevredigende gevoel dat ik zelf heel druk ben, maar dat ik daardoor niet automatisch de aanpak kies die het best bij het kind past. De plannen die ik bedenken, leg ik het kind op. Daardoor zie ik leerlingen die hun best doen voor mij maar niet altijd voor zichzelf. Ik zou graag willen dat de leerling zelf het nut ziet van wat het aan het leren is. Ik verwacht dat een hulpplan dat opgesteld is in overleg met het kind meer kans van slagen heeft en voor beide partijen een bevredigender gevoel geeft.

2.1.2. Onderzoek naar mislukken eerdere oplossingsgerichte gesprekken

Zoals ik eerder beschreven heb, ben ik vorig jaar met twee leerlingen in gesprek geweest volgens de methode Kids' Skills. Dat was dus een manier om sámen met het kind een oplossing te vinden. Toch is dit niet gelukt.

Banninck (2009) noemt zeven redenen die ervoor kunnen zorgen dat oplossingsgerichte gesprekken mislukken. Ik noem zes redenen en vermeld in hoeverre daar, mijns inziens, de reden kan liggen voor het mislukken van de gesprekken van vorig jaar. De zevende reden laat ik achterwege omdat die te maken heeft met groepsgesprekken. Deze heb ik niet gevoerd.

Stagnatieredenen	Oorzaak mislukken gesprekken vorig jaar?
Geen positieve doelformulering. Doel is beschreven in afwezigheid van ongewenst gedrag i.p.v. aanwezigheid van gewenst gedrag.	Dit is geen oorzaak. Er was sprake van positieve doelformulering en deze werd beschreven in gewenst gedrag.
Anticiperen op een mislukking.	Dit kan een oorzaak voor de mislukking zijn, omdat ik sceptisch stond tegenover deze manier van gesprek voeren met jonge kinderen.
Discrepantie tussen theorie van professional en cliënt.	Dit is ook een mogelijke oorzaak omdat ik een vaardigheid in mijn hoofd had waarvan ik vond dat de kinderen die moesten leren. Hier heb ik hen naar toe geleid.
Doorgaan met aanpak die niet helpt.	Nee, toen ik merkte dat de aanpak niet werkte ben ik gestopt en heb ik de gesprekkenseries ook niet afgerond. Dit is de reden van het onbevredigende gevoel dat ik aan deze gesprekken heb overgehouden.
Doel van cliënt is onrealistisch en onhaalbaar.	Nee, doelen waren reëel maar te weinig doel van de kinderen zelf.
Geen rekening gehouden met motivatie van cliënt.	Dit hangt samen met punt 3. Ik had een bepaald doel in mijn hoofd en heb te weinig doorgevraagd bij het kind om echt te horen of het kind dit doel ook wilde bereiken waardoor de motivatie bij de kinderen afnam.

2.2. Verkenning van de theorie

“De vraag is niet of kinderen een mening hebben of over informatie beschikken, maar hoe we met kinderen kunnen communiceren om die mening te weten te komen of de informatie te verkrijgen.” (Delfos, 2000 p. 31)

Hoe ik met kinderen kan communiceren om hun mening en idee van oplossing te horen te krijgen: dat is waar ik doormiddel van dit onderzoek meer grip op wil krijgen. Hiervoor zijn twee dingen van belang. Ten eerste moet ik weten welke ontwikkeling kinderen van 6-8 jaar doormaken (paragraaf 2.2.1). Ten tweede is het belangrijk dat ik weet op welke manier deze kinderen communiceren (paragraaf 2.2.2). De kennis van de denkontwikkeling en de manier van communiceren van leerlingen in de leeftijdsfase van groep 3 wil ik combineren met de oplossingsgerichte gesprekstechnieken. Daarom ga ik in paragraaf 2.2.3 dieper in op de kern van oplossingsgerichte gespreksvoering.

2.2.1. Ontwikkelingskenmerken van kinderen van 6-8 jaar.

Met dit onderzoek richt ik me op kinderen uit groep 3. Over het algemeen zijn deze leerlingen net 6 jaar als ze naar groep 3 gaan en een enkele leerling bereikt de leeftijd van 8 jaar.

Daarom beperk ik me tot dit leeftijdsinterval. Hierbij moet wel de kanttekening gemaakt worden dat kinderen met dezelfde kalenderleeftijd niet altijd dezelfde mentale ontwikkeling doorgemaakt hebben. De kalenderleeftijd veronderstelt een aantal vaardigheden en mogelijkheden die een kind niet altijd beheerst. Hier komt het inzicht van mij als leerkracht om de hoek kijken om goed in te schatten of mijn leerlingen binnen de verwachtingen van deze kalenderleeftijd vallen.

De periode van 6 tot 8 jaar wordt gekenmerkt door grote ontwikkeling op cognitief gebied waarbij de leeftijd van 7 jaar gezien kan worden als “scharnierleeftijd” (Delfos, 2009). Het leven van een kind ervoor en erna is totaal verschillend. Doordat het kind leert lezen en schrijven, treedt het binnen in de wereld van de volwassenen. Het denken van het kind maakt grote verandering door. Een sterke toename in de integratie van de hersenen zorgt ervoor dat het kind tot grotere abstracties is staat is. Volgens Piaget krijgt het kind in deze periode van zijn of haar ontwikkeling een dieper inzicht in begrippen. Een voorbeeld hiervan is de betekenis van de dood. Voor deze leeftijd denkt het kind dat het om een tijdelijke afwezigheid van de betreffende persoon gaat. Rond de leeftijd van 7 jaar krijgt het kind een besef van het definitieve van de dood. Dit geldt ook voor het besef van dromen. Vanaf de leeftijd van 5 jaar begrijpt het kind dat dromen niet echt zijn en uiteindelijk ziet het in dat het gebeurtenissen in zichzelf zijn tijdens de slaap.

Het denken van een jong kind is sterk egocentrisch van aard. Vanaf ongeveer 4 jaar vermindert dit doordat het kind naar school gaat. Hier komt het in aanraking met veel andere kinderen en één of meerdere leerkrachten. Door activiteiten als het spel met leeftijdgenoten

krijgt het kind meer begrip voor de behoeften van anderen. In groep 3 zie je dat dit proces van inleven in de ander zich steeds meer ontwikkelt.

Het denken van het kind verandert in deze periode in veel opzichten. Delfos (2009) noemt deze veranderingen. Ik geef de kenmerken weer die gevolgen hebben voor de inhoud van de gesprekken die ik met de kinderen wil voeren.

- **Magisch denken:** Het kind ervaart dat gebeurtenissen plaatsvinden omdat hij of zij dat wenst. Dit is belangrijk als mogelijkheid om ongewenste gebeurtenissen af te wenden. Deze manier van denken kan het kind in deze periode houvast geven. De ketting van oma ‘helpt’ tegen boze dromen.
- **Metonymisch denken:** Het alles letterlijk opnemen komt op de achtergrond. Het kind begrijpt een ‘glaasje drinken’ als ‘limonade drinken’. Toch blijft het voor mij van belang dat ik, op het moment dat ik figuurlijk taalgebruik toepas, in de gaten houd of het kind dit niet letterlijk opneemt.
- **Metaforisch denken:** Is pas in een later stadium mogelijk als het abstract-symbolisch denken toeneemt. Hierbij wordt een begrip vervangen door een ander begrip dat het betreffende onderwerp symbolisch representeert.

2.2.2. Gespreksvoering met kinderen van 6-8 jaar.

Volgens Delfos (2000, p. 60) kun je in het algemeen zeggen dat een gesprek “goed en open is op het moment dat de gesprekspartners zich prettig voelen en dat de wederzijdse doelen deels bereikt zijn”. Daarbij is het van belang dat het kind zijn eigen mening kan vertellen zonder hierin geleid of misleid te worden door een volwassene.

Om tot een goed en open gesprek te komen zijn een aantal voorwaarden van belang. Een heel aantal van deze voorwaarden pas ik vanuit intuïtie en ervaring al toe. Er zijn er echter ook een aantal bij die ik zeer leerzaam vind. Deze bespreek ik hieronder:

- **Luister naar wat het kind zegt.**
Dit lijkt een open deur. Natuurlijk luister je naar het kind als je met hem of haar in gesprek bent. Toch is dit moeilijker dan gedacht. Als leerkracht heb je namelijk precies in je hoofd waarover je met het kind in gesprek wilt. Dit is voor het kind nog niet duidelijk en misschien heeft het gespreksonderwerp van de leerkracht helemaal niet de prioriteit van

het kind. Daarom is het nodig dat er overeenstemming komt over het doel van het gesprek. Om dit te bereiken zul je als leerkracht interesse moeten tonen voor het verhaal, de gevoelens en de gedachten van het kind. Dit kan door opmerkingen als: ‘Ik zou graag willen weten wat je denkt over..., wil je me daar iets over vertellen?’ of ‘Ik ben blij met dit gesprek, maar wat vind jij er eigenlijk van?’

- Laat merken dat wat het kind zegt, effect heeft.

Kinderen bedenken vaak niet wat het gevolg is van wat ze zeggen, omdat ze nog weinig stil staan bij het effect van hun gedrag. Hier kun je ze tijdens een gesprek bewust van maken. Een voorbeeld hiervan is: ‘Nu jij me vertelt dat je het moeilijk vindt om lang stil te zitten tijdens een verhaal, kunnen we samen naar een oplossing zoeken.’

- Vertel het kind dat het je moet zeggen wat het vindt of wil, omdat je het niet weet als het kind het je niet zegt.

Vooraf jonge kinderen hebben het idee dat volwassenen alles kunnen en weten, ook wat zij denken of voelen. Daarom zijn ze niet gemotiveerd om hierover te communiceren. Als leerkracht moet je dus laten merken dat dit niet zo is en dat je deze dingen graag van het kind wilt horen.

- Probeer spelen en praten te combineren.

Kinderen tot ongeveer 8 jaar ervaren spelen en praten niet als twee verschillende activiteiten, maar combineren beide. Ze hebben zoveel energie dat lang stil zitten de motivatie voor een gesprek kan doen afnemen of zelfs spanning veroorzaken. Daarom is het goed het kind tijdens het gesprek de gelegenheid te geven ergens mee te spelen.

2.2.3. Oplossingsgericht werken en kinderen

2.2.3.1. Vooronderstellingen ten aanzien van wensen van kinderen

Als je met kinderen werkt is het belangrijk om vooraf een aantal aannamen te doen wat betreft hun behoeften en gedrag. Kim Berg & Steiner (2006) hebben in de loop van de tijd heel veel kinderen gezien en hebben op basis van observaties een aantal aannamen gedaan. Voor mijzelf is het heel verhelderend om de aannamen die ik herken vanuit mijn eigen ervaring in het onderwijs zwart op wit te hebben. De volgende vooronderstellingen wil ik als uitgangspunt nemen voor de gesprekken die ik in het kader van dit onderzoek met de kinderen zal voeren. Ik geloof dat kinderen:

- het de leerkracht naar de zin willen maken;

- geaccepteerd willen worden;
- nieuwe dingen willen leren;
- hun meningen en keuzen kenbaar willen maken;
- willen dat de leerkracht trots op hen is.

Deze aannamen zorgen ervoor dat ik met een optimistisch geloof in de toekomst in gesprek ga met de leerlingen. Een positieve basishouding ten aanzien van de wensen van kinderen is een goed begin maar nog niet voldoende om op een oplossingsgerichte manier met hen in gesprek te gaan.

2.2.3.2. Kenmerken van oplossingsgerichte gespreksvoering

Inmiddels is er veel over de oplossingsgerichte werkwijze geschreven. In het kader van mijn praktijkonderzoek volsta ik hier met het beschrijven van een aantal belangrijke oplossingsgerichte principes die ik toepas op het werken met kinderen.

Een leerkracht die oplossingsgericht werkt...

...zoekt naar oplossingen:

Dit lijkt logisch en het lijkt hetzelfde te betekenen als het oplossen van een probleem. Toch bestaat er een fundamenteel verschil. Bewust of onbewust laten we ons bij het oplossen van problemen vaak leiden door het medisch model (de Jong & Berg, 2008). Dit model gaat ervan uit dat je eerst de oorzaak van het probleem moet kennen, voordat je aan een oplossing kunt werken. Toen ik voor het eerst met de oplossingsgerichte theorie in aanraking kwam, ontdekte ik, dat ik ook vanuit dit medisch model dacht. Deze denkwijze was er de oorzaak van dat ik me heel vaak niet competent voelde ten aanzien van gedragsproblemen. De oorzaak van het probleemgedrag is vaak zo complex, dat het zoeken naar die oorzaak alleen maar meer problemen aan het licht brengt en zo de deur naar een oplossing dicht slaat. De oplossingsgerichte benadering gaat ervan uit dat het niet (altijd) nodig is om op zoek te gaan naar de oorzaak van het probleem. De Shazer, één van de grondleggers van het oplossingsgericht werken, ontdekte dat er positieve veranderingen optreden als je de aandacht van de cliënt op iets anders richt dan het probleem (de Jong & Berg, 2008). Deze benadering past goed bij de manier waarop kinderen denken. Kinderen vragen zelden om een verklaring voor hun problemen. Zij zoeken juist naar oplossingen voor hun problemen door verschillende dingen uit te proberen en uit te zoeken wat goed werkt (Berg & Steiner, 2006).

Het oplossingsgerichte model is voor mij een nieuwe denkwijze waar gekeken wordt naar kansen op hoop en succes, liever dan naar problemen en hun mogelijke oorzaken.

... ziet de leerling als 'expert' als het om zijn/haar leven gaat:

Als je vanuit het hierboven beschreven medische model werkt, zoek je als leerkracht naar theoretische verklaringen voor bepaald gedrag. Op het moment dat je deze verklaring gevonden hebt, weet je hoe je het probleem op kunt lossen. Op deze manier neem je, met de beste bedoelingen, een houding van expert zijn aan ten opzichte van de leerling. Dit kan weerstand oproepen als het niet aansluit bij de gedachten van het kind en daardoor de problemen vergroten. Bij oplossingsgericht werken daarentegen, zie je de cliënt als expert. Je vertrouwt op zijn of haar gedachten bij het zoeken naar een oplossing. De Jong & Berg (2008) geven drie invalshoeken weer die helpen om de gedachten van de cliënt helder te krijgen.

Vraag hen:

- wat ze anders zouden willen zien in hun leven.
- wat er anders zou zijn in hun leven wanneer de problemen zijn opgelost.
- naar momenten waarop het probleem zich niet voordoet (uitzonderingen).

Als je deze vragen vertaalt naar kinderniveau, ben je als leerkracht geen expert in het vinden van oplossingen maar expert van het proces van zoeken naar oplossingen. Dit is zichtbaar als je als leerkracht kinderen stimuleert om eigen oplossingen te bedenken voor een probleem dat speelt.

... maakt gebruik van krachtbronnen van de leerling:

Måhlberg & Sjöblom (2008) geven aan dat het zelfbeeld van de leerling grotendeels afhangt van hoe hij zijn eigen capaciteiten ziet. Het is daarom essentieel om je als leerkracht te richten op het positieve daarin, in plaats van op mogelijke tekorten. In oplossingsgerichte gespreksvoering maak je gebruik van vragen die erop gericht zijn de capaciteiten, mogelijkheden en vaardigheden van leerlingen boven water te krijgen. Je gaat op zoek naar uitzonderingen, naar momenten waarop de leerling succes had. Door je te concentreren op de dingen die succes opleveren en daarover te praten, kom je in een prettige stemming en dit zal leiden tot meer positief gedrag. Dit werkt bij volwassenen zo en niet minder bij kinderen. “Het benadrukken van tekortkomingen en mislukkingen, leidt vaak tot een impasse. Het accentueren van vaardigheden en capaciteiten bevordert het vinden van oplossingen.” Aldus Måhlberg & Sjöblom (2008, p. 57)

2.2.3.3. Methoden voor oplossingsgerichte gespreksvoering met kinderen

In de methode Kids' Skills (2009), ontwikkeld door Ben Furman, worden de in paragraaf 2.2.3 genoemde oplossingsgerichte principes vertaald in vijftien stappen om problemen waar kinderen mee geconfronteerd worden op te lossen. Het belangrijkste uitgangspunt van de methode is de gedachte dat alle problemen gezien kunnen worden als vaardigheden die een kind nog moet ontwikkelen. De volgende vijftien stappen brengen een kind van probleem tot het beheersen van een nieuwe vaardigheid.

Stap 1:	Problemen vertalen in vaardigheden
Stap 2:	Het eens worden over de vaardigheid die geleerd moet worden
Stap 3:	De voordelen van een 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

Berg&Steiner (2006) geven in hoofdstuk 6 een aantal concrete ideeën om te communiceren met kinderen. Op deze manier maken zij de algemene benadering voor kortdurende oplossingsgerichte therapie geschikt voor het werken met kinderen. Zij geven aan dat het van belang is 'dat er een concreet plan is over de manier waarop er van probleem naar oplossing wordt gewerkt' (p. 80). Spelletjes die het zelfvertrouwen van kinderen kunnen vergroten worden uitgelegd en er worden voorbeelden gegeven van manieren waarop je schaalvragen kunt gebruiken bij kinderen die nog niet zoveel gevoel voor getallen hebben.

3. Onderzoeksmethodologie

In dit hoofdstuk geef ik uitleg over de gekozen onderzoeksvorm (paragraaf 3.1). Vervolgens laat ik zien op welke manier ik aan de slag ga om tot een antwoord te komen op de onderzoeksvraag met de bijbehorende deelvragen. Deze opzet heb ik in schema gezet en een koppeling gemaakt met mijn tijdpad (paragraaf 3.2). In de volgende paragraaf ga ik in op de kinderen waarmee ik in gesprek ben geweest. Hoe ik mijn data verzamel en weergeef is beschreven in paragraaf 3.4. Tot slot besteed ik aandacht aan de wijze waarop er sprake is van triangulatie (paragraaf 3.5).

3.1. Onderzoeksvorm

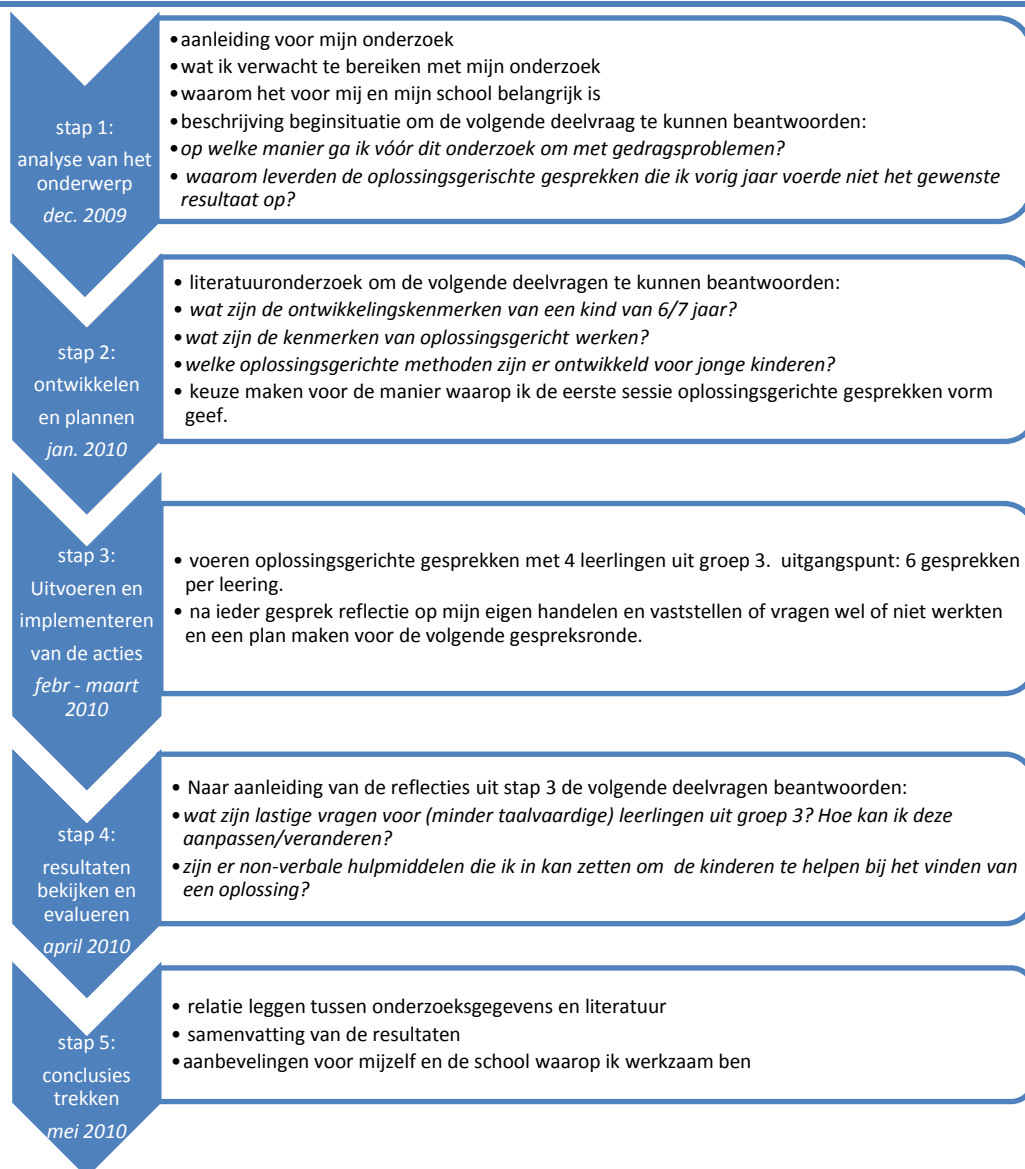
Doordat ik vorig jaar teleurstellende ervaringen heb opgedaan met het voeren van oplossingsgerichte gesprekken leeft bij mij de vraag of dit komt door een tekort aan vaardigheden van mijn kant gaat of dat deze manier van gespreksvoering boven het communicatieniveau van groep 3-leerlingen uit gaat. Om een antwoord op deze vraag te vinden is het nodig dat ik opnieuw oplossingsgerichte gesprekken ga voeren, ondersteund door kennis vanuit de literatuur. Om het voeren van oplossingsgerichte gesprekken beter vorm te kunnen geven, is het nodig dat ik hier opnieuw grondig mee experimenteer. Hierdoor kom ik logischer wijs uit bij het voeren van een actieonderzoek. Kallenberg, Koster, Onstenk & Scheepsmas, (2007, p. 65) beschrijven dit als volgt: “Bij actieonderzoek gaat het om de leraar die voortdurend bezig is om de inhoud van het curriculum en de manier waarop hij onderwijs geeft, te verbeteren. Het uiteindelijke doel is altijd een concrete verbetering van het eigen onderwijs.” De vijf kenmerken van actieonderzoek, genoemd door Kallenberg et al. (2007, p.95) zijn te herkennen in mijn onderzoeksproces:

- Mijn leervraag is een handelingsvraag;
- Ik ben zelf onderzoeker en richt mijn onderzoek ook op mijzelf;
- De kennis die ik opdoe, vertaal ik naar mijn eigen situatie;
- Mijn handelen is gefundeerd op inzicht in mijn eigen situatie;
- Ik heb de wil en intentie om mijn eigen handelen te verbeteren;

3.2.Onderzoeksopzet

Harinck, (2006, p.85) geeft aan “dat als je onderzoek wilt kunnen inzetten in processen van praktijkverbetering, het van belang is dat die processen op een professionele, planmatige manier verlopen.” Dit is een voorwaarde voor effectief praktijkonderzoek. Om mijn onderzoek planmatig te laten verlopen en ervoor te zorgen dat de handelingen die ik verricht inzichtelijk zijn voor anderen, hanteer ik voor mijn onderzoek de vijf stappen die beschreven zijn door Kallenberg et al. (2007, p. 100-103). In onderstaand schema heb ik het stappenplan met tijdspad weergegeven en daarbij vermeld hoe ik deze stappen inhoud geef.

Welke vaardigheden vraagt het van mij als leerkracht om kinderen uit groep 3, ongeacht hun communicatieve vaardigheden, oplossingsgericht te begeleiden bij het zoeken naar oplossingen voor (gedrags)problemen?



3.3. Onderzoeksgroep:

Voor dit praktijkonderzoek heb ik individuele oplossingsgerichte gesprekken gevoerd met vier leerlingen uit groep 3. Ik heb voor deze vier leerlingen gekozen omdat dit kinderen zijn die ik graag verder wil helpen op het gebied van gedrag. Samen met de leerling ga ik op zoek naar doelen die zij willen bereiken. Omdat ik het vooroordeel heb dat leerlingen die minder taalvaardig zijn niet in staat zijn deel te nemen aan oplossingsgerichte gesprekken, ben ik de uitdaging aangegaan om juist met deze leerlingen in gesprek te gaan. Eén van de gekozen leerlingen is wel taalvaardig. Door dit verschil in taalvaardigheid binnen de onderzoeksgroep kan ik vaststellen of het minder taalvaardig zijn automatisch leidt tot minder goede gesprekken.

- Mark: goede mondelinge taalvaardigheid, Cito woordenschat M3: A¹
- Lucas: zwakke mondelinge taalvaardigheid, Cito woordenschat M3: D
- Yard: zwakke mondelinge taalvaardigheid, Cito woordenschat M3: E
- Tiemen: zwakke mondelinge taalvaardigheid, Cito woordenschat M3: C

De namen van de leerlingen zijn gefingeerd om hun privacy te waarborgen. De ouders van de betreffende leerlingen heb ik middels een brief (zie bijlage 2), op de hoogte gesteld van de inhoud van mijn praktijkonderzoek en toestemming gevraagd om gesprekken met hun kind te mogen voeren. Van alle ouders kreeg ik hiervoor telefonisch toestemming.

Bij oplossingsgerichte gespreksvoering is het niet mogelijk vooraf vast te leggen hoeveel gesprekken er nodig zijn in een bepaald traject. Omdat mijn onderzoek aan een bepaalde tijd gebonden is, kies ik ervoor om maximaal zes gesprekken per kind mee te nemen in dit onderzoek. Mochten er nog meer gesprekken volgen, dan vallen deze buiten het onderzoek. Het is ook mogelijk dat er minder dan zes gesprekken per kind plaatsvinden, omdat het doel van de gesprekken eerder bereikt is. Mocht dit het geval zijn, dan wordt dit in hoofdstuk 4 vermeld.

¹

A: behorend tot de 25% zeer goed scorende leerlingen in NL
 B: behorend tot de 25% goed scorende leerlingen in NL
 C: behorend tot de 25% voldoende scorende leerlingen in NL
 D: behorend tot de 15% matig scorende leerlingen in NL
 E: behorend tot de 10% onvoldoende scorende leerlingen in NL

3.4. Dataverzameling:

Als aanvulling op het literatuuronderzoek uit stap 2, vindt in stap 3 van bovengenoemd schema, de dataverzameling plaats. Ik verzamel mijn data tijdens het voeren van oplossingsgerichte gesprekken met de kinderen. De gesprekken zullen plaatsvinden op zes vrijdagochtenden waarop ik uitgeroosterd ben in verband met mijn studie. Vorig jaar heb ik bij de teleurstellende gesprekken volgens de methode Kids' Skills gewerkt. Ik kies ervoor om dit nu weer te doen om erachter te komen of ik, nu ik zicht heb op mogelijke redenen van mislukking en grondige kennis heb van een goede oplossingsgerichte basishouding, wel in staat ben om bevredigende gesprekken te voeren. Ik maak gebruik van de ideeën van Berg&Steiner (2006) en algemene oplossingsgerichte principes zoals ik deze beschreven heb in hoofdstuk 2 om waarnodig aanpassingen in de methode te doen. Op deze manier zoek ik naar technieken/vaardigheden die bruikbaar zijn om een oplossingsgerichte gesprekkenserie op te zetten met leerlingen uit groep 3. Tijdens de gesprekken met de leerlingen noteer ik geen gegevens, omdat dit ten koste gaat van mijn concentratie op het gesprek. Na elk gesprek maak ik een gespreksverslag van het verloop van het gesprek. Deze verslagen zijn opgenomen in de bijlagen. Met mijn type onderzoek verzamel ik kwalitatieve gegevens (Harinck, 2006). Dit zijn gegevens die niet in getallen of tabellen weergegeven kunnen worden. Om ervoor te zorgen dat ik na ieder gesprek de juiste gegevens verzamel, heb ik zelf een evaluatieformulier ontwikkeld waarin ik vastleg welke stappen van Kids' Skills ik behandeld heb en hoe ik deze geschikt heb gemaakt voor mijn doelgroep. Ik houd ook in de gaten of ik het gesprek gevoerd heb vanuit de juiste basishouding zoals ik deze beschreven heb in hoofdstuk 2.2.

3.5. Triangulatie

Triangulatie is volgens Harinck (2006, p. 66) “het gebruikmaken van meerdere gegevensbronnen”. Het is voor de kwaliteit van het onderzoek van belang dat er vanuit meerdere invalshoeken naar het onderwerp gekeken wordt. Dit kun je bereiken door de mening van personen met een verschillende functie binnen een organisatie met elkaar te vergelijken. In mijn onderzoek is hier geen sprake van. Triangulatie kan ook betrekking hebben op het soort informatiebron dat je gebruikt bij je onderzoek. Op dit punt is triangulatie in mijn onderzoek zichtbaar. Vanuit de volgende drie invalshoeken ben ik aan de slag gegaan met oplossingsgerichte gespreksvoering:

- Ik heb literatuur over algemene ontwikkelingskenmerken van kinderen van 6-8 jaar bestudeerd.
- Vervolgens heb ik gekeken of er met deze ontwikkelingskenmerken rekening gehouden is in bestaande methoden voor oplossingsgerichte gespreksvoering met kinderen.
- Tot slot heb ik zelf geëxperimenteerd om te ontdekken hoe ik de opgedane kennis kan gebruiken in gesprekken met kinderen uit groep 3.

4. Uitvoering en resultaten

Op 6 vrijdagochtenden ben ik in gesprek geweest met vier leerlingen uit groep 3. Deze gesprekken heb ik gevoerd om mijn eigen oplossingsgerichte vaardigheden uit te breiden en te zoeken naar technieken die te gebruiken zijn bij jonge leerlingen, ongeacht hun communicatieve vaardigheden. Tijdens deze gesprekken heb ik de methode Kids' Skills (voortaan K.S.) als uitgangspunt genomen. Ik gebruik algemene oplossingsgerichte basisvaardigheden en ideeën uit 'Het spel van oplossingen' (Berg&Steiner, 2006) om de methode geschikt te maken voor mijn leerlingen. In dit hoofdstuk beschrijf ik per gespreksronde het plan voor de te voeren gesprekken en een korte samenvatting wat betreft de uitvoering. De volledige gespreksverslagen zijn te vinden bijlage 3. In paragraaf 4.7 geef ik de conclusies weer wat betreft aanpassingen, toevoegingen of weglatingen van stappen uit de methode K.S die nodig waren om deze geschikt te maken voor mijn groep 3-leerlingen.

4.1. 1e gespreksronde

Plan

Om de gesprekken positief te starten wil ik eerst aandacht besteden aan de sterke kanten en talenten van de kinderen. Dit doe ik met de oefening 'sterke handen' zoals deze beschreven is door Berg&Steiner (2006). Vervolgens maak ik de overstap naar de tweede stap van K.S.: het eens worden over de vaardigheid die geleerd moet worden. Hierbij probeer ik zo min mogelijk sturing te geven om erachter te komen in hoeverre jonge kinderen zelf in staat zijn aan te geven voor welk probleem zij een oplossing zouden willen zien en in hoeverre dit overeenkomt met mijn beeld van de vaardigheid die dat kind zou moeten leren.

Uitvoering:

Lucas:

Sterke handen:	Goed uitgevoerd.
K.S. stap 2:	We zijn het eens over de vaardigheid die geleerd moet worden
K.S. stap 3:	Voordelen vinden is lastig. Uiteindelijk is dit gelukt doordat we eerst gepraat hebben over gevolgen van het negatieve gedrag.

Basishouding: Ik heb de leerling als expert gezien en mijn eigen doel uit mijn hoofd gezet. Aangesloten bij het doel van Lucas om te voorkomen dat ik zijn motivatie verlies.

Mark:

Sterke handen: Goed uitgevoerd.

K.S. stap 2: We zijn het niet eens over de vaardigheid die geleerd moet worden. Dit heeft te maken met mijn basishouding.

Basishouding: Ik ben bij Mark nog veel te probleemgericht bezig. Ik zie wonderlijk gedrag en wil eerst weten waar dit vandaan komt voordat ik een oplossing kan bedenken. Ik merk hoe moeilijk het is deze manier van denken los te laten.

Tiemen:

Sterke handen: Goed uitgevoerd tot 7^e vinger, voor de overige vingers steun van relatievragen.

K.S. stap 2: We zijn het eens over de vaardigheid die geleerd moet worden.

K.S. stap 3: Het woord ‘voordeel’ begrijpt hij niet. Als ik vraag waarom het voor hem fijn zou zijn als hij zijn vaardigheid leert kan hij dat wel onder woorden brengen.

Basishouding: De vaardigheid die Tiemen wil leren is mijns inziens heel belangrijk voor hem. Ik merk dat Tiemen, zonder sturing van mijn kant, kan benoemen voor welk probleem hij een oplossing zou willen.

Yard:

Sterke handen: Goed uitgevoerd.

K.S. stap 2: We zijn het eens over de vaardigheid die geleerd moet worden. Ik twijfel echter of het duidelijk is of we bij ‘goed luisteren’ denken aan gehoorzaam zijn of opletten. Hier moet ik nog op terug komen.

Basishouding: De spanning in onze verhouding zorgde ervoor dat het gesprek moeizaam op gang kwam. Ik was de laatste tijd vaak boos op hem omdat zijn gedrag mij irriteerde. Nu was ik echt

geïnteresseerd in zijn mening en gedachten. Dat is een totaal andere benadering. De vooronderstellingen wat betreft wensen van kinderen zoals ik die beschreven heb in hoofdstuk 2 vormen hier een heel belangrijke basis voor verandering in onze verhouding: Yard wil dat ik hem accepteer, wil dat ik trots op hem ben en wil nieuwe dingen leren. Nu ik zo naar hem kijk, en merk dat we weer aansluiting vinden bij elkaar, voel ik me veel prettiger.

4.2. 2e gespreksronde:

Plan

Lucas

Tijdens het 1e gesprek hebben we een goed doel geformuleerd en voordelen van het leren van deze vaardigheid benoemd. Ik ga nu verder met de volgende stappen uit de methode K. S. Ik gebruik een poster met 40 dierenkoppen waar hij een totem uit kan kiezen.

Mark

Vorige gesprek verliep stroef omdat ik een gedragsmatig doel wilde. Op advies van mijn critical friends ga ik verder met het schrijfdoel dat hij in het vorige gesprek aangaf. Ik begin met stap 2 van K. S.

Tiemen

De te leren vaardigheid staat vast. Ik ga nu verder met stap 4 van K. S.

Yard

Om de te leren vaardigheid helderder te omschrijven ga ik Yard voorstellen om eerst te leren om goed op zijn stoel te zitten. Dit is een voorwaarde om te komen tot goed luisteren. Ik let goed op de reactie van Yard om te zien of hij gemotiveerd is om aan deze vaardigheid te werken. Ik begin dus bij stap 2 van K. S.

Uitvoering:

Lucas

K.S. stap 4: Naam bedenken gelukt.

K.S. stap 5: Met behulp van dierenposter een dier gekozen. Hij kan niet echt uitleggen waarom dit dier bij zijn vaardigheid hoort.

- K.S. stap 6: Woord supporter snapt hij niet. Dit leg ik uit a.d.h.v. het plaatje in het werkboek van het meisje dat leert fietsen. Iemand die je helpt. Hij kiest mij.
- K.S. stap 7: Hij lacht blij als ik mijn vertrouwen in hem uitspreek.
- K.S. stap 8: Viering d.m.v. taartje eten, komt volgens mij door het plaatje in het boek.
- Basishouding: Geen bijzonderheden.

Mark

- K.S. stap 2: Nu ik aansluit bij de ideeën van Mark komen we tot een vaardigheid.
- K.S. stap 3: Mark kan voordelen noemen die mij informatie geven die ik nooit zelf had kunnen bedenken! Hij snapt het woord voordeel.
- K.S. stap 4: Naam bedenken gelukt
- K.S. stap 5: Dier gekozen a.d.h.v. de plaat
- K.S. stap 6: Het woord supporter leg ik ook bij Mark uit a.d.h.v. het plaatje. Kiest ouders en mij.
- K.S. stap 7: Vertrouwen uitspreken werkt positief, je merkt dat hij dit niet gewend is.
- K.S. stap 8: Over viering denkt hij nog na.
- Basishouding: Nu ik echt naar Mark luister en laat merken dat de dingen die hij zegt effect hebben komt ons gesprek op het goede niveau zoals Delfos (2000) dat beschrijft.

Tiemen

Afwezig i.v.m. ziekte.

Yard

- K.S. stap 2: Vaardigheid eenvoudiger gemaakt. Yard vindt dit goed.
- K.S. stap 3: Hij kan veel voordelen benoemen.
- K.S. stap 4: Naam staat gelijk aan zijn vaardigheid.
- K.S. stap 5: Hij heeft geen dier nodig als totem.
- K.S. stap 6: Het woord supporter leg ik ook bij Yard uit a.d.h.v. het plaatje. Kiest klasgenoot. Dit is een heel goede stap. Ik merk nu hoe belangrijk een supporter is. In het vervolg wil ik kinderen meer stimuleren een klasgenoot te kiezen.
- K.S. stap 7: Supporter helpt
- K.S. stap 8: Samen met supporter bedacht. Ze zijn beiden heel gemotiveerd.

Basishouding: Ik merk dat ik niet zoveel waarde hecht aan een naam en totem. Mijn houding kan oorzaak zijn van de mindere reactie. Ik vind het in dit geval niet zo erg, omdat Yard door zijn supporter sterk gemotiveerd wordt. Zijn supporter helpt mij doordat hij stap 6 tot en met 8 aan Yard uitlegt.

4.3. 3e gespreksronde:

Plan

Lucas

Lucas is zich erg bewust van de vaardigheid die hij aan het leren is. Dit gesprek wil ik graag van hem horen hoe hij dit bereikt en mijn complimenten uitspreken voor hoe het gaat. Ik ben benieuwd of hij kan vertellen wanneer hij zijn vaardigheid oefent en hoe hij dit doet. Stap 9 en 11 van K.S. en zoeken of hij al uitzonderingen kan benoemen.

Mark

Mark zou nadenken over de viering. Hier kom ik vandaag op terug. Daarna ga ik verder met stap 9 van K.S.

Tiemen

Verder met Kids' Skills vanaf stap 3.

Yard

Tijdens dit gesprek staat het omschrijven en oefenen van de te leren vaardigheid centraal. We gaan de vaardigheid oefenen d.m.v. rollenspel. Hierbij laat Bernd zien hoe hij Yard in de klas zou kunnen helpen.

Uitvoering:

Lucas

K.S. stap 9: Kan hij prima vertellen.

K.S. stap 10: Sla ik over omdat het niet nodig is er meer mensen bij te betrekken.

K.S. stap 11: Hij noemt twee concrete voorbeelden waar hij heeft laten zien dat hij zijn nieuwe vaardigheid toepast.

Basishouding: Dit is wat ik wil bereiken: een leerling die zelf zijn best doet om een vaardigheid onder de knie te krijgen. Ik ben er om hem waar nodig te ondersteunen en bemoedigen.

Mark

K.S. stap 8: Weet niet wat te kiezen voor viering. Lukt wel als ik een aantal suggesties doe.

K.S. stap 9: Hij weet goed wat hij wil bereiken.

K.S. stap 10: Wil het tegen ouders en mij vertellen. Niet aan klasgenoten. Dit vind ik jammer.

K.S. stap 11: Samen deelvaardigheden bedacht om doel bereikbaar te maken.

Basishouding: Het kind als expert zien, schakelt mijn professionele kennis niet uit. Ik vind het leuk om, samen met het kind, de vaardigheid die het wil leren op te splitsen in deelvaardigheden. Je mag niet verwachten dat een kind hier alleen uitkomt.

Tiemen

K.S. stap 4: Lukt niet.

K.S. stap 5: Dier kiezen gaat snel. Plaatje op internet erbij gezocht. Tiemen kan heel goed aangeven waarom het plaatje van die olifant hem helpt bij het leren van zijn vaardigheid. Hij bedenkt nu een naam voor de olifant zodat zijn vaardigheid alsnog een naam krijgt. Plaatje gelamineerd mee naar de klas gegeven.

K.S. stap 6: Het woord supporter heeft uitleg nodig. Hij noemt een heleboel supporters, zowel mensen uit zijn gezin als klasgenoten. Supporters nog niet gevraagd.

Basishouding: Na mijn ervaring met Yard was ik benieuwd of Tiemen wél tot een naam- en totemkeuze kon komen. Ik heb het enthousiast gebracht en werd verrast door het resultaat.

Yard

K.S. stap 9: Vaardigheid d.m.v. rollenspel in rustige omgeving geoefend.

K.S. stap 10: Wil het aan ouders en supporter vertellen.

K.S. stap 11: Besproken hoe het gedrag in de klas geoefend wordt.

K.S. stap 12: Samen met supporter geheugensteuntjes bedacht. Hier zijn we van de week al mee bezig geweest.

Basishouding: Zowel de jongens als ik zijn erg enthousiast en vol vertrouwen wat betreft de toekomst.

4.4. 4e gespreksronde:

Plan

Inmiddels zijn de jongens al een aantal weken aan het werk om hun nieuwe vaardigheid onder de knie te krijgen. De gesprekken van vandaag wil ik gebruiken om te experimenteren met

verschillende typen schaalvragen. Ik gebruik de schaalvragen bij Lucas, Mark en Yard om zicht te krijgen op hun eigen visie wat betreft de mate waarin ze de vaardigheid al beheersen en wat er nodig is om een stapje verder te komen. Bij Tiemen besteed ik eerst nog aandacht aan supporters, viering en oefenen van de vaardigheid. Bij hem wil ik een schaalvraag stellen wat betreft zijn vertrouwen in het leren van de vaardigheid.

Lucas: schalen m.b.v. een echte trap

Mark: schalen m.b.v. een zelfgebouwde trap

Tiemen: schalen m.b.v. een rij krukken

Yard: schalen m.b.v. een rij hoepels in het speellokaal

Uitvoering:

Lucas

Schalen: Lucas liet aan zijn houding zien dat hij de schaalvraag niet goed begreep. Hij keek me vragend aan en keek daarna weer naar de trap. Toen liep hij heel voorzichtig naar boven en bleef daar onzeker staan. Hij kon de overeenkomst tussen de mate van het beheersen van zijn vaardigheid en het innemen van een positie op de trap niet ontdekken.

Mark

Schalen: Ik geef Mark een doos met verschillende kleuren blokstaven en vraag hem hiervan een trap te bouwen. Als de trap klaar ik stel ik hem de volgende schaalvraag: “Als je bovenaan deze trap staat, kun je lange woorden uit je hoofd aan elkaar schrijven. Als je op de grond staat, kun je nog geen losse letters uit je hoofd opschrijven. Waar vind je dat jij nu bent op de trap?” Mark wijst naar de tree, net boven het midden van de trap en kan goed verwoorden waarom hij vind dat hij daar is. Hij geeft ook een helder antwoord op de vraag wat hij nog wil leren om één tree hoger te komen. Ik ben verbaasd over de duidelijkheid waarmee Mark de schaalvragen kan beantwoorden. (foto in bijlage 4)

Tiemen

K.S. stap 6: Hij weet niet hoe supporters hem kunnen helpen.

K.S. stap 7: Ik twijfel zelf ook of hij zijn vaardigheid op deze manier kan leren. Dit werkt zeker niet positief.

K.S. stap 8: Nadenken over viering brengt weer wat motivatie.

K.S. stap 9: Ik vertel zelf hoe het moet, dit heeft weinig effect.

K.S. stap 10: Hij wil klasgenoten op de hoogte brengen.

K.S. stap 11: Rollenspel laat zien dat Tiemen geen inzicht heeft in sociale situaties.

Schalen: Laat ik achterwege omdat het voor hem nog niet duidelijk is wat hij aan het leren is.

Basishouding: Dit gesprek was een teleurstelling. Op deze manier heb ik onvoldoende aansluiting bij Tiemen. Omdat deze aanpak niet werkt, stop ik ermee en ik ga de volgende keer op een andere manier verder. Ik houd de moed erin, omdat ik ervan overtuigd ben dat Tiemen wil dat ik trots op hem ben. Ik accepteer dat deze manier niet bij hem past.

Yard

Schalen: Omdat het speellokaal bezet was, konden we niet bij de hoepels. Ik heb ervoor gekozen Yard zelf een trap te laten bouwen, omdat dit bij Mark goed ging. Een schaalvraag is taalkundig moeilijk. Ik had verwacht dat dit begripsmatig problemen zou geven. Tot mijn verbazing begrijpt Yard de schaalvraag goed. Hij kan verwoorden waarom hij vindt dat hij een paar treden onder de top staat. We bedenken een manier waarop hij zelf weet dat hij een treetje hoger is gekomen. (foto in bijlage 4)

4.5. 5e gespreksronde:

Plan

Lucas

Met Lucas heb ik deze week geen gesprek gevoerd, omdat hij een gesprek minder nodig heeft dan de andere jongens. De viering en evaluatie zullen volgende week plaatsvinden.

Mark

Tevredenheidsschaal met klimrek in speellokaal proberen, relatievragen stellen en vertrouwen in de toekomst uitspreken.

Tiemen

Voor Tiemen is het niet concreet genoeg als we alleen maar praten. Ik heb ervoor gekozen om met picto's te gaan werken (zie bijlage 5). Op deze manier kan ik de vaardigheid die hij aan het leren is concreet en visueel maken. We beperken het gewenste gedrag tot de

ochtendpauze. Ik wil in dit gesprek bereiken dat Tiemen weet wat hij aan het leren is en er vertrouwen in heeft dat hij het in zijn bereik ligt om dit doel te behalen.

Yard

Bespreken van de ervaringen m.b.t. de beloningskaart en een plannetje maken voor het stapje dat hij nog wil maken om toe te zijn aan de viering.

Uitvoering:

Mark

Schalen: Tevredenheidsschaal m.b.v. klimrek begreep Mark goed.

Relatievragen: Geven weinig nieuwe informatie.

Basishouding: Gezien de inzet van Mark heb ik vertrouwen in de toekomst.

Tiemen

K.S. stap 9: Herhaling. Ik laat Tiemen zijn vaardigheid omschrijven a.d.h.v. de pictokaart die ik voor hem gemaakt heb. Hij kan het gewenste gedrag nu goed verwoorden.

K.S. stap 10: Tiemen laat tijdens rollenspel nu wel zijn vaardigheid zien. We gaan zijn ontwikkeling zichtbaar maken met behulp van een smileykaart (zie bijlage 6).

Nu wordt zichtbaar wanneer het moment van de viering aangebroken is.

Basishouding: Ik vind het moeilijk om krachtbronnen van Tiemen te gebruiken. Ik koppel cognitieve gedragstherapie met oplossingsgericht werken. Ik moet erop letten dat ik momenten van mislukking niet zie als weer terug bij af, maar als een moment waarop hij zijn vaardigheid vergeet.

Yard

Schalen: Foto's van vorig schaalmoment geven gelegenheid om nieuwe ontwikkeling te bespreken. Yard kan zelf plan bedenken voor de laatste oefenweek.

Basishouding: Vragen als: 'Hoe is het jou gelukt om zo vaak goed op je stoel te zitten?' of "Wat helpt je hierbij?" hebben weinig effect. Hier moet ik in gedachten houden dat ik leerlingen van deze leeftijd beter kan laten uitbeelden wat ze doen.

4.6. 6e gespreksronde:

Plan

Tiemen

Tiemen is nog niet toe aan evaluatie en viering. Ik vervolg de gesprekken met hem na deze onderzoeksperiode, maar neem deze niet meer mee in het onderzoeksverslag. We voeren vandaag een voortgangsgesprek om erachter te komen of de nieuwe aanpak werkt.

Lucas, Mark en Yard

Evaluatie van de gesprekken en viering.

Uitvoering

Tiemen

Ik laat hem zijn kaartje halen waarop hij de smiley's gekleurd heeft. Hij is super trots en kan vertellen waarom hij die smiley's gekleurd heeft. Het is leuk om Tiemen oprechte complimenten te kunnen geven. Tiemen krijgt een nieuw smiley-blad en we spreken af dat we volgende week op dezelfde manier verder gaan. Tiemen verwacht dat hij weer alle smiley's groen zal kunnen kleuren.

Lucas, Mark en Yard

Ze kunnen alledrie goed aangeven wat ze geleerd hebben. Mark en Yard weten ook te benoemen wat hen daarbij geholpen heeft. De vraag over de beleving van de gesprekken had ik concreter moeten maken. Bij Tiemen zal ik hier te zijner tijd een schaalvraag van maken. Viering: geweldige afsluiting van deze gesprekken. (Schrijfdiploma Mark, bijlage 7)

4.7.Resultaten:

Zoals aangegeven heb ik bovenstaande gesprekken gevoerd om mijn eigen oplossingsgerichte vaardigheden uit te breiden door te zoeken naar technieken die te gebruiken zijn bij jonge leerlingen, ongeacht hun communicatieve vaardigheden. Hieronder vat ik kort samen op welke manier de methode Kids' Skills voor mij een werkbaar instrument is geworden:

Stap	Omschrijving	Toevoeging/aanpassing/opmerking
1	Problemen vertalen in vaardigheden	Deze stappen heb ik weggelaten. Hiervoor in de plaats heb ik de oefening 'Sterke handen' (Berg&Steiner,2006) gebruikt. Op deze manier krijg je zicht op de kwaliteiten van de leerlingen.
2	Het eens worden over de vaardigheid die geleerd moet worden	Ik heb ervoor gekozen de kinderen te laten noemen welke vaardigheid ze wilden leren Op deze manier heb ik voor komen dat het kind niet gemotiveerd is om aan de vaardigheid te werken waardoor de gesprekken zouden kunnen mislukken. Elke leerling kon een vaardigheid noemen, bij

		twee leerlingen kwam dit overeen met mijn verwachting.
3	De voordelen van een vaardigheid onderzoeken	Het woord 'voordeel' moest ik bij drie leerlingen uitleggen. Belangrijke stap: Het is voor de kinderen heel motiverend als ze zelf kunnen benoemen waarom het fijn is dat ze een vaardigheid onder de knie krijgen.
4	De vaardigheid een naam geven	Twee leerlingen hadden hier moeite mee. Een verklaring hiervoor kan zijn dat het metaforisch denken (zie paragraaf 2.2.1) onvoldoende ontwikkeld is. Het is voor kinderen in deze leeftijdscategorie moeilijk om te zien dat een begrip symbool kan staan voor een bepaalde vaardigheid. Ik laat deze stap dus met een gerust hart achterweg.
5	Een totemfiguur kiezen	Ik heb er moeite mee om deze stap enthousiast te brengen omdat deze niet bij mijn persoonlijkheid past. Hier ben ik te nuchter voor. Aangezien kinderen uit groep 3 nog in de fase van het magisch denken (paragraaf 2.2.1) verkeren, kan deze stap voor hen juist veel waarde hebben. Ik merkte bij één jongen dat hij er steun aan een totem had. Dit had te maken met het enthousiasme waarop ik deze stap hem voorlegde. In het vervolg wil ik hier meer mijn best voor doen.
6	Supporters werven	Deze stap had bij ieder kind uitleg nodig, is dan wel te gebruiken voor groep-3 leerlingen. In het vervolg zal ik de kinderen meer stimuleren om klasgenoten te kiezen. Voordeel hiervan zie je bij Yard.
7	Meer zelfvertrouwen geven	Hier komt om de hoek kijken dat je zelf echt vertrouwen in de leerling moet hebben. Kind straalt als je oprecht je vertrouwen uitspreekt.
8	Plannen maken om het te vieren	Dit is iets wat mijn leerlingen totaal niet gewend waren. Zij hebben nodig dat je een aantal suggesties doet, waar ze uit kunnen kiezen. Werkt heel motiverend!
9	De vaardigheid omschrijven	Deze stap, samen met stap 11 zijn naar mijn ervaring essentieel voor het leren van de vaardigheid. Hier komt de professionele kennis van de leerkracht om de hoek op het moment dat het kind dit niet zelf kan omschrijven. Maak voor het kind inzichtelijk wat/ hoe het moet doen om het doel te bereiken. Het kan nodig zijn (zie Tiemen) dat je de vaardigheid visueel maakt d.m.v. picto's.
10	Naar buiten treden	Eén leerling wilde zijn klasgenoten op de hoogte brengen. Als er vaker op deze manier gewerkt wordt, zal het voor leerlingen makkelijker zijn om hun klasgenoten te vertellen van de vaardigheid die ze aan het leren zijn.
11	De vaardigheid oefenen	Voor twee leerlingen was het onvoldoende om alleen te praten over positieve uitzonderingen in hun gedrag. Zij hadden baat bij een systeem waarop bijgehouden werd hoe vaak ze hun vaardigheid in de praktijk hadden gebracht. Bij deze stap veel schaalvragen gebruiken!
12	Geheugensteuntjes bedenken	Hiervan zag ik het meest effect bij de leerling die een klasgenoot als supporter gekozen had.
13	Vieren dat het gelukt is	Een geweldige afsluiting, zowel voor de kinderen als voor mij!

		Zoals gebleken is, kun je vooraf niet precies kunt zeggen hoeveel tijd een kind nodig heeft om zijn vaardigheid te leren. Vooraf een einddatum invullen in een handelingsplan is dus onmogelijk.
14 + 15	De vaardigheid aan anderen doorgeven Op naar de volgende vaardigheid	Deze stappen heb ik achterwege gelaten omdat het aanleren van één vaardigheid per kind voldoende onderzoeksgegevens opleverde.

5. Conclusies en discussie

De conclusies van dit onderzoek worden gevormd door het antwoord op de onderzoeksvraag en de daarbij behorende deelvragen. Paragraaf 5.1 geeft de antwoorden op de deelvragen weer en in paragraaf 5.2 worden de uiteindelijke conclusies getrokken naar aanleiding van de onderzoeksvraag. De laatste deelvraag heeft betrekking op de meerwaarde voor de school waarop ik werkzaam ben. Deze vraag neem ik mee in paragraaf 5.3, waar ik een beeld schets van de mogelijke gevolgen van dit onderzoek.

5.1. Antwoord op de deelvragen

Doormiddel van praktijkverkenning is het voor mij duidelijk geworden wat de oorzaak is van het feit dat ik me voorheen niet competent voelde in het omgaan met gedragsproblemen. De onvrede kwam op het moment dat ik mijn goedbedoelde ideeën ter oplossing van een probleem aan het kind oplegde zonder naar zijn of haar mening te vragen. Het was dus een goede zet om daar vorig jaar verandering in te brengen door op een oplossingsgerichte manier met twee leerlingen in gesprek te gaan. Helaas leverde dit een teleurstellende ervaring op. De redenen die Bannink (2006) aandraagt als oorzaak voor het mislukken van een oplossingsgericht gesprek hebben mij geholpen om te zien waardoor de gesprekken een teleurstelling werden. Dit kwam doordat:

- Ik teveel anticipeerde op een mislukking.
- Er sprake was van een discrepantie tussen de gedachten van mij en die van het kind.
- Ik te weinig rekening hield met de wensen van het kind.

Het literatuuronderzoek naar ontwikkelingskenmerken van kinderen in de leeftijd van 6-8 jaar heeft mij geleerd op welke manier kinderen in deze leeftijd denken. Hierdoor kan ik achteraf verklaren dat het, voor kinderen uit groep 3, moeilijk is om een naam te geven aan de vaardigheid die ze leren. Het kiezen van een totem daarentegen is een stap die juist wel goed past bij het ontwikkelingsniveau van mijn leerlingen.

Voordat ik in gesprek ben gegaan met mijn leerlingen heb ik voor mezelf vanuit de literatuur het profiel van een oplossingsgerichte leerkracht gemaakt. Dit profiel, gecombineerd met de positieve aannames wat betreft de wensen van mijn leerlingen, zorgden ervoor dat ik vol vertrouwen de gespreksronden gestart ben. Het verloop van deze gesprekken en de

aanpassingen die ten behoeve van mijn leerlingen gedaan moesten worden in de methode Kids' Skills, zijn beschreven in hoofdstuk 4.

De leerlingen in de onderzoeksgroep verschilden van elkaar wat betreft taalvaardigheid. Uit de gesprekken is gebleken dat ik met iedere leerling, ongeacht hun communicatieve vaardigheden, oplossingsgericht in gesprek kon gaan. Moeilijke woorden hadden bij de minder taalvaardige kinderen meer uitleg nodig dan bij Mark maar werden wel begrepen. Vragen als: 'Hoe is het jou gelukt om ...?' of 'wat helpt je hierbij?' zijn voor een aantal kinderen te abstract. Als ik merk dat kinderen deze vragen niet begrijpen, zal ik meer gebruik moeten maken van het laten zien van het betreffende gedrag.

5.2. Conclusie vanuit de onderzoeksvraag

In deze paragraaf kom ik tot een antwoord op de centrale onderzoeksvraag:

Welke vaardigheden vraagt het van mij als leerkracht om kinderen uit groep 3, ongeacht hun communicatieve vaardigheden, oplossingsgericht te begeleiden bij het zoeken naar oplossingen voor (gedrags)problemen?

Op het moment dat ik aan dit onderzoek begon, verwachtte ik dat er veel aanpassingen gedaan moesten worden in een bestaande methode voor oplossingsgerichte gespreksvoering om deze geschikt te maken voor minder taalvaardige leerlingen uit groep 3. Dit kwam omdat ik de oorzaak van mijn eerdere teleurstellende ervaring met oplossingsgerichte gespreksvoering toeschreef aan het niet geschikt zijn van deze manier van gespreksvoering voor jonge kinderen. Tot mijn verbazing vielen de aanpassingen mee. Dit komt doordat ik gedurende het onderzoek ontdekt heb dat positieve aannamen t.a.v. de wensen en het gedrag van mijn leerlingen, gecombineerd met een goede oplossingsgerichte basishouding hét fundament vormen voor een goed gesprek.

Oplossingsgerichte begeleiding van leerlingen uit groep 3 vraagt van mij dat ik...:

- **...van ieder kind geloof dat het:**
 - **mij naar de zin wil maken;**
 - **door mij geaccepteerd wil worden;**
 - **nieuwe dingen wil leren;**
 - **zijn mening en keuze kenbaar wil maken;**
 - **wil dat ik trots op hem/haar ben.**

- **...na ieder oplossingsgericht gesprek reflecteer om te weten of ik het gesprek gevoerd heb vanuit de juiste basishouding:**
 - **Gericht op oplossingen**
 - **Gebruik makend van de kennis en de krachten van het kind zelf.**
 - **Waar nodig ondersteunend vanuit professionele kennis.**
- **...in staat ben de vaardigheid die het kind wil leren op te delen in kleine stapjes. Op deze manier voorkom ik teleurstellende ervaringen doordat de te leren vaardigheid te groot zou zijn en daardoor onbereikbaar.**
- **... een manier bedenken waarop het kind zicht krijgt op zijn eigen vorderingen tijdens het leren van de nieuwe vaardigheid. Dit kan met een eenvoudige beloningskaart. Voor groep-3 leerlingen is het onvoldoende om alleen te spreken over positieve ervaringen die plaats hebben gevonden.**
- **... het lef en de creativiteit heb om een bestaande methode/techniek aan te passen zodat deze geschikt is voor mijn leerlingen. Dit heb ik gedaan met de methode Kids' Skills. De bevindingen zijn te lezen in hoofdstuk 4.**

Berg&Steiner (2006, p. 33) zeggen: 'Het is een kwestie van techniek'. Hier ben ik het niet mee eens. Na dit onderzoek zeg ik: 'Het is een kwestie van houding en aannamen.' Mijn ervaring is, dat op het moment dat je heel bewust vanuit de hierboven genoemde houding en aannamen werkt, het met de techniek ook goed komt.

Dit actieonderzoek heeft bij mij een bewustwordingsproces in gang gezet waardoor ik vertrouwen in mijn eigen vaardigheden kreeg en er goede gesprekken volgden. Omdat dit onderzoek gericht was op mijn persoonlijke ontwikkeling is de verwachting dat de uitkomst bij een volgend onderzoek niet identiek zal zijn, al zullen de bevindingen wel vergelijkbaar zijn.

5.3. Toekomstmuziek

Rest mij nog om aan te geven wat de meerwaarde van dit onderzoek is voor de school waarop ik werkzaam ben.

Gedurende de afgelopen twee opleidingsjaren heb ik mijn collega's regelmatig verteld over het gedachtegoed van oplossingsgericht werken. De reacties waren altijd positief. Ik voelde me echter te onzeker wat betreft mijn eigen vaardigheden om deze manier van werken teambreed aan de orde te stellen. Na het uitvoeren van dit onderzoek ben ik overtuigd van de

mogelijkheden die deze manier van gespreksvoering biedt in het omgaan met gedragsproblemen. Ik heb ontdekt welke vaardigheden je als leerkracht nodig hebt om de gesprekken succesvol te laten verlopen. Graag gebruik ik mijn kennis en ervaring om mijn collega's te helpen zich meer competent te voelen in het omgaan met gedragsproblemen. Als iedere leerkracht op onze school werkt vanuit de genoemde aannamen zullen de kinderen zich gewaardeerd en begrepen voelen. Dit leidt zeker tot een betere verstandhouding tussen leerkracht en leerling. Het zou geweldig zijn als deze goede verstandhouding tussen leerkracht en leerling op onze school het gevolg is van mijn onderzoek. Behalve dat een betere verstandhouding tussen leerkracht en leerling de arbeidsvreugde op school zal verhogen, toont onderzoek van Swift en Spivack (Mahlberg&Sjöblom, 2008) aan dat leerlingen die een goede relatie met hun leerkracht hebben, succesvoller zijn in lezen en rekenen. Deze ervaring heb ik ook met Yard. Ik merk dat zijn inzet voor rekenen beter is geworden nadat we begonnen zijn met de oplossingsgerichte gesprekken. Ik verwacht dat dit merkbaar zal zijn in zijn resultaten. Vervolgonderzoek kan hierover duidelijkheid geven. Het is ook nog interessant om te onderzoeken hoe kinderen de verschillende handelingsplannen waarderen. Geven ze de voorkeur aan een plan zoals ik deze voor het onderzoek hanteerde, of een plan waarbij ze zelf betrokken worden bij de totstandkoming ervan.

Kortom, de komende jaren wil ik mijn kennis en ervaring op het gebied van oplossingsgerichte gespreksvoering gebruiken om mijn collega's met raad en daad bij te staan in het zoeken van een oplossing op het gebied van gedragsproblemen.

6. Reflectie

Het laatste hoofdstuk van dit onderzoeksverslag gebruik ik om te reflecteren op het onderzoeksproces (paragraaf 6.1), op de onderzoeksbrengst (paragraaf 6.2) en op mijn eigen leerproces (paragraaf 6.3).

6.1. Reflectie op het onderzoeksproces

Nadat ik verschillende onderzoeksonderwerpen de revue had laten passeren, was ik overtuigd dat ik verder wilde met het onderwerp oplossingsgerichte gespreksvoering. Dit is een belangrijk onderdeel van onze opleiding geweest, maar ik voelde me nog niet bekwaam genoeg om hier werkelijk in de praktijk mee aan de slag te gaan. De voorbeelden die ik gelezen heb in de boeken en de beelden die we tijdens de opleiding gezien hadden, gaven mij de overtuiging dat deze manier van gespreksvoering in de praktijk resultaat oplevert. Daar hoefde ik dus geen onderzoek naar te doen. Ik twijfelde echter aan mijn eigen vaardigheden en de verbale vermogens van mijn groep 3-leerlingen. Ik wilde onderzoeken of ik vaardigheden kon leren om mezelf competent te voelen in het voeren van oplossingsgerichte gesprekken met hele gewone leerlingen uit groep 3. Het gevolg hiervan was dat ik geen gegevens verzamelde die ik kon weergeven in getallen of grafieken. Gedurende het onderzoek kwam ik erachter dat ik dit heel lastig vind. Ik ben een theoreticus die dingen aanneemt op basis van logische redenering en bewijzen. Met mijn onderzoek was ik aan het experimenteren en ontdekken. Ik moest steeds iets in mijzelf overwinnen om niet te zoeken naar meetbare gegevens. Omdat alle gesprekken die ik gevoerd heb anders waren, was het moeilijk om algemeen geldende conclusies te trekken. Om dit toch enigszins te bereiken heb ik ervoor gekozen om met ieder kind volgens dezelfde methode te werken en deze aan te passen zodat deze geschikt werd voor de eigenheid van ieder kind. Ik ben blij met de steun die ik kreeg van mijn critical friends en onderzoeksbegeleider. Zij stimuleerden mij door te gaan op de ingeslagen weg. Dit onderzoek was heel nuttig voor mij; zonder dit experimenteren had ik mij nooit competent gaan voelen in het voeren van oplossingsgerichte gesprekken met mijn leerlingen.

Bovenstaande opmerkingen nemen niet weg dat ik, in het geval dat ik nog eens een onderzoek uit zal voeren, kies voor een onderzoeksvorm waarbij ik meetbare gegevens verzamel zodat ik logische conclusies kan trekken.

6.2. Reflectie op de onderzoeksopbrengst

De grootste ontdekking van dit onderzoek voor mij was het ervaren van het effect van positieve vooronderstellingen ten aanzien van het gedrag en de wensen van kinderen op de gesprekken die ik voerde. Op het moment dat de gesprekken vast dreigden te lopen of als ik het gevoel had dat ik op een dood spoor zat, gaven deze aannames weer moed om verder te gaan en kwam er een uitkomst. Het is dus niet de techniek die ervoor zorgt dat gesprekken vastlopen maar een gebrek aan positieve verwachtingen en vertrouwen in het bereiken van het doel. Door het hebben van deze positieve vooronderstellingen had ik de drive om samen met het kind het doel te bereiken en gaf dat energie om aanpassingen te maken op het moment dat vragen of opdrachten boven het begripsniveau van mijn leerlingen uitgingen. Ik heb ervaren hoe leuk het is om samen met het kind te zoeken naar een oplossing. We hebben elkaar nodig: het kind vertelt mij wat het denkt, voelt en wil bereiken en ik help mee om de doelen haalbaar en de ontwikkeling zichtbaar te maken.

In mijn dagelijkse werk als leerkracht en collega zijn de volgende gevolgen van mijn onderzoek merkbaar:

- De wisselwerking tussen het gedrag van Yard en irritatie bij mij was merkbaar in de klas. We zaten in een negatieve spiraal. Nu is merkbaar dat we vertrouwen in elkaar hebben en op een positieve manier met elkaar omgaan. Dit komt de sfeer in de klas ten goede.
- Ik vraag in de klas vaker naar de mening van het kind. Hierbij let ik erop dat ik geen suggestieve vragen stel. Dit deed ik voorheen wel en dacht dan dat het kind het met mij eens was als het bevestigend antwoord gaf. Dit is echt moeilijk en gaat niet altijd goed. Dat ik me ervan bewust ben, geeft me vertrouwen dat ik deze vaardigheid steeds meer zal leren.
- In conflictsituaties vraag ik minder vaak naar de oorzaak van het conflict.
- Tijdens de leerlingbesprekingen met het team stel ik andere vragen dan voorheen. Ik probeer de focus van mijn collega's te verleggen naar positieve dingen in het gedrag van een leerling en hen bewust te maken van de verwachting die ze hebben ten aanzien van het kind.

Komend schooljaar krijg ik officieel taken als gedragsspecialist binnen onze school. De bedoeling is dat ik begin met het opzetten van de visie van onze school op het omgaan met gedragsproblemen. In overleg met de directie wil ik kijken in hoeverre de vooronderstellingen

ten aanzien van wensen en gedrag van kinderen zoals ik deze in hoofdstuk 2 beschreven heb, een plaats kunnen krijgen.

6.3. Reflectie op mijn eigen leerproces

In bovenstaande reflecties klinkt al iets door van reflectie op mijn eigen leerproces. Daar ontkom je niet aan bij een onderzoek dat gericht is op je eigen ontwikkeling. Ik wil nu nog aandacht besteden aan de samenhang tussen de uitkomsten van mijn onderzoek en belangrijke waarden die ten grondslag liggen aan mijn beroepsuitoefening.

Bij de gesprekken die ik gevoerd heb, heb ik de leerling laten aangeven welke vaardigheid het zou willen leren. Dit heb ik gedaan om er zeker van te zijn dat de oorzaak van het eventuele mislukken van de gesprekken niet gevormd zou worden door gebrek aan motivatie bij de leerling om het gestelde doel te bereiken. Dit betekent echter niet dat ik in alle gevallen de te leren vaardigheid over zal laten aan de keuze van de leerling. Ik werk namelijk vanuit de overtuiging dat een basisschoolleerling niet altijd in staat is om te overzien wat de gevolgen zijn van zijn of haar gedrag. Ik ben volwassen en heb door mijn opleiding en ervaring zicht op mogelijke gevolgen van het wel of niet beheersen van een vaardigheid. Daarom zie ik het als mijn verantwoordelijkheid om deze kennis te gebruiken ten dienste van het kind. Deze overtuiging botst niet met oplossingsgericht werken. Het is mijn taak om vanuit de positieve vooronderstellingen die ik heb ten aanzien van zijn of haar gedrag, een leerling te motiveren een bepaalde vaardigheid onder de knie te krijgen. Dit wil ik niet meer doen door de leerling te onderwerpen aan het plan dat ik voor hem of haar bedacht heb, maar ik wil samen met het kind een plan opstellen waar we allebei in geloven. De oplossingsgerichte uitvoering is daarbij niet heilig. Waar het past en helpend is voor het kind, zal ik ook gebruik maken van andere methoden.

Tot slot, het doel van de gesprekken is niet om allemaal identieke brave kinderen te creëren. De eigenheid van ieder kind heb ik hoog in het vaandel staan. Ik wil er als leerkracht graag voor zorgen dat elk van mijn leerlingen zich gewaardeerd en begrepen voelt. Daarbij besef ik goed dat ik een mens ben die niet volmaakt is. Ik leer met vallen en opstaan. Mijn werk zie ik na dit onderzoek dus nog steeds als een uitdaging!

Literatuurlijst

- Bannink, F. (2009) Oplossingsgerichte vragen. Handboek oplossingsgerichte gespreksvoering. Pearson Assessment and Information B.V.
- Berg, I.K. & Steiner, T. (2006) Het spel van oplossingen. Oplossingsgerichte psychotherapie voor kinderen. Harcourt Book Publishers
- Cauffman, L. & Dijk, D. J. van (2009) Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs. Boom Onderwijs
- Furman, B. (2008) Kids' Skills. Op speelse wijze vaardigheden ontwikkelen bij kinderen. Uitgeverij Nelissen, Soest
- Jong, P. de & Berg I.K. (2004) De kracht van oplossingen. Handwijzer voor oplossingsgerichte gesprekstherapie. Harcourt Book Publishers
- Harinck, F. (2006) Basisprincipes praktijkonderzoek. Antwerpen – Apeldoorn Garant
- Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J. & Scheepsmma, W. (2007) Ontwikkeling door onderzoek. Een handreiking voor leraren. ThiemeMeulenhoff, Utrecht/Zutphen
- Måhlberg, K. & Sjöblom, M. (2008) Oplossingsgericht onderwijzen. Naar een gelukkiger school! Antwerpen – Apeldoorn Garant
- Websites:
- www.sclera.be (pictogrammen gedrag)
- www.kidsskills.org

Bijlagen:

Bijlage 1	Handelingsplannen groep 3
Bijlage 2	Brief ouders
Bijlage 3	Gespreksverslagen
Bijlage 4	Foto's schalen
Bijlage 5	Totem + Pictokaart Tiemen
Bijlage 6	Smileykaart Yard
Bijlage 7	Schrijfdiploma Mark

Bijlage 1: Handelingsplannen groep 3

Handelingsplan 1

Probleem-omschrijving	Tijdens de klassikale instructie van de leesles is Q niet betrokken. Hij is druk met peuteren aan zijn vingers of met zijn schoenen in de weer. Hij kijkt zelden naar het bord.
Doel	Tijdens de klassikale leesinstructie kan Q 3x 1 minuut naar de instructie luisteren. Dit laat hij zien door naar het bord of de juf te kijken.
Aanpak	Op het moment dat de leerkracht wil dat Q oplet, legt zij een bordmagneet op zijn tafel. Zolang die magneet er ligt moet hij naar de juf of het bord kijken. Lukt hem dit, dan krijgt de magneet een plaats aan de linkerkant van het whitebord. Is het niet gelukt, dan gaat de magneet weer terug naar de rechterkant en wordt de magneet later nog een keer op zijn tafel gelegd. Aan het eind van de instructietijd kleurt hij op een lijstje het aantal magneten die hij aan de linkerkant verzamelt heeft.
Verslag evaluatie	Doel is bereikt als hij minimaal 4 keer per week drie minuten per les oplet. Dit controleren we op zijn smiley-kaart. Het doel is behaald. Q doet op de momenten dat er een magneet op zijn tafel ligt actief mee met de klassikale leesinstructie. Dit is zelfs meer dan 3 minuten per les. De magneet ligt er soms wel 5 minuten achter elkaar. Q is het meest betrokken op momenten dat de instructie op zijn beheersingsniveau ligt. In overleg met hemzelf sluiten stoppen we met het actief gebruiken van de magneten. Q geeft aan dat hij zelf weet dat hij tijdens de instructie op moet letten. Als het nodig blijkt te zijn, gaan we de magneten weer gebruiken.

Handelingsplan 2

Datum	08-09-2009
Onderwerp	Begeleidingsafpraak
Categorie	Begeleidingsafspraken
Gemaakt door	Rineke van Middelkoop
Inhoud	Begeleidingsafpraak 1: Datum start: 9 september 2009 Wat constateer je?: L werkt bij zelfstandige werkmomenten slecht door. Hij is snel afgeleid en veel met andere dingen bezig. Wat doe je?: Na de klassikale instructie loop ik even bij L. langs om hem te laten verwoorden wat hij moet doen. Zo kan ik controleren of hij de opdracht begrepen heeft. Ik spreek dan vertrouwen in hem uit dat hij de taak kan maken en laat hem als hij klaar is even bij me langs komen om het te laten zien. Datum einde: 27 november 2009 Begeleidingsafpraak 2: Datum start: 30 november 2009 Wat constateer je?: Bij de verwerking van de taal-leesles werkt L goed door. Daarvoor is begeleidingsafpraak 1 voldoende. Bij schrijven en rekenen gaat het zelfstandig werken nog moeizaam. Hiervoor maken we nieuwe afspraken.

Wat doe je?:

Schrijven:

Van iedere regel hoeft L de laatste twee letters/woorden niet te schrijven. De rest van de bladzijde moet hij binnen de schrijftijd afhebben. Op deze manier is het werk voor hem beter te overzien.

Rekenen:

L haakt af op het moment dat hij meerdere handelingen per som uit moet voeren. Dit is het geval bij bussommen en splitsingen waarbij hij gebruik moet maken van zijn rekenrek. Bij deze sommen is het van belang dat de leerkracht hele korte opdrachten geeft en na korte tijd weer bij hem langs gaat om feedback te geven en de volgende opdracht bij hem neer te leggen.

L zit met rekenen altijd aan zijn werktafel achter het bureau.

Handelingsplan 3

Probleem-omschrijving	Gymles: F wordt boos en gaat huilen als hij bij een spelletje geen beurt heeft gehad of wanneer hij afgetikt of -gegooid word. Hij gaat naar de kleedkamer of in een hoekje zitten mokken.
Doel	Hij mag bij een teleurstelling even zijn emotie tonen maar zich niet terugtrekken uit het spel of in boosheid of verdriet blijven hangen.
Aanpak	Voor de gymles vertellen welke spelletjes we gaan doen en op welke manier je daar bij af kunt zijn. Vooraf bespreken met F hoe hij moet reageren als hij af is
Verslag evaluatie	Deze manier van werken heeft veel resultaat. Terugtrekken uit het spel komt niet meer voor. Boosheid en verdriet worden nog weleens geuit, maar je kunt dan terugvallen op het gesprekje wat je vooraf gevoerd hebt en F krijgt op die manier weer inzicht in het spel.
Korte bespreking van de spelletjes blijft belangrijk.	

Handelingsplan 4

Probleem-omschrijving	Tijdens de pauzes doet D regelmatig andere kinderen pijn. Hij schopt, slaat of geeft een duw. Deze conflicten hebben vaak geen oorzaak. D doet het 'zomaar'. Hij geeft altijd toe dat hij verkeerd gehandeld heeft maar gaat vervolgens weer snel de fout in.
Doel	D past in conflictsituaties op het plein de 'stop-denken-niet doen' manier toe. In twee weken gaat het minimaal acht van de tien pauzes goed (= geen andere kinderen schoppen, slaan, duwen of trekken).
Aanpak	We werken met een 'stop-denken-niet doen' kaart. Voor iedere pauze komt D naar mij toe en bespreken we hoe hij gaat reageren als er 'iets' gebeurd waardoor hij de neiging op voelt opkomen om te gaan schoppen of duwen. Na de pauze evalueren we of het goed is gegaan en mag hij een blij of boos gezichtje kleuren.
Verslag evaluatie	Na iedere pauze dmv kort gesprekje en kleuren van gezichtje. Bij een volle kaart (na 10 pauzes) voeren we een langer gesprek. Het probleemgedrag op het plein is verminderd. Het effect van de 'stop-denken-niet doen'-kaart, was vooral de eerste twee weken goed te merken. Daarna traden de conflicten weer af en toe op. Aandacht voor het gedrag van D op het plein blijft nodig. Dit geef ik door aan de leerkracht van groep vier.

Molenaarsgraaf, 25 januari 2010

Geachte ouders van,

Wellicht is het u bekend dat ik bezig ben met de studie 'Gedragsspecialist'. Iedere donderdagavond ga ik met plezier naar Rotterdam om de colleges bij te wonen. Tijdens deze opleiding verwerf ik de nodige kennis wat betreft beperkingen die kinderen kunnen hebben op gedragsmatig gebied. Het blijft echter niet alleen bij kennis van gedragsproblemen. Ik leer ook om kritisch naar mijn eigen leerkrachtgedrag te kijken en te zien wat het effect daarvan is op het gedrag van de kinderen. Zo nodig pas ik mijn eigen gedrag aan om tot een oplossing te komen. Al met al een boeiende en leerzame studie.

Om deze studie af te ronden moet ik een praktijkonderzoek uitvoeren. Ik zal kort toelichten welk onderzoeksonderwerp ik gekozen heb.

De opleiding die ik volg wordt gegeven vanuit de oplossingsgerichte visie. Hierbij zie je het gedrag van het kind niet als een probleem maar als het ontbreken van een vaardigheid. Het kind moet nog iets leren. Kinderen gaan problemen overwinnen door nieuwe vaardigheden te leren. Ik heb voldoende over dit onderwerp gelezen en er ook beelden van gezien om te weten dat het werkt. Toch houd ik mijn twijfels als het gaat over jonge kinderen. Je doet namelijk een groot beroep op hun taalvaardigheid. Kinderen in groep 3 zijn nog niet zo taalvaardig. Voor mijn onderzoek wil ik op zoek gaan naar mogelijkheden om een oplossingsgerichte methode aan te passen zodat deze werkbaar is voor kinderen uit groep 3.

De oplossingsgerichte gesprekken zoals ik ze hierboven beschreven heb, wil ik met 4 kinderen uit groep 3 gaan voeren. Het zijn kinderen waarvan ik verwacht dat ze vaardigheden kunnen leren om problemen op het gebied van gedrag te overwinnen of te voorkomen. Uw kind is één van de vier kinderen met wie ik graag zou willen werken. De gesprekken zullen plaatsvinden op vrijdagochtend onder schooltijd. Ik verwacht dat ik per kind 4-6 keer, ongeveer 20 minuten bezig zal zijn. In de verslaglegging zal ik de namen van de kinderen veranderen zodat er geen sprake is van herkenning door derden.

In de loop van deze week neem ik telefonisch contact met u op om te horen of u het goed vindt dat ik met uw kind op zoek ga naar oplossingen. Als er vragen zijn, hoor ik het graag.

Met vriendelijke groet,

Rineke van Middelkoop

Datum: 22 januari 2010

Leerling: Lucas

Gesprek: 1

Gespreksonderdelen/-vragen:

- Sterke handen. Gevraagd waar hij goed in is. Eerst begonnen met één hand, daarna gevraagd of zijn andere hand ook zo sterk is. De tweede hand kon hij ook zonder moeite vullen met dingen die thuis of op school goed gingen.
- Zijn er dingen die nog niet zo goed gaan in de klas, die je nog zou willen leren?
Hier hoefde hij niet lang over na te denken. "Ik wil niet meer andere kinderen slaan en schoppen." Samen met hem heb ik gezocht naar gedrag dat daarvoor in de plaats moest komen zodat we een positief doel zouden hebben. Er is uitgekomen dat hij, op het moment dat er iets gebeurt dat hij niet leuk vindt, hij dit gewoon tegen het betreffende kind zegt. Dus de vaardigheid die Laurens gaat leren is 'zeggen dat ik iets niet leuk vind of niet wil'.
- Deze vaardigheid heb ik vervolgens genoteerd in het werkboekje 'ik kan het!' (Kids' Skills, Ben Furman, 2008).
- Zoeken naar voordelen die het beheersen van deze vaardigheid met zich meebrengt.. Dit was best lastig. Daarom heb ik gevraagd wat er gebeurt als hij kinderen slaat of schopt. Dit kon hij goed vertellen. De juf wordt boos en hij krijgt straf. De voordelen zijn dus dat de juf niet boos wordt en dat hij geen straf meer krijgt. Verder geeft hij aan dat hij dan blij is.
- Omdat Lucas bij de sterke handen aangegeven heeft dat hij goed is in tekenen, heb ik hem zichzelf laten tekenen op het moment dat hij de vaardigheid beheerst. Hij ging enthousiast aan de slag en tekende een hoofd met een heel blij gezicht. Ik probeerde hem een naam voor de vaardigheid te laten bedenken zodat hij deze op het shirt kon schrijven maar daar kwam hij niet uit.

Eigen leerpunten:

Zelf had ik iets anders in mijn hoofd waaraan we zouden kunnen werken. Dit heb ik uit mijn hoofd gezet en ik ben meegegaan in het idee van Lucas zelf.

Gebruik gemaakt van de sterke kanten van het kind.

Datum: 22 januari 2010

Leerling: Mark

Gesprek: 1

Gespreksonderdelen/-vragen:

- De sterke handen kon Mark zonder enige moeite invullen. Opvallend dat hij alleen prestaties noemt bij dingen waar hij goed in is. Opvallend is dat hij geen vaardigheden noemt die interactie vragen.
- Open vraag om erachter te komen of er dingen zijn in de klas die hij als een probleem ervaart en graag op zou willen lossen. Hij wil graag weer een beloningssysteem om rustig te leren schrijven.

Dit hebben we in het eerste half jaar van groep 3 ook een poos gedaan maar nu weer afgeschaft. M. wil dit graag weer invoeren. Vervolgens noem ik wat voorbeelden van gedrag waarbij ik me afvraag waarom hij dit doet (beker drinken, kneedgum). Hier krijg ik geen antwoord op. Hij vertelt dat hij heel veel leest thuis omdat hij de beste van de klas wil worden in lezen.

- Ik krijg nog niet echt een gedragsmatige ingang.
- Ik complimenteer hem omdat hij veel dingen goed onder woorden kan brengen en zeg hem dat ik dat knap vind.

Eigen leerpunten:

Volgende ingang: verhalen, dieren??

Waarom-vragen zijn niet zinvol. Hier krijg ik geen antwoord op. Dit kan zijn omdat deze te bedreigend zijn of omdat hij hier zelf geen antwoord op weet.

Proberen om meer bij zijn gedrag te komen.

Datum: 22 januari 2010

Leerling: Yard

Gesprek: 1

Gespreksonderdelen/-vragen:

- Geconstateerd dat Yard niet graag naar school komt. Wat zou er voor zorgen dat hij wel graag naar school zou gaan. Een minuut laten denken, maar hij kwam niet tot een antwoord.
- De vraag omgedraaid: Wat zorgt ervoor dat jij niet graag naar school gaat? Ook hier kan hij na een lange denkpauze geen antwoord op geven.
- Wat vind jij leuk op school? Tekenen en schrijven.
- Wat vind jij niet leuk op school? Bijbelverhaal, luisteren, lezen
- Sterke handen, deze kan hij goed vullen en ik geef ook dingen aan die ik knap vind van hem. Het gesprek verloopt ineens veel prettiger. Yard vertelt dat hij thuis een kaart heeft waar hij kruisjes op krijgt als hij goed luistert. Als hij dit niet doet krijgt hij een streepje. De beloning voor voldoende kruisjes is een paasei. Ik vraag hem of hij dit op school ook wil. Hij knikt hard van ja.
- De vraag is nog welke vaardigheid we dan gaan leren. Ik stuur hem hierbij naar het goed op zijn stoel zitten omdat dit een voorwaarde is voor goed luisteren (opletten).
- We gaan nog even op de schoolzolder kijken of er een lagere tafel is zodat hij beter met zijn voeten bij de grond kan. Hij geeft aan dat hij geen kleinere tafel wil, dus laat ik dit verder ook zitten.
- We spreken af dat ik kaartjes zal maken met een stoel. Dit kaartje leg ik op zijn tafel op het moment dat ik wil dat hij goed oplet. Lukt hem dit, dan krijgt hij een kruisje op zijn kaart.

Eigen leerpunten:

- Het probleem met Yard ervaar ik zelf als groot probleem waardoor ik direct van start ging, zonder te denken aan de sterke handen. In de loop van het gesprek kwam ik erachter dat we nog veel te weinig gepraat hadden over zijn sterke kanten. Hierdoor zag ik weinig enthousiasme bij Yard. Alsnog ben ik toen overgegaan op de sterke handen. Dat bracht gelijk een verandering in het gesprek. Yard leunde voorover en was nieuwsgierig wat er ging gebeuren. De sterke handen wilde hij mee naar huis nemen wat voor mij een teken was dat ik iets diepers bij hem raakte wat een voorwaarde is om op verder te bouwen.

- Het gaat over goed luisteren. Ik merk dat ik daarvoor twee soorten gedrag in mijn hoofd heb. Gehoorzamen en opletten tijdens instructie. Ik kom erachter dat dit verwarrend is voor Yard. Hij denkt volgens mij alleen aan gehoorzamen. Dit moet ik in het volgende gesprek duidelijk maken.
- De aannamen over de wensen van kinderen (hoofdstuk 2) moet ik niet vergeten. Ook Yard wil dat ik trots op hem ben, en het mij naar de zin maken. Ik moet zoeken naar een manier waarop hij zijn wensen aan mij kenbaar kan maken en hem laten kiezen uit meerdere opties.

Datum: 22 januari 2010
 Leerling: Tiemen
 Gesprek: 1

Gespreksonderdelen/-vragen:

- Tiemen gaat glunderend met me mee. De sterke handen vindt hij leuk en vult hij snel in tot de zevende vinger. Daarna stagneert hij en stelt ik relatievragen. Wat zou je vader/moeder/zus zeggen als ik zou vragen waar jij goed in bent? Deze vragen kan hij goed beantwoorden.
- De overstap naar iets wat hij zou willen leren binnen de klas of school maakt hij zonder problemen. Hij wil leren om goed te spelen met andere kinderen. Hij kan dit zelf al concreet invullen door te vertellen dat hij dan moet vragen of hij met een spelletje mee mag doen en zo niet dat hij dan met een ander kind gaat spelen. Ik vat dit samen als vragen of hij mee mag spelen. Tiemen vult deze vaardigheid aan met de regel 'handen en voeten bij mezelf houden'.
- Hij kan twee voordelen noemen die het leren van deze vaardigheid met zich meebrengt. Het spelen met andere kinderen wordt leuker en hij is zelf blij.

Datum: 5 februari 2010
 Leerling: Lucas
 Gesprek: 2

- *Eigen naam bedenken:*

Kun je een goede of leuke naam bedenken voor wat jij aan het leren bent?
 "stoer!"

Is er een dier dat jou daar bij kan helpen? Hoe helpt het dier jou? Ik gebruik hiervoor een plaat met 40 verschillende dierenkoppen waar hij uit kan kiezen.

Lucas kiest voor een tijger omdat die heel sterk is. Hij vindt het plaatje van de tijger er stoer uitzien. Ik vraag me af in hoeverre hij echt de link legt tussen de vaardigheid die hij wil leren en dit dier. Deze twijfel heb ik ook bij het woord 'stoer'. Dit kan ook te maken hebben met mijn nogal realistische aanleg. Ik zie zelf niet zoveel meerwaarde in een naam en totem.

- *Welke mensen kunnen jou helpen om te leren? Uitleggen met iemand die wil leren fietsen.*
 Het woord supporter is niet bekend. Uitleg aan de hand van het plaatje van het meisje dat wil leren fietsen geeft duidelijkheid.

Hij kiest de juf als supporter. Klasgenoten hoeven hem niet te helpen. Hij is zelf al bereid om andere kinderen te leren hoe ze zijn vaardigheid onder de knie kunnen krijgen.

Hoe kunnen ze jou helpen?

De juf moet zeggen als ik het vergeet: "Lucas, je mag niet slaan hè?" Ik buig dit iets om en breng zijn zelfbedachte naam terug. "Denk aan 'stoer' hè?"

Namen op laten schrijven in het supporterboek.

- *Aangeven waarom ik geloof dat Lucas. zijn vaardigheden kan leren.*
Ik geloof dat Lucas het zeker leert omdat hij de vaardigheid de afgelopen week steeds heeft laten zien.
- *Hoe gaan we vieren dat je het kan?*
Zodra Lucas het plaatje van de taart ziet, beginnen zijn ogen te glimmen. Hij vindt de taart er lekker uitzien. Ik vraag hem hoe hij wil vieren dat hij zijn vaardigheid beheerst. Lucas wil dan wel een taartje eten bij mij in het kamertje. Hij omschrijft precies hoe de taart eruit moet zien. Het moet kwarktaart zijn met slagroom en een bodem van lange vingers.

Datum: 5 februari 2010
Leerling: Mark
Gesprek: 2

Het vorige gesprek met Mark liep een beetje moeizaam. Ik wilde een gedragsmatige ingang hebben omdat ik zijn gedrag bijzonder vind. Ik wist zelf niet goed welke vaardigheid Mark zou moeten leren dus kon ik hem onvoldoende bijsturen. Mark had in het vorige gesprek wel aangeven dat hij weer een beloningssysteem voor het leren van rustig schrijven in wilde voeren. Ik heb dit toen als kennisgeving aangenomen en dit direct weer ingevoerd in de klas. Ik was er toen niet op doorgegaan wat de reden is dat hij weer een beloningssysteem wil. Op advies van mijn critical friends ben ik hier vandaag verder mee gegaan.

- *Vaardigheid die hij aan het leren is:*
Netjes leren schrijven
- *Voordelen:*
Ik kan een mooie brief naar opa en oma schrijven.
Later wil ik politie worden en dan moet ik ook goed kunnen schrijven.
Vervolgens vraag ik hem wat er in de klas fijner zou zijn, als hij netjes kon schrijven.
Hij vertelt dat hij dan zijn werk eerder af zal hebben en dan eerder kan kiezen van het planbord waardoor hij hoeken kan kiezen waar hij nu steeds te laat voor is. Wat een prachtig voorbeeld van een voordeel dat een kind zelf weet en waar ik als juf nooit aan gedacht zou hebben!
- *Eigen naam bedenken:*
Kun je een goede of leuke naam bedenken voor wat jij aan het leren bent?
'goed' hij wil er verder geen uitleg bij geven.
- *Totem a.d.h.v. dierenposter*
Hij kiest voor een papegaai omdat die er zo mooi uitziet.

- *Welke mensen kunnen jou helpen om te leren? Uitleggen met iemand die wil leren fietsen.*
Vader en moeder en de juf.

Hoe kunnen ze jou helpen?

Hij wil geen supporters die hem vragen hoe het gaat met het leren van de vaardigheid goed leren schrijven gaat. Hij wil alleen dat ze hem complimentjes geven dat het goed gaat.

Wanneer ga je hen vragen?

Mark zal het zelf aan zijn ouders vragen.

- *Aangeven waarom ik geloof dat L. zijn vaardigheden kan leren.*
Mark is heel gemotiveerd om het te leren. Hij wil het graag kunnen. Daarom vertrouw ik dat het hem zal lukken.
- *Hoe gaan we vieren dat je het kan?*
Hier denkt Mark de komende week over na en zullen we volgende week vrijdag weer bespreken.

Na dit gesprek heb ik contact gehad met de moeder van Mark. We bespreken het feit dat Mark niet kiest voor een gedragsmatige ingang. Meerwaarde dat moeder ook van mening is dat het goed is dat we voor de vaardigheid 'mooi schrijven' hebben gekozen.

Datum: 5 februari 2010
Leerling: Tiemen
Gesprek: 2

Tiemen was niet op school ivm ziekte.

Datum: 5 februari 2010
Leerling: Yard
Gesprek: 2

Tijdens het eerste gesprek met Yard zaten we soms nog in de negatieve spiraal en wist ik niet heel goed waar we aan moesten gaan werken. Ik wilde het toen teveel uit Yard laten komen. Door zijn beperkte woordenschat en moeite met het formuleren van zinnen, lukt het hem niet om aan te geven wat hij zou willen leren. Ik kies er nu voor om zelf de vaardigheid duidelijk aan te geven en goed op zijn reactie te letten om te zien of hij gemotiveerd is om aan deze vaardigheid te werken.

- *Vaardigheid die hij aan het leren is:*
Stevig op mijn stoel zitten als de juf iets aan het uitleggen is.
- *Voordelen:*
Het is makkelijker om te luisteren

De juf is niet meer boos
Papa en mama blij
Je begrijpt de sommen beter

- *Eigen naam bedenken:*
Hij kiest voor de naam luisteren. Dit is een vaardigheid die hij thuis ook aan het leren is.
Ik merk dat ik deze vaardigheid nog heel concreet voor hem in moet vullen. Het is mooi dat de concrete invulling in de volgende stappen nog aan de orde zal komen.
- *Totem a.d.h.v. dierenposter*
Hij wil geen dier kiezen dat hem kan helpen bij het leren luisteren.
- *Welke mensen kunnen jou helpen om te leren? Uitleggen met iemand die wil leren fietsen.*
Het woord supporter is niet bekend. Uitleg aan de hand van het plaatje van het meisje dat wil leren fietsen geeft duidelijkheid.
Hij kiest zijn vriend Bernd als supporter en gaat hem even uit de klas halen om het te vragen. Bernd is bereid om hem te helpen. Ik laat Yard eerst aan Bernd uitleggen wat hij gaat leren. Dit lukt hem waardoor ik weet dat hij begrijpt waar het over gaat.
Hoe zou Bernd jou kunnen helpen?
Dit kan hij niet vertellen. Ik vraag Bernd of hij ideeën heeft. Deze zegt dat hij Yard eraan wil herinneren als hij op zijn tafel hangt. Samen oefenen we deze vaardigheid vast. De jongens moeten er om lachen. Ik kan hen prijzen omdat ze laten zien dat ze weten hoe ze het goede gedrag moeten vertonen.
- *Aangeven waarom ik geloof dat Yard. zijn vaardigheden kan leren.*
Ik vraag hem of hij wel eens iets moeilijks geleerd heeft. Hij heeft geen idee. Vervolgens leg ik de vraag bij Bernd neer. Hij vertelt dat hij geleerd heeft hoe hij moet 'skimmen' op zijn skimboard. Hij heeft dit geleerd doordat hij heel veel geoefend heeft en het steeds een beetje moeilijker maakte. Dit is een prachtig voorbeeld van de verschillende stappen die je nodig hebt om je een vaardigheid eigen te maken. Bernd gebruiken om dingen te verduidelijken werkt super goed bij Yard. Yard kan nu ook iets noemen wat hij geleerd heeft: Fietsen met één hand aan zijn stuur. Hij snapt de link naar het oefenen van de vaardigheid 'stevig op je stoel zitten'. Het zal niet makkelijk zijn maar hij weet wat het is om iets moeilijks
- *Hoe gaan we vieren dat je het kan?*
De jongens zijn allebei erg sportief en waren helemaal weg van een foto op mijn laptop van mijn vriend die aan het kite-surfen is. Als viering gaan we met z'n drieën een kite-surf filmpje kijken. Ze gaan heel blij de deur uit. Dit motiveert sterk!

Datum: 19 februari 2010
Leerling: Mark
Gesprek: 3

- *Vragen of hij weet hoe we het gaan vieren als hij het kan.*

Hij weet het nog niet goed. Ik heb het idee dat het komt omdat hij niet goed weet waaraan hij moet denken. Ik vraag hem of hij het fijn vindt als ik wat mogelijkheden noem. Dat wil hij graag. Ik stel voor om samen lekker een taartje te eten als het zover is of om de hele klas te trakteren, hij kan ook een mooie schrijfdiploma krijgen. Bij de eerste twee suggesties schudt hij gelijk zijn hoofd. Dat vindt hij geen goed idee. Bij de diploma kijkt hij op en zegt: 'Ja, een diploma wil ik!' Samen denken we erover na hoe deze eruit moet zien.

- *Wie zullen we het vertellen dat je dit aan het oefenen bent?*

De ouders van Mark weten het al omdat hij hen als supporter heeft gevraagd. Hij wil het niet tegen zijn klasgenoten vertellen. Die willen het dan ook is zijn verklaring. Ik zeg dat dit iets speciaals van hem is, waar hij trots op mag zijn. Toch wil hij het niet vertellen. Ik laat het zo.

- *Hoe ziet het eruit als je dit kunt? Oefenen in het kamertje.*

Wanneer wil Martijn het diploma hebben? Wat wil hij bereiken? Deze vraag daagt hem uit. Hij wil lange woorden aan elkaar leren schrijven. Ik reageer hier enthousiast op. 'Zo, dat is knap als je het kunt! Dat is nu nog moeilijk. Hoe zou je het kunnen oefenen? Hij wil eerst korte woorden leren schrijven. Ik maak het nog iets makkelijker voor hem en stel voor dat we beginnen met het oefenen van de losse letters. Hij stemt hiermee in. Ik haal een schrift en we gaan kijken welke letters hij al uit zijn hoofd goed kan schrijven. Dat zijn er 18 van de 24. Gelegenheid genoeg om complimenten uit te delen! Het schrift neemt hij op eigen initiatief mee naar huis om ook daar te oefenen met het schrijven van de letters

Datum: 19 februari 2010

Leerling: Yard

Gesprek: 3

- *Wie zullen we het vertellen dat je dit aan het oefenen bent?*

Hij wil het thuis vertellen en aan Bernd. Deze personen weten het al omdat hij hen ook als supporters gekozen heeft. Hij heeft er geen behoefte aan om het nog aan meerdere personen te vertellen.

- *Hoe ziet het eruit als je dit kunt? Oefenen in het kamertje.*

Yard gaat achterstevoren op zijn kruk zitten. Hij rommelt met spullen die achter hem liggen. Ik ben met de computer bezig om het digi-bord goed te zetten. Als ik hiermee klaar ben, zeg ik: 'Ga allemaal maar goed op je stoel zitten, dan beginnen we met de taalles.' Yard draait direct goed op zijn kruk en doet zijn armen over elkaar. Hij vindt het leuk om dit te oefenen. We doen het nog een aantal keer.

- *Hoe gaan we het oefenen in de klas?*

Yard gaat goed opletten of hij hoort wanneer ik iets zeg over 'goed op je stoel' en oefent dan om hetzelfde gedrag te laten zien als wat we net hebben nagespeeld. Dit kan best moeilijk zijn maar ik heb er vertrouwen in dat hij het kan omdat hij net precies heeft laten zien hoe het moet en

omdat hij heel snel is met gym dus vast ook heel snel om kan draaien. We vragen Bart nog even te komen om te bespreken hoe Yard wil dat Bernd hem helpt als hij het even vergeet.

- *Geheugensteuntjes bedenken (zelf vertellen hoe het wil dat anderen reageren wanneer het zijn vaardigheid vergeet)*

De afgelopen week tikte Bernd op de tafel van Yard om hem te herinneren aan zijn vaardigheid. Yard geeft aan dat dit een goed geheugensteuntje is en we spreken af dat we na de vakantie op deze manier verder zullen gaan. Ze zijn beiden enthousiast en gemotiveerd.

Datum: 19 februari 2010
Leerling: Lucas
Gesprek: 3

Met Lucas gaat het al heel goed. Hij vergeet zijn vaardigheid praktisch niet meer en kan heel goed aangeven op welke momenten het goed gaat en hoe hij dat bereikt. Hij kan twee concrete voorbeelden geven van gebeurtenissen die op het plein zijn voorgevallen waarbij hij tegen een medeleerling heeft gezegd dat hij niet wilde dat er aan zijn kleren werd getrokken. Hij is trots op zichzelf en ik geef hem een groot compliment. Ik vraag hem of het moment al aangebroken is om te vieren dat hij de vaardigheid beheerst. Hij kiest ervoor om na de vakantie nog één week te oefenen en wil dan kijken of het 'vier-moment' aangebroken is.

Datum: 19 februari 2010
Leerling: Tiemen
Gesprek: 2

- *Eigen naam bedenken:*
Hier kan hij niets voor bedenken. We slaan deze stap over en gaan eerst een totem bedenken.
 - *Dierentotem bedenken*
Welk dier zou jou kunnen helpen om te leren je handen en je voeten bij jezelf te houden?
Tiemen komt direct met een olifant. Samen gaan we op internet zoeken naar een afbeelding die Tiemen kan helpen. Hij ziet een olifant die zijn slurf tussen z'n voorpoten heeft. Deze kiest hij uit. Hij verklaart dat die olifant hem helpt omdat hij aan die slurf ziet dat hij zijn handen en voeten bij zichzelf moet houden. Gelijk komt hij ook met een naam. Ik noem hem 'Teodoor'. Deze naam kiest hij ook voor zijn vaardigheid.
Samen gaan we het plaatje lamineren. Dit kaartje neemt hij voortaan in de pauze mee naar buiten.
 - *Welke mensen kunnen jou helpen om te leren? Uitleggen met iemand die wil leren fietsen.*
Hij noemt een heleboel namen. Zijn broer, zus, vader, en Seth (klasgenoot) Er is nu te weinig tijd om dit te gaan vragen. Dit doen we na de vakantie.
-

Datum: 5 maart 2010
Leerling: Mark
Gesprek: 4

- *Hoe gaan we het oefenen in de klas?*

Als hij een letter niet weet, pakt hij zijn letterkaart erbij. Alles wat hij moet schrijven, schrijft hij aan elkaar.

- *Geheugensteuntjes bedenken (zelf vertellen hoe het wil dat anderen reageren wanneer het zijn vaardigheid vergeet)*

Hij heeft niemand nodig die hem hierbij helpt. Als hij vergeet om aan elkaar te schrijven, ziet hij dat bij zijn buurvrouw en wordt hij er dus op die manier aan herinnerd.

Schalen met behulp van zelfgebouwde trap:

Met behulp van gekleurde blokstaven vraag ik Mark een trap te bouwen. Enthousiast gaat hij aan de slag. Vervolgens stel ik de volgende schaalvraag aan hem. (zie foto's)

“Als je bovenaan staat kun je lange woorden uit je hoofd aan elkaar schrijven. Als je op de grond staat, kan je de losse letters nog niet uit je hoofd schrijven. Waar vind je dat je nu bent op de trap? Wijs die tree maar aan.”

Mark wijst naar de zwarte tree. Deze tree zit net boven het midden.

“Dat is al hoog. Hoe ben je zo ver gekomen?”

Ik kan alle losse letters al schrijven en ook korte woordjes. Ik let goed op de lijnen en ik houd mijn potlood goed vast.

“Wat wil je nog leren om één trede hoger te gaan staan?”

Nog langere woorden schrijven.

We gaan samen nog even woordjes oefenen. Mark wil het woord zakdoek schrijven. Hij doet dit keurig binnen de lijnen maar weet niet dat hij de verbinding tussen de ‘o’ en de ‘e’ hoog moet houden. Als ik hem dit voordoe gaan we samen zoeken naar andere letters waarbij de verbinding ook hoog moet blijven. Zo komen we aan het volgende lijstje: v-w-o-b. We oefenen nog meer woorden met deze letters. Mark vindt dat hij nu nog een treetje hoger is gekomen. Blij gaat hij weer terug naar de klas.

Datum: 5 maart 2010
Leerling: Yard
Gesprek: 4

Best moeilijk hè, wat je aan het leren bent; goed op je stoel zitten. Is het je een keer gelukt in de afgelopen week?

Yard kan heel concreet een voorbeeld noemen van een moment waarop het deze week gelukt is om direct naar de juf te luisteren en goed op zijn stoel te gaan zitten. Heel leuk om te zien dat de jongen

die tijdens het eerste gesprek bijna niets zei, nu heel open en concreet dingen kan vertellen. Tussen hem en mij is het duidelijk dat ik echt geïnteresseerd ben in zijn ervaringen en wensen. Ik ben afhankelijk van hem voor het krijgen van de informatie. Het is een goed gesprek (Delfos, 2000).

Schalen met behulp van een rij hoepels op de grond:

Ik had in het speellokaal willen schalen met een rij hoepels op de grond. Helaas is het speellokaal bezet door groep 2. Ik laat Yard nu een eigen trap bouwen van blokstaven. Als hij hiermee klaar is, stel ik de volgende schaalvraag.

“Als je bovenaan staat, zit je, als de juf zegt dat ze iets uit gaat leggen, gelijk recht op je stoel. Als je op de grond staat, zit je steeds achterstevoren, hoor je nooit wat de juf zegt en luister je dus ook niet. Waar vind je dat je nu bent op de trap? Loop daar maar naar toe.”

Tijdens deze vraag gebruik ik een staafje waarmee ik zijn persoon uitbeeld. Daarna geef ik het staafje aan Yard en vraag hem op de tree te gaan staan waarvan hij vindt dat hij die bereikt heeft. Eerst zet hij hem op de bovenste tree. Als ik hem vragend aankijk om hem te laten vertellen hoe hij al zo hoog gekomen is, zegt hij ‘o, nee, en zakt een paar treden terug. Ik ben hier omdat ik een klein beetje luister. Ik herinner hem aan het positieve voorbeeld dat hij zelf noemde en beaam dat ik daarom vind dat hij al een heel stuk gestegen is. Ik vraag hem waar hij wil komen als het zo ver is dat we het gaan vieren. Hij zet zijn staafje bovenop de trap. Dan ben ik hier zegt hij.

Als we gaan zoeken naar manieren om het concreet te maken wanneer hij zijn vaardigheid beheerst, komt hij zelf met het voorstel om met blokjes op zijn tafel te werken. Ik ga dit uitwerken in een beloningssysteem. Aan de hand daarvan bepalen we samen wanneer hij zijn vaardigheid voldoende beheerst.

Hier maak ik eigenlijk een koppeling tussen oplossingsgerichte gespreksvoering en cognitieve gedragstherapie. Omdat Yard hier zelf om vraagt, vind ik het een goed idee om dit beloningssysteem in te voeren.

Datum: 5 maart 2010
Leerling: Tiemen
Gesprek: 3

- *Welke mensen kunnen jou helpen om te leren? Uitleggen met iemand die wil leren fietsen.*
We zouden nog even terugkomen op het gesprek van de vorige keer over de supporters. Het lijkt of het leren van de vaardigheid weggezakt is bij Tiemen. Hij weet nog wel te benoemen wat hij aan het leren is maar kan geen concrete voorbeelden noemen van momenten waarop hij zijn vaardigheid in de praktijk gebracht heeft. De totem die hij de vorige keer uitgezocht heeft, is in de vakantie mee naar huis gegaan en heeft hij deze week niet meer mee naar school genomen. Ik probeer weer te zoeken naar supporters die hem kunnen helpen. Ik begin met de klasgenoot die hij in het vorige gesprek genoemd heeft. Tiemen geeft aan dat die klasgenoot hem kan helpen door met hem te spelen op het plein. Hij kan de link naar het gedrag dat hij aan het leren is niet leggen. Voor m’n gevoel mis ik de aansluiting helemaal.

- *Hoe gaan we vieren dat je het kan?*

Stoelendans spelen met de hele klas. Dit brengt ons erop dat de klas dus moet weten wat hij aan het leren is. Hij wil dit zelf wel vertellen. We spreken af dat we dit aanstaande maandag zullen doen. Misschien is dit nog een mogelijkheid om supporters te werven. Hier zal ik maandag verder op ingaan.

- *Wie zullen we het vertellen dat je dit aan het oefenen bent?*

Volgende week maandag zullen we aan de klas vertellen wat Tiemen aan het leren is. Als hij zijn vaardigheid beheerst mag de hele klas in de vreugde delen door mee te doen met stoelendans.

- *Hoe ziet het eruit als je dit kunt? Oefenen in het kamertje.*

We spelen dat hij op het plein is en ik ben één van de kinderen met wie hij aan het spelen is. Ik loop langs hem heen en geef hem een duw tegen zijn schouder. Tiemen gaat laten zien hoe hij dan reageert. Hij wil mij een hand geven en zeggen dat we weer leuk gaan spelen. Hij heeft moeite met het voorstellen van de situatie. Hij geeft aan dat hij het betreffende kind een hand zal geven en af zal spreken dat ze weer leuk zullen spelen. In deze situatie is dit echter niet de juiste reactie omdat Tiemen zelf geen verkeerd gedrag heeft getoond. Een adequate reactie zou zijn dat hij controleert of de aanraking met opzet is geweest of niet. Vervolgens kan hij de betreffende persoon dan aanspreken. Heeft dit geen effect dan gaat hij naar de juf.

Terwijl ik dit aan het typen ben, bedenk ik dat het slim is om een stappenkaart voor Tiemen te maken waarop de bovenstaande reactie met plaatjes te volgen is. Dit kan hem helpen om de reactie concreet voor zich te zien.

Datum: 5 maart 2010
 Leerling: Lucas
 Gesprek: 4

Schalen m.b.v. een echte trap

“Als je helemaal bovenaan staat, betekent het dat je rustig tegen iemand zegt dat je iets niet leuk vind. Als je op de grond staat, betekent het dat je gaat slaan of schoppen als er iets gebeurt dat je niet leuk vind. Loop maar naar de tree waar jij vindt dat je nu bent.”

Lucas kijkt me een beetje vragend aan. Hij weet volgens mij niet zo goed wat hij ermee moet. Dan loopt hij naar boven en blijft bovenaan staan. Hij ziet er nog niet zelfverzekerd uit. Dit probeer ik te bereiken door heel enthousiast te reageren.

“Zo, je staat al helemaal bovenaan. Kijk eens naar beneden. Hoe is het je gelukt om helemaal bovenaan te komen?”

‘Ik doe niet meer kinderen slaan en schoppen.’ Het klopt dat Lucas bijna nooit betrokken is bij vechtpartijtjes.

“Vind je dat we volgende week kunnen vieren dat je je vaardigheid geleerd hebt?” (als andere kinderen je pijn doen of iets anders wat je niet fijn vind, zeg je dat je dat niet wilt en als zij niet luisteren zeg je het tegen de pleinwacht of de juf.)

We spreken af dat we volgende week taart zullen eten. Lucas geeft aan dat hij zijn broer uit groep 8 hier ook bij wil betrekken. Dat zullen we doen.

Datum: 19 maart 2010
Leerling: Mark
Gesprek: 5

Beginnen met de tevredenheidsschaal wat betreft het huidige schrijfniveau van Mark met behulp van klimrek in het speellokaal.

“Ik ben heel benieuwd hoe tevreden jij bent over het aan elkaar schrijven. Daarom gaan we even naar het speellokaal. Op de grond betekent het dat je helemaal niet tevreden bent, je vindt dat je helemaal niet aan elkaar kunt schrijven. De bovenste tree betekent dat je helemaal tevreden bent, je vindt dat je goed aan elkaar kunt schrijven. Klim maar naar de tree om te laten zien hoe tevreden jij bent.”

Martijn klimt naar de op één na hoogste tree. Hij geeft aan dat hij daar is gaan staan omdat hij nu weet hoe de verbindingen tussen de letters moeten en dat hij goed op de lijnen let.

Hij wil alleen nog leren om goed over dezelfde lijn terug te gaan.

Waaraan merken de andere kinderen dat jij dit al bereikt hebt met leren schrijven?

Dat merken ze niet omdat ze altijd op hun eigen werk letten.

Waaraan merken papa en mama dat jij zo hard gewerkt hebt?

Ik heb mijn hele schrift uitgemaakt.

Wat zullen papa en mama zeggen als ik vraag wat ze vinden van jouw schrijfwerk?

Na een poosje aarzelen zegt hij dat hij denkt dat ze het wel goed zullen vinden omdat hij nu beter dan zijn moeder weet hoe de letters moeten. Hij twijfelt een beetje omdat hij thuis haast heeft om zijn werk af te krijgen.

Vaardigheden wat betreft hoge verbindingen herhalen. Toepassen in langere woorden.

De vorige keer hebben we geoefend met de letters waarvan de verbinding hoog is. Martijn geeft aan dat hij daar geen problemen meer mee heeft. Hij wil dat laten zien door een aantal zinnen te schrijven. Hij maakt de verbindingen allemaal op de goede manier.

Vertrouwen in de toekomst wat betreft schrijven uitspreken en vragen wat ervoor nodig is om deze vaardigheid in de toekomst vast te houden.

Martijn vindt het niet nodig om nog een schrijfschrift mee naar huis te nemen. Hij vindt zijn schrijfvaardigheid voldoende om het schrijftempo in de klas bij te houden. Ik spreek mijn vertrouwen uit in zijn schrijfvaardigheid omdat hij de techniek van het schrijven heel goed beheerst. Het soepel schrijven komt vanzelf door het veel te doen en als hij ouder wordt.

Persoonlijke ontwikkelingsgerichte vaardigheden:

- + Schalen met behulp van klimrek werkte goed.
- + We werken aan een concreet doel en kunnen nu ook meten hoever we zijn.
- + Geëxperimenteerd met vragen vanuit een ander perspectief.

- Vragen vanuit het perspectief van ouders, klasgenoten hadden niet veel effect. Hij ervaart deze personen denk ik als te weinig betrokken.

Datum: 19 maart 2010
Leerling: Tiemen
Gesprek: 5

Omdat het gesprek de vorige keer moeizaam liep met Tiemen, heb ik ervoor gekozen om met picto's te gaan werken. (zie bijlage) Voor hem is het belangrijk dat de vaardigheid die we gaan leren heel concreet en visueel gemaakt wordt. We beperken het gewenste gedrag tot de ochtendpauze. Hierdoor is het beter te overzien.

Eigen successen verteld.

Tiemen is gericht op het oplossen van problemen bij klasgenoten. Hij vertelt over een situatie dat twee klasgenoten ruzie maakten en elkaar daarbij in de haren vlogen. Hij heeft toen als bemiddelaar gespeeld en hen gezegd dat ze elkaar niet moesten slaan. Hij weet dus goed wat het gewenste gedrag is. Dit is heel knap. We gaan leren om dit gedrag ook in zijn eigen situatie toe te passen.

Afgesproken wanneer het gevierd wordt dat hij de vaardigheid gaat leren.

De pictokaart zal ik op zijn tafel plakken met daarbij voor iedere dag een smiley. Aan het einde van de pauze bespreekt hij met mij waarom hij de smiley wel of niet verdient heeft. Als hij tien smiley's heeft gehaald, is het tijd voor de viering.

Vertrouwen in Tiemen uitgesproken.

Ik vertrouw dat Tiemen zijn vaardigheid kan leren omdat hij het gewenste gedrag goed kan benoemen en in situaties waarbij hij zelf niet betrokken is ook al herkend.

- + Meer visueel gaan werken.
 - + Momenten waarop het gedrag geoefend wordt ingeperkt.
 - Vergeten om het maandag met de klas te bespreken...
 - Meer klasgenoten als supporter gebruiken.
-

Datum: 19 maart 2010
Leerling: Yard
Gesprek: 5

Vragen naar positieve ervaringen aan de hand van de beloningskaart.

Yard kan ook deze keer positieve ontwikkelingen vertellen. Hij zegt dat hij bij rekenen recht op zijn stoel gaat zitten als de juf dat vraagt en dan ook naar het bord kijkt. Om duidelijk te vertellen op welk moment dit was, is moeilijk. Dit kan zijn omdat hij niet echt terugdenkt aan een concreet moment of zijn taal-/denkontwikkeling laat nog niet toe dat hij dit onder woorden brengt.

We kijken nog even terug naar de foto's van het schalen tijdens het vorige gesprek. Yard wist nog exact te vertellen op welke tree hij toen stond. Hieraan merk je dat hij dus een prima geheugen heeft en daarbij veel steun aan de visuele ondersteuning heeft. Ik vraag hem waar hij op dit moment vindt dat hij staat. Hij wijst een tree hoger aan omdat hij nu meer kruisjes heeft verzameld dan die week ervoor.

Hoe is het jou gelukt om zoveel kruisjes te verzamelen?

Hij noemt ook hierbij de vaardigheid die hij aan het oefenen is. Het verschil tussen deze en de volgende vraag is moeilijk voor hem. Ik heb het idee dat hij het nuanceverschil niet pakt.

Wat helpt Yard om goed op zijn stoel te zitten en op te letten?

Zie boven. Hij geeft aan dat het lachen met zijn vriendje niet bevorderlijk werkt. Ik vind het geweldig dat hij zelf tot deze ontdekking komt, zonder dat ik hem daar op hoeft te wijzen. Ik verwacht dat hij nu veel meer bereid zal zijn om hier op te gaan letten.

Waarom merkt hij dat het fijn is dat hij dit leert?

Yard geeft aan dat hij weer met plezier naar school komt. Hier ben ik heel blij mee. Toen we deze gesprekken begonnen zaten we echt in een negatieve spiraal. Deze negativiteit is nu gelukkig doorbroken. Op deze manier is de mogelijkheid van ontwikkeling ook veel meer open komen te staan. Mahlberg en Sjöblom (2008) geven aan dat hun ervaring is dat leerkrachten die een goede verstandhouding met hun leerlingen hebben, hen meer effectief kunnen beïnvloeden dan leerkrachten die dit niet hebben. Onderzoek van Swift en Spivack toont aan dat leerlingen die een goede relatie met hun leerkracht hebben, succesvoller zijn in lezen en rekenen. Deze ervaring heb ik nu ook met Yard. Ik merk dat zijn inzet voor rekenen veel beter is geworden waardoor ik verwacht dat zijn resultaten op de volgende CITO-toets beter zullen zijn dan op de CITO-toets van januari. Deze verbeterde verstandhouding tussen ons en zijn plezier in het werk op school zullen hieraan zeker een bijdrage leveren.

Hoe wil Y. volgende week oefenen om op de bovenste tree te komen?

- Tijdens het Bijbelverhaal wil hij graag gebruik maken van kneedgum om zich beter te kunnen concentreren. Ik vind dit een goed idee, mits hij ervoor zorgt dat er geen andere kinderen door gestoord worden.
- Hij wil samen met Bernd werken aan het niet reageren op elkaar tijdens klassikale lessen.

Persoonlijke ontwikkelingsgerichte vaardigheden:

- + Ik heb veel complimenten kunnen geven waardoor het zelfvertrouwen van Yard zichtbaar groeide.
 - + Foto van de schaalvraag uit het vorige gesprek gebruikt. Op deze manier konden we het vorige gesprek goed voor de geest halen.
 - + Er is gelijkwaardigheid in ons spreken waardoor Yard ook met eigen ideeën kan komen. Deze ideeën wil ik ook zeker accepteren.
 - Ik vind het lastig om met Yard te zoeken naar concrete uitzonderingen en helder te krijgen hoe hij daar zelf voor gezorgd heeft. Dit lijkt te abstract te zijn voor hem. Nog geen idee hoe ik dit aan kan passen.
-

Gesprek: 6
Naam: Mark
Datum: 26 maart 2010

Hoe vond je het om iedere vrijdag hier even te praten?

‘Leuk’ Hij lacht wat. Deze vraag zou ik nog iets concreter kunnen maken maar ik weet op dit moment niet hoe ik dat kan doen.

Wat heb je geleerd van de gesprekken die we gevoerd hebben?

‘Ik heb goed leren schrijven en ik kan nu ook lange woorden goed schrijven.’

Wat heeft je geholpen om het doel te bereiken?

‘Het oefenen van de woordjes in het schrift en in de klas kijk ik naar de grote letterkaart naast het bord.’

We gaan naar het speellokaal om daar met behulp van een lijn op de grond het vertrouwen in de toekomst te schalen.

Het begin van de lijn staat voor: ‘Ik verwacht dat het me niet meer lukt om netjes aan elkaar te schrijven’.

Het eind van de lijn staat voor: ‘Ik weet zeker dat ik alle letters goed blijf schrijven.’

Mark loopt lachend naar het eind van de lijn. Ik kijk hem vragend aan. Dat weet ik gewoon zegt hij. Ik geef aan dat de tijd voor de viering aangebroken is.

Viering

Officieel overhandig ik het schrijfdiploma aan Mark. Glunderend neemt hij het diploma in ontvangst.

Gesprek: 5
Naam: Tiemen
Datum: 26 maart 2010

Voortgangsgesprek

Tijdens het vorige gesprek hebben we afgesproken dat het visueel gemaakt wordt wanneer Tiemen het gewenste gedrag vertoont. Na iedere pauze heb ik nieuwsgierig gevraagd hoe het gegaan was in de pauze. Elke dag vertelde hij trots met wie hij gespeeld had en wat hij had gedaan. Het is iedere pauze goed gegaan! Ik laat hem zijn kaartje halen waarop hij zelf de smiley's ingekleurd heeft. Hij is super trots en kan ook aangeven waarom hij die smiley's ingekleurd heeft. Het is leuk om Tiemen oprechte complimenten te kunnen geven. Tiemen krijgt een nieuw smiley-blad en we spreken af dat we volgende week op dezelfde manier verder gaan. Tiemen verwacht dat hij weer alle smiley's groen zal kunnen kleuren.

Gesprek: 6
Naam: Yard
Datum: 26 maart 2010

Hoe vond je het om iedere vrijdag hier even te praten?

‘Leuk’. Ook bij Yard kom ik met deze vraag niet echt te weten waarom hij het leuk vond. Deze waarom vraag wil ik niet stellen omdat ik weet dat dat een hele moeilijke vraag is om te beantwoorden.

Wat heb je geleerd van de gesprekken die we gevoerd hebben?

‘Ik kan nu goed op mijn stoel zitten en ook goed luisteren.’

Wat heeft je geholpen om het doel te bereiken?

‘De blokjes op mijn tafel.’

Ik vraag hem of hij volgende week ook met de blokjes wil werken of dat hij het zonder blokjes wil proberen. Hij kiest ervoor om met de blokjes te blijven werken.

We gaan naar het speellokaal om daar met behulp van een lijn op de grond het vertrouwen in de toekomst te schalen.

Het begin van de lijn staat voor: ‘Het lukt me vast niet om volgende week goed op mijn stoel blijven zitten en goed te luisteren’.

Het eind van de lijn staat voor: ‘Ik weet zeker dat ik volgende week ook goed op mijn stoel en goed luister.’

Yard loopt van het begin van de lijn helemaal naar het eind. Hij heeft er dus veel vertrouwen dat hij zijn nieuw verworven vaardigheid ook in de toekomst vast kan houden. Dit is een goed moment om over te gaan op de viering.

Viering

Yard gaat zijn supporter Bernd halen en met z’n drieën kijken we een kite-surf filmpje. De jongens genieten er echt van. Een leuke afsluiting van deze gesprekkenserie.

Gesprek: 6
Naam: Lucas
Datum: 26 maart 2010 (ziek)

Hoe vond je het om iedere vrijdag hier even te praten?

‘Leuk’. Hij geeft als reden dat hij dan niet zo lang hoefde te rekenen en hij vond het gezellig.

Wat heb je geleerd van de gesprekken die we gevoerd hebben?

‘Ik doe niet meer andere kinderen slaan en schoppen.’ Hij noemt hier het negatieve gedrag dat hij niet meer vertoont maar geeft niet aan welke vaardigheid hiervoor in de plaats gekomen is. Als ik vraag wat hij dan wel doet, zegt hij: ‘ik zeg dat ik wil dat ze ophouden’.

Wat heeft je geholpen om het doel te bereiken?

Hier kan hij geen antwoord opgeven.

We gaan naar het speellokaal om daar met behulp van een lijn op de grond het vertrouwen in de toekomst te schalen.

Het begin van de lijn staat voor: 'Ik verwacht dat het me niet meer lukt om te zeggen dat ik wil dat andere kinderen ophouden.'

Het eind van de lijn staat voor: 'Ik weet zeker dat ik steeds zég dat ik iets niet leuk vind.'

Lucas rent naar het eind van de lijn en zegt 'ik vergeet het nooit meer!'

Viering

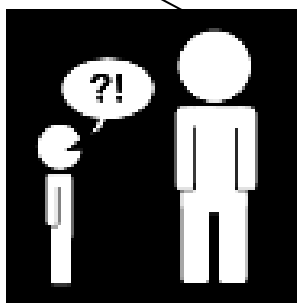
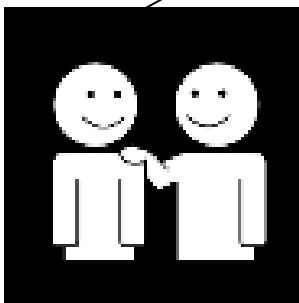
We hebben gezellig samen een heerlijk kwarktaartje gegeten.





TEODOOR

Tiemen: Deze olifant leert mij om mijn handen en voeten bij mezelf te houden.





+



Ik zit goed op mijn stoel en luister naar de juf.

	ochtend				middag			
Maandag	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊
Dinsdag	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊
Woensdag	😊	😊	😊	😊				
Donderdag	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊
Vrijdag	😊	😊	😊	😊				

schrijfdiploma



ik kan lange woorden aan elkaar schrijven!



Naam: _____

