

VAN KLAAGZANG NAAR VREUGDEDANS

Oplossingsgericht werken als nieuw perspectief in de omgang
met boosheid en verzet bij het jonge kind

Agnes Vercruijse-van Gemert

Eindrapportage over het praktijkonderzoek in het kader van de leerroute
Master SEN Gedragsspecialist
Module GS10 Leer- en onderzoekslijn: Meesterstuk en Afstuderen

Lesplaats: Tilburg
Studentnummer: 1378991

Begeleid door: Mevr. L. Corvers

Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg, Tilburg
2010-2011

Inhoudsopgave

Samenvatting.....	3
1 Aanleiding en probleemstelling	4
1.1 De aanleiding van het onderzoek	4
1.2 De doelstelling <i>van</i> het onderzoek	5
1.3 De doelstelling <i>in</i> het onderzoek	5
1.4 Onderzoeksvraag en deelvragen	6
1.5 Tot slot.....	6
2 Verkenning van theorie en praktijk	8
2.1 Theoretische verkenning	8
2.1.1 Inleiding	8
2.1.2 Denken over opvoeding.....	8
2.1.3 Verklaringsmodellen	10
2.2 Verkenning van de praktijk	14
2.3 Conclusie.....	16
3 Plan van aanpak	17
3.1 Inleiding	17
3.2 Doelen	17
3.3 Onderzoeksgroep.....	18
3.4 Onderzoeksmethoden	19
3.5 Schematische weergave van het onderzoek	21
4 Uitvoering en resultaten	23
4.1 Inleiding	23
4.2 De nulmeting	24
4.3 De kwalitatieve gegevens.....	25
4.4 De controlemeting	27

5	Analyse van de resultaten	29
5.1	Inleiding	29
5.2	Vergelijking tussen nulmeting en controlemeting	29
5.3	Analyse van de kwalitatieve gegevens	34
5.4	Tot slot.....	35
6	Reflectie en aanbevelingen	38
6.1	Reflectie	38
6.2	Aanbevelingen.....	39
	Nawoord	41
	Literatuur	42
	Bijlagen.....	45

Samenvatting.

Veel basisscholen worstelen met de problematiek van boosheid en verzet bij het jonge kind. De technieken die leerkrachten tijdens hun opleiding hebben aangeleerd, blijken niet meer te werken. Met dit onderzoek wil ik kijken of het inzetten van oplossingsgerichte technieken een fundamentele verandering teweeg kan brengen in de houding van leerkrachten ten aanzien van deze problematiek. Allereerst benader ik de genoemde gedragsproblemen vanuit een historische schets. Hierbij komen verschillende pedagogische theorieën en verklaringsmodellen aan bod. Wat daarbij in ieder geval duidelijk wordt, is dat bij gedragsproblemen sprake is van een verstoorde relatie, van een stukgelopen interactie tussen kind en ouder of tussen leerling en leerkracht. Bij boosheid en verzet bij leerlingen in het basisonderwijs zien we dat leerkrachten de strijd aangaan om de leerling tot de orde te roepen. Strijd levert echter alleen maar verliezers op. In de praktijk ga ik onderzoeken of de methodiek van het oplossingsgericht werken de houding van leerkrachten dusdanig kan veranderen dat er een win-win situatie ontstaat. Tijdens het actie-onderzoek maak ik zichtbaar welke aannames en overtuigingen het denken en handelen van de leerkracht beïnvloeden en welk effect dit heeft op hun interactie met de leerlingen. Hierdoor ontstaat bij de leerkrachten een bereidheid tot verandering. Door het leren toepassen van oplossingsgerichte technieken ervaren ze dat relaties die uiterst problematisch waren, toch werkbaar blijken te zijn. Metingen van de begeleidingsstijl aan het begin en het eind van het onderzoek laten zien dat de houding van de leerkrachten inderdaad in positieve zin is veranderd. De conclusie dat oplossingsgericht werken leerkrachten competentier maakt, in het bijzonder in de omgang met leerlingen die men als gedragsmoeilijk ervaart, is dan ook zeer hoopgevend.

1 Aanleiding en probleemstelling.

1.1 De aanleiding van het onderzoek.

Voor veel leerkrachten is het niet gemakkelijk om op een constructieve manier om te gaan met boosheid en verzet bij leerlingen. Mijn collega's en ik, die werkzaam zijn in de onderbouw van een basisschool, ervaren daar steeds meer onhandigheid in. We hebben vooral geleerd om deze heftige reacties bij jonge kinderen niet te accepteren en onmiddellijk in actie te komen. De inzet van onze actie fluctueert op een schaal van 0 tot 10, van negeren tot exploderen (Cauffman & van Dijk, 2009). De heftige emoties van jonge kinderen in de klas raken ons. Ze 'triggeren' iets in ons, waardoor we gemakkelijk meegezogen worden en onze kalmte niet bewaren (Vandepitte, 2009; Golly & Sprague, 2009). In de klas doen zich steeds vaker situaties voor waarbij een kind de volledige controle over zichzelf verliest en in boosheid en woede uitbarst. Aan de hand van enkele voorbeelden wil ik dit illustreren.

- De leerkracht vraagt aan een kind om een prul op te rapen. Het kind weigert dit omdat hij het niet op de grond heeft gegooid. De leerkracht eist vervolgens dat het kind het toch opraapt. Het kind wordt vreselijk boos, begint te schreeuwen en te stampen. Er ontstaat een scène.
- De leerkracht geeft een kind een opdracht. Het kind begint te mopperen en roept luidkeels dat hij dit werkje niet doet. De leerkracht legt uit dat iedereen een opdracht krijgt en hij dus ook. Het kind gooit het werk van tafel en begint de leerkracht uit te schelden.

Dit zijn slechts enkele voorbeelden. De praktijk bevat allerlei varianten, van alle-daags-irritant en buitensporig vervelend gedrag tot zelfs gekmakend gedrag (Schötelndreier, 2008). Wat moeten we ermee? Heeft het wel of niet zin om het kind te laten uitrazen? Wat kunnen we toestaan? Heeft het kind ons gezag te accepteren? Hij krijgt thuis ook altijd zijn zin, maar niet bij mij! Hij speelt thuis de baas, maar hier ben ik het! Dit soort vragen en opmerkingen hoor ik steeds vaker op de werkvloer. Het begint soms op een klaagcultuur te lijken. Er wordt op een negatieve manier over het kind en zijn ongewenste gedrag gepraat. Dit stoort me. Ik loop ook tegen dit geëxternaliseerde, ongewenste gedrag (Jeninga, 2008) aan, maar ik wil niet bij de pakken

gaan neerzitten. Blijven klagen lost niets op, de schouders eronder zetten en herkalderen misschien wel. Het actie-reactie patroon tussen leerkracht en leerling is voorspelbaar geworden. Hoe kan ik dit patroon doorbreken? Hoe kan ik het over een andere boeg gooien? Het is voor mij in ieder geval duidelijk dat ‘Doe iets Anders’ aan de orde is (Berg & Steiner, 2009). Proberen te ontdekken wat werkt en daar dan meer van doen, is mijn uitgangspunt (Cauffman & van Dijk, 2009).

1.2 De doelstelling van het onderzoek.

Onze kinderen zijn de volwassenen van de toekomst. Als leerkracht en opvoeder zijn we iets aan ze verplicht. Ik wil een positieve bijdrage leveren aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van het jonge basisschoolkind. Hierbij wil ik hem zodanig ondersteunen dat hij enerzijds zelfvertrouwen en anderzijds vertrouwen in de ander ontwikkelt. In de jaren negentig verscheen een reeks publicaties waarin de bovenstaande koppeling werd benadrukt (o.a. van Lier *et al.*, 1993). Deley (2004) vat het als volgt samen: ‘het ontwikkelen van zelfvertrouwen en vertrouwen in de ander als twee benen om op te staan’. Het streven naar een evenwichtige basis spreekt me erg aan. Ik wil graag een belangrijk houvast zijn voor de kinderen en dat vraagt om stevigheid en soepelheid in mijn gedrag. Door een onderzoek uit te voeren naar de interactie tussen leerkracht en leerling tijdens boosheid en verzet (Jeninga, 2008) hoop ik meer inzicht te krijgen in deze problematiek en daardoor handreikingen te krijgen voor een nieuwe aanpak. Dit zal mijn collega's en mij een nieuw perspectief kunnen gaan bieden in de omgang met het jonge kind. Collega's die met het oudere kind werken, zouden er eventueel ook iets aan kunnen hebben. Dit zou het effect van mijn onderzoek nog kunnen vergroten.

1.3 De doelstelling in het onderzoek.

In de praktijk blijkt dat de aangeleerde technieken van onze opleiding tot leerkracht niet meer werken. Er is een zoektocht ontstaan naar nieuwe inzichten en ideeën die ons zouden kunnen inspireren (Bom, 2009). Daar hoort ook een nieuwe grondhouding bij. We moeten niet meer probleemgericht naar gedragsproblemen kijken, maar

oplossingsgericht (Jeninga, 2008). Ik wil dus ook oplossingsgericht te werk gaan (Cauffman & van Dijk, 2009) en oplossingsgerichte technieken leren inzetten om met boosheid en verzet om te gaan (Berg & Steiner, 2009). Ook wil ik uitzoeken welke positieve krachten in boosheid en woede te ontdekken zijn en hoe die door het kind zelf ingezet kunnen worden. Het zijn immers emoties die rechtstreeks vanuit een kracht vertrekken (Vandepitte, 2009), maar niet als positief ervaren worden. Ten slotte wil ik uitzoeken of een nieuwe aanpak de houding van de leerkracht fundamenteel verandert en er beter preventief gewerkt wordt.

1.4 Onderzoeksvraag en deelvragen.

Uit de beschreven doelstellingen kan ik een centrale onderzoeksvraag formuleren: *'kan ik de houding van leerkrachten tegenover boosheid en verzet bij het jonge basisschoolkind fundamenteel veranderen door oplossingsgerichte technieken in te zetten?'* Het is niet onmiddellijk duidelijk hoe ik antwoord kan krijgen op mijn vragen. Een hulpmiddel om hierbij in te zetten is het formuleren van deelvragen (Harinck, 2009). Aan de hand van zijn indeling heb ik de volgende drie deelvragen opgesteld:

1. Wat kan de historische ontwikkeling van de opvoedkunde mij leren om de houding van de leerkracht en het ongewenste gedrag van de kleuter beter te begrijpen? Hierbij beperk ik me tot de ontwikkelingen van de laatste eeuw. Dit komt aan bod in hoofdstuk 2 (theoretische verkenning).
2. Waarom is er sprake van een verlies-verlies situatie bij de huidige manier van interactie tussen leerkracht en leerling bij boosheid en verzet van de leerling? Dit komt eveneens aan bod in hoofdstuk 2 (verkenning van de praktijk).
3. Kan ik met training van leerkrachten in het herkaderen van problemen en het stellen van oplossingsgerichte vragen (Bannink, 2006) daadwerkelijk tot een win-win situatie komen? Dit behandel ik in de hoofdstukken 3 t/m 5.

1.5 Tot slot.

Het onderzoeksonderwerp is actueel. Kijk maar eens naar de diverse opvoedkundige tv-programma's waarin ouders ten einde raad zijn en een deskundige orde op zaken

moet komen stellen. Ook in de kranten staan regelmatig artikelen waarin verslag wordt gedaan van ouders die de controle over zichzelf verliezen en hun kind mishandelen of zelfs om het leven brengen. In het onderwijs speelde deze problematiek tot nu toe vooral in het voortgezet onderwijs en werd deze gemakshalve gekoppeld aan de puberteit (o.a. Spock, 2007). Ook in de periode die aan de basisschool voorafgaat, de peutertijd, is het een bekend verschijnsel. Het wordt dan als een ontwikkelingsfase gezien, namelijk het ontdekken van het 'eigen ik' (o.a. Brumagne *et al.*, 1994). In het basisonderwijs is de problematiek nog niet zo actueel. Literatuur over dit ongewenste gedrag ligt dan ook niet voor het oprapen. Toch ben ik bij mijn zoektocht interessante literatuur tegengekomen die ik kan gebruiken. Het onderwerp is voor mij uitermate interessant omdat het om risicogedrag gaat. Indien er niet juist mee omgegaan wordt, werken we mee aan het ontwikkelen van sterk oppositioneel gedrag bij leerlingen. Het verwijderen van deze probleemkinderen van school is dan vaak een logisch gevolg, terwijl we juist streven naar het binnenboord houden van zoveel mogelijk leerlingen. Met mijn onderzoek wil ik daar een bijdrage aan leveren.

2 Verkenning van theorie en praktijk.

2.1 Theoretische verkenning.

2.1.1 Inleiding.

De toename van boosheid en verzet bij kleuters leidt steeds vaker tot frustraties en gevoelens van onmacht bij leerkrachten. Toch zijn de collega's die ik ken, gewetensvolle, goedwillende leerkrachten die er alles voor over hebben om hun leerlingen een fijne start van het schoolleven te bezorgen. De ideeën en overtuigingen die men heeft, zijn niet meer toereikend bij het aanpakken van de problemen; misschien zijn ze zelfs een sta-in-de-weg. Ik wil in deze paragraaf verslag doen van mijn zoektocht naar theorieën en denkbeelden die kunnen bijdragen aan een beter begrip van het probleem. Ik ben gaan lezen in opvoedkundige boeken, in kranten en tijdschriften en ik ben gaan surfen op het internet. Hierna schets ik heel in het kort de ontwikkelingen in het denken over opvoeding tijdens de vorige eeuw. Daarbij baseer ik me in hoofdzaak op Bom (2009), Brewer (1999), Feddema & Wagenaar (2010), Mak (2000), Schöttelndreier (2008), Spock *et al.* (2007) en Walsch (2008). Daarna behandel ik enkele modellen die gedrag verklaren. Met name Cauffman & van Dijk (2009), Deley (2004), Jeninga (2008), de Jong & Berg (2009) en van Lieshout (2009) heb ik hierbij gebruikt. In paragraaf 2.3 vat ik samen wat mijn zoektocht heeft opgeleverd.

2.1.2 Denken over opvoeding.

De eerste decennia na de Tweede Wereldoorlog werd de opvoedingspraktijk beheerst door de denkbeelden van Spock. Zijn publicaties bereikten een zeer breed publiek. De heersende visie dat kinderen een strakke hand en een ijzeren discipline nodig hadden, veranderde door zijn toedoen in de visie dat je een kind veel ruimte moet laten voor eigen initiatief. De autoritaire opvoedingsdenkbeelden, waar Spock zich tegen verzette, kwamen voort uit het idee dat kinderen gevormd en gekneed

moesten worden, omdat er anders niets van hen terecht zou komen. In de eerste helft van de twintigste eeuw hebben kerk en gedragswetenschappen deze strenge opvatting bepaald. Voor de kerk waren gehoorzaamheid en tucht de pijlers van de opvoeding. Het behaviorisme dat toen opkwam, sloot voor een deel aan bij deze opvoedingswijze, met name het straffen en belonen. Nadat Spock voor een nieuw opvoedingsklimaat had gezorgd, was begin jaren zeventig de tijd rijp voor de permissieve opvoedingsstijl. Deze staat voor een meer toegeeflijke en veroorloven de manier van opvoeden. De toenemende welvaart heeft hier ook aan bijgedragen. Tegelijkertijd was de 'pedagogische tik' niet langer vanzelfsprekend. Een extreme variant van deze stijl is de anti-autoritaire opvoeding. Aanhangers huldigden het principe 'bemoeien is verknoeien'. De discipline was volledig uit beeld geraakt. We herinneren ons vooral de uitwassen, waarbij kinderen op alle terreinen volledig de vrije hand kregen. De beweging was niet erg succesvol en stierf een zachte dood. Het positieve dat we eraan hebben overgehouden, is het meer oog hebben voor de eigenheid van het kind. De opvoedingsstijl kreeg het accent op volgen, aanbieden en begeleiden in een liefdevolle omgeving. Tegelijkertijd groeide het besef dat de kinderziel in de eerste levensjaren littekens en trauma's kon oplopen (Freud).

Een toename van wetenschappelijk onderzoek bood steeds meer zicht op ontwikkelingsprincipes en op de voorwaarden voor een gezonde ontwikkeling. Sinds de jaren tachtig kregen opvoeders de taak om optimale leermogelijkheden aan te bieden en om het kind zo goed mogelijk te stimuleren, onder andere met behulp van speelgoed. In dezelfde tijd is er meer bekend geworden over de invloed van de genen en daardoor is er meer zicht gekomen op individuele verschillen en op de eigenheid van ieder kind. Het volgen en begeleiden heeft hiermee opnieuw een extra dimensie gekregen. De huidige opvoedingsstijl kenmerkt zich door kinderen alle ruimte te geven. We hebben ze onvoorwaardelijk lief, we vinden ze leuk en we genieten van ze. Als de vrijheid echter uitmondt in brutaliteit en egoïsme, staan we toch weer aan de andere kant van het opvoedingsspectrum. We grijpen terug op tucht en gaan over tot het 'temmen' van het kind. Getuige de vele meldingen van kindermishandeling gaat het er bij dit 'temmen' maar al te vaak hardhandig aan toe. De huidige opvoeders krijgen steeds meer te maken met het feit dat kinderen moeite hebben om gezag van buitenaf te accepteren. Dit kan voor een deel verklaard worden in het opvoeden van de kinderen tot mondigheid. Ze hebben van de ouders van jongs af aan het onder-

handelen geleerd. Daar zijn ze heel bedreven in geworden. Als volwassene – dus ook als leerkracht – ben je voor hen geen vanzelfsprekend gezag meer. Hoe dit er in de schoolpraktijk daadwerkelijk uit ziet, zal ik in paragraaf 2.2 illustreren. Wellicht moet je als leerkracht juist accepteren dat gezag niet vanzelfsprekend is.

2.1.3 Verklaringsmodellen.

Binnen de context van dit actie-onderzoek is het onmogelijk om alle verklaringsmodellen te bekijken. Mijn keuze is dan ook gevallen op twee varianten. In de eerste plaats kies ik voor het gedragsmodel ofwel de gedragstheoretische benadering, omdat het belonen en straffen van deze benadering zeker in het onderwijs veel gebruikt worden. Als tweede verklaringsmodel kies ik voor de interactionele benadering, omdat mijn onderzoeksvraag over interactie gaat.

Bij het gedragsmodel geldt als centrale aanname dat alle gedrag is aangeleerd. Het gedrag wordt instandgehouden of juist afgezwakt door omgevingsfactoren. Gedrag dat door de omgeving wordt beloond, zal blijven bestaan, terwijl gedrag dat men bestraft, eerder zal verdwijnen. Het gedrag wordt bepaald door de gevolgen die het heeft, zoals in de theorie van de ‘operante conditionering’ is beschreven (Skinner). Door het gericht toepassen van de leerprincipes ‘reinforcement’ (beloning, versterking, bekrachtiging) en straf en extinctie (uitdoven) kan aangeleerd probleemgedrag ook weer worden afgeleerd. Het gegeven dat ook probleemgedrag iets oplevert, is hierin cruciaal. Wat zou ik moeten doen om mijn onderzoeksvraag te beantwoorden vanuit de gedragstheorie? Met een eenvoudige opzet wil ik beschrijven hoe dat er uit zou kunnen zien.

- Dit is er aan de hand:

Er zijn kleuters die gaan schelden, stampen, gooien en smijten met spullen en anderen pijn doen, wanneer hun verlangens niet vervuld worden en ze zich gedwarsboemd voelen.

- Dat komt door:

Het feit dat dit ongewenste gedrag hen iets oplevert: het negatieve krijgt alle aandacht en wordt dus in feite beloond.

- Dit gaan we doen:

De leerkracht zal een gestuurde interventie gaan inzetten: het vermeerderen van gewenst gedrag door versterkers en het verminderen van ongewenst gedrag door straf of extinctie. De gedragstheorie kent schema's voor versterkers die met duur en frequentie te maken hebben, en kent een indeling voor soorten versterkers. Hier kan de leerkracht een keuze uit maken.

De beschreven principes uit de toegepaste gedragstheorie worden vaak in het onderwijs toegepast. Ik zou er ook op kunnen inzetten. Toch kies ik er niet voor, althans niet in strikte zin. Het toepassen moet namelijk zeer systematisch gebeuren en daar ontbreekt het nogal eens aan. De ene keer kan de leerkracht meer hebben dan de andere keer. Leerlingen hebben dit snel in de gaten. Ze leren dat ze de ene keer meer voor elkaar krijgen dan de andere keer. Waar de grens dan ligt, is niet meer duidelijk. Zeker bij jonge kinderen vind ik dat grenzen duidelijk moeten zijn en consequent moeten worden gehanteerd. Als de ondernomen interventies van de leerkracht niet werken, zal er opnieuw frustratie ontstaan omdat succeservaringen uitblijven. De begeleiding van leerlingen met ongewenst gedrag enkel baseren op de toegepaste gedragstheorie is dus haast onmogelijk. Ook de kwaliteit van de relatie tussen leerkracht en leerling is een belangrijke factor, die van invloed kan zijn op de mate waarin gedragsproblemen van leerlingen kunnen afnemen. Zonder inzicht in het eigen gedrag zal het moeilijk zijn om gedrag te veranderen, zowel bij de leerling als bij de leerkracht.

De interactionele benadering is een systeemtheoretische benadering. Deze gaat ervan uit dat iemands gedrag zijn weerslag heeft op andere personen binnen het systeem. De naam staat voor een benadering van gedragsproblemen waarbij de interactie tussen kind en belangrijke anderen een cruciale rol speelt. Dit geldt zowel bij het ontstaan en het voortbestaan van de problematiek als bij de behandeling hiervan (preventief en curatief). De achtergrond van deze benadering vinden we voor een groot deel terug in het 'levensloopmodel' van Riksen-Walraven, dat de sociaal-emotionele ontwikkeling ziet als het oplossen van een reeks ontwikkelingstaken of ontwikkelingsopgaven. Deze komen voort uit drie bronnen, namelijk 1. nieuwe biologische mogelijkheden of beperkingen van het individu, 2. nieuwe eisen of mogelijkheden vanuit de omgeving, en 3. persoonlijk engagement met nieuwe mogelijkheden of persoonlijke acceptatie van beperking. Het beste is dat de drie bronnen elkaar

versterken. Tijdens de verschillende levensfasen eist vaak één ontwikkelingsopgave de centrale aandacht. Of deze taak optimaal volbracht kan worden, is sterk afhankelijk van de opvoeder. Wanneer een baby in zijn eerste levensjaar een opvoeder heeft die niet sensitief en niet beschikbaar is, zal de eerste fase van zijn ontwikkelingsopgave al negatief verlopen omdat het kind zich niet kan hechten. Wanneer een opvoeder een huilbaby heeft, is vervreemding van het kind een zeer denkbaar gevolg. Zo kunnen er tijdens iedere levensfase problemen ontstaan in het uitvoeren van de ontwikkelingstaak, die in het volwassen leven voor gedragsproblemen kunnen zorgen. In het ideale geval heeft de wederzijdse beïnvloeding de vorm van afstemming en aansluiting op de behoeften, wensen en mogelijkheden van de ander. Het kind bouwt een beeld op van zijn omgeving. De omgeving bouwt ook een beeld op van het kind. Het beeld dat een leerkracht van een kind heeft, bepaalt voor een groot deel de verwachtingen en de eisen die men aan een kind stelt. Het bepaalt of er sprake is van een positieve en ondersteunende of juist een negatieve en afwijzende houding tegenover de leerling. Het is goed dat een leerkracht zich regelmatig afvraagt welk beeld hij van een leerling heeft, of dit terecht is en of dit misschien bijgesteld dient te worden. Het risico van een 'self-fulfilling prophecy' moet worden vermeden.

Ook nu geldt: wat zou ik moeten doen om mijn onderzoeksvraag te beantwoorden vanuit de interactionele benadering?

- Dit is er aan de hand:

Er zijn kleuters die de ontwikkelingstaak van het effectief omgaan met anderen niet aan kunnen en hierbij onvoldoende en inadequate sociale ondersteuning ervaren.

- Dat komt door:

Kinderen hebben de ontwikkelingstaken van de levensfasen die hieraan voorafgingen, niet optimaal kunnen volbrengen. Een kind heeft bijvoorbeeld de koppigheidsfase niet goed doorlopen en heeft daardoor niet geleerd om zich aan regels en afspraken te houden en om emoties te leren hanteren. Het gevolg hiervan is dat de kleuter extra problemen op emotioneel en sociaal gebied krijgt (boosheid en verzet). De leerkracht biedt niet die sociale ondersteuning die het kind nodig heeft. Hij gaat er te gemakkelijk van uit dat de kleuter geleerd heeft om zich aan regels en afspraken te houden en dat hij geen dwinggedrag meer zal vertonen. De interactie tussen leerling en leerkracht wordt gekenmerkt door een wederzijdse beïnvloeding waarbij geen

sprake is van een positieve en ondersteunende houding, maar veel meer van een negatieve en afwijzende houding. De leerkracht stelt hoge eisen aan het kind en ondersteunt het niet. Tegelijkertijd kan het kind er niet aan voldoen en het kan ook niet veranderen, zodat een negatieve spiraal ontstaat.

- Dit gaan we doen:

Het startpunt om tot positieve beïnvloeding te komen ligt bij de leerkracht. Hij zal een goede sociaal-emotionele ondersteuning moeten gaan bieden waarbij hij consequent op een andere manier gaat reageren op de signalen van het kind. Tijdens deze interventies zal de leerkracht sensitiviteit en responsiviteit moeten uitstralen en de volgende componenten moeten inzetten:

1. Een affectieve component. De leerkracht laat merken dat hij de leerling accepteert ondanks boosheid en verzet, maar dat hij over het gedrag wil praten.
2. Een informatieve component. De leerkracht probeert *overzicht* te krijgen door informatie te verzamelen. Deze gegevens leiden tot *inzicht* in het gedrag. Het maken van video-opnamen en/of het invullen van een interactiewijzer zijn prima hulpmiddelen hierbij.
3. Een gedragsregulerende component. De leerkracht probeert nu tot *uitzicht* komen: 'hoe pakken we het probleem aan, hoe lossen we het op?'

Uit het bovenstaande blijkt dat een kind al een hele leergeschiedenis achter de rug heeft, wanneer het aan de basisschool begint. Bepaalde ontwikkelingsopgaven zijn dan opgelost en andere (nog) niet. Het ene kind is al redelijk sociaal competent en het andere niet. Deze verschillen kunnen te maken hebben met aanleg of met opvoeding. In ieder geval is het duidelijk dat kinderen met sociaal-emotionele problemen zijn aangewezen op ondersteuning van de leerkracht. Deze benadering blijft niet hangen in het achterhalen van de oorzaken, maar kijkt vooruit naar oplossingen. De interventie van de leerkracht beoogt de leerling te motiveren tot meer gewenst gedrag: het kind leren om positief met zichzelf om te gaan en met anderen, zodat het zich ontwikkelt tot een harmonische persoonlijkheid. Toch is ook deze benadering niet voldoende voor me. Er wordt wel een beroep gedaan op de houding van de leerkracht, maar ik mis de concrete handvatten hiervoor. Er worden wel competentie-eisen gesteld aan de professionele houding, maar die gaan wat mij betreft niet ver genoeg. Ik wil graag komen tot een herkadring, een algehele verandering van de persoonlijke houding van de leerkracht. Ik zou graag zien dat hij positiviteit uitstraalt

en ervan overtuigd is dat zijn leerlingen over krachten beschikken om te kunnen uitgroeien tot waardevolle burgers. Er wordt dan ook een beroep gedaan op zelfverantwoordelijkheid van de leerling, een belangrijk gegeven dat ik ook mis in de interactionele benadering.

2.2 Verkenning van de praktijk.

Voor leerkrachten is het een gewoonte om over hun leerlingen te praten, niet alleen tijdens de pauzes met collega's, maar ook thuis. Waarom dit gebeurt, is lang niet altijd duidelijk. Men wil stoom afblazen, men wil leuke ervaringen delen of men zoekt steun. Tijdens die verhalen krijgt men feedback en hoopt men beter om te kunnen gaan met het gedrag van het kind. Het vertellen van verhalen ofwel de narratieve methode wordt steeds vaker binnen de psychologie gebruikt. Het blijkt dat in de verhalen zelf de sleutel tot de oplossing verborgen zit. In de psychologie van het verhaal zitten zowel de vragen als de antwoorden verborgen (Deley, 2004). Om de praktijk te verkennen waarover het in mijn onderzoek gaat, vertel ik een verhaal van een leerkracht uit groep 1-2, die gedurende een schooldag steeds met boosheid en verzet van diverse leerlingen in haar groep te maken kreeg, en dit in de teamkamer tijdens de lunch vertelde. De namen van de leerlingen zijn gefingeerd.

'Ik heb het helemaal gehad met mijn groep. Ik weet niet wat ik nog moet doen. De hele dag door ben ik bezig met conflicten op te lossen. Ik heb het ene nog niet opgelost of het andere dient zich alweer aan. Ik ben doodop. Vandaag ook weer. Levy komt al mopperend binnen en begint meteen met duwen tegen andere kinderen. Die duwen terug en Robbie schopt Levy. Ik roep Levy, want die is ook altijd bezig, en zeg dat hij op zijn stoel moet gaan zitten. Meteen krijg ik een grote mond terug, hij zegt zelfs 'stomme juf' en 'rotjuf' tegen me en weigert om op zijn stoel te gaan zitten. Ik word me daar toch boos en stuur hem naar de gang. Levy gooit zijn stoel om en roept dat Robbie dan ook naar de gang moet. Gelukkig ging hij wel naar de gang, maar tot overmaat van ramp begint Robbie Levy uit te lachen. Dus stuur ik hem ook naar de gang. Achteraf had ik dat eigenlijk niet moeten doen, want natuurlijk kan ik die twee niet alleen laten. Voordat ik de klas weer een beetje rustig had, hoorde ik het geruzie op de gang en moest ik die twee uit elkaar halen. Ze geven elkaar dan de

schuld en we komen niet veel verder. Ze moeten het eerst goedmaken, voordat ze weer in de klas mogen. Ondertussen is het dan bijna negen uur en heb ik nog niks gedaan. Ik heb al van alles geprobeerd, negeren, afspraken en regels herhalen, een sticker uitgedeeld als het goed ging, maar niks helpt. Het erge is dat dit gedrag steeds meer normaal schijnt te zijn. Er is bijna geen enkel kind meer dat gewoon doet wat er gevraagd wordt. Ze hebben altijd een weerwoord en worden zo snel boos en kwaad. Ik kan het niet meer. Ik ben niet meer van deze tijd. Als ik er ouders over aanspreek, wuiven ze het probleem weg.'

Dit verhaal staat niet op zichzelf. Menig collega sluit zich bij dit verhaal aan met dezelfde ervaringen. Het gesprek blijft daar ook op hangen. In plaats van te zoeken naar oplossingen blijft men elkaar voeden in klagen en gebeurt er dus eigenlijk niets.

Boosheid en verzet van kinderen blijken moeilijk te hanteren in de opvoeding. In het bovenstaande verhaal valt mij vooral op dat zowel de leerkracht als de leerlingen in de steek gelaten worden met hun gevoelens. Ze worden geen van beiden getroost, ik zie alleen maar actie. Andere gevoelens, zoals huilen en lachen, mogen er wel zijn. Daar reageren leerkrachten zonder na te denken op met troosten en meelachen. Als de woede van een kind op de leerkracht gericht is, is het belangrijk dat hij die emotie kan verdragen en zich niet laat verleiden om erin meegezogen te worden. Hij moet proberen om naar het kind te luisteren tot het zijn boosheid heeft geuit. Wie weet, doe je wel de ontdekking dat zijn boosheid en verzet heel terecht zijn. De leerkracht moet zich beheersen en niet meteen in de verdediging schieten (Vandepitte, 2009). Dat vraagt een kalmte, die lang niet altijd gemakkelijk op te brengen is. Rustig ademhalen en tot tien tellen helpen je bewust te worden van het feit dat jouw boosheid nu geen enkele zin heeft. Dit zijn echter korte-termijn oplossingen. Op lange termijn wil ik leerkrachten andere hulpmiddelen aanreiken om deze problematiek meer structureel op te lossen. Een belangrijk uitgangspunt daarbij is dat er in de boosheid en het verzet van kinderen een levenskracht schuilgaat waarmee ze hun eigenheid uitdrukken en zichzelf als individu ervaren. De leerkracht heeft de taak om dit in goede banen te leiden. Welke technieken en hulpmiddelen ik daarbij wil gaan inzetten, bespreek ik in hoofdstuk 3.

2.3 Conclusie.

In hoofdstuk 1 heb ik drie deelvragen geformuleerd. Op twee hiervan zou ik nu een antwoord moeten kunnen geven. Allereerst vroeg ik me af wat de historische ontwikkeling van de opvoedkunde mij zou kunnen leren om de houding van de leerkracht en het ongewenste gedrag van de kleuter beter te begrijpen? Het blijkt dat maatschappelijke en culturele ontwikkelingen steeds het opvoedkundig beeld bepalen. In de loop der jaren is de eigenheid van het kind steeds belangrijker geworden en daarmee veranderde de rol van de opvoeder. In plaats van iemand die met strakke hand het kind probeerde te vormen naar een algemeen aanvaarde norm, werd hij iemand die de unieke kwaliteiten van het kind tot ontplooiing moest zien te brengen. Daarbij kwamen twee problemen aan het licht. Allereerst is het niet meer duidelijk waar de grenzen liggen: wanneer is het gedrag van een kind nog de uiting van zijn eigenheid en wanneer wordt het maatschappelijk onaanvaardbaar? In de tweede plaats is het niet meer duidelijk hoe de opvoeder hiermee om moet gaan.

Ook vroeg ik me in hoofdstuk 1 af waarom er sprake is van een verlies-verlies situatie bij de huidige manier van interactie tussen leerkracht en leerling bij boosheid en verzet van de leerling. Volgens de gedragstheorie beloont de leerkracht boosheid en verzet van het kind door er aandacht aan te schenken. De leerkracht is zich hier vaak wel van bewust, maar kan het niet veranderen en voelt zich ondeskundig. Het kind blijft het gevoel houden dat het niet gewaardeerd wordt en blijft om negatieve aandacht vragen. Volgens de interactionele benadering reageert de leerkracht negatief en afwijzend op boosheid en verzet van de leerling, omdat hij een bepaald beeld van het kind heeft opgebouwd. Het kind bouwt op zijn beurt een negatief beeld van zijn omgeving op door het gedrag van de leerkracht. De interactie komt in een neerwaartse spiraal terecht, waarmee geen van beiden gebaat zijn.

3 Plan van aanpak.

3.1 Inleiding.

In dit hoofdstuk zal ik beschrijven hoe ik gericht op zoek zal gaan naar gegevens die een antwoord kunnen geven op mijn centrale onderzoeksvraag. De resultaten kunnen leiden tot kwaliteitsverbetering van een praktijksituatie. Het gaat om een actie-onderzoek: een onderzoek dat gericht is op het handelen van leerkrachten en op situaties waarin dat handelen plaatsvindt (Harinck, 2009; Kallenberg *et al.*, 2007; Mason, 2002). Dit stelt uiteraard eisen aan mijn houding als onderzoeker en aan mijn manier van werken. De belangrijkste kenmerken van mijn houding behoren te zijn: nauwkeurigheid in het waarnemen, een kritische instelling tijdens het waarnemen, zorgvuldigheid in de omgang met alle betrokkenen, deugdelijkheid in het verifiëren van gegevens en zorgvuldigheid bij het trekken van conclusies (Harinck, 2009; Mason, 2002). Mijn werkwijze zal methodisch en systematisch moeten zijn. Daarvoor gelden de principes van betrouwbaarheid en validiteit. Deze zijn bij een praktijkonderzoek echter moeilijk te meten, maar ik zal er rekening mee houden bij het kiezen van een instrument. Dit doe ik onder meer door gebruik te maken van een 'critical friend' en door meerdere instrumenten in te zetten om de zwakte van slechts één instrument te ondervangen. Ik voldoe hiermee tevens aan de eis van triangulatie ofwel het gebruik van meerdere gegevensbronnen (Harinck, 2009). In de volgende paragrafen zal ik beschrijven wat mijn denkproces heeft opgeleverd voor mijn plan van aanpak.

3.2 Doelen.

Men onderzoekt een praktijkvraag niet zonder zich af te vragen wat dit onderzoek moet gaan opleveren. Er bestaan meerdere zienswijzen over de algemene doelen van actie-onderzoek (Harinck, 2009; Kallenberg *et al.*, 2007; Ponte, 2010). Harinck (2009) geeft aan dat actie-onderzoek kan bijdragen aan het 'doorgroeien' van de onderwijsgevenden. De onderwijspraktijk is complex en het onderwijsveld dynamisch,

zodat men met eenmaal verworven kennis en vaardigheden zijn pensioen niet meer haalt. Een leerkracht moet veranderingen signaleren, erop in kunnen spelen, meer inzicht en verdieping opdoen in wat hij doet en meer verantwoordelijkheid nemen voor zijn onderwijs. Kallenberg *et al.* (2007) gebruiken trefwoorden als enthousiasme, nieuwsgierigheid en een onderzoekende houding als kenmerkend voor het moderne leraarschap. De leraar kan in een zo veelzijdige en wisselende functie niet meer met vaste recepten werken. Ponte (2010) volgt in haar beschrijving Carr & Kemmis (1997), die het doel van actie-onderzoek omschrijven in termen van 'understanding' en 'improvement': het gelijktijdig vergroten van inzicht in de eigen praktijk en het verbeteren van die praktijk. De genoemde auteurs gebruiken weliswaar andere bewoordingen, maar ze zijn het erover eens dat onderzoek pas zin heeft als het een bijdrage levert aan de hoofdtaak van een leraar (ondersteuning en begeleiding van leerlingen bij het zich eigen maken van cognitieve en sociaal-emotionele vaardigheden) en als het gevolgen heeft voor de eigen klassenpraktijk. Door middel van mijn onderzoek wil ik een stimulerende dialoog op gang brengen, die hopelijk zal leiden tot een verbetering van het competentiegevoel van leerkrachten omdat nieuwe vaardigheden geleerd worden. Ik hoop echter tevens te bereiken dat er een verandering plaatsvindt in houding en opvattingen, omdat men zich bewust wordt van het gegeven dat het eigen handelen er zeker toe doet. Niet alleen het competent zijn, maar vooral ook het competent en veranderingsgezind blijven zal een voortdurende rol moeten spelen in het huidige leraarschap. Nog meer toegespitst op mijn onderzoeksvraag is het doel: leerkrachten van de groepen 1 en 2 van de basisschool leerlinggericht leren kijken en hen de daarbij behorende oplossingsgerichte vaardigheden aanleren. Tijdens interactionele situaties van boosheid en verzet van leerlingen zullen de leerkrachten hopelijk een meer verantwoordelijke houding laten zien. In paragraaf 3.4 zal ik beschrijven welke methodologie en welke methoden en technieken ik zal gaan inzetten (Crom, 2005).

3.3 Onderzoeksgroep.

De doelgroep van mijn onderzoek wordt gevormd door leerkrachten van de groepen 1 en 2 op reguliere basisscholen. Deze populatie is binnen de huidige context natuurlijk niet te onderzoeken, maar de uitkomsten en uitspraken van het onderzoek kun-

nen naar alle waarschijnlijkheid wel voor de gehele groep gelden (Harinck, 2009; Kallenberg *et al.*, 2007). In hoofdstuk 2 heb ik immers geprobeerd te laten zien dat de problematiek van boosheid en verzet een wijdverspreid opvoedkundig verschijnsel is, dat zich ook steeds meer op scholen manifesteert. Ik richt me daarom op een deelgroep (een steekproef). Ik beperk me tot de onderbouw leerkrachten van één basisschool. Het gaat concreet om vijf leerkrachten op basisschool De Vijf Hoeven in Tilburg. Ik vind deze steekproef relevant voor het onderzoek, omdat deze personen kenmerken vertonen die waarschijnlijk voor veel leerkrachten binnen de gehele populatie gelden. Het gaat om min of meer traditionele, veelal oudere leerkrachten die weliswaar beschikken over een groot scala aan kwaliteiten ten behoeve van het jonge kind, maar die niet geheel voldoen aan de huidige eis van professionalisering. Ik beschouw het dus als een selecte steekproef, omdat de mate van representativiteit niet bekend is (Harinck, 2009).

3.4 Onderzoeksmethoden.

Binnen de gedragswetenschappen kunnen twee belangrijke onderzoeksmethodologieën of paradigma's worden onderscheiden, namelijk het positivistisch en het interpretatief onderzoek. Positivistisch onderzoek is hier geen optie, omdat het zich toelegt op het vinden van algemeen geldende wetten op basis van statistisch getoetste onderzoeksresultaten. Mijn actie-onderzoek is gebaseerd op een interpretatieve onderzoeksvisie. Omdat er geen algemeen geldende wetten zijn om gedrag te verklaren, zal ik gedrag moeten interpreteren om verklaringen te kunnen vinden voor de verschijnselen (Crom, 2005). De menselijke zingeving staat centraal. Het gaat niet primair om wat de onderzoeker waarneemt, maar om het begrijpen van het gedrag dat hij waarneemt. Het gedrag van mensen wordt bepaald door de betekenissen die zij aan hun situatie geven. Daar ligt de link tussen gedrag en betekenisgeving (Harinck, 2009). Het kwalitatieve onderzoek is een voorbeeld van dit paradigma. Het is gericht op het verkrijgen van betrouwbare informatie over wat er leeft onder een bepaalde doelgroep. Het te bestuderen onderzoeksprobleem wordt zo open mogelijk tegemoet getreden en sluit direct aan bij de onderwijskundige praktijk (Crom, 2005; Kallenberg *et al.*, 2007; Mason, 2002). Er bestaan meerdere methoden en technieken om kwalitatief onderzoek uit te voeren. Om er enkele te noemen: observeren,

interviewen en het doen van een bronnenonderzoek. Voor mijn onderzoek kies ik voor het afnemen van interviews en het laten invullen van een vragenlijst. Voorafgaand aan mijn onderzoek heb ik voortdurend de praktijk geobserveerd. In feite ben ik door deze directe waarneming en het bijhouden van een logboek op mijn onderzoeksvraag gekomen. Ik heb ervaren dat de probleemsituaties zich niet laten voorspellen, zodat observeren moeilijk in te plannen is en voor mij dus afvalt als onderzoeksmiddel. Met het interview en een vragenlijst kijk ik niet rechtstreeks naar het gedrag van de leerkrachten, maar vraag ik hoe de geïnterviewden hun eigen gedrag in bepaalde situaties percipiëren. Bovendien bieden ze de mogelijkheid om naar motieven en opvattingen te vragen die aan een bepaald gedrag of verschijnsel ten grondslag liggen. In paragraaf 3.1 besprak ik mijn onderzoekshouding. De eis van zorgvuldigheid in de omgang met alle betrokkenen zal zeker tijdens deze onderzoeksfase een belangrijke rol spelen. Bij het verzamelen van gegevens spelen namelijk ethische overwegingen een rol. Ik zal de leerkrachten dus informeren over het doel van de gegevensverzameling en over de resultaten daarvan (bijlage 1). Ze worden ook geïnformeerd over het gebruik van de gegevens en mogen daarbij hun wensen uiten. Ten slotte zal ik de regels rond anonimiteit en privacy in acht nemen (Mason, 2002; Ponte, 2010). Om de nulmeting te bepalen wil ik de leerkrachten de vragenlijst 'pedagogische stijl' van Verstegen & Lodewijks (2009) laten invullen (bijlage 2). De scores zullen een goede indruk geven van hun begeleidingsstijl. Vervolgens probeer ik aan de hand van een praktijkvoorbeeld (casus) de dialoog op gang te brengen over eigen handelen en houding (bijlage 3). Daarna zal ik een aantal keren een groepsinterview afnemen. Het zal steeds een combinatie worden van een gestructureerd en een ongestructureerd interview, ook wel semi-gestructureerd interview genoemd (Kallenberg *et al.*, 2007) (bijlage 4). Vervolgens zal ik hen kennis laten maken met de cliëntgerichte benadering en het inzetten van oplossingsgerichte technieken (bijlage 4). Dit zal dan in de praktijk worden geoefend en later tijdens een bespreking worden geëvalueerd. Als afsluiting van het onderzoek zal de vragenlijst 'pedagogische stijl' opnieuw ingevuld moeten worden. De verschillen tussen de twee lijsten zullen aangeven of de aanpak succesvol is geweest. Daarmee geef ik antwoord op de centrale onderzoeksvraag en meer in het bijzonder op de derde deelvraag (zie hoofdstuk 1).

3.5 Schematische weergave van het onderzoek.

Hieronder geef ik schematisch aan hoe het onderzoek ingevuld gaat worden, door wie en wanneer.

Wanneer	Wat	Wie	Mijn rol
Vanaf half t/m eind december 2010	Vragenlijst over de pedagogische stijl invullen	De leerkrachten van de groepen 1 en 2	Uitleg over mijn onderzoek, toelichting op vragenlijst en afspreken van inleverdatum
Woensdag 12 januari 2011, 12.30 - 13.30 uur	Het 1 ^e groepsinterview: bespreking van een praktijkvoorbeeld	De leerkrachten van de groepen 1 en 2	Ik verzorg de casus en stel een aantal vragen op. Ik zal de bijeenkomst leiden. Op het einde deel ik een stencil uit dat korte informatie bevat ter voorbereiding van de tweede bijeenkomst
Woensdag 26 januari 2011, 12.30 - 13.30 uur	Het 2 ^e groepsinterview: bespreking van de cliëntgerichte benadering en oplossingsgerichte technieken en het maken van afspraken voor de komende tijd	De leerkrachten van de groepen 1 en 2	Ik informeer de collega's over het wat en hoe van een andere benadering, wat de bedoeling is en leg de afspraken vast
Week 4 t/m 7 van 2011	Oefenen van nieuwe benadering en	De leerkrachten van de groepen 1	Ik toon regelmatig belangstelling, ik

	houding	en 2	wil zoveel mogelijk complimenteren en eventuele vragen beantwoorden
Woensdag 16 februari 2011, 12.30 - 13.30 uur	Voortgangsgesprek en tussentijdse evaluatie volgens het semi interview model	De leerkrachten van de groepen 1 en 2	Ik zorg dat de vragen op papier staan. Ik leid de bijeenkomst en maak notulen
Week 7 t/m 11 van 2011	Oefenen van nieuwe benadering en houding	De leerkrachten van de groepen 1 en 2	Ik toon regelmatig belangstelling, ik zal complimenteren en eventuele vragen beantwoorden
Woensdag 16 maart 2011, 12.30 - 13.30 uur	Eindgesprek over de resultaten van de oefenperiode volgens het semi interview model	De leerkrachten van de groepen 1 en 2	Ik zorg dat de vragen op papier staan. Ik leid de bijeenkomst en maak notulen. Op het einde deel ik opnieuw de vragenlijst over de pedagogische stijl uit
Week 12 van 2011	Vragenlijst over de pedagogische stijl opnieuw invullen	De leerkrachten van de groepen 1 en 2	Ik verzamel de ingevulde lijsten op donderdag 17 maart 2011

Het bovenstaande is een inschatting van het onderzoeksverloop. Indien zich tussentijds onverwachte situaties voordoen, zal ik het schema aanpassen. Uiteraard zal ik daarbij steeds de onderzoeksprincipes in acht nemen.

4 Uitvoering en resultaten.

4.1 Inleiding.

Allereerst wil ik terugkomen op het plan van aanpak uit hoofdstuk 3. Er hebben zich tussentijds inderdaad situaties voorgedaan die aanleiding gaven het schema aan te passen. De wijzigingen hebben betrekking op zowel het tijdspad als de inhoud. Allereerst vond er op schoolniveau een verandering plaats van plenaire vergader- en overlegtijden. Dit had tot gevolg dat de tussentijdse evaluatie pas op woensdag 16 maart heeft plaatsgevonden in plaats van woensdag 16 februari. Verder waren de collega's zo enthousiast dat ik in overleg met hen gekozen heb voor een extra oefening. In de periode van 17 maart tot en met 25 maart hebben de collega's twee individuele oplossingsgerichte gesprekjes gevoerd met leerlingen die vaak boosheid en verzet tonen. Uiterlijk woensdag 6 april leverden ze een schriftelijk verslag in van deze gesprekken. In dezelfde week voerde ik de afsluitende individuele gesprekken met de collega's over hun proces en resultaat. Ook in deze week vulden ze opnieuw de vragenlijst 'pedagogische stijl' van Verstegen & Lodewijks (2009) in. Dit is de controlemeting waarmee ik het praktijkgedeelte heb afgerond.

In dit hoofdstuk zal ik de uitkomsten van het onderzoek presenteren. Deze zullen objectief, ordelijk en gestructureerd worden weergegeven (Harinck, 2009; Kallenberg *et al.*, 2007). Pas in hoofdstuk 5 ga ik die uitkomsten analyseren en interpreteren en zal ik de centrale onderzoeksvraag beantwoorden. Ter opfrissing zal ik deze onderzoeksvraag hier nog eens herhalen: *'kan ik de houding van leerkrachten tegenover boosheid en verzet bij het jonge basisschoolkind fundamenteel veranderen door oplossingsgerichte technieken in te zetten?'* Aan het onderzoek hebben vijf leerkrachten deelgenomen die werkzaam zijn in de groepen 1 en 2. Allereerst geef ik in paragraaf 4.2 de resultaten van de nulmeting. Deze kwantitatieve gegevens worden in eenvoudige grafieken zichtbaar gemaakt. In paragraaf 4.3 worden de kwalitatieve data, die verkregen zijn door interviews en observaties, aan de hand van de 'geordende schoenendoos' gepresenteerd (Harinck, 2009). In paragraaf 4.4 ten slotte

geef ik de resultaten van de controlemeting. Ook deze kwantitatieve gegevens worden grafisch weergegeven.

4.2 De nulmeting.

In mijn onderzoeksvraag staat de houding van leerkrachten centraal. Om te kunnen vaststellen of er gedurende het onderzoek een verandering in deze houding heeft plaatsgevonden, wilde ik weten hoe de stijl van begeleiden was bij aanvang van het onderzoek. Om dit te kunnen meten heb ik gebruikgemaakt van de vragenlijst 'pedagogische stijl' van Verstegen & Lodewijks (2009). Er moest op 32 vragen een antwoord worden gegeven. De sleutel van de vragenlijst bestaat eruit de scores van bepaalde vragen op te tellen en in acht categorieën onder te brengen (bijlage 2). Zo kreeg ik voor iedere leerkracht het profiel van hun begeleidingsstijl.

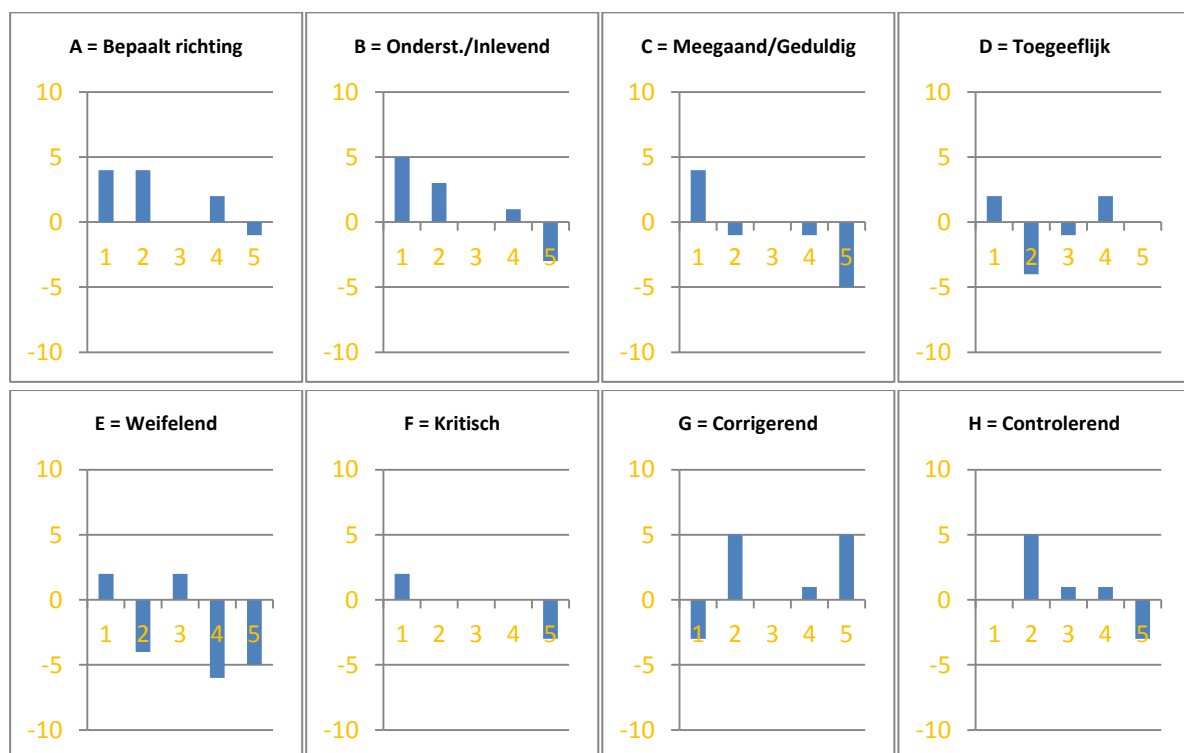


Fig. 1 Resultaten van de nulmeting op basis van de vragenlijst 'pedagogische stijl'; A-H zijn acht categorieën die tezamen een profiel van een begeleidingsstijl vormen.

De resultaten van de nulmeting worden per categorie in een grafiek zichtbaar gemaakt (fig. 1). Binnen iedere deelgrafiek wordt de score van elke leerkracht weergegeven. Hun anonimiteit wordt gewaarborgd door ze een nummer te geven. De score kan zowel positief als negatief zijn; een score van 0 is niet zichtbaar door de presentatie in kolommen. Voor alle duidelijkheid: een positieve of negatieve score is niet per definitie een goede of slechte score!

In fig. 1 wordt het accent gelegd op de verschillende scores binnen elk van de acht categorieën. Het is ook interessant om de scores per leerkracht te groeperen. Op deze wijze komen de volgende profielen naar voren:

1:	A = 4	B = 5	C = 4	D = 2	E = 2	F = 2	G = -3	H = 0
2:	A = 4	B = 3	C = -1	D = -4	E = -4	F = 0	G = 5	H = 5
3:	A = 0	B = 0	C = 0	D = -1	E = 2	F = 0	G = 0	H = 1
4:	A = 2	B = 1	C = -1	D = 2	E = -6	F = 0	G = 1	H = 1
5:	A = -1	B = -3	C = -5	D = 0	E = -5	F = -3	G = 5	H = -3

4.3 De kwalitatieve gegevens.

Op diverse manieren heb ik kwalitatieve data verzameld (bijlage 3 t/m 7). Ze laten vooral het proces zien dat de leerkrachten tijdens het onderzoek hebben doorlopen en kunnen dus niet cijfermatig worden weergegeven. Het is echter wel het meest wezenlijke onderdeel van mijn onderzoek. Mijn rol als begeleider van dit proces heb ik dan ook als cruciaal ervaren. Tijdens de geplande bijeenkomsten waarbij ik oplossingsgerichte stappen en technieken inzette (Cauffman & van Dijk, 2009; Jeninga, 2008; Kelchtermans, 2002; Verstegen & Lodewijks, 2009), had ik een coachende rol. Tegelijkertijd wilde ik in de dagelijkse praktijk mijn oplossingsgerichte houding voortdurend als voorbeeld stellen. Dit leverde een stroom aan gegevens op, die ik in een logboek heb bijgehouden. Om enigszins ordening en structuur in het materiaal aan te brengen, maak ik gebruik van de 'geordende schoenendoos' (Harinck, 2009). Dit betekent dat ik drie thema's heb gekozen waarin ik de verkregen gegevens heb ondergebracht. Ik realiseer me terdege dat het subjectieve element onvermijdelijk is, omdat ik gegevens interpreteer. Voor de zekerheid heb ik een 'critical friend' ingescha-

keld die het proces steeds van dichtbij heeft meegemaakt en op wiens oordeel ik vertrouw. Zoals ik in hoofdstuk 3 heb aangegeven, heb ik gebruik gemaakt van het interview en van observaties.

Thema 1: Inzichten willen vertalen in handelen.

- Bij aanvang waren alle leerkrachten sterk probleemgericht (blijven doen wat niet werkt).
- De bespreking van de casus maakte bij alle leerkrachten een grote behoefte aan verandering duidelijk, omdat de huidige interventies steeds vaker op teleurstelling en frustratie uitliepen (stoppen met iets wat niet werkt). Dit was een ware aha-erlebnis.
- Na informatie over oplossingsgericht werken ontstond bij alle leerkrachten de bereidheid en de motivatie om deze nieuwe vaardigheden te gaan trainen (iets nieuws inzetten).

Thema 2: Willen experimenteren/oefenen (Werken Aan Wat Werkt).

- De leerkrachten ontdekten veel aspecten aan hun professionele houding waar ze problemen mee hadden: vaak de strijd aangaan, onmacht en onzekerheid voelen, niet luisteren naar leerlingen, te snel reageren op leerlingen, sterk regulerend optreden, het negatieve veel meer aandacht geven dan het positieve, het probleem niet oplossen, steeds hetzelfde blijven doen.
- De leerkrachten waren gemotiveerd om tot een nieuwe professionele houding te komen: ze durfden te experimenteren en kwetsbaar te zijn, ze wilden van elkaar leren, ze gingen anders communiceren met kinderen, ze stonden open voor het positieve, ze gingen tussendoor vaker complimenten geven, ze leerden de juiste vragen te stellen en om te gaan met ongewenst gedrag, ze leerden kritisch te zijn, te reflecteren en feedback te geven.

Thema 3: Wat kan je daarbij helpen? Hoe leer je het beste?

- De leerkrachten hebben met mij gereflecteerd en gepraat over hun ervaringen.
- De leerkrachten hebben met mij geoefend in oplossingsgerichte technieken zoals herkaderen.

- De leerkrachten hebben met mij gepraat over het stellen van vragen en ze hebben vooral geoefend in het stellen van open vragen.
- De leerkrachten hebben naar een opname gekeken van een oplossingsgericht gesprek van mij en hier zijn kritische vragen over gesteld.
- De leerkrachten hebben gesprekjes met leerlingen uitgeprobeerd.

Wat dit proces heeft opgeleverd, zal moeten blijken uit de controlemeting die in de volgende paragraaf wordt gepresenteerd. Aan de hand van een anekdote wil ik wel reeds de inzet van mijn collega's illustreren en tevens mijn respect tonen voor hun veranderingsbereidheid. Een collega vertelde het volgende: *'Ik heb thuis een zoon die steeds zeurt over allerlei pijntjes. Ik ga met steeds meer irritatie op hem reageren. Door dit proces dacht ik: ik ga het eens anders aanpakken, want dit werkt niet. Ik ben met hem gaan praten en zei dat hij heel gevoelig is voor pijn en dat hij graag iedere pijn tegen mij wilde vertellen. Ik zei dat ik daardoor niet meer wist of het iets ergs was of juist niet en of we daar iets over konden afspreken. Hij begreep dit en ging akkoord. Ik stelde voor om een schaalvraag te gebruiken. Daarbij zou hij alle pijn die onder de zes ligt, niet meer vertellen en alles wat daarboven ligt wel. Hij vond dit prima. Hij hield zich er ook aan. Op een dag riep hij keihard vanuit de kamer naar mij, terwijl ik in de keuken was: "Mam, nu moet je toch echt onmiddellijk komen, want ik heb buikpijn die zeker een acht waard is!"*

4.4 De controlemeting.

Het actie-onderzoek is afgerond met het opnieuw invullen van de vragenlijst 'pedagogische stijl' door de vijf leerkrachten. De resultaten van deze controlemeting worden wederom per categorie gepresenteerd (fig. 2), op eenzelfde wijze als bij de nulmeting. In hoofdstuk 5 zullen de resultaten van beide metingen worden vergeleken om te kijken of mijn centrale onderzoeksvraag positief of negatief beantwoord kan worden.

In fig. 2 wordt opnieuw het accent gelegd op de verschillende scores binnen elk van de acht categorieën. Ook nu is het zinvol om de scores per leerkracht te groeperen.

Aan het eind van het onderzoek hadden de leerkrachten de volgende profielen van begeleidingsstijl:

1:	A = 2	B = 5	C = 4	D = 2	E = -1	F = 1	G = -4	H = -2
2:	A = 2	B = 4	C = 1	D = 0	E = -1	F = 3	G = 3	H = 2
3:	A = 3	B = 5	C = 3	D = 4	E = -1	F = 0	G = -3	H = -1
4:	A = 0	B = 3	C = 1	D = 0	E = -4	F = 0	G = -2	H = -2
5:	A = 0	B = 0	C = -2	D = 0	E = -2	F = -1	G = 1	H = 0



Fig. 2 Resultaten van de controlemeting op basis van de vragenlijst 'pedagogische stijl'; A-H zijn acht categorieën die tezamen een profiel van een begeleidingsstijl vormen.

5 Analyse van de resultaten.

5.1 Inleiding.

In dit hoofdstuk zal ik de verkregen data gaan analyseren en interpreteren. Allereerst zal ik in paragraaf 5.2 de kwantitatieve gegevens van de nulmeting gaan vergelijken met die van de controlemeting. Dit zal moeten aantonen of er inderdaad sprake is van een verandering in de houding van de leerkrachten. Om te kunnen bepalen of de verandering als positief of negatief kan worden beoordeeld, zal ik de gegevens interpreteren aan de hand van enkele eisen die aan een oplossingsgerichte houding gesteld kunnen worden. Deze eisen vind ik terug in een aantal categorieën van de vragenlijst 'pedagogische stijl' van Verstegen & Lodewijks (2009). Vervolgens zal ik in paragraaf 5.3 de kwalitatieve gegevens gaan interpreteren om na te gaan of er daadwerkelijk een win-win situatie is ontstaan. Ten slotte zal ik in paragraaf 5.4 expliciet gaan terugkoppelen naar de centrale onderzoeksvraag en naar de drie deelvragen uit hoofdstuk 1. Tevens zal ik in mijn betoog opnemen of aan de huidige eis van 'inclusief onderwijs' wordt voldaan.

5.2 Vergelijking tussen nulmeting en controlemeting.

In fig. 3 worden de resultaten van zowel nulmeting als controlemeting per categorie weergegeven. Binnen iedere deelgrafiek ziet men per leerkracht twee kolommen: de linker kolom geeft steeds de beginscore weer, de rechter kolom de eindscore. Het is duidelijk zichtbaar dat er een verschuiving in individuele houdingen heeft plaatsgevonden. Om te bepalen of deze verschuivingen positief of negatief kunnen worden geïnterpreteerd, zal ik aangeven welke categorieën uit de vragenlijst als kenmerkend kunnen worden beschouwd voor een oplossingsgerichte houding en welke niet of in mindere mate. Bovendien zal ik per categorie aangeven of de scores boven dan wel onder de nullijn als positief of juist negatief geïnterpreteerd moeten worden. De nullijn kan steeds als neutraal beschouwd worden.

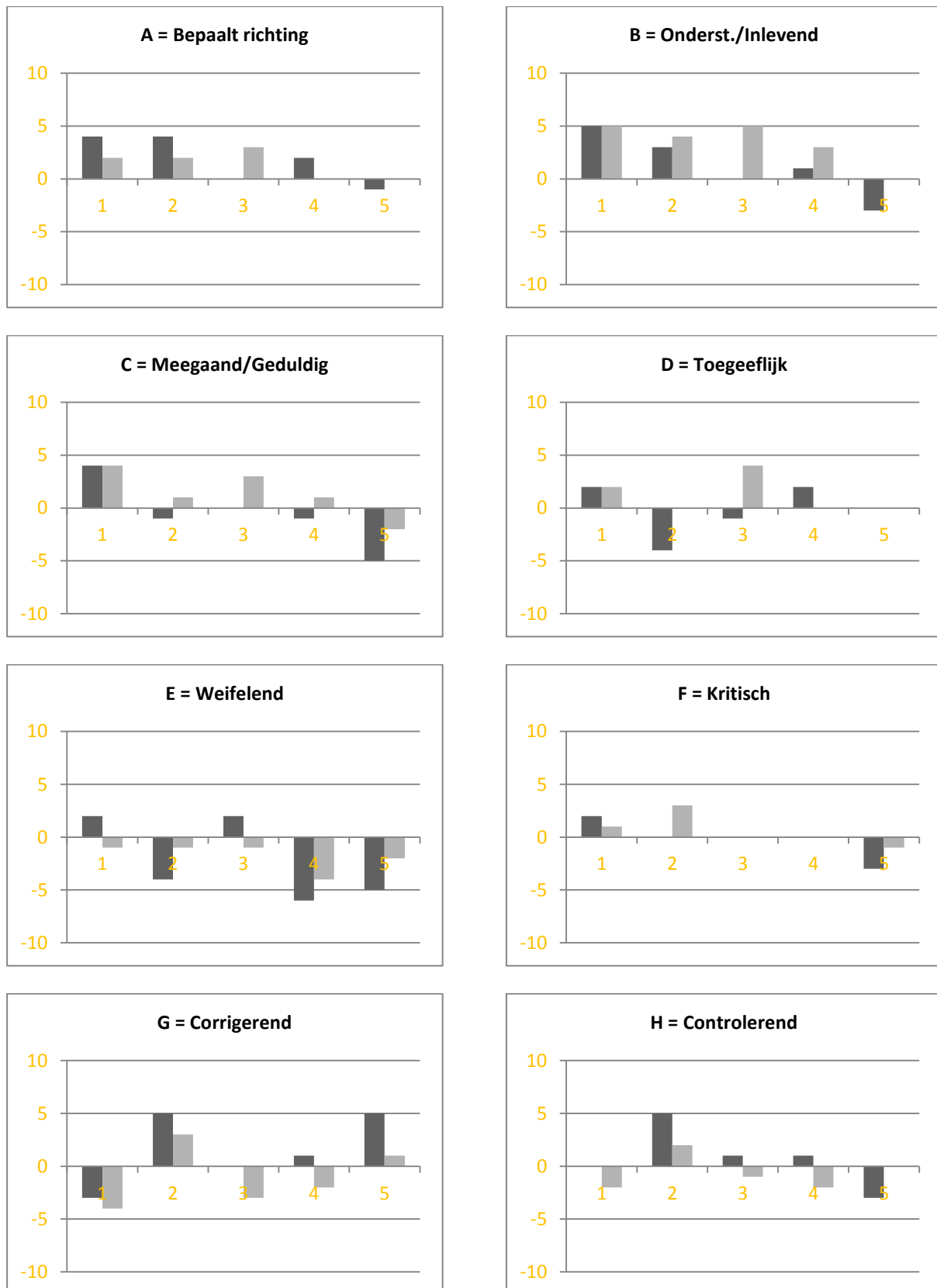


Fig. 3 Resultaten van nulmeting en controlemeting op basis van de vragenlijst 'pedagogische stijl' (individuele scores van de vijf leerkrachten).

Categorie A = Bepaalt richting.

Deze categorie beschouw ik als *kenmerkend* omdat het sturen door de leerkracht niet bij oplossingsgericht werken hoort, maar juist het leidend volgen. De scores *onder de nullijn* kunnen als *positief* beschouwd worden, boven de nullijn als negatief. Bij drie personen zien we een verschuiving in gunstige richting, bij twee personen in ongunstige richting.

Categorie B = Ondersteunend/inlevend.

Deze categorie beschouw ik als *kenmerkend* omdat een oplossingsgerichte houding empathie vereist. De scores *boven de nullijn* kunnen als *positief* beschouwd worden, onder de nullijn als negatief. Bij vier van de vijf leerkrachten zien we een verschuiving in gunstige richting, bij één blijft de score gelijk.

Categorie C = Meegaand/geduldig.

Deze categorie beschouw ik als *kenmerkend* omdat een oplossingsgerichte houding veel geduld verlangt van de leerkracht: geduld om te luisteren naar de leerling. De scores *boven de nullijn* kunnen als *positief* beschouwd worden, onder de nullijn als negatief. Ook hier zien we bij vier van de vijf leerkrachten een verschuiving in gunstige richting en bij één blijft de score gelijk.

Categorie D = Toegeeflijk.

Deze categorie beschouw ik als *niet kenmerkend* omdat de term toegeeflijk niet specifiek aan een oplossingsgerichte houding gekoppeld kan worden. Ik laat deze categorie dus buiten beschouwing.

Categorie E = Weifelend.

Deze categorie beschouw ik als *niet kenmerkend* omdat de term weifelend niet specifiek aan een oplossingsgerichte houding gekoppeld kan worden. Ook deze categorie laat ik dus buiten beschouwing.

Categorie F = Kritisch.

Deze categorie beschouw ik als *niet kenmerkend* omdat een kritische houding bij een algemene professionele houding hoort. Ik laat deze categorie eveneens buiten beschouwing.

Categorie G = Corrigerend.

Deze categorie beschouw ik als *kenmerkend* omdat corrigeren niet bij een oplossingsgerichte houding hoort. Het is juist de bedoeling dat de leerling zelf verantwoordelijk wordt voor zijn gedrag. De scores *onder de nullijn* kunnen als *positief* be-

schouwd worden en boven de nullijn als negatief. Bij alle vijf leerkrachten zien we een verschuiving in gunstige richting.

Categorie H = Controlerend.

Deze categorie beschouw ik als *kenmerkend* omdat bij een oplossingsgerichte houding de leerkracht de leerling uitnodigt om zichzelf te controleren. De scores *onder de nullijn* kunnen als *positief* beschouwd worden, boven de nullijn als negatief. Bij vier van de vijf leerkrachten zien we een verschuiving in gunstige richting, bij één in ongunstige richting.

Als conclusie kan ik stellen dat er bij de leerkrachten inderdaad een verschuiving naar een meer oplossingsgerichte houding tot stand is gekomen. Bij elk van de vijf kenmerkende categorieën zien we een gunstig resultaat. Bij twee hiervan (A en H) is een meerderheid opgeschoven in gunstige richting, een minderheid niet. Bij twee andere (B en C) zijn vier leerkrachten opgeschoven in gunstige richting en heeft er één eenzelfde score behaald. Bij één categorie (G) zijn alle leerkrachten opgeschoven in gunstige richting. Ze zijn volop oplossingsgericht in beweging en gebruiken hun nieuwe houding om zoveel mogelijk tot een win-win situatie te komen, met name bij boosheid en verzet van leerlingen.

Zeker zo illustratief is het om de gemiddelde scores van de vijf leerkrachten tijdens de nulmeting en de controlemeting te vergelijken bij elk van de acht categorieën (fig. 4). De linker kolom geeft steeds het gemiddelde van de nulmeting aan, de rechter kolom die van de controlemeting. Hieronder worden de resultaten wat meer in detail besproken, waarbij uiteraard dezelfde vijf categorieën die als kenmerkend voor een oplossingsgerichte houding worden beschouwd, de nadruk krijgen.

Categorie A = Bepaalt richting; kenmerkend.

De gemiddelde score bij de nulmeting is 1,8 en bij de controlemeting 1,2. Er is dus sprake van een afname in sturend gedrag en dit is een gunstige verschuiving naar een meer oplossingsgerichte houding.

Categorie B = Ondersteunend/Inlevend; kenmerkend.

De gemiddelde score bij de nulmeting is 1,2 en bij de controlemeting 3,4. Er is dus sprake van een toename in ondersteuning en inleving en dit is een gunstige verschuiving naar een meer oplossingsgerichte houding.



Fig. 4 Resultaten van nulmeting en controlemeting op basis van de vragenlijst 'pedagogische stijl' (gemiddelde scores van de vijf leerkrachten).

Categorie C = Meegaand/Geduldig; kenmerkend.

De gemiddelde score bij de nulmeting is -0,6 en bij de controlemeting 1,4. Er is dus sprake van een toename in meegaandheid en geduld en dit is een gunstige verschuiving naar een meer oplossingsgerichte houding.

Categorie D = Toegeeflijk; niet kenmerkend.

De gemiddelde score bij de nulmeting is -0,2 en bij de controlemeting 1,2.

Categorie E = Weifelend; niet kenmerkend.

De gemiddelde score bij de nulmeting is -2,2 en bij de controlemeting -1,8.

Categorie F = Kritisch; niet kenmerkend.

De gemiddelde score bij de nulmeting is -0,2 en bij de controlemeting 0,6.

Categorie G = Corrigerend; kenmerkend.

De gemiddelde score bij de nulmeting is 1,6 en bij de controlemeting -1,0. Er is dus sprake van een afname in corrigeren en dit is een gunstige verschuiving naar een meer oplossingsgerichte houding.

Categorie H = Controlerend; kenmerkend.

De gemiddelde score bij de nulmeting is 0,8 en bij de controlemeting -0,6. Er is dus sprake van een afname in controleren en dit is een gunstige verschuiving naar een meer oplossingsgerichte houding.

Bij elk van de vijf relevante categorieën heeft dus een verschuiving plaatsgevonden naar een meer oplossingsgerichte houding. Een bemoedigend resultaat! Het gaat weliswaar om een kleine en selecte steekproef, maar er zijn geen aanwijzingen dat de resultaten niet voor de gehele populatie zouden kunnen gelden. Er is gebleken dat training in oplossingsgericht werken een sterke impuls doet uitgaan naar een nieuwe opvoedingsstijl.

5.3 Analyse van de kwalitatieve gegevens.

In hoofdstuk 1 heb ik als derde deelvraag van het onderzoek geformuleerd: *‘kan ik met training van leerkrachten in het herkaderen van problemen en het stellen van oplossingsgerichte vragen daadwerkelijk tot een win-win situatie komen?’* Om deze vraag goed te kunnen beantwoorden, zijn de resultaten van de kwalitatieve gegevens

belangrijk. In paragraaf 4.3 zijn deze data volgens het principe van de 'geordende schoenendoos' (Harinck, 2009) gepresenteerd. De drie centrale thema's waren:

1. Inzichten willen vertalen in handelen.
2. Willen experimenteren/oefenen
3. Wat kan je daarbij helpen? Hoe leer je het beste?

De interpretatie van kwalitatieve gegevens is altijd moeilijker dan die van kwantitatieve. Toch kan ik zonder problemen de gegevens interpreteren als een gunstige verschuiving naar een meer oplossingsgerichte houding. Ik baseer me daarbij op de informatie die de drie thema's hebben opgeleverd. Meer specifiek verwijs ik hiervoor naar de bijlagen 1 en 3 t/m 7. Het leren herkaderen is daar expliciet in opgenomen. Tevens komen daarin uitgebreid aan bod het niet meer stellen van de 'waaromvraag', maar het inzicht krijgen in open vragen en het oefenen daarvan. Dit zijn zaken die een oplossingsgerichte houding kenmerken. Om te voorkomen dat ik teveel zou *hineininterpretieren*, heb ik de gegevens besproken met mijn 'critical friend', die het hele proces al een trouwe bondgenoot is geweest.

Het antwoord op de derde deelvraag van het onderzoek kan niet anders dan een onomstotelijk 'ja' zijn. De leerkrachten hebben duidelijk ervaren dat ze tot een win-win situatie komen door het inzetten van oplossingsgerichte technieken. Hun handelingsverlegenheid die zo kenmerkend was tijdens eerdere verlies-verlies situaties, is daarmee aan het verdwijnen. Ze zijn ervan overtuigd dat dit komt doordat ze zich hebben afgewend van de probleemgerichte houding. Ze hebben allen het voornemen geuit om zich verder te bekwamen in het oplossingsgericht werken.

5.4 Tot slot.

Op verscheidene plaatsen in dit verslag is reeds teruggekoppeld naar de centrale onderzoeksvraag uit hoofdstuk 1 en naar de drie daaruit voortvloeiende deelvragen. Hier zal dat nog eens expliciet en in onderlinge samenhang gebeuren. Uit de analyse en de interpretatie van de gegevens is vast komen te staan dat oplossingsgericht werken een fundamentele verandering van de professionele houding bij leerkrachten teweeg kan brengen. Daarmee heb ik de centrale onderzoeksvraag in positieve zin beantwoord. Tevens heb ik de doelstelling *in* het onderzoek (zie paragraaf 1.3) be-

reikt. De nieuwe inzichten blijken leerkrachten van het jonge kind namelijk enorm te inspireren. Ze ervaren dat situaties die voorheen onoplosbaar leken, toch kunnen worden aangepakt. De nieuwe aanpak zet zowel leerkrachten als leerlingen 'in hun kracht'. In oplossingsgerichte termen zeggen we dan: 'het werkt, en als iets werkt doe er dan meer van'! Ook heb ik een nieuw perspectief gevonden in de omgang met het jonge kind en dus heb ik de doelstelling van het onderzoek (zie paragraaf 1.2) bereikt. Ik heb namelijk aangegeven dat ik een positieve bijdrage wil leveren aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van het jonge basisschool kind. Het ging om 'het streven naar een evenwichtige basis door het ontwikkelen van zelfvertrouwen en het vertrouwen in de ander als twee benen om op te staan' (Deley, 2004).

Wat betreft de terugkoppeling naar de drie deelvragen het volgende. In hoofdstuk 2 heb ik aangegeven dat vroeger aangeleerde technieken nog steeds in belangrijke mate onze professionele houding bepalen. Deze technieken zijn echter niet meer toereikend bij het omgaan met boosheid en verzet bij het jonge kind. Ik heb theorieën en denkbeelden beschreven om het probleem beter te kunnen begrijpen (deelvraag 1). De interactie tussen leerling en leerkracht laat een toename zien van frustratie, ergernis en onmacht bij de leerkracht. Gelijksortige gevoelens zien we bij de leerling. Kortom: er is sprake van een verlies-verlies situatie (deelvraag 2). De oplossing heb ik gezocht in het creëren van een nieuwe opvoedingsstijl, die met een actie-onderzoek in de praktijk is onderzocht. Er is gebleken dat de methodiek van het oplossingsgericht werken mijn theoretische beschouwingen onderbouwt (deelvraag 3). Daarmee hoop ik dat de in paragraaf 2.2 beschreven verlegenheidssituatie tot het verleden behoort. Het zou fijn zijn als ik bij het binnenkomen van de school vaker een vreugdedans zou zien dan een klaagzang zou horen.

Het onderzoek heeft kansen gecreëerd die in een behoefte voorzien om weer met voldoening en zelfvertrouwen de onderwijstaak uit te voeren. De huidige gedragsproblematiek blijkt met oplossingsgerichte technieken beter hanteerbaar te zijn geworden. Al met al kan ik stellen dat de leerkrachten die deelnamen aan het onderzoek, 'het weer zien zitten'! Men voelt zich weer capabel en gemotiveerd. Aangezien de leerkracht er wel degelijk toe doet (Marzano, 2007; Marzano, 2008; Marzano, 2010), is deze uitslag van groot belang bij de huidige eis van 'inclusief onderwijs'. Er wordt een andersoortig beroep gedaan op de leerkracht van deze tijd. Niet de leer-

ling moet zich aanpassen, maar de leerkracht. De nieuwe, oplossingsgerichte houding biedt hem daartoe de mogelijkheid. De leerling wordt hierbij centraal gesteld en men heeft technieken tot zijn beschikking om het onderwijs zo passend mogelijk te maken. Men wordt veel meer handelingsbekwaam en is daardoor beter toegerust om aan inclusief onderwijs te werken.

Tot slot zou het effect van het onderzoek vergroot kunnen worden wanneer de collega's die met het oudere kind werken, ook oplossingsgericht zouden gaan werken. De directeur is opgetogen over het succes in de onderbouw en heeft aangegeven dat hij graag wil dat ik de rest van het team ook kennis laat maken met deze methodiek en hen erin begeleid. Dit zal in combinatie gebeuren met het invoeren van een nieuwe sociaal-emotionele methode, die ook oplossingsgericht werkt. Wat het onderzoek uiteindelijk voor mezelf heeft betekend en wat het mij zoal heeft opgeleverd, zal ik in het volgende hoofdstuk beschrijven.

6 Reflectie en aanbevelingen.

6.1 Reflectie.

Om te achterhalen wat dit meesterstuk mij heeft opgeleverd ten aanzien van mijn professionele ontwikkeling, zal ik mijn eigen handelen intentioneel en expliciet tot voorwerp van denken moeten maken. Hiervoor heb ik diverse reflectiemodellen tot mijn beschikking (Kelchtermans, 2002). Ik maak gebruik van het ui-model van Korthagen, omdat ik hiermee de meeste diepgang bereik. Het afpellen van de ui zal congruentie moeten opleveren. Het zal moeten aantonen of de 'flow' waarin ik me nu bevind, een reële basis heeft. Het ui-model hanteert de volgende zes stappen.

Omgeving. Wat kom je tegen? Waar heb je mee te maken?

In de loop der jaren zag ik mezelf steeds meer ontevreden raken over het onderwijs. Er veranderde veel in korte tijd en het gevoel dat het er niet leuker op werd, ging overheersen. Ouders waren niet meer betrokken, kinderen liepen niet meer in het gareel en mijn vertrouwde professionele houding schoot tekort. Toch bleef het vuur voor het werken met kinderen branden, ook al was het een waakvlammetje geworden. Om me heen zag ik collega's hetzelfde doormaken. Men ging bij de pakken neerzitten en zei dat men het op deze manier de laatste jaren voor het pensioen nog wel volhield.

Gedrag. Wat doe je?

Dit stond me enorm tegen. Ik wilde zo niet werken en vond dat de kinderen recht hebben op bevlogen en betrokken leerkrachten. Dit betekende dat ik iets moest gaan ondernemen. Ik zocht een nieuwe uitdaging en de oplossing vond ik in het oppakken van een studie. Ik koos voor de opleiding tot gedragsspecialist. Gedrag heeft me altijd al mateloos geboeid en die keuze voelde dan ook meteen als een schot midden in de roos.

Bekwaamheden. Wat kun je?

Als ik uit overtuiging voor iets kies, geef ik me voor de volle 100%. Ik heb een groot plichtsbesef en kan mezelf prima taken opleggen. Vanaf het allereerste begin voelde ik me op mijn plek zitten. Er ging een nieuwe wereld voor me open. Met veel enthousiasme, gedrevenheid en inzet heb ik gestudeerd. Het oplossingsgericht werken sprak me enorm aan. Het bood me nieuwe kansen in mijn professionele ontwikkeling. Ik werd weer tevreden en het waakvlammetje werd weer een brandend vuur.

Overtuigingen. Waar geloof je in?

Ik geloof dat in het streven naar verbetering sterke krachten naar boven komen, die het bereiken van doelen mogelijk maken.

Identiteit. Hoe zie jij jezelf als professional?

Ik wil me tevreden voelen in mijn beroep van leerkracht en het oplossingsgericht werken biedt me hier alle gelegenheid toe. Leerlingen, collega's en ouders merken dat aan mij. Ze zien me blij en gelukkig en horen me positieve dingen zeggen over het onderwijs. Ik voel energie en zie nieuwe uitdagingen. Ik kan de kinderen weer geven waar ze recht op hebben, namelijk een competente, betrokken, empathische leerkracht die openstaat voor de ander.

Betrokkenheid. Waar doe je het allemaal voor?

Ik hoop dat mijn voorbeeld andere leerkrachten aanzet tot actie. Ik wil ze in beweging krijgen en houden, enerzijds omdat stilstand achteruitgang betekent en anderzijds omdat veranderingen je duidelijk het gevoel geven dat je leeft. Leiden deze veranderingen dan ook nog tot verbeteringen, dan is mijn missie geslaagd. Iedereen heeft tenslotte de opdracht om zelf iets van het leven te maken. Tijdens dit onderzoek ben ik erin geslaagd om in harmonie te zijn met mezelf en mijn omgeving en voelde ik me in een 'flow'.

6.2 Aanbevelingen.

Het zal geen verbazing wekken dat ik aan het eind van dit werkstuk een warm pleidooi wil houden voor de introductie van oplossingsgericht werken op alle basisscholen die worstelen met de problematiek van boosheid en verzet bij het jonge kind. De-

ze methodiek geeft een sterke impuls aan een verandering van de pedagogische houding van leerkrachten en beïnvloedt de sfeer in de klas op een positieve manier. Oplossingsgericht werken sluit beter aan bij het kind van deze tijd en draagt bij aan het ontwikkelen van maatschappelijk gewenst gedrag. Daarmee levert het een bijdrage aan een goede burgerschapsvorming. Oplossingsgericht werken zet iedereen in zijn kracht en draagt bij aan tevredenheid op school.

Het is de vraag hoe de introductie van oplossingsgericht werken op basisscholen het beste kan plaatsvinden. De meest ideale optie is uiteraard de aanstelling van een gediplomeerde gedragsspecialist op school. Een leerkracht met deze functie is bekend met collega's, kinderen en ouders en is een vast aanspreekpunt bij gedragsproblemen. Een tweede optie is de aanstelling van een gediplomeerde gedragsspecialist onder een bestuur, waarbij deze op meerdere scholen ingezet wordt. Een nadeel is dat deze minder bekend is met de situatie op de afzonderlijke scholen en minder gemakkelijk aanspreekbaar is. Waar men voor kiest, heeft te maken met prioriteiten en financiële mogelijkheden. Een eventuele derde optie is de introductie van oplossingsgerichte technieken door middel van een cursus, die gegeven wordt door een externe deskundige. Een duidelijk nadeel hiervan is, dat er geen zicht is op de continuïteit van de aanpak.

Nawoord.

Als ik in één woord moet aangeven wat het overheersende gevoel is aan het eind van dit meesterstuk, is het wel 'tevredenheid'. Nu ik de tijd neem om te reflecteren, begrijp ik ook beter waarom ik zo tevreden ben. Ik heb namelijk een echte 'klik' gehad met de collega's die aan het onderzoek deelnamen. Dit komt onder andere doordat ik bij hen enkele eigenschappen ben tegengekomen die ik ook zelf ten zeerste waardeer. Hun motivatie en veranderingsbereidheid sloten perfect aan bij mijn eigen ideeën en overtuigingen. Ik ben me hiervan pas goed bewust geworden door de soepele omgang met elkaar tijdens het onderzoek. Ik wil hen hartelijk bedanken voor hun enorme inzet. Verder wil ik mijn dank uitspreken aan Louise Corvers. Haar begeleiding heeft me steeds scherp gehouden ten aanzien van mijn onderzoeksvraag. Ze bracht me terug op de goede weg als ik dreigde af te dwalen. Ze voorzag eerdere versies van dit meesterstuk van waardevolle kritische kanttekeningen. Ook wil ik mijn medestudenten van de LOL-groep bedanken voor hun opbouwende feedback. Verder wil ik waardering uitspreken voor de directie van mijn school. Deze heeft me steeds alle ruimte geboden voor het uitvoeren van mijn studie-opdrachten. Ook hebben ze gefungeerd als 'critical friend'. Als laatste wil ik mijn echtgenoot Harry bedanken voor zijn vertrouwen in mij. Zijn bemoedigende woorden hebben me steeds gestimuleerd om door te zetten. Hij was een ware 'critical friend'. Speciaal voor hem veel liefs.

Literatuur.

Bannink, F. (2007). *Oplossingsgerichte vragen. Handboek oplossingsgerichte gespreksvoering*. Amsterdam: Pearson Assessment and Information.

Barkley, R. A. (1998). *Opstandige kinderen: een compleet ouder-trainingsprogramma*. Lisse: Swets & Zeitlinger.

Berg, I. K. & Steiner, T. (2009). *Het spel van oplossingen. Oplossingsgerichte psychotherapie voor kinderen*. Amsterdam: Pearson Assessment and Information.

Bom, P. (2009). *Kinderen & Grenzen stellen*. Utrecht-Antwerpen: Kosmos.

Brewer, S. (1999). *Superbaby*. Amsterdam: Archipel.

Brumagne, M., Liefink, J. & Adriaenssens, P. (1994). *Ons baby peuter kleuterboek: opvoeding en verzorging*. Antwerpen: Standaard.

Carr, W. & Kemmis, S. (1997). *Becoming critical*. London: The Falmer Press.

Cauffman, L. & van Dijk, D. J. (2009). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Amsterdam: Uitgeverij Boom Onderwijs.

Crom, B. (2005). *De invloed van externe budgetparameters op de interne budgettering van academische ziekenhuizen*. Binnengehaald 12 juni 2008 van <http://dissertations.ub.rug.nl/FILES/faculties/management/2005/b.crom/h4.pdf>.

Deley, T. (2004). *Denken Voelen Doen. Sociaal-emotionele ontwikkeling in het basisonderwijs*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Dobben de Bruyn, J. & van Dijkum, C. (1982). *Theorie en onderzoek van Kolb. Vorming*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Dreikurs, R. & Soltz, V. (1998). *Kinderen dagen ons uit*. Amsterdam: Ankh-Hermes.

Feddema, G. & Wagenaar, A. (2010). *En als we nou weer eens gewoon gingen opvoeden*. Houten-Antwerpen: Spectrum.

Furman, B. (2009). *De methode Kids' Skills. Op speelse wijze vaardigheden ontwikkelen bij kinderen*. Soest: Nelissen.

Golly, A. & Sprague, J. (2009). *Positive Behaviour Support - Goed gedrag kun je leren!* Huizen: Pica.

Harinck, F. (2009). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Herbert, M. (1999). *Ongehoorzaamheid*. Baarn: Intro.

Jeninga, J. (2008). *Professioneel omgaan met gedragsproblemen. Praktijkboek voor het primair onderwijs*. Baarn: HB Uitgevers.

Jong de, P. & Berg, I.K. (2009). *De kracht van oplossingen. Handwijzer voor oplossingsgerichte gesprekstherapie*. Amsterdam: Pearson.

Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J. & Scheepsma, W. (2007). *Ontwikkeling door onderzoek. Een handreiking voor leraren*. Utrecht-Zutphen: ThiemeMeulenhoff.

Kelchtermans, G. (2002). *Reflectief ervaringsleren voor leerkrachten. Een werkboek voor opleiders, nascholers en stagebegeleiders*. Mechelen: Wolters Plantyn Educatieve Uitgevers.

Lier van, P. A., Hoebe, S. M. & van Lieshout, C. (1993). *Sociaal-emotionele ontwikkeling: de vertrouwensrelatie als basis*. Gorinchem: De Ruiter.

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

Mak, G. (2000). *De eeuw van mijn vader*. Antwerpen: Atlas.

Marzano, R.J. (2007). *Wat werkt op school. Research in actie*. Middelburg: Bazalt.

Marzano, R.J. (2008). *Wat werkt in de klas. Research in actie*. Middelburg: Bazalt.

Marzano, R.J. (2010). *Wat werkt: pedagogisch handelen & klassenmanagement*. Middelburg: Bazalt.

Mason, J. (2002). *Researching your own practice. The discipline of noticing*. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group

Merlevede, E., Meerschaert, G. B., De Mey, W. & Braet, C. (2004). *Kinderen de baas!? Praktijkboek voor deskundigen. Een training in opvoedingswaarden voor ouders van jonge kinderen met gedragsproblemen*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Ponte, P. (2010). *Onderwijs van eigen makelij. Procesboek actie-onderzoek in scholen en opleidingen*. Den Haag: Boom Lemma Uitgevers.

Schöttelndreier, M. (2008). *Monsters van kinderen, draken van ouders*. Amsterdam: De Balie.

Spock, B., Parker, S., van Andel-van der Vliet, W. & van Andel, R. (2007). *Baby- en kinderverzorging & opvoeding*. (53^{ste} ed.). Utrecht-Antwerpen: Kosmos.

Vandepitte, M.J. (2009). *Kinderen willen opgevoed worden. Je kind zien en spiegelen*. Deventer: Ankh-Hermes.

Verstegen, R. & Lodewijks, H.P.B. (2009). *Interactiewijzer. Analyse en aanpak van interactieproblemen in professionele opvoedingssituaties*. Assen: Van Gorcum.

Walsch, D. (2008). *Nee! Waarom ouders het niet zeggen en kinderen het wel moeten horen*. Zeist: Christofoor.

Bijlage 1

Eerste gesprek met mijn collega's over mijn meesterstuk.

Tijd: woensdag 15 december 2010.

Doelstelling:

Mijn collega's informeren over mijn meesterstuk.

Mijn collega's vragen om medewerking.

Plan van aanpak uitleggen.

Informatie over mijn meesterstuk.

Ik moet een klein onderzoek uitvoeren in de praktijk. Daartoe heb ik een onderzoeksvraag geformuleerd. Die luidt als volgt:

' kan ik de houding van leerkrachten tegenover boosheid en verzet bij het jonge basisschoolkind fundamenteel veranderen door oplossingsgerichte technieken in te zetten?'

Ik heb gekozen voor dit onderwerp omdat iedereen steeds meer klaagt over opstandig gedrag en het verzet van kinderen tegen gezag. We reageren nog steeds zoals we dat ooit geleerd hebben. De tijden zijn veranderd en daarom is het zinvol om met elkaar eens na te denken over een andere aanpak en daarmee wil ik jullie laten kennismaken.

Ik vraag aan jullie of je daartoe bereid bent. Alle gegevens die ik hierover verzamel zullen anoniem verwerkt worden en ik zal zeer zorgvuldig met gegevens om gaan. Je mag me ter verantwoording roepen indien je mocht ervaren dat dit niet gebeurt.

Plan van aanpak (zie hoofdstuk 3) reik ik aan iedereen uit en we lopen dat gezamenlijk na.

De vragenlijst pedagogische stijl licht ik toe en vraag of ze die na de kerstvakantie op woensdag 12 januari bij mij willen inleveren.

Reflectie volgens het ui-model van Korthagen (15-12-2010).

Omgeving.

Wat kom je tegen? Waar heb je mee te maken?

Vandaag heb ik mijn collega's gevraagd om gedurende drie maanden mee te werken aan een onderdeel van mijn meesterstuk. Ik bespeurde een nieuwsgierigheid, maar

ook een gespannenheid. Dit merkte ik aan lacherig gedrag en grappige opmerkingen. Er werd bijvoorbeeld gezegd: 'als wij niet meewerken zak je dan?'

Gedrag.

Wat doe je?

Ik probeerde in eerste instantie de spanning weg te halen door te zeggen dat ik alle vertrouwen in hun heb, anders zou ik het niet vragen. Vervolgens gaf ik beknopte informatie over mijn meesterstuk en mijn onderzoeksvraag. Tussendoor beantwoordde ik vragen die gesteld werden. Het plan van aanpak liepen we systematisch na zodat het theoretisch stuk concreter werd. Tot slot stelde ik de vraag of ze mij wilde helpen.

Bekwaamheden.

Wat kun je?

Ik kan een warm pleidooi houden omdat ik in het oplossingsgericht werk geloof en mijn collega's weet te motiveren. Het lukte me om hen zover te krijgen dat ze hun eigen houding eens onder de loep willen leggen.

Overtuigingen.

Waar geloof je in?

Ik geloof in de cliëntgerichte benadering, in het centraal stellen van de persoon en zijn kwaliteiten, in het zelf verantwoordelijk blijven, in het zelf keuzes mogen maken.

Identiteit.

Hoe zie jij jezelf? Hoe zie jij jezelf als professional?

Ik zie mezelf als iemand die zoveel mogelijk probeert het anders zijn als uniek zijn te zien, het als respect te voelen en erover te denken in de sfeer van de eigen geaardheid van iemand. In mijn beroep draag ik dit vooral uit door een heel bewuste houding in te nemen die gekenmerkt wordt door nooit iemand te veroordelen. Indien ik problemen met iemand heb wil ik deze eerlijk en in alle openheid met diegene bespreken. Collega's die wel veroordelend spreken over kinderen en ouders (als ze er niet bij zijn!) durf ik steeds beter hierop aan te spreken.

Betrokkenheid.

Waar doe je het allemaal voor?

Ik vind gelijkwaardigheid en eerlijkheid erg belangrijk. Ik wil niet dat een ander achter mijn rug om zo over mij zou praten dus wil ik zelf daarin het goede voorbeeld zijn en geven.

Bijlage 2

Vragenlijst 'pedagogische stijl' (Verstegen, R. & Lodewijks H.P.B., 2009).

Hoe schat u de omgangsstijl van uw collega/van uzelf in vergeleken met andere begeleiders, waarbij:

-2 = duidelijk minder dan wat gemiddeld wordt aangetroffen

-1 = minder dan wat gemiddeld wordt aangetroffen

0 = karakteristiek voor wat gemiddeld wordt aangetroffen bij begeleiders

+1 = meer dan wat gemiddeld wordt aangetroffen

+2 = duidelijk meer dan wat gemiddeld wordt aangetroffen

Kenmerken in de omgang

1.	Ziet wat er gebeurt	-2	-1	0	+1	+2
2.	Is soepel	-2	-1	0	+1	+2
3.	Verontschuldigt zich	-2	-1	0	+1	+2
4.	Wijst op fouten	-2	-1	0	+1	+2
5.	Helpt	-2	-1	0	+1	+2
6.	Geeft ruimte	-2	-1	0	+1	+2
7.	Is nauwgezet	-2	-1	0	+1	+2
8.	Controleert	-2	-1	0	+1	+2
9.	Overtuigende presentatie	-2	-1	0	+1	+2
10.	Beoordeelt	-2	-1	0	+1	+2
11.	Toont belangstelling	-2	-1	0	+1	+2
12.	Toont irritatie en boosheid	-2	-1	0	+1	+2
13.	Bereid opnieuw uit te leggen	-2	-1	0	+1	+2
14.	Trekt in twijfel	-2	-1	0	+1	+2
15.	Geeft vrijheid	-2	-1	0	+1	+2
16.	Afwachtend	-2	-1	0	+1	+2
17.	Geeft ongelijk toe	-2	-1	0	+1	+2
18.	Toegeeflijk	-2	-1	0	+1	+2
19.	Toont onvrede	-2	-1	0	+1	+2

20. Sluit compromissen	-2	-1	0	+1	+2
21. Verbiedt	-2	-1	0	+1	+2
22. Ondersteunend-zorgzaam	-2	-1	0	+1	+2
23. Streng	-2	-1	0	+1	+2
24. Structureert	-2	-1	0	+1	+2
25. Stelt eisen en regels	-2	-1	0	+1	+2
26. Op zijn hoede	-2	-1	0	+1	+2
27. Laissez-faire	-2	-1	0	+1	+2
28. Biedt vertrouwen	-2	-1	0	+1	+2
29. Vertelt boeiend en enthousiast	-2	-1	0	+1	+2
30. Geduldig	-2	-1	0	+1	+2
31. Laat onzekerheid merken	-2	-1	0	+1	+2
32. Bestraffend	-2	-1	0	+1	+2

Sleutel vragenlijst pedagogische stijl

Tel de verkregen scores van de volgende vragen op:

- A. 1, 9, 24 en 29
- B. 5, 11, 22 en 28
- C. 2, 13, 20 en 30
- D. 6, 15, 18 en 27
- E. 3, 16, 17 en 31
- F. 7, 14, 19 en 26
- G. 4, 12, 21 en 32
- H. 8, 10, 23 en 25

Profiel begeleidingsstijl

	-8	-7	-6	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	6	7	8
A. Bepaalt richting	*	*	*	*	*	*	*	*	0	*	*	*	*	*	*	*	*
B. Ondersteunend/inlevend	*	*	*	*	*	*	*	*	0	*	*	*	*	*	*	*	*
C. Meegaand/geduldig	*	*	*	*	*	*	*	*	0	*	*	*	*	*	*	*	*
D. Toegeeflijk	*	*	*	*	*	*	*	*	0	*	*	*	*	*	*	*	*
E. Weifelend	*	*	*	*	*	*	*	*	0	*	*	*	*	*	*	*	*
F. Kritisch	*	*	*	*	*	*	*	*	0	*	*	*	*	*	*	*	*

G. Corrigerend

* * * * * 0 * * * * *

H. Controlerend

* * * * * 0 * * * * *

Bijlage 3

Casus

Sanne is een meisje van 5;6 jaar en zit in groep 2 van de basisschool. Ze woont bij haar moeder die gescheiden is. Haar vader ziet ze nooit meer. Met oma heeft Sanne een goed contact en ze spreekt er altijd positief over. Ze kan goed mee met de groep qua leerprestaties. Het liefst zit ze naast de leerkracht en eist die plaats op. In haar contacten met andere kinderen en met de leerkracht functioneert ze onvoorspelbaar. Wanneer ze zich lekker voelt in de groep, is ze erg spraakzaam en vol van verhalen. Ze houdt van aandacht. Toch ontstaan er gedurende de dag steeds weer conflicten met andere kinderen. Ze schopt, slaat, duwt en scheldt zonder aanleiding. Ze loopt expres rakelings langs andere kinderen, zodat deze omvallen. Als deze dingen haar lukken, zie je een grijns op haar gezicht verschijnen. Om de haverklap komen kinderen naar de leerkracht toe om te zeggen dat Sanne geschopt, geduwd, geslagen of gescholden heeft. Wanneer de leerkracht haar op haar gedrag aanspreekt, komt ze in verzet en gaat dan vreselijk te keer. Ze kan hysterisch worden en neemt niets meer van de leerkracht aan tot het moment waarop ze gekalmeerd is. Ze is dan het hele voorval ook weer snel vergeten. De leerkracht heeft vaak contact gehad met moeder over Sanne. Ze lijkt erg op Sanne. Ze is fel in haar spreken en heeft 'haar handjes los zitten'. Door dit alles heeft Sanne's leerkracht een behoorlijk probleem. Temeer daar de sfeer in de klas steeds meer verpest raakt.

Mijn voorbereiding op de casusbespreking met mijn collega's.

De acties van de leerkracht tot nu toe.

- Ze reageert constant en fluit Sanne terug als ze een ander kind pijn doet. Ze vraagt wat er gebeurt, waarom het andere kind huilt en of dit kind dat leuk vindt. Sanne vindt het behoorlijk vervelend dat ze bij de juf moet komen. Soms lijkt het of ze er van baalt wat ze gedaan heeft.

- Ze laat haar vertellen hoe het beter kan en moet. Het enige dat Sanne hier op weet te antwoorden is dat ze niet moet schoppen en slaan.
- De leerkracht laat haar kijken naar andere kinderen die geen ruzie maken, maar die leuk aan het spelen zijn. Sanne staat hier niet echt voor open en wil niet naar die kinderen kijken.
- Ze stuurt Sanne naar binnen. Hier baalt ze goed van. Ze klaagt er thuis over dat ze als enige naar binnen moet. Vervolgens krijgt de leerkracht dan moeder op haar dak. Want alleen naar binnen, dat kan niet. Sanne zou volgens moeder niet zomaar een kind pijn doen. Het andere kind moet dan ook straf krijgen.
- Ze geeft haar een sticker na goed gedrag, ook al is dit van korte duur. Sanne is dan trots.

De acties die de leerkracht heeft ondernomen om het gedrag van Sanne te verbeteren, hebben tot dusverre weinig effect gehad. De leerkracht zegt veel acties door elkaar heen te gebruiken en ze vraagt zich af of ze wel consequent genoeg is.

Vragen over de casus

Hoe zou je de hulpvraag van de leerkracht kunnen omschrijven?

Mijn antwoord:

help me een aanpak te vinden en toe te passen die wel zoden aan de dijk zet. Help me Sanne effectiever te helpen in het zich socialer opstellen tegenover andere kinderen en haar te leren op een respectvolle manier met iedereen om te gaan.

Hoe zou je de hulpvraag van de leerling kunnen omschrijven?

Mijn antwoord:

help me beter met andere kinderen om te gaan, zodat ik het niet meer nodig heb om ze pijn te doen en daar lol aan te beleven.

Wat zijn positieve kenmerken van de leerling?

Mijn antwoord:

Ze weet wat haar juf niet zo leuk vindt als ze dat doet: ruzie maken, pijn doen.

Ze weet wat haar juf wel erg fijn vindt als ze dat doet: lief doen tegen andere kinderen.

Ze weet wanneer de juf boos op haar wordt: 'als ze iemand pijn doet'.

Ze wil graag naast de juf zitten.

Ze is trots als ze een sticker verdient.

Ze is blij met complimenten.

Haar leerprestaties zijn goed.

Ze vertelt graag.

Wat zou jij doen om het probleem op te lossen?

Mijn antwoord vind ik in de oplossingsgerichte werkwijze. Heel in het kort betekent dit, dat ik in een gesprek met Sanne me focus op de oplossingen en op zoek ga naar uitzonderingen. Ik laat haar zelf oplossingen ontdekken zodat ze zelfvertrouwen krijgt.

Verslag van de tweede bijeenkomst (woensdag, 12-01-2011).

De opzet van de bijeenkomst.

Tijd: 12.30u-14.30u

Ruimte: het RT lokaal

Gespreksleider en notulant: Agnes

Agenda:

- 12.30-12.35u Opening en toelichting agenda.
- 12.35-12.45u Agnes verzamelt de ingevulde vragenlijsten 'pedagogische stijl' en ieder geeft in het kort aan wat de ervaring hiermee is.
- 12.45-13.30u Iedereen leest de casus en noteert vervolgens: hoe zou jij het gedrag van Sanne in één zin formuleren, wat zie je als beschermende factoren en wat zie je als risicofactoren? De gevonden antwoorden bespreken we met elkaar.
- 13.30-13.45u Agnes vertelt wat de leerkracht van Sanne tot nu toe aan interventies heeft gedaan. Wat vinden we daarvan?

- 13.45-14.25u We gaan drie gerichte vragen beantwoorden (zie verderop). Ieder doet dit eerst individueel en vervolgens reflecteren we hier gezamenlijk op.
- 14.25-14.30u Wat hebben we vandaag geleerd en afsluiting.

Notulen.

De reacties op het invullen van de vragenlijst:

Wat dacht men?

Moeilijk om je af te zetten tegen een gemiddelde.

Sommige vragen waren erg moeilijk te beantwoorden.

Het is goed om eens over mezelf na te denken.

Wat voelde men?

Onzekerheid over eigen functioneren.

Twijfels over de keuze die gemaakt moest worden.

Confrontatie met jezelf.

De casus:

Men herkende het gedrag onmiddellijk en koppelde het automatisch aan leerlingen in de eigen groep, die met dit probleem worstelen. Het gedrag formuleerde men vooral in de sfeer van de behoeften van Sanne aan aandacht en minder in de sfeer van het gemis aan sociale vaardigheden. De beschermende factoren en de risicofactoren kon ieder goed ontdekken. Er werd naar elkaar geluisterd en op elkaar gereageerd in een ontspannen en prettige sfeer.

De interventies van de leerkracht van Sanne herkende men sterk van zichzelf. Er werd open over eigen houding en gedrag gesproken, over goede voornemens, over de valkuilen. Men voelde zich veilig om zich kwetsbaar op te stellen.

Het beantwoorden van de drie gerichte vragen deed een beroep op hun professionele kennis en inzicht. Het blijkt dat ze het vooral moeilijk vinden om oplossingen te bedenken voor het probleemgedrag. Men wil wel, maar denkt nog sterk probleemgericht. Op dit moment kwam duidelijk de verlegenheidssituatie naar voren waarop ik het onderwerp van mijn praktijkonderzoek heb gebaseerd. Men ziet duidelijker en voelt duidelijker een grotere behoefte om het anders te gaan doen. De huidige interventies lopen vaak uit op een teleurstelling en dan weet men het niet meer. Dit was voor mij een geweldige ervaring. Ze ontdekten zelf hun veranderingsbereidheid en willen graag een nieuwe vaardigheid trainen. Ik heb in het kort geschetst hoe het met de oplossingsgerichte methode wel kan. Ik beloof hen dat ze een video opname mo-

gen zien van een oplossingsgericht gesprek van mij met een leerling zodat ze een idee krijgen.

Men vond het een waardevolle bijeenkomst omdat ze een oplossing zagen voor hun probleem. Ik heb een info geschreven (zie verderop in deze bijlage) en uitgedeeld waarin ze informatie vinden over de oplossingsgerichte werkwijze. Dit komt dan volgende keer aan bod. Verder hebben we afgesproken dat iedereen de komende tijd extra gaat letten op de eigen houding en het gedrag tijdens moeilijke interacties met leerlingen.

Reflectie volgens het ui- model van Korthagen (woensdag, 12-01-2011).

Omgeving.

Vandaag had ik de tweede bijeenkomst met mijn collega's uit de groepen 1/2. Het doel was om aan de hand van een casus zicht te krijgen op eigen gedrag en handelen in vergelijkbare situaties en wat dit aan resultaat oplevert.

Gedrag.

Ik wilde graag dat mijn collega's zelf tot de ontdekking zouden komen dat ze steeds vaker gefrustreerd raken in het begeleiden van kinderen met opstandig gedrag. Dat ze zouden inzien dat ze vaardigheden missen om gewenst gedrag bij leerlingen te ontwikkelen. Dat ze zelf daarin kunnen veranderen. Ik heb tevoren goed nagedacht over hoe mijn houding en opstelling dan het beste kunnen zijn. Daarbij heb ik gebruik gemaakt van diverse boeken (Bannink, 2009; Cauffman & van Dijk, 2009; De Jong & Berg, 2009; Deley & Beets-Kessens, 2004; Durrant, 2007; Le Fevere de Ten Hove, *et al.*, 2008).

Bekwaamheden.

Ik weet wat mijn leerstijl is. Deze heb ik dus ingezet om me zo bekwaam mogelijk te kunnen opstellen. Concreet ben ik de leercyclus van Kolb begonnen met stap 1 reflectief observeren/denken. Ik ben me gaan verdiepen in de diverse literatuur en ik ben gaan nadenken over de opzet van de tweede bijeenkomst en mijn opstelling. Daarbij heb ik het mandaat waaruit ik handel een duidelijke rol laten spelen. Er was tenslotte geen echte concrete hulpvraag van mijn collega's, maar ik wilde wel tot een hulpvraag komen. De tweede stap was begripsvorming/beslissen. Ik ben aan de computer gaan zitten en heb bijlage 3 geschreven als voorbereiding en als stappen-

plan voor de tweede bijeenkomst. Stap drie was actief experimenteren/doen. Dit was de bijeenkomst van vandaag. Hiervoor verwijs ik naar de notulen van die bijeenkomst. Stap vier was concrete ervaringen/bezinnen. Ik zit nu aan de computer en ben bezig met reflecteren over vanmiddag. Ik heb er een goed gevoel aan over gehouden. Mijn collega's zijn open en eerlijk geweest en hebben zich kwetsbaar opgesteld. De sfeer was ontspannen. Ik heb de oplossingsgerichte gesprekstechniek zoveel mogelijk ingezet. Ik stelde open vragen en liet hen zelf nadenken. Dit eiste mijn voortdurende aandacht en concentratie. Het was dan ook een geweldige ervaring dat mijn collega's ontdekkingen over henzelf deden en tot de conclusie kwamen dat ze een nieuwe vaardigheid wilden leren. Dit was meer dan ik had durven hopen. Ik kan dus in ieder geval concluderen dat de bijeenkomst zeer geslaagd was. Daar ben ik trots op. Overtuigingen.

Ik geloof in cyclisch denken en cyclische processen. Zoals de beïnvloeding van theorie op praktijk en omgekeerd, zoals de leerstijlcyclus van Kolb, zoals de cyclus van dag en nacht, zoals vraag en antwoord vandaag.

Identiteit.

Omdat ik steeds ervaar dat het volgen van mijn leerstijl me goede resultaten oplevert in het begeleiden van kinderen, maar ook volwassenen. Omdat ik eveneens ervaar dat open vragen veel interactiever werken en nieuwe inzichten opleveren dan gesloten vragen. Deze nieuwe inzichten brengen me weer op een hoger niveau van communiceren.

Betrokkenheid.

Zodat anderen ook gaan ervaren dat het einde van een cyclus, een proces, steeds ook weer het begin vormt van een nieuwe cyclus. Er ontstaan weer nieuwe kansen, nieuwe mogelijkheden en dit houdt nooit op. Het is onze levensopdracht om het beste van ons leven te maken, het is onze onderwijsopdracht om het beste uit ons zelf en de kinderen te halen.

Informatie voor de collega's, die op het einde van de tweede bijeenkomst uitgereikt wordt.

Wat is oplossingsgericht werken en hoe doe je dat? (Bannink, 2009; Cauffman & van Dijk, 2009; De Jong & Berg, 2009; Le Fevere de Ten Hove *et al.*, 2008; Furman, 2009).

Inleiding.

Er zijn twee totaal verschillende manieren om naar problemen te kijken: probleemgericht of oplossingsgericht. Bij beide formules worden vragen gesteld over het probleem. Het verschil zit in het soort vragen, waar ik later nog op terugkom. De eerste serie focust alleen op het probleem, de tweede op de reeds aanwezige oplossingen. Niemand laat tenslotte 24 uur per dag probleemgedrag zien, er zijn altijd goede momenten. Hoe meer men focust op problemen (het negatieve), hoe groter die worden en dat levert niets nuttigs op voor mensen met een probleem. Hoe meer men focust op oplossingen (het positieve), hoe sterker die worden.

Wat vraagt dit als eerste van ons?

Tijdens onze opleiding hebben we geleerd om op zoek te gaan naar de oorzaken van problemen bij leerlingen. We observeerden en noteerden zoveel mogelijk over het probleemgedrag en baseerden daarop onze begeleiding. Het voornaamste doel daarbij was dan om het probleemgedrag op te lossen, het moest verdwijnen. Als we objectief naar de resultaten kijken, blijkt dat het probleemgedrag tijdelijk vermindert, maar later, in hogere groepen, toch weer terugkomt. Je hoort dan ook steeds de opmerkingen van de onderbouwleerkrachten dat een kind in groep 1-2 ook al zo was en dat men er veel energie in gestopt heeft om dit gedrag te veranderen. De conclusie dat er niets is opgelost is dan snel gemaakt. Dit betekent enerzijds dat de leerkrachten van de groepen 1-2 zich aangesproken voelen omdat ze het probleem niet echt opgelost hebben. Anderzijds willen de leerkrachten van de bovenbouw korte metten maken met dit probleemgedrag omdat het al zoveel jaren duurt en er toch niks verandert. Bewijs genoeg, zou ik zo zeggen, om op zoek te gaan naar andere manieren, waarmee meer resultaat te behalen is. Gelukkig heeft zich een nieuwe visie aangediend die ons daarbij kan helpen, namelijk het oplossingsgericht werken. Een eerste vereiste is dat we bereid zijn om onze visie op probleemgedrag te herzien. Indien we

overtuigd zijn van het feit dat er voor ieder probleem een oplossing bestaat, is de eerste stap al gezet. Het betekent namelijk dat je ondanks alles toch een positieve zijde aan het probleem ziet. De woorden waarmee we de werkelijkheid beschrijven, richten zich dan vooral op bruikbare aspecten van die werkelijkheid. Bijvoorbeeld een leerling die druk is, bestempel je als een energiek kind, een leerling die luidruchtig is bestempel je als een enthousiaste leerling. De manier van omgaan met die leerlingen wordt hierdoor al meteen een stukje gemakkelijker. Want zo werkt dat: is er eenmaal een minder afstotende term gekozen, dan is de volgende stap ook meteen empathischer. Deze manier van werken helpt je om kansen te creëren. Met een nieuwe zienswijze alleen zijn we er niet. We moeten hem tot onze houding gaan maken, onze opvoedingsstijl, en dat eist veel oefening in de praktijk. Het beste houvast om ermee te beginnen is om telkens als je tegenstand – tegenslag of tegenweer – ontmoet je het volgende af te vragen:

- Wat wil de ander me vertellen?
- Welke aanwijzingen wil hij me geven?
- Heb ik voldoende informatie verstrekt?

Tegelijkertijd complimenteer je de ander met alles wat in zijn opstelling wél bruikbaar is. Op die manier wordt wat je vroeger misschien negatief kwalificeerde, omgebouwd tot regieaanwijzingen door de ander, m.a.w. een lesje voor ons. Samenvattend komt het neer op het leren van nieuwe vaardigheden: veelvuldig complimenteren en terughoudend zijn in het reageren. Hiermee leggen we de basis om tot oplossingsgericht werken te komen.

Hoe dan verder?

In ons vak komt het vooral neer op het begeleiden van kinderen. Hoe beter jij dit kunt, hoe beter de ander tot zijn recht komt. Daarbij spelen in de eerste plaats non-specifieke variabelen een rol. Ze zijn niet gebonden aan het oplossingsgericht werken, maar gelden in algemeenheid voor onderwijskrachten. Te denken valt dan bijvoorbeeld aan authentieke aandacht en respect, betrokkenheid en empathisch vermogen. Het oplossingsgericht werken vereist nog een aantal specifieke vaardigheden. Door te leren luisteren, kun je leerlingen beter tot hun recht laten komen. Door oplossingsgerichte taal te gebruiken en, belangrijker nog, de juiste oplossingsgerichte vragen te stellen, bevorder je de efficiëntie in de omgang met de leerlingen. De

combinatie van deze vaardigheden is het krachtigste gereedschap dat een leerkracht kan bezitten. Kortom: 'de taal van de oplossingen'.

In de eerste plaats moet je taalgebruik uitnodigend zijn (niet sturend). Formuleer de zinnen dusdanig dat de ander aan het praten gaat. Voorbeelden van zinnen zijn:

Wat zou je ervan vinden als....

Wat vermoed je dat er zal gebeuren als je kiest voor.....

Misschien zou je eens na willen denken over.....

In de tweede plaats concentreer je je op dat, wat goed gaat. Door interesse te tonen in wat wél werkt, worden de leerlingen uitgenodigd om hun krachtbronnen te onthullen – te praten over hun helende vermogens en hoe ze deze kunnen inzetten in hun bestaan. De vraag: 'Wat gaat er nog wel goed, ondanks je probleem?' richt de aandacht van de leerling op situaties die zo slecht nog niet zijn. De uitzonderingen op het probleem zijn gedeeltelijke oplossingen en fungeren tegelijkertijd als springplank voor nieuwe impulsen.

Tot slot vraag je aan de leerling; 'hoe stopt het probleem?' Wat doe je dan anders en vooral hoe doe je dat? Op deze manier verkrijg je nuttige informatie. Informatie die net het verschil kan uitmaken.

Deze oplossingsgerichte grondhouding vergt veel oefening. Vooral het leren stellen van oplossingsgerichte vragen is geen sinecure. Je moet je bewust worden van de effecten van je formulering. Met het stellen van de vraag zet je de neus van de ondervraagde in een bepaalde richting. Er worden 10 categorieën onderscheiden;

1. Verduidelijkingsvragen (vertel eens, kun je me uitleggen)
2. Continueringsvragen (wat moet er hetzelfde blijven, wat gaat er wel goed)
3. Doelstellende vragen (wat moeten we vandaag bespreken om het voor jou nuttig te laten zijn, hoe zou het voelen als het wel zou lukken)
4. Veranderingsvragen (wat is er veranderd sinds, wat is er gebeurd sinds)
5. Differentiatievragen (zijn er momenten waarop het probleem minder aanwezig is, schaalvragen)
6. Vragen gericht op krachtbronnen (wat gaat er nog steeds wel goed, hoe krijg je het voor elkaar om telkens weer...)
7. Uitzonderingsvragen (heb je ooit een soortgelijk probleem gehad, wat zagen je vriendjes toen het goed met je ging)
8. Toekomstgerichte vragen (probeer je eens voor te stellen dat je probleem is opgelost, hoe ziet je leven eruit over een jaar)

9. Relationale vragen (hoe zouden anderen merken dat je probleem is opgelost)
10. Suggestieve vragen (zou het helpen als, denk je niet dat het zou schelen als)

Tot slot.

Belangrijke uitgangspunten bij het oplossingsgericht werken:

1. Gebruik de krachten en sterktes van mensen
2. Deze krachten en sterkten zijn uniek voor elk van ons
3. Problemen ontleden helpt ons niet aan oplossingen; oplossingen ontleden wel.
4. De mogelijkheid om te kiezen is essentieel om je leven in handen te nemen

Grondhouding bij oplossingsgericht werken:

Als iets niet werkt, leer ervan en doe iets anders

Als iets wel (of beter) werkt, doe er meer van

Als iets blijkt te werken, leer het (van/aan) iemand anders.

Probleemgericht

Hoe werk ik mezelf *in* de problemen?

- Wanneer ontstond het probleem?
- Wat liep er fout?
- Wat ging er niet?
- Waarom?
- Hoe werd het erger?

Oplossingsgericht

Hoe werk ik mezelf *uit* de problemen?

- Zijn er momenten dat het probleem minder voorkomt?
- Wanneer verbeterde het, stopte het?
- Hoe houdt het op?
- Wat doe je dan anders?
- Wat helpt je? Wie?
- Waaraan zien je vrienden, je familie dat het iets beter gaat?

Voordelen van werken met oplossingsgerichte vragen.

- De focus ligt op oplossingen, de 'goede sporen' en daardoor worden ze versterkt.
- Mensen ontdekken dat ze zelf oplossingen hebben en dit versterkt hun zelfvertrouwen.
- Mensen tonen veel minder weerstand (zijn gemotiveerd). Ze hebben immers zelf de oplossing bedacht.

Bijlage 4

Het interview voorbereiden van woensdag 26-01-2011.

Ik gebruik het semi-gestructureerde interview (Kallenberg *et al.*, 2007). Dit interview heeft een onderwerp en een aantal hoofdvragen die aan de orde komen. Ik kan de volgorde van de vragen aanpassen indien ik dat nodig vind. Er zijn drie stappen van belang:

1. Het interview voorbereiden
2. Het afnemen van het interview
3. De nazorg

Het doel van het interview.

Ik wil te weten komen wat ze de afgelopen weken over zichzelf ontdekt hebben wanneer ze met ongewenst gedrag te maken krijgen.

Ik wil te weten komen of ze het stencil met informatie over oplossingsgericht werken gelezen hebben, wat ze ervan vinden en of ze ermee in de praktijk aan de slag kunnen.

Het vastleggen van het interview.

Ik maak tijdens het interview notities.

Het interview voorbereiden.

Ik stel een interviewschema op waarin ik de vragen opneem die ik in ieder geval wil stellen. Ik moet daarbij letten op eenduidigheid, helderheid, eenvoud en vrij van jargon. Open vragen zijn beter dan gesloten vragen. Ook moeten de geïnterviewden iets te melden hebben.

Wat wil ik weten?

Julie hebben enkele weken op je eigen houding gelet. Wat heb je zoal ontdekt? (doen). Hoe heb je deze zelfobservatie ervaren? (voelen) Wat ging goed? (denken) Hoe komt het dat dat goed gaat? Wat doe je dan anders? Wat zien wij aan jou als je het anders doet? Wat horen we dan?

Heb je het stencil doorgelezen? Wat is je eerste indruk? Kun je er nog iets meer over zeggen?

Het afnemen van het interview.

Ik heb diverse rollen waar ik rekening mee moet houden. Ik ben de vragensteller, de regisseur en de gastvrouw.

Als vragensteller moet ik goed naar de antwoorden luisteren, niet alleen naar de inhoud, maar ook in het licht van de gestelde vraag.

Is het antwoord relevant? Is het een antwoord op mijn vraag. Ik kan de vraag herhalen.

Is het antwoord voldoende helder, is het vrij van tegenspraak? Ik vraag om meer informatie.

Is het antwoord voldoende compleet? Of beperkt betrokkene zich tot een aspect van de vraag? Ik vraag om verduidelijking.

Nazorg.

Ik verzorg de verslaglegging en leg deze aan de geïnterviewden voor. Mochten ze willen dat er dingen veranderd worden dan ga ik daarmee akkoord.

Verslag van de derde bijeenkomst (woensdag 26-01-2011)

De opzet van de bijeenkomst.

Tijd: 12.30-14.15 u

Ruimte: RT lokaal

Gespreksleider en notulant: Agnes

Agenda:

- 12.30-13.00u: terugblikken, reflecteren en feedback geven op de afgelopen tijd
- 13.00-14.00u: bespreken van het info werkstuk OGW; het beantwoorden van vragen, uitleg geven over oplossingsgericht werken en concreet oefenen in herkademen.
- 14.00- 14.15u: afspraken maken.

Notulen van de bijeenkomst dat bestaat uit een verslag van de antwoorden op de vragen tijdens het interview.

Wat heb je zoal ontdekt? Wat ging goed? Wat doe je anders?

Ik reageer sterk op negatief gedrag, maar geef tussendoor toch ook wel vaak complimenten. Had ik het oplossingsgericht werken maar eerder ontdekt. Ik ervaar het als een aha-erlebnis. Dat ik dit op mijn leeftijd nog mag meemaken, had ik niet verwacht. Het voelt zo anders. Je wordt minder moe omdat je met oplossingen bezig bent in plaats van problemen. Ik begrijp nu niet meer waarom ik ben blijven mopperen op steeds maar weer dezelfde dingen terwijl het niet echt werkte. Ik ben me daar nu pas echt bewust van geworden. Ik reageer sterk op negatief gedrag en ik ben me er bewust van geworden dat ik heel vaak de waarom vraag stel. Ik heb geoefend met de 'hoe vraag' in plaats van de 'waarom vraag'. Dit is wennen en ik zie dat kinderen daar anders op reageren, maar ook dat niet ieder kind hier goed op reageert. Er zijn kinderen die steeds antwoorden met ja maar.... We hebben hierover gesproken en ik heb het advies gegeven om dit te veranderen in ja en....

Voorbeeld: Hoe komt het dat je hem pijn doet? Ja, maar hij slaat mij ook. Ja, en hoe kun je dit anders oplossen? Ik heb me betrappt op het vaak stellen van de waarom vraag en dat ik vaak negatief reageer. Ik ben me bewuster geworden van mijn eigen

houding en probeer nu meer op positief gedrag te reageren. Ook ben ik meer met kinderen gaan praten, probeer zoveel mogelijk open vragen te stellen en heb ontdekt dat dit heel prettig werkt. Ik voel me schuldig over het feit dat ik dit niet veel eerder gedaan heb. Ik was bang om de controle te verliezen en durfde de kinderen niet goed los te laten. Ook thuis heb ik de ervaring dat het oplossingsgericht werken goed werkt. Het heeft nieuwe mogelijkheden voor me gecreëerd.

Hoe heb je deze zelfobservatie ervaren?

Positief. Ik ben me veel bewuster geworden van mijn houding in de klas. Ik zou het prettig vinden als ik regelmatig feedback zou krijgen op mijn houding. Positief. Meer bewust van mijn gedrag en mijn communicatie. Ik merk duidelijk dat het nieuwe inzicht ingeslepen moet worden en dan vind ik het belangrijk dat dit onderwerp regelmatig besproken wordt. Dit helpt mij bij het inslijpen. Vindt er geen controle plaats dan schuif ik het te gemakkelijk aan de kant. Het is voor mij een stok achter de deur. Ik heb dat nodig om iets te leren. Positief. Ik ben me bewuster geworden. Soms schrik ik nu van mezelf omdat ik blijf mopperen over hetzelfde. Ik kan mezelf beter corrigeren omdat ik een nieuw houvast heb. Erover blijven praten met elkaar vind ik belangrijk.

Wat is de eerste indruk van het stencil dat ik vorige keer heb uitgereikt?

Men vond het duidelijk en had geen vragen.

Vervolgens heb ik het herkaderen uitgelegd (wat en waarom) en zijn we samen aan het oefenen gegaan. Hieronder staat het resultaat van de afgelopen drie maanden.

Herkaderoefeningen.

Herkaderen wil zeggen dat je het probleem met andere positieve begrippen herformuleert zodat al aanwezig oplossingsgericht gedrag wordt opgemerkt.

Oefeningen:

Agressief: je toont je gevoelens en je laat merken dat het belangrijk voor je is.

Onrustig, beweeglijk: je hebt veel energie, je wilt dingen doen.

Flapuit, brutaal: je laat jezelf kennen, je speelt open kaart

Lui, afwachtend: je geeft de anderen veel ruimte om in actie te komen, om initiatief te nemen.

Nieuwsgierig: je vindt het belangrijk om alles te weten

Stil: je laat de anderen spreken, je bent bescheiden

Teruggetrokken: je laat anderen in het middelpunt staan

Steeds op de voorgrond treden: je wilt graag dat iedereen je hoort en ziet

Snel geïrriteerd: je wilt graag dat alles vlot en soepel gaat

Egocentrisch: je wilt graag dat anderen jou volgen

Dominant: je vindt het fijn om tegen anderen te zeggen wat je plan is

Een apart kind: een bijzonder kind

Iets niet willen aannemen: je wilt het zelf graag ontdekken

Ordeverstoring: een roep om hulp

Eigengereid, lastig: je wilt je beschermen tegen overprikkeling en chaos

Gillen, schreeuwen, slaan: je wilt duidelijk maken wat je van een situatie vindt en je wilt hem beïnvloeden

Niet luisteren, de taal niet volgen: je hebt behoefte aan visualisering

Zeuren, hetzelfde vragen: je bent onzeker, je vraagt om duidelijkheid; je wilt weten wat er van je verwacht wordt; je wilt graag dat de ander je een bevestiging geeft

Slecht opruimen, chaos: je wilt graag een overzicht krijgen van wat er te doen staat; je vindt het fijn als je een stappenplan kunt volgen

Is nooit met werk klaar: je vindt het moeilijk om te onthouden/begrijpen wanneer je begint met je werk en wanneer je stopt met je werk (begin- en eindtijd visualiseren, zandloper, wekker)

Onzekerheid, angst voor dreigend falen: je hebt behoefte aan steun, houvast en structuur tijdens je handelen (beertjes van Meichenbaum)

Ongerust zijn: je innerlijke taal is nog niet zo duidelijk

Rituelen, obsessies: je probeert je angst voor..... te bestrijden

Domheid: minder ervaren zijn in.....

Opwinding: je bent bezig om aan de ander/het andere te wennen

Onvoldoende zicht hebben op: je vindt het fijn om tijd te hebben om je te oriënteren

Niet in de gaten hebben, vluchtig zijn: je bent zo snel met iets

Afgeleid zijn: je hoort en ziet veel om je heen

Impulsief, ondoordacht: je bent verbluffend snel in reageren

Slechte werkhouding bij...: je zet je goed in bij die.....activiteit

Gedreven zijn: mijn vingers jeuken als iets mijn interesse heeft

Faalangst: wil graag goed presteren, werkt graag ontspannen, wil trots zijn op de resultaten.

Zich schamen: je voelt je onbehaaglijk/onprettig als je tot het besef komt dat je iets doet of gedaan hebt dat tot spot of veroordeling kan leiden.

Schelden: je geeft anderen soms minder leuke namen.

Verlegenheid: je voelt je onaangenaam als je in het bijzijn van anderen denkt dat je minder kennis over iets hebt dan de ander

Weerbaarheid: je bent goed in staat om voor jezelf op te komen

Een lage tolerantie: je kunt heel snel op anderen reageren

Reflectie volgens het ui-model van Korthagen (woensdag 26-01-2011).

Omgeving.

Vandaag had ik de derde bijeenkomst met mijn collega's. Ik was zeer benieuwd naar hun ervaringen en zelfreflecties over het zicht krijgen op hun huidige professionele houding en de eerste aanzet tot hun nieuwe houding.

Gedrag.

Ik had me voorbereid op twee mogelijke reacties van hen namelijk een meer negatieve ervaring of een meer positieve ervaring. Dit zou mijn opstelling gaan bepalen.

Ze waren positief.

Bekwaamheden.

Indien ze meer negatief zouden zijn, zou ik me geroepen voelen om hun gedrag te gaan herkaderen om hun motivatie te stimuleren en op zoek te gaan naar de krachtbronnen tijdens die eerste ervaringen en duidelijk te complimenteren. Ik zou mijn manier van vragen stellen oplossingsgericht moeten doen. Dus open vragen en doorvragen waarbij het verleden een grote rol zou spelen (Bannink, 2006; Cauffman & van Dijk, 2009;). Mijn rol hierbij ervaar ik als zwaarwegend en sturend terwijl ik weet dat ik zo min mogelijk moet sturen en het uit henzelf moet laten komen. Ik raak enigszins in een spagaat en ben me ervan bewust dat ik hier onrustig van kan worden. Het inzetten van de RET methode kan mij daarin ondersteunen (Jeninga, 2008). Indien ze meer positief zouden zijn, zou ik onmiddellijk kunnen inzetten op complimenteren van het inzetten van nieuwe krachten. Ik zou mijn vragen al meer kunnen

richten op de toekomst om hun krachten te gaan uitbreiden. Mijn rol hierbij ervaar ik als ondersteunend en stimulerend. Ik kom dan gemakkelijk in een soort 'flow' terecht omdat ik erg opgetogen raak over hun reactie en zeer trots zal zijn op mijn collega's. Ik moet dan wel oppassen dat ik niet doorsla naar een gevoel van dat we er al zijn. Ook zou voor mij de sfeer van het gesprek totaal anders aanvoelen omdat mijn gevoel sterk gekoppeld is aan mijn rol. Ik ben me daarvan bewust en zal me zo goed mogelijk professioneel op stellen, invoelend en toch ieder zelf verantwoordelijk laten blijven.

Ik heb me bekwaam gevoeld in het ondersteunen en stimuleren. Ze waren zeer open en kritisch op zichzelf maar tegelijkertijd enorm positief. Zelfs veel positiever dan ik verwacht had. Dit maakte het voor mij mogelijk om het uitbreiden van hun vaardigheden te bespreken. Ik voelde me zeer rijk tijdens dit gesprek.

Overtuigingen.

Ik geloof in het uitspreken van vertrouwen.

Identiteit.

Omdat ik mezelf zie als een professionele leerkracht die laat blijken dat ze vertrouwen heeft in de vaardigheden van een ander door het uit te spreken, door te complimenteren, door het geven van verantwoordelijkheden aan de ander (zowel kind als volwassene).

Betrokkenheid.

Zodat er krachtige burgers ontstaan die vertrouwen in zichzelf en de ander uitstralen en daardoor bijdragen aan een democratische samenleving.

Bijlage 5

Verslaglegging over de oefenperiode van week 4 t/m 11 van 2011.

Doelstelling: de leerkrachten van de groepen 1 en 2 zijn het erover eens om gedurende zes weken het oplossingsgericht vragen stellen te oefenen. Ze doen dit tijdens diverse onbepaalde interactiemomenten met de leerlingen in hun klas om zich bewust te worden van de effecten van deze formuleringen. Het effect is niet objectief te meten, maar kan bepaald worden door de betekenis die ze zelf aan de situatie geven.

Mijn opdracht was om steeds belangstelling te tonen en zoveel mogelijk te complimenteren tijdens mijn ongeplande waarnemingen van hun oefengedrag.

In de eerste plaats heb ik ervaren dat ze gemotiveerd aan de slag gingen. Na hun eerste positieve ervaringen in januari 2011 waren ze goed gefocust op de verandingsbereidheid van hun houding. Ze hadden aangegeven dat ze het prettig zouden vinden als ik tussentijds naar hun ervaringen zou vragen. Vooral ook omdat ze een aanmoediging best konden gebruiken, maar ook om eraan herinnerd te worden. Ik heb regelmatig naar hun ervaringen geluisterd waarin vooral naar voren kwam dat de kinderen zo totaal anders gaan reageren als je manier van communiceren verandert. Dit bedoelde men zeer positief. De kinderen dachten beter over zichzelf na en het leverde de leerkrachten meer en belangrijke informatie over de kinderen op. Men vertelde dat de sfeer tijdens die interacties beter was. De leerling voelde zich veilig en de leerkracht voelde zich veel meer naast het kind staan in plaats van boven het kind. Bovendien voelde men zich veel minder de boeman, die steeds loopt te corrigeren, omdat men veel meer en veel beter luisterde, terwijl de leerlingen zelf ontdekten hoe het anders zou kunnen en zich daar verantwoordelijk voor voelden. Het geven van complimenten werd mij dus zeer gemakkelijk gemaakt!

Een belangrijk leerpunt is naar voren gekomen: 'hoe kan ik een oplossingsgerichte houding, die sterk verbaal is, gebruiken bij buitenlandse kinderen die de Nederlandse taal nog niet beheersen?'

We hebben er summier over gepraat en kwamen met een oplossing van het inzetten van visuele ondersteuning. Hoe dit dan in zijn werk zou kunnen gaan zal een nieuw actie onderzoek gaan worden voor het volgende schooljaar.

In de tweede plaats heb ik spontane observaties gedaan. Tijdens het buitenspelen heb ik kunnen zien en horen hoe men aan het oefenen was. Wanneer leerlingen na herhaald waarschuwen zich toch ongewenst bleven gedragen. De leerling werd dan bij de leerkracht geroepen en de openingszin begon niet meer met 'waarom' of 'ik wil dit niet meer hebben', maar begon met 'hoe' of 'ik merk dat het je niet lukt om je aan de regels te houden hoe komt dat?' Soms vergiste men zich en verviel in de 'waarom vraag', maar men had dit dan meestal meteen in de gaten en maakte er dan een opmerking over. Voor mij een waardevolle waarneming omdat de leerkrachten bewustwording van hun houding lieten zien. Het communiceren had een verdieping gekregen. Niet alleen anders doen, maar ook anders denken, voelen en willen. Tijdens oudergesprekken, die ik samen met een collega voerde, heb ik ervaren dat zij ook richting ouders een meer oplossingsgerichte houding ging innemen. Vooral het doorvragen op wat ze hoorde was zeer opvallend. Ik voelde me zeer vereerd dat ze dit aan het oefenen was terwijl ik erbij aanwezig was. Natuurlijk heb ik haar een geweldig compliment gegeven over deze manier van gespreksvoering. Haar antwoord hierop was: 'dus je merkt dat aan mij?' Een beter oplossingsgericht antwoord kan ik eigenlijk niet krijgen!

Bijlage 6

De opzet van de bijeenkomst van 16 maart 2011.

Tijd: 12.30u-14.00u

Ruimte: het RT lokaal

Gespreksleider en notulant: Agnes

Agenda:

- 12.30 -12.35u opening en toelichting agenda
- 12.35 -13.00u tussentijdse evaluatie van de oefenperiode waarin de volgende vragen beantwoord moeten worden
 - hoe merk je aan jezelf dat je houding is veranderd?
 - wat denk je dat anderen aan je houding merken?
- 13.00 - 13.30u video opname bekijken van een oplossingsgericht gesprek van Agnes met een leerling.
- 13.30 – 13.45u oefenopdracht voor de komende periode: ‘oefen twee individuele oplossingsgerichte gesprekjes van 15 minuten met leerlingen waarbij je tegenstand en boosheid ervaart’. Lees het stencil ‘wat is oplossingsgericht werken en hoe doe je dat?’ nogmaals goed door zodat je een houvast hebt. Het doel van deze gesprekjes is om ervaring op te doen met een oplossingsgerichte benadering tijdens conflictsituaties. De eerste stap is om het ongewenste gedrag te herkennen zoals we geoefend hebben tijdens de derde bijeenkomst. Dit is de opening van je gesprek dat kansen moet creëren om het gedrag te willen veranderen en dus wezenlijk is voor het verdere verloop. Denk aan veelvuldig complimenteren, terughoudend zijn in het reageren en zinvolle vragen stellen. Maak een kort verslagje over je ervaringen.
- 13.45 -14.00u de afspraken voor de komende tijd: in de periode van donderdag 17 maart t/m vrijdag 25 maart twee oefen gesprekjes voeren; in de week van maandag, 28 maart t/m woensdag 30 maart een kort verslagje maken over je ervaringen; op woensdag 6 april het verslag inleveren bij Agnes; in de week van 4 april houd ik individuele gesprekken met de collega's. Na dit gesprek krijgen ze de vragenlijst over de pedagogische stijl om die opnieuw in te vullen en diezelfde week bij me in te leveren.

Een richtlijn voor de gesprekjes.

Tijd: 15 minuten; je plant de gesprekjes in tijdens een ondersteuningsmoment van de klasse assistent of tijdens het buitenspelen als de stagiaire kan surveilleren.

Vorbereiding: zorg dat je het gesprek ontspannen ingaat. Het is belangrijk dat je een veilige, vertrouwde sfeer creëert waarin het kind, maar ook jijzelf je rustig voelt.

Je houding en opstelling bewust tot je door laten dringen: terughoudendheid tijdens het gesprek in de gaten houden, laat het kind zoveel mogelijk aan het woord. Stel open vragen en vraag vooral door. Daarbij kan het overzicht van de soort vragen je helpen.

Doel van het gesprek: je oplossingsgerichte techniek en houding oefenen tijdens een individueel gesprek met een leerling. Het gaat niet om het oplossen van het probleem, maar over het verschil ervaren tussen een probleemgerichte benadering en een oplossingsgerichte benadering. Let op de betrokkenheid van het kind en *wat dit met jou doet*.

Verslag maken waarin je beschrijft wat goed ging, hoe je jezelf hebt ervaren en wat je nog wilt leren.

Reflectie volgens het ui-model van Korthagen (woensdag, 16-03-2011)

Omgeving.

Wat kom je tegen? Waar heb je mee te maken?

Vandaag hebben we een tussentijdse evaluatie gehouden. De collega's spraken eerlijk en open over hun ontwikkeling. Ze gaven diverse positieve zaken aan:

- meer rust in plaats van een opgefokt gevoel
- veel bewuster in de omgang met de leerlingen
- het tussendoor complimenteren heeft een positief effect op de leerlingen
- de communicatie met de leerlingen verloopt veel fijner door het stellen van open vragen.
- meer doordacht gedrag in plaats van onmacht voelen
- nieuwe houding wordt door anderen opgemerkt

Daarnaast waren ze ook kritisch en gaven hun leerpunten aan:

- attent blijven op het niet stellen van de 'waarom vraag'
- nog veel oefenen omdat het nog geen automatisme is
- bij het ene kind gaat het beter dan bij het andere

Afsluitende opmerking: het voelt zo goed, we gaan er zeker mee door.

In het tweede gedeelte van de bijeenkomst hebben we naar een opname gekeken waarin ik een oplossingsgericht gesprek voer met een leerling.

Gedrag. Wat doe je?

De collega's zijn zo gemotiveerd bezig en zijn zo veranderingsbereid dat ik mezelf ook kwetsbaar wilde opstellen. Als ik op school oplossingsgerichte gesprekken met leerlingen voer, maak ik daar altijd video opnames van. Ik besloot om hen een opname van mezelf te laten zien en er vervolgens met hen over te praten.

Bekwaamheden. Wat kun je?

Ik volg de opleiding tot gedragsspecialist, maar dat wil nog niet zeggen dat ik mezelf al volledig competent voel. Het oefenen in oplossingsgericht werken geldt zeker ook nog voor mij. Ik wilde hen laten zien dat oefenen en reflecteren noodzakelijk blijven bij professionalisering.

Overtuigingen. Waar geloof je in?

Ik geloof in de mogelijkheden van ontwikkeling, vooruitgang, veranderingen bij oudere leerkrachten.

Identiteit. Hoe zie jij jezelf? Hoe zie jij jezelf als professional?

Ik zie mezelf als een leerkracht op leeftijd, die zich nog steeds wil ontwikkelen. Enerzijds omdat de huidige maatschappij zich razendsnel ontwikkelt, anderzijds omdat ik een grote behoefte heb aan uitdagingen. Ik wil fysiek en mentaal in beweging blijven.

Betrokkenheid. Waar doe je het allemaal voor?

Ik hoop in mijn houding iets uit te stralen dat anderen kan aanzetten tot groei, die ten goede komt aan het basisschool kind. Het recht op 'goed' onderwijs kan dan ook in een vergrijzende basisschool verwezenlijkt worden.

Bijlage 7

Reflectie volgens het ui-model van Korthagen over de individuele eindgesprekken (week 14, 2011)

Omgeving. Wat kom je tegen? Waar heb je mee te maken?

Gedurende deze week heb ik individuele eindgesprekken gevoerd met de collega's. Hierin kwamen de twee individuele leerling gesprekken aan de orde, ieders eindconclusie over hun leerproces en hoe ieder hiermee verder wil gaan. Ik kreeg te maken met het feit dat iedereen vanaf het begin en nu nog steeds erg positief is over het proces wat men doormaakt. Men sprak de wens uit om in de toekomst het oplossingsgericht werken als vast agendapunt te laten terugkomen op de agenda van de bouwbesprekingen.

Gedrag. Wat doe je?

Aangezien deze ontwikkeling mijn stoutste verwachtingen overtrof, kon ik alleen nog maar mijn tevredenheid en waardering uitspreken.

Bekwaamheden. Wat kun je?

Tevens ben ik trots op mezelf omdat het me gelukt is om beweging te krijgen in vastgeroeste patronen en een ommekeer heb bewerkstelligd in een professionele houding.

Overtuigingen. Waar geloof je in?

Ik ben ervan overtuigd dat de ingezette verandering door zal blijven gaan. Net als ik, is men zo warm gelopen voor het oplossingsgericht werken dat ze er niet meer buiten kunnen.

Identiteit. Hoe zie jij jezelf? Hoe zie jij jezelf als professional?

Ik zie mezelf steeds meer als een competente coach in het begeleiden van collega's in het oplossingsgericht werken.

Betrokkenheid. Waar doe je het allemaal voor?

Ik doe het voor de vreugdedans die ik weer terug wil zien bij leerkrachten.