

Focus



Hoe je kijkt bepaalt wat je ziet

Ellen de Rooij
Eindrapportage over het praktijkonderzoek in het kader van de leerroute
Master SEN Gedragsspecialist
Module GS10 Leer- en onderzoekslijn: Meesterstuk en Afstuderen
Lesplaats: Amsterdam
Studentnummer: 217660
Begeleid door: Joke Kamstra
Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg, Tilburg
Juni 2012

Inhoudsopgave

SAMENVATTING	4
HOOFDSTUK 1 – EEN START MAKEN MET KIJKEN NAAR GEDRAG	5
1.1 Inleiding	5
1.2 Groeischool	5
1.3 Kijken naar gedrag	6
1.4 Onderzoeksvraag en deelvragen	7
1.4.1 Doel van het onderzoek	7
1.4.2 Doel in het onderzoek	7
1.4.3 Vorm	7
1.4.4 Verwachtingen	8
1.5 Vervolg	8
HOOFDSTUK 2 – BEWUST WAARNEMEN IN SCHOOL	9
2.1 Inleiding	9
2.2 Kijken naar gedrag op deze school	9
2.3 Bewust waarnemen/handelen	10
2.4 Bewust worden door het zelf te ervaren	11
2.5 Oplossingsgericht versus probleemgericht werken	12
2.6 Gesprekken	14
2.7 De onderzoeksgroep	14
2.8 Gedragsspecialist	15
2.9 Vervolg	15
HOOFDSTUK 3 – DE ONDERZOEKSOPZET	16
3.1 Inleiding	16
3.2 Opzet van het onderzoek	16
3.3.1 Onderzoeksgroep	17
3.3.2 Beginmeting	17
3.3.3 Startbijeenkomst met de onderzoeksgroep	17
3.3.4 Voeren van de gesprekken	19
3.3.5 Eindmeting	20
3.3.6 Slotbijeenkomst	20
3.3.7 Rol gedragsspecialist	21
3.4 Tijdspad	21

3.5 Ethische aspecten	23
3.6 Vervolg	24
HOOFDSTUK 4 – DE UITVOERING	25
4.1 Inleiding	25
4.2 Uitvoering	25
4.2.1 Onderzoeksgroep	25
4.2.2 Beginmeting	26
4.2.3 Startbijeenkomst	27
4.2.4 Voeren van de gesprekken	28
4.2.5 Eindmeting	30
4.2.6 Slotbijeenkomst	31
4.2.8 Rol gedragsspecialist	32
HOOFDSTUK 5 – EFFECT	34
5.1 Inleiding	34
5.2 Kijken naar gedrag	35
5.3 Bewustwording: Hoe je kijkt bepaalt wat je ziet	35
5.4 Gedragsspecialist	36
5.5 Conclusie en vervolg	36
5.10 Aanbevelingen	37
Experimenteer meer: als je niets verandert, verandert er nooit iets	37
Praat meer met kinderen	38
5.11 Eindreflectie	39
LITERATUURLIJST	41
BIJLAGEN	44
Bijlage 1 - email	45
Bijlage 2 – Opzet Startbijeenkomst	47
Bijlage 3 – Verslag en validering Startbijeenkomst	52
Bijlage 4 – Gespreksopzet	56
Bijlage 5 - Gespreksverslagen	59
Bijlage 6 – Gespreksverslagen in tabellen	68
Bijlage 7 – Opzet en verslag slotbijeenkomst	70
Bijlage 8 – KVS	73
Bijlage 9 – SDQ	76

Bijlage 10 – Vragenlijst en uitslag rol Gedragsspecialist	79
Bijlage 11 – Afspraken over vervolgstappen	89
Bijlage 12 – Startplan mei 2011	90

Samenvatting

“De waarheid is ook maar een invalshoek”. Theo Maassen

Op de groeischool Montessorischool S. moet een vorm gevonden worden voor het volgen van de sociaal-emotionele ontwikkeling en het kijken naar gedrag (Onderwijsinspectie, 2010). Een eerste stap hierin is bewustwording: je als leerkracht bewust zijn dat je beeld van het gedrag wordt bepaald door hoe je er naar kijkt (Van der Wolf & Van Beukering, 2009; Cauffman & Van Dijk, 2010; Durrant, 2007).

De leerkracht heeft een keuze hoe naar het kind te kijken en kan er voor kiezen om te kijken naar wat wél lukt, wat goed gaat om van daaruit verder te werken; de oplossingsgerichte benadering (Cauffman & Van Dijk, 2010). De gedragspecialist in deze school heeft een taak de leerkrachten hierin te begeleiden en heeft dit onderzoek gebruikt in haar zoektocht naar een vorm hiervoor (Van Meersbergen, 2009).

Het onderzoek wordt opgezet als een experiment waarbij een onderzoeksgroep van 2 leerkrachten uit de onderbouw, 2 leerkrachten uit de middenbouw en 2 leerkrachten uit de bovenbouw kennismaken met oplossingsgerichte versus probleemgerichte gespreksvoering en hierin de praktijk zelf mee experimenteren.

De verwachting bij de uitvoering van het onderzoek is dat leerkrachten een negatiever beeld krijgen van de kinderen met wie ze een probleemgericht gesprek voeren en een positiever beeld van de kinderen met wie ze een oplossingsgericht gesprek voeren. Op die manier zou het de leerkrachten aan het eind van het onderzoek duidelijk worden dat de verschillende manieren van benaderen van een leerling ook tot een veranderd beeld van de leerling zou leiden. Het zou hen duidelijk worden dat hoe ze kijken bepaalt wat ze zien (Durrant, 2007).

De leerkrachten is zeker duidelijk geworden dat hoe ze kijken bepaalt wat ze zien, door oplossingsgerichte en probleemgerichte gespreksvoering naast elkaar te ervaren. Echter, dit effect is niet pas aan het eind van het onderzoek ontstaan. Eigenlijk vond deze bewustwording reeds bij de allereerste kennismaking plaats, met de introductie van de oplossingsgerichte en probleemgerichte benadering (Kamstra, 2009, bijlage 2) in de startbijeenkomst. Doordat de leerkrachten direct na de startbijeenkomst van het onderzoek zelf zijn gaan experimenteren met de verschillende vormen van gespreksvoering en er daarna op verschillende manieren op te reflecteren - verslaglegging van het gesprek, erover praten, een vragenlijst over het onderzoek invullen - is een dieper niveau van leren bij de leerkrachten ontstaan (Bateson 1979 in Durrant 2007; Stevens, 1997). Er is bewustwording ontstaan op het niveau van het normatief concept van de leerkrachten, het niveau van waarden en overtuigingen (Korthagen & Vasalos, 2007).

Daarnaast is bij de leerkrachten een inzicht ontstaan hoe waardevol het is met kinderen te praten - écht te praten - ze serieus te nemen en oprecht naar ze te luisteren (Delfos, 2010). Hiertoe zijn de leerkrachten zelf gekomen. Alhoewel geen deel uitmakend van het onderzoek, is deze uitkomst van grote waarde in de praktijk van het volgen van de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen. Ik las ook terug in mijn allereerste startplan voor een onderzoek uit mei 2011 dat ik deze hoop uitsprak voor de uitkomst van mijn onderzoek: praat meer met kinderen (bijlage 12).

Op deze uitkomst heb ik niet bewust gestuurd. Maar zou ik onbewust toch naar dit doel hebben toegewerkt? Een wens/doel is sterk sturend mechanisme (Furman & Ahola, 2009. Bannink, 2009).

Hoofdstuk 1 – Een start maken met kijken naar gedrag

1.1 Inleiding

Op de groeischool Montessorischool S. moet een vorm gevonden worden voor het volgen van de sociaal-emotionele ontwikkeling en het kijken naar gedrag (Onderwijsinspectie, 2010). Een eerste stap hierin is bewustwording; je als leerkracht bewust zijn dat je beeld van het gedrag wordt bepaald door hoe je ernaar kijkt (Van der Wolf & Van Beukering, 2009. Cauffman & Van Dijk, 2010 Durrant, 2007). De leerkracht heeft een keuze hoe naar het kind te kijken. Hij kan ervoor kiezen om te kijken naar wat wél lukt, wat goed gaat om van daaruit verder te werken: oftewel een toekomstgerichte/oplossingsgerichte focus te hanteren (Cauffman & Van Dijk, 2010). De gedragsspecialist in deze school heeft als taak de leerkrachten hierin te begeleiden en wil dit onderzoek gebruiken in haar zoektocht naar een vorm hiervoor (Van Meersbergen, 2009).

In dit hoofdstuk zal de situatie verder worden omschreven van waaruit het idee voor dit onderzoek is ontstaan. Vervolgens zal de verlegenheidsituatie worden beschreven die heeft geleid tot de onderzoeksvraag en de deelvragen. Aan het eind van het hoofdstuk zullen kort de vorm van het onderzoek en de verwachtingen ervan worden omschreven.

1.2 Groeischool

Montessorischool S. is 6 jaar geleden gestart met 3 leerlingen. Nu zitten er meer dan 600 leerlingen op deze school. Ik ben 4 jaar geleden als leerkracht op deze school komen werken. Na het eerste jaar ontstond bij mij de behoefte aan een verdieping in kennis op het gebied van gedrag en gedragsproblemen. Tegelijkertijd ontstond op de school de behoefte aan iemand met deze kennis. De opleiding tot gedragsspecialist was snel gevonden, maar leek wat intensief. Een jaar later is besloten dat de behoefte er op school en bij mij nog steeds aanwezig waren en dat een opleiding tot gedragsspecialist toch de beste keuze was.

In het eerste jaar van de opleiding tot gedragsspecialist komt de inspectie voor het onderwijs een bezoek brengen aan de school. Van scholen wordt verwacht dat ze niet alleen zorgen voor de cognitieve ontwikkeling van leerlingen maar ook voor de sociaal-emotionele ontwikkeling (Onderwijsinspectie, 2012). Een leerling moet zich cognitief goed ontwikkelen om zich sociaal-emotioneel goed te kunnen ontwikkelen en andersom. Taal is nodig om woorden te geven aan je gevoelens ook in je eigen hoofd. (Van der Wolf & Van Beukering, 2009). Zeker nu scholen binnen het bestuur van de stichting waar deze school onder valt, moeten en willen streven naar meer passend en zelfs inclusief onderwijs (STAIJ, 2012) en er meer variatie zal zijn in gedrag en sociaal-emotionele en cognitieve en fysieke ontwikkeling, is het nog meer van belang die ontwikkeling goed te begeleiden en te volgen (Van Meersbergen, 2009). De inspectie verwacht dan ook dat de school de leerlingen aantoonbaar volgt in hun sociaal-emotionele ontwikkeling (Onderwijsinspectie, 2012). Om die reden neemt de school een sociaal-emotioneel leerlingvolgsysteem in gebruik.

De directie van de school verwacht van mij als gedragsspecialist, dat ik dit systeem in de school introduceer, ervoor zorg draag dat het wordt ingevuld en de gegevens die dit oplevert analyseer. Daarnaast vraagt de directie van de school aan mij om een plan te schrijven hoe verder met dit systeem in de school moet worden omgegaan.

Het volgen van de sociaal-emotionele ontwikkeling (naast de cognitieve ontwikkeling) van de leerlingen is iets waar de school toch aandacht aan wilde gaan besteden. Door de komst van de inspectie wordt dit proces versneld. Gekozen is voor het Kanjervolgsysteem, een sociaal-emotioneel kindvolgsysteem van het Kanjerinstituut, een organisatie die onder andere ook de Kanjertraining (waar op deze school ook mee gewerkt wordt) heeft ontwikkeld (Kanjerinstituut, 2012).

1.3 Kijken naar gedrag

De waarde van het invullen van het Kanjervolgsysteem is niet gelijk duidelijk bij alle leerkrachten. De vragenlijsten die leerkrachten en leerlingen invullen bij het kanjervolgsysteem worden verwerkt tot rapportjes van de leerling. Deze gegevens worden negatief gepresenteerd: ze laten zien wat er allemaal mis is qua gedrag met kind. Leerlingen worden gescoord op dingen als: gebrek aan concentratie, gebrek aan motivatie. Dit roept bij mij de vraag op wat het voor effect zou hebben als deze gegevens precies omgekeerd gepresenteerd zouden worden: concentratie, motivatie. Ook op deze wijze zou je leerlingen kunnen scoren.

De leerlingen van de onderbouw worden in het kanjervolgsysteem niet bevraagd over hun gedrag. Dit heeft te maken met de (on)mogelijkheid van reflectie op zichzelf door kinderen van deze leeftijd (Delfos, 2010). Maar is dit een rechtvaardiging om kinderen van groep 1 tot en met 4 helemaal niet te betrekken in het beoordelen/bekijken van hun sociaal emotionele ontwikkeling?

Het werken met het Kanjervolgsysteem, het analyseren van de gegevens en het bespreken van deze gegevens met de leerkrachten zet mij dus aan het denken. Waarom hebben we gekozen voor dit sociaal-emotioneel kindvolgsysteem? Hoe wordt er bij ons op school gedacht over het kijken naar gedrag? Moet er eerst duidelijk worden dat er verschillende benaderingen zijn als het gaat om 'beoordelen van gedrag'? Moet er nagedacht worden over hoe we naar gedrag willen kijken? Kan oplossingsgericht kijken/werken hierbij geïntroduceerd worden?

In de periode dat ik hierover nadenk wordt er vanuit de opleiding tot gedragsspecialist een bezoek gebracht aan scholen in Londen, Engeland. Door het bezoek ontstaat er een beeld van de gedragsspecialist als begeleider van leerkrachten. Iemand die leerkrachten helpt zichzelf en kinderen in hun klas te helpen. Zou het onderzoek zich daar op moeten richten? Is dit dé kans om hiermee te oefenen?

De uitdaging voor mij als gedragsspecialist/onderzoeker ligt erin om leerkrachten zich bewust te laten worden, te laten ervaren dat hun manier van waarnemen van invloed is op hoe ze de werkelijkheid ervaren. Ik wil, vanwege mijn eigen positieve ervaringen hiermee, gelijk van de gelegenheid gebruik maken om de mogelijkheid van oplossingsgericht kijken naar gedrag bij de leerkrachten te introduceren. Doordat leerkrachten bewuster gaan kijken, zal er uiteindelijk ook een waardevoller sociaal emotioneel kindvolgsysteem ontstaan. Dit kan het kanjervolgsysteem zijn of iets heel

anders. Dit laatste, een waardevoller kindvolgsysteem creëren, valt buiten dit onderzoek, maar ik verwacht dat de basis hiervoor wel wordt gelegd als leerkrachten zich meer bewust worden van hun eigen aandeel in dit volgen.

1. 4 Onderzoeksvraag en deelvragen

Uitgaande van de hierboven beschreven verlegenheids situatie wordt het volgende doel gekozen van het onderzoek:

1.4.1 Doel van het onderzoek

Het bewuster volgen van het gedrag en de sociaal emotionele ontwikkeling van leerlingen.

Daarbij verken ik in de rol van gedragsspecialist mijn eigen meerwaarde in een nieuwe rol en hoe ik dit het beste kan aanpakken.

1.4.2 Doel in het onderzoek

Op basis hiervan wordt de volgende centrale vraagstelling geformuleerd:

In hoeverre lukt het mij als gedragsspecialist in deze school om een groep leerkrachten zich bewust te laten worden dat hun manier van waarnemen van gedrag dit gedrag mede bepaalt?

In hoeverre komt die bewustwording tot stand door het laten ervaren van een oplossingsgerichte versus probleemgerichte benadering van leerlingen?

Met daarbij de volgende deelvragen:

1. *Welke groep leerkrachten en waarom?*
2. *Op welke manier kijken deze leerkrachten op deze school nu naar gedrag?*
3. *Waarom is het van belang dat leerkrachten weten dat hun manier van waarnemen het gedrag van een leerling mede bepaalt?*
4. *Welke meerwaarde heeft het om via ervaring tot bewustwording te komen bij deze groep leerkrachten?*
5. *Wat voegt het toe om een oplossingsgerichte versus probleemgerichte benadering te hanteren als instrument voor deze bewustwording?*
6. *In hoeverre zijn leerkrachten zich bewust geworden – hebben ze ervaren dat hun manier van waarnemen het gedrag mede bepaalt?*
7. *Is mijn rol als gedragsspecialist in dit proces herkenbaar/waardevol geweest?*

1.4.3 Vorm

De vorm die voor het onderzoek wordt gekozen is een quasi-experiment (Harinck, 2011). Een groep leerkrachten doet mee aan het onderzoek. Zij maken kennis met met probleemgerichte en oplossingsgerichte gesprekken met leerlingen en experimenteren daarmee. Voor en na het voeren van de gesprekken wordt gemeten hoe de leerkracht het gedrag van de leerling ervaart. De uitkomsten worden met elkaar besproken en hierop wordt gereflecteerd.

1.4.4 Verwachtingen

De verwachting is dat de leerkrachten een positiever beeld zullen krijgen van de leerlingen waarmee ze een oplossingsgericht gesprek voeren, omdat ze focussen op wat wél lukt en wat de leerling wél kan (Bannink, 2009)) en een negatiever beeld van de leerlingen waarmee ze een probleemgericht gesprek voeren. Door deze verandering aan de leerkrachten terug te koppelen zullen zij inzien dat hoe zij waarnemen, hoe zij het gesprek in gaan, bepalend is voor hoe ze het kind zien.

1.5 Vervolg

Het doel in het onderzoek zal dus zijn het beantwoorden van de centrale vraagstelling. Het doel van het onderzoek is terug te vinden in de beschrijving van de verlegenheidsituatie en gaat om het verkrijgen van een bewustwording in deze school in het kijken naar gedrag en sociaal-emotionele ontwikkeling en met name de rol van de leerkracht zelf hierin. In het verlengde hiervan welke rol een gedragsspecialist hierin kan spelen in de school.

Deelvragen 1, 3, 4 en 5 zullen grotendeels vanuit de huidige praktijk en de literatuur beantwoord kunnen worden. De beantwoording van die vragen is grotendeels terug te vinden in hoofdstuk 2. Waarna in hoofdstuk 3 en 4 de nadruk zal liggen op deelvragen 2, 6 en 7. Een deel van de antwoorden op de centrale vraag en de deelvragen zal dus door de uitvoering van een aantal acties / interventies in school worden gevonden. Hoe dat wordt aangepakt staat beschreven in hoofdstuk 3. De resultaten hiervan worden beschreven in hoofdstuk 4 en 5. De antwoorden op een aantal deelvragen is te vinden door de huidige situatie in de school duidelijk te krijgen en in de relevante theorie over gedrag, sociaal-emotionele ontwikkeling en oplossingsgericht werken in het onderwijs. Hierover gaat hoofdstuk 2.

Hoofdstuk 2 – Bewust waarnemen in school

2.1 Inleiding

Het gaat in dit praktijkonderzoek dus om het waarnemen van gedrag van een groep leerkrachten in mijn school. Ik zal beschrijven hoe gedrag in mijn school nu wordt gevolgd en waargenomen. Welke instrumenten/methodes hiervoor gebruikt worden en wat deze methodes betekenen voor het waarnemen van gedrag. Vervolgens zal ik beschrijven waarom het vanuit theoretisch oogpunt en naar mijn idee belangrijk is voor de leerkrachten om zich bewust te worden wat hun manier van waarnemen met het gedrag van een leerling doet (en met hun eigen gedrag).

Ik zal aangeven waarom ik kies voor het ervaringsleren - leren door te ervaren en hierop te reflecteren (Bolhuis, 2012) - als manier om tot bewustwording van de leerkrachten te komen. Ik kies ervoor om de leerkrachten de *probleemgerichte* en de *oplossingsgerichte* benadering naast elkaar te laten ervaren en daarop te reflecteren. Ik zal kort beschrijven wat deze benaderingen inhouden en de reden aangeven waarom ik juist voor dit instrument heb gekozen. Niet alle leerkrachten van mijn school zullen meedoen aan het onderzoek. Ik zal ook beschrijven waarop ik mijn keuze voor een bepaalde groep leerkrachten heb gebaseerd. Als laatste geef ik aandacht aan de rol van de gedragsspecialist. Welke rol zie ik voor een gedragsspecialist in de school en hoe kan mijn visie op die rol door het onderzoek aangescherpt worden.

2.2 Kijken naar gedrag op deze school

Deelvraag 2: Op welke manier kijken deze leerkrachten op deze school nu naar gedrag?

Hoe de leerkrachten die meedoen aan het onderzoek kijken naar gedrag van leerlingen en meer specifiek het gedrag van de leerlingen die onderdeel zijn van het onderzoek, is een vraag die meegenomen moet worden in het plan van aanpak voor de verbeteracties zoals beschreven in hoofdstuk 3. Die vraag kan pas tijdens de uitvoering van het onderzoek beantwoord worden.

In algemene zin kan er wel iets gezegd worden over het kijken naar gedrag op deze school. Er is een norm, een gemiddelde, die acceptabel is. Wat die norm is, is voor elke leerkracht anders. Dit is terug te zien in het sociaal emotioneel kindvolgsysteem van de school. De ene leerkracht scoort en ervaart veel van de leerlingen in de klas als zorgelijk en een andere geen enkel kind (om redenen van privacy zijn deze gegevens niet voor iedereen in te zien). Deze norm is dus niet objectief. Wat niet ongunstig is. We kunnen met elkaar als school dus nog besluiten of het handig is een objectieve norm te stellen of bijvoorbeeld als norm te nemen dat iedereen anders is (van Leeuwen, 2007). Kinderen met gedragsproblemen in het reguliere onderwijs houden is ten slotte een kwestie van opvattingen (Stevens, 1997).

Als nu een kind teveel afwijkt van het gemiddelde, van de norm (die een bepaalde leerkracht dus gesteld heeft voor zichzelf), dan volgt een probleemgerichte benadering. Dit betekent dat er een traject wordt gestart in de school waarbij het

probleem zoveel mogelijk wordt uitgedrukt en de oorzaken achterhaald worden (Zorgplan school S. 2012). De oorzaken kunnen dan aangepakt worden. Daar zijn specialisten voor. Zo wordt de verantwoordelijkheid voor het probleem en de oplossing ervan buiten het bereik van de leerkracht en de leerling gelegd. De term gedragspecialist vind ik om die reden eigenlijk jammer, omdat het een probleemgerichte benadering impliceert, waarbij niet het kind of de leerkracht zelf tot een oplossing komt, maar de specialist.

Meer specifiek kan ik iets zeggen over de methode / het instrument dat bij ons op school wordt ingezet om de leerkrachten naar gedrag te laten kijken. Dit is het Kanjervolgsysteem (Kanjerinstituut, 2012) (zie ook hoofdstuk 1). Leerkrachten vullen vragenlijsten in op de computer over het gedrag en de sociaal emotionele ontwikkeling van hun leerlingen. Daaruit volgt een rapport waaruit blijkt welke leerlingen volgens de leerkracht opvallen en die hij als een probleem ervaart. Dit systeem focust vervolgens op wat niet lukt (zie bijlage 8). Wanneer leerkrachten het systeem hebben ingevuld en er komen veel kinderen uit die rood - zorgelijk - scoren, dan vragen leerkrachten angstig aan mij: "Nu moet ik zeker heel veel handelingsplannen gaan maken".

Dit wil niet zeggen dat het systeem niet anders gebruikt zou kunnen worden. In de handleiding staan goede suggesties hoe het systeem gebruikt kan worden als bewustwordingsinstrument bij leerkrachten (Kanjerinstituut, 2012). Vanaf groep 5 vullen de leerlingen zelf een vragenlijst in. De resultaten van de docenten en leerlingvragenlijsten bespreken we met elkaar in de verschillende bouwvergaderingen. Hierdoor worden de leerkrachten zich al iets meer bewust dat er nog andere invalshoeken zijn om naar het gedrag te kijken en dat hun beleving, hun focus, hun waarheid ook maar een invalshoek is (Stevens, 1997).

Om het sociaal-emotioneel leerlingvolgsysteem in deze school goed te kunnen gebruiken om te kijken naar gedrag, is de eerste stap dus de bewustwording dat hoe de leerkracht kijkt, de norm die hij zelf aanlegt, bepaalt of een kind aan die norm voldoet (Stevens, 1997). Hierover meer in de volgende paragraaf. Voor de rest van het onderzoek zal ik het Kanjervolgsysteem wel gebruiken als meetinstrument voor het bepalen van het kijken naar gedrag, juist omdat het de visie/kijk van een leerkracht op een situatie laat zien.

2.3 Bewust waarnemen/handelen

Deelvraag 3: Waarom is het van belang dat leerkrachten weten dat hun manier van waarnemen het gedrag van een leerling mede bepaalt?

Deze vraag kan in algemene zin vanuit de theorie beantwoord worden en is voor deze school deels al beantwoord in de vorige paragraaf. De normen die jij als leerkracht stelt, de manier waarop je waarneemt, bepaalt mede of het gedrag van een leerling als probleemgedrag wordt gezien.

Onbewust weten veel leerkrachten in deze school dat zij een aandeel hebben in bepaald probleemgedrag in hun klas. Een leerkracht geeft aan: "Tegen de kerst ben ik altijd zo moe, ook na al dat sinterklaasgedoe, dan kan ik veel minder van ze

hebben. Ik heb dan gewoon minder geduld en val sneller uit. Het lijkt wel of ze dan zo veel drukker zijn.” Leerkrachten houden probleemgedrag in stand door bepaalde interactiepatronen in stand te houden en weten niet hoe die te doorbreken. (Stevens, 1997). Onbewust weten of voelen leerkrachten dus wel dat ze een aandeel hebben in gedragsproblemen. Ze doorzien dat aandeel in het geheel echter niet of voelen zich er schuldig over zonder dat ze weten wat ze er mee moeten doen. Gedragsproblemen overkomen de leerkracht en worden gezien als iets in de leerling. Het kind met zijn gedragsprobleem wordt een ‘selffulfilling prophecy’ (Stevens, 1997).

Het kan juist heel bevrijdend en hoopgevend zijn om te beseffen dat het wel binnen de invloedsfeer - de interne locus of control (Van der Wolf & Van Beukering, 2009) - van de leerkracht ligt om iets aan een situatie te doen (Molnar & Lindquist, 1989 in Durrant, 2007). De leerkracht staat niet met lege handen en is geen lijdend voorwerp (subject) (Koss, Ihlen & Ihlen, 1998; Stevens, 1997). De interactie met de leerling in de klas, de didactiek, de pedagogiek zijn wel degelijk zaken die de leerkracht kan beïnvloeden. Hiermee maakt de leerkracht zichzelf en de leerlingen tot onderwerp/object en geen lijdend voorwerp (Koss, Ihlen & Ihlen, 1998; Van der Wolf en Van Beukering, 2009; Stevens, 1997). In elke situatie met elk kind zijn keuzes mogelijk. Als de leerkracht zich bewust wordt dat hij elke situatie op zichzelf kan beoordelen en daar weer keuzes in kan en moet maken, dan kan hij kiezen waar de focus ligt. Hij kan zo zijn eigen werk prettiger maken en voor elke leerling beter onderwijs geven (Stevens, 1997).

Door leerkrachten te laten ervaren, door middel van verschillende benaderingen van kinderen, dat hoe zij kijken een rol speelt in hoe de relatie met dat kind zich ontwikkelt, komt er een eerste bewustwording tot stand. Hierop te reflecteren helpt die bewustwording te verdiepen (Touw & Van Beukering, 2009). Hierover meer in de volgende paragraaf.

2.4 Bewust worden door het zelf te ervaren

Deelvraag 4: welke meerwaarde heeft het om via ervaring tot bewustwording te komen bij deze groep leerkrachten?

De volgende vraag is dan op welke wijze ik de groep leerkrachten tot inzichten kan laten komen, zich iets bewust te worden. Deze bewustwording kan op meerdere manieren; de literatuur reikt hiervoor meerdere methodieken aan. Je kunt iemand iets laten leren door het te vertellen, in woorden uit te leggen. Je kunt iemand iets leren door het te leren gedrag voor te doen, of door dit gedrag te stimuleren, zoals vanuit het behaviorisme wordt gesteld (Bolhuis, 2012).

Ik kies er voor mijn onderzoek voor om de groep leerkrachten het te leren gedrag zelf te laten *ervaren*. Hiervoor heb ik de volgende redenen:

- In de theorie over leren, kent het zogenaamde ‘ervaringsleren’ (het belang van de directe ervaring - doen en ondervinden - voor leren (Bolhuis, 2012) een groot aantal pleitbezorgers. Zo is leren volgens Schön (Schön, 1987) primair een direct resultaat van ondervinden en doen. John Dewey (Dewey, 1949 in Bolhuis, 2012) definieerde leren in de eerste plaats door ‘het je eigen maken van oplossingsmethoden. Het gaat om het leren door doen, het ontdekken van oplossingsmethoden door handelen’;

- Ervaringsleren is erg geschikt voor het laten leren van professionals, zoals leerkrachten zijn (Korthagen & Vasalos, 2007);
- De methode van het leren door ervaring sluit goed aan bij het gedachtengoed van Maria Montessori. Vanuit de visie van Montessori geldt voor de leerkrachten hetzelfde als voor de leerlingen: ze helpen door het zelf te doen (Moorman, 1998).
- Ervaringsleren spreekt mij als gedragsspecialist tenslotte erg aan. Iemand het vertrouwen geven om zelf iets uit te proberen. Als het dan lukt, geeft dat een gevoel van zelfvertrouwen, van competentie, of mooier nog soms, van *flow* (Csikszentmihalyi, 1999 in Korthagen & Vasalos, 2007). Daarmee wordt het iets van de leerkrachten zelf, intrinsiek en daardoor blijvender.

2.5 Oplossingsgericht versus probleemgericht werken

Deelvraag 5: Wat voegt het toe om een oplossingsgerichte versus probleemgerichte benadering te hanteren als instrument voor deze bewustwording?

Of de keuze om een oplossingsgerichte en probleemgerichte benadering naast elkaar te ervaren iets toevoegt als instrument voor de bewustwording zal uit het verdere onderzoek moeten blijken. Ik zal hier proberen te motiveren waarom ik voor dit instrument heb willen kiezen en beide benaderingen kort toelichten.

Het idee van het onderzoek is dat het ervaren van twee verschillende benaderingen naast elkaar duidelijk maakt voor de leerkrachten dat er verschillende mogelijkheden zijn om kinderen te benaderen. De manier die ze kiezen is bepalend voor wat ze zien en voor het gedrag van het kind.

Hierin zou je in theorie kunnen kiezen voor alleen maar schreeuwen tegen één kind en alleen maar fluisteren tegen een ander kind; of alleen maar lachen naar één kind en alleen maar boos kijken naar een ander kind; of één kind heel veel helpen en een ander kind helemaal niet. Meer in lijn met het kijken naar gedrag zou je kunnen kiezen om de leerkrachten een handelingsgerichte benadering, waarbij de onderwijsbehoeften duidelijk worden (Pameijer, van Beukering & de Lange, 2009) naast een PBS (positive behaviour support) benadering, goed gedrag bevestigen (Golly & Sprague, 2011) te laten ervaren.

Ik zou de leerkrachten ook één benadering kunnen laten ervaren. Ik heb echter gekozen om twee benaderingen naast elkaar te zetten omdat dit zaken explicieter maakt. Immers, het vlees bij de slager lijkt roder door het groene randje kunstgras eromheen en een mooie man lijkt mooier naast een lelijke man. Mijn verwachting is dus dat de leerkrachten door deze twee benaderingen nog bewuster zullen ervaren. Ook hoop ik dat ze hierdoor inzien dat ze een keuze hebben in benaderen, dat er niet één waarheid is.

Waarom dan juist de probleemgerichte tegenover de oplossingsgerichte benadering? Dit heeft de volgende redenen:

- Allereerst omdat de probleemgerichte benadering, de benadering is die leerkrachten onbewust en misschien ook ongewild kiezen (zie paragraaf 2.2). De leerkrachten kunnen zich dan van deze benadering meer bewust worden

- Ten tweede kennen veel van de leerkrachten die meedoen aan het onderzoek oplossingsgericht werken nog helemaal niet. Ik ben heel enthousiast over oplossingsgericht werken en zie het als een gelegenheid om de leerkrachten hiermee kennis te laten maken. Dit is eigenlijk een 'mol' in het onderzoek (Harinck, 2011), een doel dat ik stiekem in het onderzoek meeneem. Ik realiseer me dat, en probeer het op die manier ook te ondervangen door me hier tijdens het onderzoek bewust van te blijven.
- Tegelijkertijd is het bewust zijn dat jij (ook ikzelf dus) bepalend bent in wat je waarneemt de basis van het oplossingsgericht werken (Durrant, 2007). Dus ook dat leidt tot een kennismaking van de leerkrachten met oplossingsgericht werken.

Een deel van de omschrijving van de probleemgerichte benadering is terug te vinden in paragraaf 2.1. De basis van de oplossinggerichte benadering is beschreven in paragraaf 2.3.

In paragraaf 2.3 zagen we dat de leerkracht zichzelf meeneemt in de relatie met de leerling. Als de leerkracht zich hiervan bewust is kan hij dit in zijn voordeel inzetten. De leerkracht heeft een keuze waarop hij zich focust. De leerkracht is onderdeel van de context en geeft mede betekenis aan deze context (Bateson, 1979 in Durrant, 2007).

Door te focussen op wat niet lukt, op het probleem, wordt dit groter. "We zijn verzot op onze problemen, waarom zouden we ze anders zoveel aandacht geven". (Bannink, 2009). Door een probleem volledig uit te pluizen, op welke momenten het zich voor doet, met wie het zich voordoet, in welke situaties het zich voordoet, probeert een meer probleemgerichte benadering achter de oorzaak van het probleem te komen. Door de oorzaak te achterhalen kan die aangepakt worden en het probleem worden opgelost (Durrant, 2006). Alleen met meer complexe problemen, zoals gedragsproblemen zijn de oorzaak en de oplossing van het probleem meestal niet lineair verbonden (Van der Wolf & Van Beukering, 2009; Senge, 1992).

Gelukkig niet! Als het probleemgedrag van een leerling verklaard kan worden vanuit de scheiding van zijn ouders, kan de leerkracht daar weinig aan doen. Maar probleemgedrag doet zich nooit altijd voor met elke ander, er zijn altijd mensen / kinderen waar het samen beter mee lukt (relatief). Er zijn altijd situaties waarin het probleemgedrag zich niet voordoet (situatief) en momenten waarop het zich niet of minder voordoet (fluctuerend) (Van der Wolf & Van Beukering, 2009). Dat zijn de momenten, situaties, relaties, interacties waar oplossingsgericht werken naar op zoek gaat. De uitzonderingen, de aanknopingspunten van waaruit de leerkracht en de leerling weer verder kunnen. Vanuit hetgeen al werkt kan de leerkracht met de leerling verder (Cauffman & Van Dijk, 2010).

Oplossingsgericht werken of kijken naar gedrag geeft de leerkracht de mogelijkheid de situatie een andere betekenis te geven, te herkaderen, de focus te veranderen (Durrant, 2007).

2.6 Gesprekken

Hoe ziet dat instrument er dan uit? Hoe gaan de leerkrachten de leerlingen oplossingsgericht dan wel probleemgericht benaderen? Omdat het doel van het onderzoek is het bewuster volgen van leerlingen in hun sociaal emotionele ontwikkeling en de verlegenheidsituatie is ontstaan uit het volgen van kinderen in hun sociaal-emotionele ontwikkeling, lijkt mij een gesprek met een leerling over de sociaal-emotionele ontwikkeling een goede manier om de oplossingsgerichte en probleemgerichte benadering naast elkaar te laten ervaren.

2.7 De onderzoeksgroep

Deelvraag 1: Welke groep leerkrachten en waarom?

Ik nodig de leerkrachten vrijblijvend uit om deel te nemen aan mijn onderzoek. De leerkrachten zullen door wel of niet te reageren op mijn uitnodiging uiteindelijk bepalen hoe de onderzoeksgroep eruit ziet. Dit resulteert in een kleinere groep deelnemers. Ik kies deze aanpak om de volgende redenen:

- Ik kies ervoor om dit op uitnodiging te doen omdat ik graag leerkrachten wil die gemotiveerd zijn om mee te doen aan het experiment. Uiteindelijk zullen zij een pioniergroep zijn, welke als het lukt om op deze manier tot bewustwording te komen, dit ook verder in de school zullen promoten.
- Een kleinere groep, waarvan de deelnemers zelf individueel kunnen beslissen om al dan niet mee te doen, beperkt ook het afbreukrisico. Ik durf het niet aan om met de hele school aan de slag te gaan. Het is ook voor mij een experiment en ik moet zien of het inderdaad zo uitpakt als ik voor ogen heb.
- Het begeleiden van ervaringsleren is intensief. Dit kan makkelijker met een kleine groep dan met een groep van 40 leerkrachten (Touw & van Beukering, 2009).

Om toch een vertegenwoordiging van de gehele school te verkrijgen, wil ik wel een gelijke vertegenwoordiging van onderbouw- (groep 0,1,2), middenbouw- (groep 3,4,5) en bovenbouwleerkrachten (groep 6,7,8). Per bouw moet meer dan 1 leerkracht deelnemen. Als in de loop van het onderzoek een leerkracht uitvalt, is er in ieder geval nog een vertegenwoordiger van die bouw. Bovendien: als we met de resultaten van het onderzoek verder willen gaan binnen de school, dan leeft het reeds in elke bouw en daarmee door de hele school al een beetje (Touw & Van Beukering, 2009).

Verder kan het interessant zijn voor de resultaten. Een (oplossingsgericht) gesprek met een kind van 10 of 11 kan heel anders ervaren worden dan een gesprek met een kind van 5 of 6 (Delfos, 2010). Alle leeftijdsgroepen van leerlingen zijn op deze manier vertegenwoordigd als gesprekspartner.

2.8 Gedragsspecialist

Deelvraag 7: Is mijn rol als gedragsspecialist in dit proces herkenbaar/waardevol geweest?

De taak van de gedragsspecialist in de school zie ik in eerste instantie in het helpen van collega's om zich ervan bewust te worden dat hoe hij kijkt bepaalt wat hij ziet en om andere manieren van kijken zichtbaar te maken. Hiervoor kunnen leerkrachten experimenteren met nieuwe werkwijzen, samen met de kinderen, en daar samen met anderen ook op reflecteren. De inzichten die daarmee worden opgedaan kunnen met andere collega's gedeeld worden (Korthagen & Vasalos, 2007; Ponte, 2004). Als het mij dus lukt om een groep leerkrachten zich bewust te laten worden dat hun manier van waarnemen van gedrag dit gedrag mede bepaalt (doel in het onderzoek), dan is mijn rol in het proces voor mijzelf waardevol geweest.

Wat daarbij is gelukt of niet is gelukt en waarom dat zo is, is een onderdeel van de eindreflectie op het onderzoek.

Ook de kijk van de deelnemende leerkrachten op mijn rol is relevant om mee te nemen en om van te leren. Lukt het mij om ze zelf tot inzichten te laten komen? (Korthagen & Vasalos, 2007).

2.9 Vervolg

Een aantal deelvragen zijn in dit hoofdstuk (deels) beantwoord. Dit betreft de deelvragen 1, 3, 4 en 5. Voor deelvragen 2 ('Hoe kijken de leerkrachten nu naar gedrag') en 7 ('Mijn rol als gedragsspecialist') heb ik in dit hoofdstuk een vertrekpunt voor de beantwoording gegeven. Voor de feitelijke beantwoording zijn de uitvoering en de daarmee gerealiseerde resultaten nodig. Ook voor deelvraag 6 ('In hoeverre hebben leerkrachten ervaren dat hun manier van waarnemen het gedrag mede bepaalt') en voor de beantwoording van de centrale vraag, moeten bepaalde acties / interventies in de praktijk uitgevoerd worden. Hoe ik dat wil aanpakken wordt in het volgende hoofdstuk beschreven.

Hoofdstuk 3 – De onderzoeksopzet

3.1 Inleiding

Om tot een beantwoording van de centrale vraagstelling te komen:

In hoeverre lukt het mij als gedragsspecialist in deze school om een groep leerkrachten zich bewust te laten worden dat hun manier van waarnemen van gedrag dit gedrag mede bepaalt?

In hoeverre komt die bewustwording tot stand door het laten ervaren van een oplossingsgerichte versus probleemgerichte benadering van leerlingen?

wordt het praktijkonderzoek opgezet als een quasi-experiment (Harinck, 2011). Het gaat om een gemeenschappelijke ‘verkenning’. Hierbij maakt een onderzoeksgroep kennis met oplossingsgerichte versus probleemgerichte gespreksvoering, experimenteert hier zelf mee in de praktijk, en reflecteert hierop, alleen en met elkaar.

Dit onderzoek is ook een experiment voor mij. Ik wil ervaren of de wegen die worden gekozen om de bewustwording wat betreft het kijken naar gedrag tot stand te brengen in deze school, de goede zijn. (Touw & Van Beukering, 2009; Ponte 2004; Van Meersbergen, 2009). Een gedetailleerde opzet van dit onderzoek wordt in dit hoofdstuk beschreven.

3.2 Opzet van het onderzoek

Om het experiment uit te voeren en de vragen beantwoord te krijgen moeten de volgende stappen plaatsvinden:

- een onderzoeksgroep vormen
- beginmeting doen
- startbijeenkomst houden waarin de onderzoeksgroep:
 - kennis maakt met oplossingsgerichte versus probleemgerichte gespreksvoering en
 - oplossingsgerichte en probleemgerichte vragen over gedrag opstelt
- de deelnemers twee gesprekken met twee verschillende leerlingen laten voeren: één oplossingsgericht en één probleemgericht
- eindmeting doen
- slotbijeenkomst houden waarin de onderzoeksgroep:
 - de resultaten van de eindmeting krijgt gepresenteerd
 - de resultaten bespreekt en evalueert
 - op het proces reflecteert en
 - mogelijke vervolgstappen vaststelt
- de rol van de gedragsspecialist in het proces evalueren

3.3.1 Onderzoeksgroep

Hoe en waarom de onderzoeksgroep wordt gevormd zoals deze wordt gevormd, is beschreven in paragraaf 2.7 van hoofdstuk 2.

De deelnemers worden geselecteerd door eigen aanmelding. Leerkrachten krijgen een email met de vraag of ze willen deelnemen aan het onderzoek. Zie bijlage 1a.

3.3.2 Beginmeting

Deze beginmeting geeft antwoord op de vraag hoe de leerkrachten nu naar het gedrag van de leerlingen kijken (deelvraag 2) en meer specifiek hoe de leerkrachten nu naar het gedrag kijken van de leerlingen waarmee ze het experiment gaan uitvoeren.

Hoe de leerkrachten nu kijken naar het gedrag van de leerling ga ik bepalen op basis van de volgende metingen:

1. Het Kanjervolgsysteem (KVS). Ten eerste wordt de meting verricht op basis van de ingevulde docentvragenlijsten van het Kanjervolgsysteem (KVS), het sociaal-emotionele kindvolgsysteem van de school. Dit geeft een beeld hoe de leerkrachten een kind ervaren. Of zoals in de handleiding van het Kanjervolgsysteem staat: “Het Docenten adviessysteem is bedoeld om op een snelle manier een overzicht te krijgen van hoe de leerkracht het gedrag van de leerlingen uit de klas ervaart” (Kanjerinstituut, 2012).

2. De Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) vragenlijsten. “De SDQ is een korte gedragsvragenlijst met 25 vragen bedoeld voor screening van kinderen in de leeftijd van drie tot zestien jaar” (bijlage 9). De vragenlijst wordt alleen ingevuld door de leerkracht en geeft dus een idee van hoe de leerkracht het kind ervaart. Omdat de vragen iets subtieler worden gesteld en deze lijst in tegenstelling tot de hierboven genoemde kanjerlijst door COTAN is beoordeeld op validiteit en betrouwbaarheid (COTAN, 2012), lijkt de SDQ-lijst me een waardevolle aanvulling op de KVS meting.

3. Motivatie van de keuze van de leerkracht. Als laatste zullen de leerkrachten van tevoren aangeven welke leerlingen ze willen gaan bevragen en waarom. Ze kiezen de leerling omdat er een bepaalde handelingsverlegenheid is op sociaal-emotioneel, of gedragsgebied. Zie bijlage 1c. De beschrijving van de handelingsverlegenheid of de reden waarom er voor een kind wordt gekozen om in het onderzoek te betrekken, geeft ook via een andere weg aan hoe de leerkracht het kind ervaart.

3.3.3 Startbijeenkomst met de onderzoeksgroep

Het doel van de startbijeenkomst is om met de deelnemende leerkrachten het instrument te construeren waarmee ze de oplossingsgerichte en probleemgerichte gesprekken kunnen gaan voeren.

Kennismaking met oplossingsgerichte versus probleemgerichte gespreksvoering
Om de oplossingsgerichte en probleemgerichte benadering naast elkaar als instrument te kunnen inzetten moeten de leerkrachten deze verschillende

benaderingen eerst leren kennen. Er is gezocht (in lijn met de rest van het onderzoek) naar een manier om de leerkrachten het verschil tussen de oplossingsgerichte en probleemgerichte benadering te laten ervaren. Het instrument dat hiervoor is gevonden is “De kindbespreking op drie manieren” (Kamstra 2009, bijlage 2). In deze kindbespreking zal op een probleemgerichte, handelingsgerichte en oplossingsgerichte manier één van de deelnemers bevraagd worden over een kind in haar klas.

De verwachte uitkomst van de interventie is dat de leerkrachten het onderscheid leren kennen tussen een oplossingsgerichte en probleemgerichte benadering. Omdat ze hierna zelf vragen mogen bedenken waarmee ze later het experiment kunnen uitvoeren, maakt dit het onderscheid naar verwachting echt duidelijk.

Vragenlijsten over gedrag

Na de verschillende benaderingen te hebben leren kennen via de “Kindbespreking op 3 manieren” moet het instrument nog verder vorm worden gegeven. Zoals al aangegeven in paragraaf 2.6 is gekozen voor een gesprek met een leerling over sociaal-emotionele ontwikkeling als instrument. Om dit gesprek op een probleemgerichte en oplossingsgerichte manier te kunnen voeren, moeten er probleemgerichte en oplossingsgerichte vragen zijn om te stellen over de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerling.

De leerkrachten zullen informatie krijgen over vaste onderdelen die terugkomen in het bevragen van leerkrachten over de sociaal-emotionele ontwikkeling van hun leerlingen, zie figuur 1.

Figuur 1: Meetpunten sociaal-emotionele ontwikkeling (Scoll, 2012)

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. Ervaringen delen.
Deelt de leerling met anderen wat hem bezighoudt, zowel de positieve als de negatieve ervaringen? Heeft hij plezier met andere kinderen?2. Aardig doen.
Benadert de leerling andere leerlingen op een positieve manier en draagt hij zorg voor anderen?3. Samen spelen en werken.
Kan de leerling met anderen iets tot stand brengen: overleggen, afspraken maken en ideeën inbrengen?4. Een taak uitvoeren.
Hoe gaat de leerling om met opdrachten? Denk hierbij niet alleen aan schoolse taken, maar ook aan andere taken, zoals de planten water geven, het bord schoonmaken, de klas opruimen en dergelijke.5. Jezelf presenteren.
Hoe beweegt de leerling zich onder de mensen; hoe gemakkelijk maakt hij zich kenbaar?6. Een keuze maken.
Gaaf de leerling impulsief te werk? Blijft hij bij een beslissing? Hoe gemakkelijk hakt hij een knoop door? In hoeverre beslist de leerling zelf en in hoeverre laat hij zich leiden door anderen?7. Opkomen voor jezelf.
Hoe gaat de leerling om met weerstand? Kan hij voor zichzelf zorgen? Vraagt hij op tijd om hulp?8. Omgaan met ruzie.
Kan de leerling een verschil van mening of een belangentegenstelling oplossen, zonder dat het leidt tot een knallende ruzie? |
|---|

Met deze informatie en de kennis over een probleem- en oplossingsgerichte benadering zullen de leerkrachten zelf de probleemgerichte en oplossingsgerichte vragen over sociaal-emotionele ontwikkeling opstellen op basis waarvan ze zelf gesprekken met leerlingen gaan voeren.

De leerkrachten bedenken de vragen zelf om de volgende redenen:

- Om het, in de lijn van het onderzoek, uiteindelijk nog meer hun eigen ervaring te maken.
- Doordat ze zelf de vragen naast elkaar zetten, verwacht ik dat zij het onderscheid tussen een probleemgerichte en oplossingsgerichte benadering nog scherper zullen zien.
- Het is een check voor mij (en henzelf) om te zien of het onderscheid tussen probleemgericht en oplossingsgericht duidelijk is. Mocht uit de vragen blijken dat dit nog niet duidelijk genoeg is geworden, dan zal ik zelf de vragen scherper stellen. Het is van belang dat er duidelijk onderscheidende vragen zijn om aan de leerlingen te stellen.

3.3.4 Voeren van de gesprekken

De leerkrachten zullen dus de verschillende manieren van benaderen gaan ervaren door het voeren van een oplossingsgericht gesprek met één leerling en een probleemgericht gesprek met een andere leerling.

De gesprekken zijn met twee verschillende leerlingen om de volgende redenen:

- Als met 1 leerling twee verschillende gesprekken moeten worden gevoerd in het korte tijdsbestek van het praktijkonderzoek, dan zou er teveel gemeten moeten worden. De meetinstrumenten KVS en SDQ worden minder betrouwbaar als ze teveel en te kort na elkaar worden gebruikt.
- Ook is mijn verwachting dat het oplossingsgerichte gesprek over een langere tijd een positievere relatie tot gevolg heeft en een probleemgericht gesprek over een langere tijd een negatievere relatie. Dit effect zou anders niet te zien zijn.

Ze worden gevraagd om tijdens en na het gesprek met de kinderen te letten op een aantal punten:

- o de relatie tussen jou en de leerling
- o de interactie tussen jou en de leerling
- o het gedrag van de leerling
- o hoe jij het kind ziet

Deze punten zijn gebaseerd op “Leerkracht in de spiegel” (Touw & van Beukering, 2009) en zullen helpen de mentale modellen, de persoonlijke constructen uiteindelijk duidelijk te krijgen (*Kelly, 1955 in Touw & van Beukering, 2009*).

De leerkrachten zullen op basis van deze punten een verslag schrijven over de verschillende gesprekken. Deze verslagen zal ik op basis van die punten weer analyseren. In de slotbijeenkomst komen deze punten weer terug om via reflectie tot bewustwording van de eigen manier van kijken te komen (Korthagen & Vasalos, 2007).

Ik verwacht dat de leerkrachten de verschillende gesprekken verschillend zullen ervaren en dat dit onbewust hun houding ten opzichte van de leerling zal veranderen. Later in het onderzoek, tijdens de slotbijeenkomst, zal deze onbewuste verandering bewust worden gemaakt.

3.3.5 Eindmeting

Hoe de leerkrachten kijken naar het gedrag van de leerlingen nadat ze de gesprekken hebben gevoerd wordt bepaald op basis van de volgende metingen:

Als eerste wordt weer het Kanjervolgsysteem ingevuld voor de leerlingen die aan het experiment hebben meegewerkt. De verwachting is dat de leerkrachten de leerlingen waarmee ze een oplossingsgericht gesprek hebben gevoerd nu positiever scoren en de leerlingen met wie ze een probleemgericht hebben gevoerd nu problematischer scoren dan bij de beginmeting. In het Kanjervolgsysteem worden de kinderen gescoord op een schaal van 1 tot 5. Hoe hoger de score, hoe zorgelijker het beeld. De verwachting is dus dat de score voor de “oplossingsgerichte kinderen” omlaag zal gaan en voor de “probleemgerichte kinderen” omhoog.

Ook de SDQ lijsten worden voor een tweede keer ingevuld. Hier is eveneens de verwachting dat er een positiever beeld is ontstaan over de leerlingen waarmee een oplossingsgericht gesprek is gevoerd (een lagere score) en negatiever over de kinderen waarmee een probleemgericht gesprek is gevoerd (een hogere score).

Door deze resultaten in de slotbijeenkomst aan de leerkrachten terug te koppelen zien zij wat het verschillende benaderen (volgens henzelf) heeft gedaan met het gedrag van de leerling.

In de gespreksverslagen van de leerkrachten (zie paragraaf 3.3.4) zal terug te zien zijn of er iets is veranderd in:

- de relatie tussen leerkracht en leerling
- de interactie tussen leerkracht en leerling
- het gedrag van de leerling
- hoe de leerkracht het kind ziet

Hieruit (en uit het bespreken van dezelfde punten in de slotbijeenkomst) kan worden afgeleid of de handelingsverlegenheid (minder bij de oplossingsgerichte en meer bij de probleemgerichte) van de leerkracht ten opzichte van de leerlingen is veranderd.

3.3.6 Slotbijeenkomst

Door de resultaten zoals die naar voren zijn gekomen uit het KVS en de SDQlijsten aan de leerkrachten te presenteren zien zij dat de verschillende manieren van benaderen bepalen hoe ze het gedrag van de leerlingen zien. Ik verwacht dat dit zal leiden tot een eerste stap in de bewustwording van de leerkrachten.

Door daarna de leerkrachten per tweetal elkaar te laten bevragen over de volgende punten:

- de interactie met de leerlingen in de verschillende gesprekken,
 - de relatie met de leerlingen en
 - hoe ze de leerling en het gedrag van de leerlingen nu zien en
 - op wat we van elkaar, van de leerlingen en over onszelf hebben geleerd
- (zie ook bijlage 7 voor een gedetailleerde beschrijving van de vragen).

verwacht ik dat de bewustwording nog groter wordt. Het met elkaar bespreken van deze vragen zal helpen de mentale modellen, de persoonlijke constructen duidelijk te krijgen (Kelly, 1955 in Touw & van Beukering, 2009, zie ook paragraaf 3.3.4).

Of dit zo is zal blijken uit een presentatie die elk tweetal vervolgens zal geven over de volgende punten (zie ook bijlage 7):

- wat valt jullie op als je de twee gesprekken naast elkaar ziet?
- Wat zijn voor jullie de belangrijkste uitkomsten?
- Wat zouden jullie hier verder mee willen doen in je klas / in de school?

De mate van enthousiasme voor een vervolg en vervolgstappen op basis van het gedane experiment, is een indicatie hoezeer de leerkrachten geraakt zijn door hen ervaringen (Korthagen & Vasalos, 2007). Dus ook hoe groot de bewustwording is.

3.3.7 Rol gedragsspecialist

Om antwoord te krijgen op de vraag of de rol van de gedragsspecialist herkenbaar/waardevol is geweest, zal ik een tweetal instrumenten inzetten. De onderzoeksgroep zal een vragenlijst invullen waarin ze aangeven hoe en waarom ze mijn rol wel of niet gewaardeerd hebben.

Daarnaast zal ik als onderzoeker via reflectie duidelijk krijgen wat mijn aandeel is geweest in de leerkrachten via ervaring tot bewustwording te laten komen.

In beide gevallen, vragenlijst en reflectie, zal het inzicht geven in mijn mogelijkheden om de rol van gedragsspecialist verder in te vullen op deze school.

3.4 Tijdsplan

In het onderstaande tijdschema, figuur 2, wordt de tijdsplanning van het onderzoek globaal beschreven.

Figuur 2: Tijdschema

Stap	Datum	Uitvoering onderzoek	Doel	Verwachte Uitkomst
1 Zie ook paragraaf 3.3.1	Februari 2012	Vorming onderzoeksgroep	Waarom deze groep leerkrachten?	Gemotiveerder groep leerkrachten uit ob, mb, bb, ..
2 Zie ook paragraaf 3.3.2	Maart 2011	Begin meting	Hoe nu kijken de leerkrachten nu naar het gedrag van de leerlingen waarmee ze gaan experimenteren?	Een beeld wat de leerkrachten hebben aan het begin van het onderzoek van hun leerlingen
3 Zie ook paragraaf 3.3.3	7 maart 2012	Startbijeenkomst - kennismaking oplossingsgerichte gespreksvoering via	Met de leerkrachten een instrument voor een oplossingsgerichte versus	Twee vragenlijsten met vragen over de sociaal-emotionele ontwikkeling, één met oplossingsgerichte

		“Kindbespreking op drie manieren” (Kamstra, 2009) - vragen formuleren	probleemgerichte benadering van hun leerlingen vormgeven.	vragen en één met probleemgerichte vragen.
4 Zie ook paragraaf 3.3.4	Maart en april 2012	De deelnemers voeren twee gesprekken met twee verschillende leerlingen: één oplossingsgericht en één probleemgericht	Begin van de bewustwording; de leerkrachten ervaren dat hun manier van waarnemen het gedrag mede bepaalt?	Uit de verslagen die de leerkrachten schrijven over deze gesprekken blijkt dat ze een duidelijk verschil ervaren in de probleemgerichte en oplossingsgerichte benadering.
5 Zie ook paragraaf 3.3.5	April 2012	Eindmeting	Hoe kijken leerkrachten nu, na de gesprekken, naar het gedrag van de leerlingen?	De scores op KVS en SDQ zijn positiever geworden voor de kinderen met wie een oplossingsgericht gesprek is gevoerd en gelijk of negatiever voor de kinderen met wie een probleemgericht gesprek is gevoerd. De handelingsverlegenheid is kleiner geworden na de oplossingsgerichte gesprekken en groter na de probleemgerichte gesprekken.
6 Zie ook paragraaf 3.3.6	11 april 2012	Slotbijeenkomst: - presentatie resultaten eindmeting - onderlinge interviews - presentaties bevindingen en wensen deelnemers	In hoeverre zijn leerkrachten zich bewust geworden – hebben ze ervaren dat hun manier van waarnemen het gedrag mede bepaalt?	De leerkrachten zien dat zij positiever zijn gaan kijken naar de leerlingen met wie ze oplossingsgericht hebben gepraat en negatiever naar de probleemgerichte. Door met elkaar ervaringen met de gesprekken te delen in interviews wordt dit inzicht versterkt. Uit de presentaties blijkt dat de leerkrachten zich bewust zijn geworden dat hun waarnemen / benadering bepalend is voor gedrag. De leerkrachten zijn enthousiast geworden over het bewuster volgen van leerlingen (en oplossingsgericht werken) en willen er meer

				mee doen. Dit blijkt uit de gewenste vervolgstappen. Wat ook de waarde van proces/experiment duidelijk maakt.
7 Zie ook paragraaf 3.3.7	Mei 2012	De rol van de gedragsspecialist in het proces wordt geëvalueerd via een vragenlijst aan de leerkrachten en reflectie van de onderzoeker	Is mijn rol als gedragsspecialist in dit proces herkenbaar/waardevol geweest?	De leerkrachten zijn zelf tot inzichten gekomen. Hoe een gedragsspecialist zich kan inzetten als begeleider van leerkrachten in het bewust volgen van gedrag is duidelijker geworden.

3.5 Ethische aspecten

De leerkrachten in de onderzoeksgroep zijn collega's die zichzelf zullen aanmelden hiervoor. Het zijn dus collega's die al gemotiveerd zijn om te kijken naar gedrag. Het is een zoekers/kopersrelatie (Cauffman & Van Dijk, 2010). De mensen die ik meekrijg zijn al mensen die nadenken over kijken naar gedrag.

De leerkrachten wordt gevraagd om kinderen te betrekken in het experiment en te kijken naar hun gedrag en hun sociaal-emotionele ontwikkeling. Kinderen zijn dus onderdeel van een experiment zonder dat ze dit weten. Het experiment en met name de probleemgerichte benadering zou hen ook kunnen schaden want eerder is al aangegeven dat je door op problemen te focussen deze groter kunt maken (Bannink, 2007).

De keuze om dit wel te doen is te verantwoorden omdat:

- de bewustwording van de leerkracht van zijn manier van benaderen en wat dit doet met een leerling, uiteindelijk een positief effect op alle leerlingen van die leerkracht zou kunnen hebben (paragraaf 2.3) en dus ook de leerling die probleemgericht wordt benaderd en
- de benadering en manier van bevragen van leerlingen (met probleemgedrag) die nu in deze school gekozen wordt veelal (onbewust?) probleemgericht is (zie paragraaf 2.2 en 2.5) en het via dit experiment bewust gemaakt kan worden.

Alle namen van meewerkende collega's en van de kinderen zijn weggelaten of geanonimiseerd.

3.6 Vervolg

De resultaten van het onderzoek, de analyse van deze resultaten, de vervolgstappen naar aanleiding van dit onderzoek en de reflectie op dit geheel zullen in hoofdstuk 4 en 5 worden beschreven.

Hoofdstuk 4 – De uitvoering

4.1 Inleiding

Om tot de beantwoording van de centrale vraagstelling:

In hoeverre lukt het mij als gedragsspecialist in deze school om een groep leerkrachten zich bewust te laten worden dat hun manier van waarnemen van gedrag dit gedrag mede bepaalt?

In hoeverre komt die bewustwording tot stand door het laten ervaren van een oplossingsgerichte versus probleemgerichte benadering van leerlingen?

is het plan van aanpak zoals beschreven in hoofdstuk 3 (deels) uitgevoerd. Bepaalde stappen lieten een hele andere uitkomst zien dan verwacht en beantwoordde dan ook onverwacht een andere deelvraag (of een vraag die helemaal niet was gesteld).

In de praktijk van het onderzoek blijkt vrijwel elke stap in het experiment/onderzoek een interventie in zich te hebben welke allemaal een effect bij de leerkrachten teweeg brengen. Hieronder zullen de verschillende stappen/interventies, gekoppeld aan de deelvragen, stuk voor stuk besproken worden en het effect dat ze hebben gehad.

Het onderzoek is een praktijkonderzoek en de praktijk staat niet stil. Het onderzoek verandert de praktijk en dat verandert / beïnvloedt weer het onderzoek. Het is een cyclisch proces (Harinck, 2011).

4.2 Uitvoering

Om het experiment uit te voeren en de vragen beantwoord te krijgen zijn de stappen uitgevoerd zoals omschreven in figuur 2 in hoofdstuk 3. De verschillende stappen en de resultaten en voorlopige conclusies die eraan verbonden kunnen worden, worden hieronder beschreven.

4.2.1 Onderzoeksgroep

De collega's die zich hebben aangemeld blijken enthousiast, bijna gedreven om mee te doen aan het onderzoek. Het blijken collega's die kritisch meedenken. Dit blijkt bijvoorbeeld uit de discussies die ze verschillende keren met mij aangaan over de ethische verantwoording van het experimenteren van een probleemgericht gesprek met een leerling (zie bijlage 3). De stappen in het onderzoek worden uitgevoerd maar de leerkrachten blijven hierbij zelf nadenken en vragen stellen.

Hun motivatie blijkt uit het verzoek na de slotbijeenkomst om bij elkaar te blijven komen en door te blijven praten over het kijken naar gedrag. Ze willen verder graag een rol spelen in het betrekken van andere collega's bij het bewust kijken naar gedrag (bijlage 7).

Dit enthousiasme vertelt veel over de waarde van het komen tot bewustwording door ervaren. De leerkrachten lijken in een “flow” terecht gekomen te zijn (Csikszentmihalyi, 1999 in Korthagen & Vasalos, 2007).

4.2.2 Beginmeting

De leerkrachten zouden in het oorspronkelijke plan leerlingen uitkiezen om mee te doen aan het experiment voordat ze kennis hadden gemaakt met de probleemgerichte versus de oplossingsgerichte benadering.

Toen de leerkrachten eenmaal kennis hadden gemaakt met die verschillende benaderingen (zie bijlage 3 en ook paragraaf 4.2.3) waren ze zich al zo bewust geworden wat hun manier van benaderen met een leerling kan doen dat zij vonden dat voor een probleemgerichte benadering een sociaal sterker kind gekozen moest worden. In de meeste gevallen wordt de keuze voor de leerling waarmee een probleemgericht gesprek gevoerd heroverwogen N.B.: aangezien de leerkrachten de Kanjervragenlijsten en SDQ lijsten voor hun hele klas hadden ingevuld, kon ik voor de beginmeting na de wisseling van leerling toch de gegevens van maart 2012 blijven gebruiken.

Mijn interpretatie van deze vernieuwde keuze is dat er sprake is van bewustwording bij leerkrachten. Zij erkennen dat de wijze van benaderen / vragen stellen effect heeft. Op basis van deze vernieuwde inzichten heroverwegen zij (zie bijlage 3).

Dit inzicht is ook terug te zien in het beeld dat de leerkrachten van de kinderen hebben volgens het Kanjervolgsysteem en de SDQ vragenlijsten. Bijna alle leerkrachten kiezen ervoor om een probleemgericht gesprek te voeren met een leerling die ze bij voorbaat al positiever / stabielers inschatten dan de leerling voor het oplossingsgerichte gesprek. Zie figuur 3 en 4.

Figuur 3: Beginmeting KVS:

Leerling*	Probleemgericht	Oplossingsgericht
OB1	2,5**	2
OB2	1,9	2,2
MB1	1,3	1,7
MB2	2,5	2,1
BB1	1,6	2
BB2	1	1,5

* OB is onderbouw, MB is middenbouw en BB is bovenbouw

** In het algemeen kan gesteld worden dat hoe hoger de score hoe zorgelijker het beeld dat de leerkracht heeft van het kind waarbij 1 het laagste is en 4 het hoogste.

Figuur 4: Beginmeting SDQ

Leerling*	Probleemgericht	Oplossingsgericht
OB1	10**	12
OB2	4	11
MB1	1	13
MB2	9	7
BB1	0	4
BB2	-	-

* OB is onderbouw, MB is middenbouw en BB is bovenbouw

** In het algemeen kan gesteld worden dat hoe hoger de score hoe zorgelijker het beeld dat de leerkracht heeft van het kind

Naast de SDQ en KVS zouden de leerkrachten een reden geven (handelingsverlegenheid) waarom ze met deze leerling het gesprek wilden voeren. (zie paragraaf 3.3.2). Ook hier is opvallend dat de meeste leerkrachten aangeven te kiezen voor een kind waarmee ze een probleemgericht voeren omdat deze het aankan (zie bijlage 5). Ze verwachten dus, zijn zich bewust, dat hun manier van benaderen iets met het kind zal doen.

Hiermee wordt via deze beginmeting dus niet alleen een antwoord gegeven op de deelvraag: hoe de leerkrachten nu kijken naar de leerlingen waarmee ze gaan experimenteren (deelvraag 2). Er is ook al een deel van een antwoord gevonden op deelvraag 6: In hoeverre zijn leerkrachten zich bewust geworden – hebben ze ervaren dat hun manier van waarnemen het gedrag mede bepaalt? De leerkrachten kiezen er namelijk voor om een sociaal-emotioneel sterkere leerling probleemgericht te benaderen. Zij zijn zich al bewust geworden dat hun manier van waarnemen het gedrag mede bepaalt.

4.2.3 Startbijeenkomst

De interventies tijdens de startbijeenkomst (introductie oplossingsgerichte gespreksvoering en het bedenken van de vragen over gedrag) brachten (onverwacht) de eerste bewustwording bij de leerkrachten over hun manier van benaderen teweeg. Aangezien dit effect voor het onderzoek van belang is, heb ik hier de onderzoeksopzet iets veranderd. Het verslag van deze bijeenkomst (zie bijlage 3) heb ik aan deelnemers toegestuurd. Om te controleren of de waarneming zoals ik deze in het verslag beschrijf, overeenkomt met hun ervaringen tijdens de bijeenkomst. Alle leerkrachten hebben gereageerd (op één na, die verlof heeft) en herkennen zich in het verslag: “Echt zo is het echt precies gegaan, had jij een camera opgehangen!?” (zie voor de reacties van de deelnemers bijlage 3). Dit maakt het verslag van de bijeenkomst tot valide onderzoeksdata die gebruikt kan worden in de beantwoording van de deelvragen.

Introductie van oplossingsgerichte versus probleemgerichte benadering

De bedoeling van deze interventie, de “Kindbespreking op drie manieren” (Kamstra, 2009 bijlage 2) was om de leerkrachten kennis te laten maken, door het te ervaren, met de oplossingsgerichte en de probleemgerichte benadering als twee mogelijke benaderingswijzen.

Door direct te ervaren tijdens de “Kindbespreking op drie manieren” wat het met een situatie en een persoon doet als diegene probleemgericht dan wel oplossingsgericht wordt benaderd, worden de leerkrachten een beetje opgetild (zie bijlage 3). De leerkrachten hebben letterlijk een “wauw” ervaring tijdens de oplossingsgerichte kindbespreking. Omdat deze bespreking niet in de “echte” praktijk gebeurt, kunnen de leerkrachten gelijk stilstaan en boven zichzelf uitstijgen en kijken naar wat er gebeurt. Dit verdiept het inzicht in de verschillende manieren van benaderen en vergroot de bewustwording (Argyris & Schön, 1978; Korthagen & Vasalos, 2007).

Doordat de leerkrachten de oplossingsgerichte en probleemgerichte benadering naast elkaar hebben gezien tijdens de kindbespreking, zijn ze zich ook meer bewust geworden van hun eigen manier van kijken nu en van andere mogelijke manieren van kijken naar gedrag.

De leerkrachten geven bijvoorbeeld aan dat ze het zouden waarderen als de intervisiebijeenkomsten bij ons op school voortaan oplossingsgericht ingericht kunnen worden. Ze geven aan dat ze deze nu te probleemgericht vinden: zo kunnen ze dat nu benoemen. Eén van de deelnemers weet zelfs te melden dat een reden dat ze nooit iets inbrengt bij intervisie is dat ze dit eigenlijk niet durft omdat ze de vragen te bedreigend vindt.

Na de oplossingsgerichte kindbespreking zegt de leerkracht die de leerling als casus heeft ingebracht: “Er gaat eigenlijk veel meer goed dan dat er mis gaat” (bijlage 3).

Op basis van deze waarnemingen en uitspraken van collega’s kom ik tot de conclusie dat er een bewustwording is ontstaan over verschillende manieren van benaderen/waarnemen en wat dat met iemand/jezelf doet (deelvraag 6 – zie ook bijlage 3)

Vragen over gedrag

De bedoeling van het zelf bedenken van de vragen is vooral om nogmaals het onderscheid tussen oplossingsgericht en probleemgericht duidelijk te krijgen. Daarnaast wil ik het nog meer de ervaring van de leerkrachten maken door hen zelf hun eigen vragen te laten bedenken. De verwachte uitkomst was een vragenlijst met oplossingsgerichte vragen en één met probleemgerichte vragen.

De leerkrachten blijken heel goed in staat om oplossingsgerichte en probleemgerichte vragen te bedenken. Veel van de oplossingsgerichte vragen die ze zelf bedacht hebben, blijken terug te vinden te zijn in lijsten met voorbeeldvragen in het boek: “Oplossingsgerichte vragen” van Frederike Bannink (Bannick, 2009). Het geeft aan dat ze het onderscheid tussen een oplossingsgerichte en een probleemgerichte benadering goed hebben leren kennen (voor de geformuleerde vragen verwijs ik naar bijlage 3).

Ook het bedenken van de vragen liet daarnaast een onverwachte uitkomst zien. Wanneer de leerkrachten de oplossingsgerichte en probleemgerichte vragen naast elkaar zetten, voelen ze een verschil. Ze worden enthousiast van het bedenken van de oplossingsgerichte vragen; “Het is ook veel leuker en fijner om oplossingsgerichte vragen te bedenken.” (bijlage 3) en voelen zich ongemakkelijk bij de probleemgerichte vragen; “Nee dit is echt te zielig om te vragen” (bijlage 3). Ze willen het de kinderen eigenlijk niet aandoen om de probleemgerichte vragen te stellen en er ontstaat een discussie over (bijlage 3). Mijn interpretatie van het gedrag van mijn collega’s (hun aarzelingen en twijfels) is dat ze hiermee bijna in hun kern worden geraakt: “het voelt niet goed” (bijlage 3). Wat aangeeft dat ze op het niveau van identiteit aan het leren zijn en dus duidelijk aan hun eigen bewustwording sleutelen (Korthagen & Vasalos, 2007). Ze worden zich bewust wat het met iemand doet als je diegene probleemgericht benadert.

4.2.4 Voeren van de gesprekken

Mijn verwachting was dat tijdens het voeren van de gesprekken, de leerkrachten wel een verschil zouden merken tussen de oplossingsgerichte en de probleemgerichte

gesprekken maar dat ze zich nog niet bewust zouden zijn wat dit betekent. Dat zij daardoor de kinderen ook anders zien. Dat zij een andere interactie, een andere relatie met de leerlingen zullen krijgen; wat dan weer bepalend is voor het gedrag van die leerling (van der Wolf & van Beukering, 2009). Deze inzichten blijken in de uitvoering van het onderzoek al opgedaan tijdens eerdere stappen, zoals hierboven geconstateerd.

In een oefen/spelsetting (flightsimulator) ervaren wat iets doet is toch anders dan het zelf in het echt te ervaren (een echt vliegtuig vliegen) (Senge, 1992). Zo zijn de gevoerde gesprekken een waardevolle extra verdiepingsslag in de inzichten die de leerkrachten hebben opgedaan. Dit samen met het feit dat de leerkrachten allemaal heel enthousiast waren over het voeren van de gesprekken (zie bijlage 5) geeft weer aan dat het ervaringsleren een goede weg blijkt om tot bewustwording / nieuwe inzichten te komen.

Uit de verslagen van de gevoerde gesprekken (zie bijlage 5) blijkt dat de leerkrachten een duidelijk verschil hebben ervaren tussen de oplossingsgerichte en probleemgerichte gesprekken:

- Tijdens de gesprekken wordt de interactie en het gedrag bij (bijna alle) oplossingsgerichte gesprekken steeds beter (zie bijlage 6).
- Tijdens de probleemgerichte gesprekken werd het minder (terwijl die in het algemeen met sociaal sterkere kinderen werden gevoerd).
- Leerkrachten geven aan dat ze zich schuldig voelen over de probleemgerichte gesprekken. Eén leerkracht geeft aan extra aardig te gaan doen tegen de leerling met wie het probleemgerichte gesprek is gevoerd, “om het goed te maken” (zie bijlage 5).

Hierin ervaren de leerkrachten dus dat de manier van benaderen bepalend is voor de interactie met en het gedrag van de leerling; over een probleemgericht gesprek “Omdat alle vragen direct over het probleem gingen werd het probleem in het gesprek steeds groter. Ik zag dat Leerling 1 hier een beetje onzeker van werd.” En over een oplossingsgericht gesprek: “Leerling 2 gaf veel positieve antwoorden, waardoor mijn manier van kijken naar Leerling 2 ook positief werd”. (zie bijlage 5 voor een uitgebreide beschrijving van de gespreksverslagen).

Na het voeren van de gesprekken ervaren de leerkrachten weinig verschil in relatie, interactie en gedrag tussen de leerlingen waarmee oplossingsgericht of probleemgericht is gesproken – behalve in twee gevallen direct na het gesprek - (zie bijlage 5 en 6). Eigenlijk in alle gevallen (of het nu een probleemgericht of oplossingsgericht gesprek betrof) is de relatie met de leerling beter geworden.

Vooralsnog kan geconcludeerd worden dat de gesprekken hebben geleid tot een verdieping van het inzicht bij de leerkrachten dat hoe ze benaderen bepalend is voor het gedrag (deelvraag 6). Waarbij het tegenover elkaar zetten van de probleemgerichte en oplossingsgerichte benadering een goed werkend instrument hiervoor blijkt te zijn (deelvraag 5).

4.2.5 Eindmeting

Mijn verwachting was dat de leerkrachten na het oplossingsgerichte gesprek een positiever beeld zouden krijgen van de leerling en een negatiever beeld van de leerling met wie ze een probleemgericht hebben gevoerd. De eindmeting in het kanjervolgsysteem en met de sdqlijsten laat dit niet zien. In een aantal gevallen is zelfs het omgekeerde te zien. Zie figuur 5 en 6

Figuur 5: Eindmeting: Totaalscore KVS

Probleemgericht	Begin	Eind	Verandering*
OB1**	2,5	1,9	+
OB2	1,9	1,2	+
MB1	1,3	1,3	0
MB2	2,5	2,6	-
BB1	1,6	1	+
BB2	1	-	Onbekend
Oplossingsgericht			
OB1	2	2,8	-
OB2	2,2	3,3	-
MB1	1,7	1,6	+
MB2	2,1	2,5	-
BB1	2	1,4	+
BB2	1,5	-	Onbekend

* + betekent een positiever beeld, - een negatiever beeld en 0 betekent geen verandering

** ob=onderbouw, mb=middenbouw en bb=bovenbouw

Figuur 6: Eindmeting: Totale problematiek SDQ

Probleemgericht	Begin	Eind	Verandering*
OB1**	10	6	+
OB2	4	0	+
MB1	1	4	-
MB2	9	10	-
BB1	0	0	0
BB2	-	0	Onbekend
Oplossingsgericht			
OB1	12	13	-
OB2	11	8	+
MB1	13	11	+
MB2	7	7	0
BB1	4	4	0
BB2	-	11	Onbekend

* + betekent een positiever beeld, - een negatiever beeld en 0 betekent geen verandering

** ob=onderbouw, mb=middenbouw en bb=bovenbouw

Het contact met alle leerlingen, of er nu probleemgericht of oplossingsgericht mee is gepraat (zie bijlage 5 en 6) is beter geworden volgens de leerkrachten. Dus hier is ook geen verschil in langere termijn effect te zien na de verschillende gesprekken, behalve dat de leerkrachten nooit meer een probleemgericht gesprek willen voeren. Een verklaring voor de uitkomsten kan zijn, zoals aangegeven in de vorige paragraaf, dat de leerkrachten zich zo schuldig voelde over het probleemgerichte gesprek dat ze dit met veel positieve aandacht naar de leerling weer goed probeerde te maken. Zo bepalen ze dan toch weer de context (Durrant, 2007).

Tijdens het experiment is al veel gebeurd. Veel ook wat ik vooraf niet had verwacht. Wellicht zit hierin ook een verklaring voor de onverwachte uitkomst van de eindmeting.

4.2.6 Slotbijeenkomst

De resultaten van de eindmeting zou ik in de slotbijeenkomst presenteren en met de leerkrachten bespreken.

Omdat de resultaten van de eindmeting niet de uitkomst gaven die ik had verwacht (zie paragraaf 4.2.5) heb ik er voor gekozen deze aanpak niet te volgen. Achteraf bezien is het jammer dat ik de uitkomsten van de eindmeting niet met de leerkrachten heb besproken. Dit had wellicht tot extra inzichten en verklaringen van de resultaten geleid, juist door er met elkaar naar te kijken. Het was meer in de lijn van het ervaringsleren geweest om de leerkrachten op basis van de eindmeting tot hun eigen conclusies en inzichten te laten komen.

In de slotbijeenkomst bevragen de collega's elkaar op een aantal punten (zie de opzet in bijlage 7 en paragraaf 3.2.6) en presenteren naar aanleiding van die gesprekken aan elkaar de volgende punten:

- Wat valt jullie op als je de twee gesprekken naast elkaar ziet?
- Wat zijn voor jullie de belangrijkste uitkomsten?
- Wat zouden jullie hier verder mee willen doen in je klas / in de school?

Deze punten zijn op flapovers gezet en de teksten van de flapovers zijn terug te vinden in bijlage 7.

De onderbouwleerkrachten interviewen elkaar. Dit interview begeleid ik en ik heb erg doorgevraagd op wat ze geleerd hebben. De onderbouw leerkrachten geven aan dat hun *eigen blik heel bepalend is voor de verloop van het gesprek* (zie bijlage 7).

Ook komen ze tot de conclusie dat het voeren van een één op één gesprek met een leerling, de leerling het gevoel geeft serieuzer te worden genomen. Het serieus nemen van kinderen is ook een manier van benaderen wat dus tot effect heeft dat de kinderen zich serieuzer genomen voelen. Bij de leerkrachten ontstaat daardoor meer begrip voor de leerling (zie bijlage 7).

Ook dit geeft weer aan dat hoe je de leerling benadert/bekijkt bepalend is voor wat je ziet. Waarbij de onderbouwleerkrachten aangeven dat het bij het serieus nemen van een leerling eigenlijk niet uitmaakt of je dit probleemgericht of oplossingsgericht doet.

De leerkrachten hebben dus ervaren in een beschermde setting wat verschillende manieren van benaderen met jou en de leerling doen (kindbespreking op drie manieren). Daarna heb ze met dit inzicht geoefend in de praktijk (gesprekken met de kinderen). Nu kunnen ze deze inzichten ook breder trekken (het gaat niet om oplossingsgericht of probleemgericht benaderen het gaat er sowieso om dat je bewust bent van de manier van benaderen die je kiest) en ze hebben hieraan hun eigen conclusies verbonden (door de kinderen serieuzer te nemen, krijgen je meer begrip voor ze). De leerkrachten lijken zo een niveau dieper (hun mentale model is niet alleen duidelijker geworden maar ook herschikt) te komen in hun evaluatie, op het niveau van 'double' of zelfs 'triple loop learning', ze kunnen hun inzichten breder toepassen (Argyris & Schon, 1978).

De midden- en bovenbouw leerkrachten hebben vooral met elkaar gepraat over de verschillen tussen de gesprekken en hun ervaringen daarin. Waarbij vooral het opvallende verschil in de probleemgerichte en oplossingsgerichte benadering naar voren komt en het gevoel dat het jezelf als leerkracht geeft (zie bijlage 7).

De bovenbouwleerkrachten hebben, eigenlijk net als de onderbouwleerkrachten, ervaren dat het één op één voeren van gesprekken, het echt met het kind praten, een betere band met het kind oplevert (zie bijlage 7).

Omdat de eigen leerervaring van de leerkrachten (en de reflectie daarop) een belangrijk onderdeel van bewustwording door ervaring en daarom van het onderzoek is, krijgen de leerkrachten later nog een vragenlijst waar aandacht gevraagd voor hun eigen leerproces. Zie bijlage 8.

Samengevat (voor de volledige vragenlijst met antwoorden van de leerkrachten verwijs ik naar bijlage 8) komen uit de evaluatie op basis van een toegestuurde vragenlijst nog de volgende resultaten naar voren:

- Alle leerkrachten geven aan veel geleerd te hebben van het meewerken aan het onderzoek. Ze geven aan positief te zijn over het voeren van één op één gesprekken vanwege de informatie: *“ik leer de kinderen met positieve één op één aandacht veel beter kennen”*.
- Verder is iedereen enthousiast over het leren kennen van en het oefenen met de oplossingsgerichte benadering: *“Ik ben hier nu bewuster in de klas mee bezig. De band met de kinderen wordt hierdoor sterker en de kinderen voelen zich zekerder en veiliger”*
- Juist door die naast de probleemgerichte benadering te gebruiken heeft het inzicht opgeleverd. *“Door de probleemgerichte en oplossingsgerichte vraagstelling naast elkaar te oefenen ervaar je dat kinderen anders reageren”* en *“Ik heb werkelijk verschillen in de gespreksvoering ervaren”*.
- Daarnaast wordt het met elkaar praten over de manieren om kinderen te benaderen als positief en leerzaam ervaren. *“Ook heb ik het als zeer prettig ervaren met collega’s van gedachten te wisselen over kinderen. Het is zeer waardevol om voor dit soort zaken met collega’s om de tafel te gaan zitten”*. De leerkrachten geven in het kader van de vervolgstappen aan niet te willen stoppen met deze bijeenkomsten.

De leerkrachten zijn dus wel degelijk bewuster naar gedrag gaan kijken en hebben hun eigen aandeel hierin leren kennen.

4.2.8 Rol gedragsspecialist

Op basis van de vragenlijst die de leerkrachten hebben ingevuld kan gezegd worden dat zij mijn rol als gedragsspecialist waardevol en herkenbaar ervaren. Op de vraag hoeveel ze op een schaal van 1 (weinig) tot 4 (veel) van de onderzoeker hebben geleerd, antwoorden alle deelnemers: 4. Ook geven ze allemaal aan dat ik een belangrijke rol heb gespeeld in hun leerproces. Ze geven ook aan allemaal veel geleerd te hebben (zie bijlage 8).

Een belangrijke terugkoppeling voor mijzelf als gedragsspecialist vind ik dat de leerkrachten aangeven het gevoel te hebben echt zelf onderzoek te hebben gedaan. Ze zijn aangezet om dingen zelf te gaan ondernemen en zijn gestimuleerd om hiermee verder te gaan. Dit is de manier van begeleiden waar ik naar op zoek ben en waar ik mee wil experimenteren en waar ik de waarde van een gedragsspecialist zie: leerkrachten stimuleren om zelf te ondernemen en onderzoeken.

Ik vind het jammer dat ik de resultaten van de eindmeting niet met de leerkrachten heb besproken (zie ook paragraaf 4.2.6) om ze zo in alle stappen van het onderzoek mee te nemen en het helemaal “ons”/hun onderzoek te maken. Een uitgebreidere reflectie op de rol van de gedragsspecialist komt terug in hoofdstuk 5.

4.3 Vervolg

Er is zoals uit het bovenstaande blijkt, veel gebeurd in zes weken. In hoeverre die gebeurtenissen hebben geleid tot een antwoord op de onderzoeksvragen zal verder worden beschreven in hoofdstuk 5. Ook zal worden gekeken wat er met het antwoord op de vragen gedaan kan worden.

Hoofdstuk 5 – Effect

5.1 Inleiding

Mijn antwoord op de centrale vraagstelling zoals beschreven in hoofdstuk 1:

In hoeverre lukt het mij als gedragsspecialist in deze school om een groep leerkrachten zich bewust te laten worden dat hun manier van waarnemen van gedrag dit gedrag mede bepaalt?

In hoeverre komt die bewustwording tot stand door het laten ervaren van een oplossingsgerichte versus probleemgerichte benadering van leerlingen?

zal ik in dit hoofdstuk geven naar aanleiding antwoorden op de deelvragen. Een aantal van de deelvragen:

1. Welke groep leerkrachten en waarom?

3. Waarom is het van belang dat leerkrachten weten dat hun manier van waarnemen het gedrag van een leerling mede bepaalt?

4. Welke meerwaarde heeft het om via ervaring tot bewustwording te komen bij deze groep leerkrachten?

5. Wat voegt het toe om een oplossingsgerichte versus probleemgerichte benadering te hanteren als instrument voor deze bewustwording?

is op basis van literatuurstudie beantwoord in hoofdstuk 2. De aandacht zal dus vooral uitgaan naar de beantwoording van de deelvragen:

2. Op welke manier kijken deze leerkrachten op deze school nu naar gedrag?

6. In hoeverre zijn leerkrachten zich bewust geworden – hebben ze ervaren dat hun manier van waarnemen het gedrag mede bepaalt?

7. Is mijn rol als gedragsspecialist in dit proces herkenbaar/waardevol geweest?

Op basis van het onderzoek en de conclusies die ik eruit trek kom ik tot een aantal aanbevelingen die waardevol zijn voor mijn praktijk van het onderwijs.

In de eindreflectie zal ik terugkomen op het doel van het onderzoek:

Het bewuster volgen van het gedrag van en de sociaal emotionele ontwikkeling van leerlingen.

Daarbij verkent de gedragsspecialist de eigen meerwaarde in een nieuwe rol en hoe zij dit het beste kan aanpakken.

en vervolgstappen naar aanleiding van dit onderzoek bespreken.

5.2 Kijken naar gedrag

Op welke manier kijken deze leerkrachten op deze school nu naar gedrag?

De verwachting was dat de leerkrachten door mee te werken aan dit experiment anders, bewuster, zouden gaan kijken naar gedrag. De verwachting was ook dat deze verandering terug te zien zou zijn in de eindmeting van het Kanjervolgsysteem en de SDQ-vragenlijsten. De verwachte verandering in het kijken naar gedrag is in de eindmeting niet terug te zien. De leerkrachten hebben de vragenlijsten niet positiever ingevuld over de leerlingen met wie ze een oplossingsgericht gesprek hebben gevoerd en niet negatiever over de leerlingen met wie ze een probleemgericht gesprek hebben gevoerd (zie bijlage 8 en 9).

Het experiment is dus niet verlopen zoals verwacht, wat bij een experiment te verwachten is (Harinck, 2011). Toch zijn de leerkrachten zich bewuster geworden van de norm van waaruit zij naar gedrag kijken, wat precies de bedoeling was van dit onderzoek/experiment. Dit is terug te zien in andere onderzoeksdata, waarover meer in de volgende paragraaf.

5.3 Bewustwording: Hoe je kijkt bepaalt wat je ziet

In hoeverre zijn leerkrachten zich bewust geworden – hebben ze ervaren dat hun manier van waarnemen het gedrag mede bepaalt?

Uit het verslag van de startbijeenkomst (bijlage 3) blijkt dat de leerkrachten zich meer bewust geworden zijn wat hun manier van benaderen doet. Dit blijkt uit de discussie met de leerkrachten over het al dan niet moeten voeren van probleemgerichte gesprekken (bijlage 3) en het uiteindelijke besluit om voor de probleemgerichte gesprekken andere sociaal sterkere leerlingen te mogen kiezen (bijlage 3, 8 en 9). En het besluit probleemgerichte gesprek in ieder geval te mogen “uitlegen” aan de leerlingen (bijlage 4). De leerkrachten zijn zich bewust wat hun manier van benaderen met een leerling doet/kan doen. De leerkrachten bevestigen het feit dat ze tot bewustwording zijn gekomen in hun reactie op het verslag van deze bijeenkomst (zie bijlage 3). Eén leerkracht geeft bijvoorbeeld aan:

“ik was al bekend met de oplossingsgerichte aanpak, maar het effect op de inbrenger (in de kindbespreking op drie manieren) was voor mij ook erg verrassend. Zowel het kind als onze collega kregen een volstrekt andere uitstraling. De manier van vragen stellen dwingt je positief te denken en dat kan juist bij "probleem" kinderen een nieuwe dimensie opleveren.”

In de verslagen van de gesprekken met de leerlingen (bijlage 5 en 6) is duidelijk een verschil te zien in beleving van de leerkrachten van het probleemgerichte en oplossingsgerichte gesprek. De interactie werd soepeler bij het oplossingsgerichte gesprek en stroever bij het probleemgerichte gesprek (zie bijlage 6). In het oplossingsgerichte gesprek werden de leerlingen meer open (zie bijlage 6). Het gedrag van de leerlingen waarmee een oplossingsgericht gesprek werd gevoerd werd aan het eind van het gesprek als minder problematisch ervaren en dit had vaak na het gesprek ook een positief effect (zie bijlage 6). De leerkrachten ervaren in de gesprekken dat de manier van benaderen bepalend is (in hun kijk) op het gedrag van de leerling. Door echt zelf met de verschillende gespreksvormen te oefenen werden

de inzichten van de leerkrachten versterkt. Omdat het inzicht, de bewustwording er al was, konden de leerkrachten ook in het gesprek zien wat er gebeurde, er eigenlijk in het gesprek al op reflecteren (Argyris & Schön, 1978). Zij zagen gebeuren wat ze al hadden voorvoeld.

In de afsluitende bijeenkomst presenteren de leerkrachten de voor hun belangrijkste conclusies van het doen van dit onderzoek (bijlage 7). Uit hun conclusies blijkt weer dat de leerkrachten zich bewust zijn geworden van hun manier van benaderen. Ze geven aan leerlingen serieuzer te kunnen en willen nemen door meer echt (en oplossingsgericht) met ze te praten (bijlage 7).

Ook uit de resultaten van een vragenlijst aan de leerkrachten over hetgeen ze geleerd hebben van dit experiment (bijlage 10) komt naar voren dat bewustwording bij de leerkrachten heeft plaatsgevonden.

Het blijkt dus dat de leerkrachten hebben ervaren en zich daardoor bewust zijn geworden dat het gedrag van de leerling mede bepaald wordt door hun benadering van die leerling.

5.4 Gedragsspecialist

Is mijn rol als gedragsspecialist in dit proces herkenbaar/waardevol geweest?

De leerkrachten hebben mijn rol in het proces zeker gezien en kunnen waarderen: “E. heeft mij laten inzien dat het ontzettend belangrijk is om zoveel mogelijk vragen/ gesprekken op deze manier te voeren. Door E. ben ik dit nu ook bewuster in de klas gaan doen. Ik zie duidelijk verschil in reactie bij de kinderen. Ik merk dat de band tussen mij en de kinderen nog sterker wordt. En de kinderen zich nog zekerder gaan voelen door de gesprekken en vragen”. (zie paragraaf 4.2.8 en bijlage 10).

De leerkrachten deze manier van leren en tot inzichten komen heel erg leuk gevonden, ze werden er enthousiast van, kregen er energie van en willen er meer van. Ze voelen zich speciaal en bevoorrecht dat ze aan het onderzoek hebben meegedaan (bijlagen 3, 4 en 10) (Csikszentmihalyi, 1999 in Korthagen & Vasalos, 2007). Na de slotbijeenkomst gaven alle leerkrachten aan niet te willen stoppen maar meer bijeenkomsten te willen (bijlage 11). Voor leerkrachten die in het algemeen toch altijd al veel te druk zijn, zegt dat wel wat.

5.5 Conclusie en vervolg

In hoeverre lukt het mij als gedragsspecialist in deze school om een groep leerkrachten zich bewust te laten worden dat hun manier van waarnemen van gedrag dit gedrag mede bepaalt?

In hoeverre komt die bewustwording tot stand door het laten ervaren van een oplossingsgerichte versus probleemgerichte benadering van leerlingen?

Op basis van de bovenstaande antwoorden op de deelvragen kan ik stellen dat het mij gelukt is als gedragsspecialist in deze school om een groep leerkrachten zich bewust te laten worden dat hun manier van waarnemen van gedrag dit gedrag mede bepaalt. Deze bewustwording is zeker tot stand gekomen door het laten ervaren van

een oplossingsgerichte versus een probleemgerichte benadering van leerlingen. Maar op een andere manier dan verwacht. Juist “De kindbespreking op drie manieren” (Kamstra, 2009, bijlage 2), het zelf bedenken door de leerkrachten van oplossingsgerichte en probleemgerichte vragen en het reflecteren op de gesprekken hebben een grote bijdrage geleverd aan deze bewustwording.

Het mooie resultaat van het onderzoek wordt nog bevestigd door de vervolgstappen die aan het onderzoek gekoppeld zijn (zie bijlage 7) en deels inmiddels uitgevoerd zijn. Ik heb een aantal workshops gegeven over oplossingsgericht werken. De school intervisie mag worden veranderd naar een meer oplossingsgerichte variant en hiermee zijn we inmiddels begonnen. De leerkrachten passen hun ervaringen van het onderzoek nog uitgebreid toe in de klas (zie bijlage 3). Een ander mooi resultaat is dat ik vanaf volgend schooljaar één dag in de week als gedragsspecialist aan de slag mag.

5.10 Aanbevelingen

Uit het onderzoek komen twee belangrijke aanbevelingen naar voren:

Experimenteer meer
Praat meer met kinderen

Experimenteer meer: als je niets verandert, verandert er nooit iets

Het levert enorm veel op om leerkrachten te laten experimenteren met echt onverwachte nieuwe dingen. Zinvol lijkt ook om leerkrachten te laten experimenteren met verschillende technieken, inzichten, middelen naast elkaar. Hierdoor worden de verschillen uitvergroot en zo kan er bewuster een keuze gemaakt worden. Als iets werkt dan moet je er niets aan veranderen: als het werkt blijf het doen en doe er meer van (Cauffman en Van Dijk, 2010). Maar soms lijkt iets te werken, de leerkracht zit er middenin en iedereen lijkt redelijk tevreden. (ter vergelijking: “De parabel van de gekookte kikker” – figuur 7)

Figuur 7: Parabel van de gekookte kikker (Senge, 1992)

“Wanneer je een kikker in een pan kokend water stopt, zal die meteen proberen eruit te klimmen. Maar stop je de kikker in water van kamertemperatuur en je maakt hem niet aan het schrikken, dan blijft hij zitten. Wanneer je nu de pan langzaam opwarmt, gebeurt er iets interessants. Zolang de temperatuur niet boven de 27 graden komt, doet de kikker niets. Hij lijkt het zelfs prettig te vinden. Als nu de temperatuur langzaam hoger wordt, wordt de kikker suffer en suffer, totdat hij niet meer uit de pan kan klimmen. Hoewel niets hem tegenhoudt, blijft die kikker daar zitten en wordt gekookt”. (Senge, 1992)

Juist door af en toe iets te veranderen, iets nieuws uit te proberen, iets onverwachts te doen, zie je wat er misschien nog meer mogelijk is. Zie je wat je al goed doet in je huidige situatie, word je je bewust van wat je goed doet. Maar zie je ook wat er allemaal nog meer mogelijk is. Als je niets verandert, verandert er niets (Molnar en Lindquist in Durrant, 2007). Door af en toe iets nieuws of iets anders uit te proberen, ook al ben je redelijk tevreden, blijf je je bewust van waar je mee bezig bent en jezelf ontwikkelen als leerkracht (Ponte, 2009, Van Meersbergen, 2009).

Als de leerkrachten van deze school niet hadden geoefend met oplossingsgerichte gesprekken, hadden ze nooit de waarde hiervan ingezien, gewoonweg omdat ze niet wisten dat het mogelijk is. Nog belangrijker als de leerkrachten niet hadden geëxperimenteerd met gesprekken met kinderen waren ze zich er nooit van bewust geworden hoe belangrijk het is en hoeveel waarde het heeft om die gesprekken aan te gaan. Het is een belangrijke taak voor de gedragsspecialist om ingangen te vinden bij leerkrachten om dit te doen. Niet alleen in de klassen of met de kinderen waar het niet lukt maar juist ook waar het wel lijkt te lopen, omdat juist daar het gevaar schuilt uiteindelijk een “gekookte kikker” te worden.

Het experiment moet wel te verantwoorden blijven. Door het experiment wat je doet moet je geen problemen creëren waar die er niet waren. Soms kan het dan ook verstandig zijn om eerst iets uit te proberen of te ervaren in simulatie/spel setting en daarna pas in de “echte” praktijk uit te proberen. Door iets te veranderen, gebeurt er iets en dat is niet altijd / vaak niet hetgeen je verwacht. Oorzaak en gevolg zijn niet altijd te koppelen. Dan kan het verstandig zijn om in een “veilige” omgeving echte ervaringen op te doen die tot echte inzichten leiden. In je eigen klas, ben je je als leerkracht niet altijd bewust van de situaties die zich voordoen en kan je daar niet direct op reflecteren. Ik denk dat je juist door hiermee te oefenen (bewust kijken naar wat je doet en er op reflecteren) in een veilige setting zoals de “Kindbespreking op drie manieren”, je deze bewustwording en reflectie in actie kan oefenen. (Argyris & Schön, 1978; Senge, 1992).

Aan de andere kant kan ook/juist een “verkeerde” aanpak tot een goed resultaat leiden. Onderbouwleerkracht 1 is na het probleemgerichte gesprek veel positiever tegen deze leerling aan gaan kijken (zie bijlage 8 en 9).

Als laatste hierover wil ik nog opmerken dat ik merk dat het woord (of idee van een) experiment een heel positief gevoel oproept bij mensen, iedereen lijkt het leuk te vinden om mee te doen aan een experiment!

Praat meer met kinderen

Naast de gehoopte of geplande effecten, gaf het onderzoek een aantal onverwachte effecten. Eén daarvan was dat alle leerkrachten na de eigenlijke slotbijeenkomst niet wilde stoppen met bij elkaar komen. Zij wilden verder doorpraten, experimenteren, reflecteren over het omgaan met gedrag en het oplossingsgericht werken.

Het andere belangrijke effect was dat alle leerkrachten het belang (weer) zijn gaan inzien van het praten met en luisteren naar kinderen (Delfos, 2010).

Dit laatste is misschien wel een van de grootste inzichten die de leerkrachten hebben gekregen en die ze allemaal delen. Allemaal geven ze aan meer één op één gesprekken met kinderen te willen voeren (bijlage 7). Allemaal geven ze aan dat het contact met de kinderen met wie ze een gesprek hebben gevoerd, of dit nou oplossings of probleemgericht is, beter is geworden (bijlage 5 en 6). (Al voelden ze zich zelf prettiger bij het oplossingsgerichte gesprek). De leerkrachten geven aan dat het ze door met de kinderen te praten ze serieuzer zijn gaan nemen. Ze begrijpen de kinderen beter (bijlage 7). Ze hebben meer contact met de leerling, oogcontact, een praatje (bijlage 7).

Kortom: wat ze het allerliefste, allereerste willen naar aanleiding van dit onderzoek is: meer gesprekken met kinderen (maar dan wel oplossingsgericht).

De vraag blijft in hoeverre dit echt onverwacht is, aangezien ik dit vorig jaar al als gewenste uitkomst van het onderzoek had gesteld. (bijlage 12)

Het betekent dat er goed gekeken moet worden hoe je de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen het best kan volgen. De kinderen serieus nemen en echt contact met ze maken lijkt zinnvoller en belangrijker dan het invullen van vragenlijsten over de ontwikkeling. Door het invullen van al die lijsten zou je haast uit het oog verliezen dat het om echt contact gaat. Misschien is het beter om het zo te organiseren in school dat er gelegenheid is om twee keer per jaar een gesprek te voeren met elke leerling over de sociaal-emotionele ontwikkeling en dit dan vast te leggen in een soort kindportfolio (Kijkwijzer sociaal-emotionele volgsystemen, fontyssite).

Het kan ook zo zijn dat als iedereen een gesprek met de leerkracht krijgt, het niet meer bijzonder is, niet meer als bijzonder wordt gevoeld, door leerling en leerkracht en het effect weg of minder is.

5.11 Eindreflectie

Dan zou ik nog terugkomen in dit hoofdstuk op het doel van het onderzoek:

Het bewuster volgen van het gedrag van en de sociaal emotionele ontwikkeling van leerlingen.

Daarbij verkent de gedragsspecialist de eigen meerwaarde in een nieuwe rol en hoe zij dit het beste kan aanpakken.

Om te beginnen bij het laatste: mijn eigen meerwaarde in een rol als gedragsspecialist.

Ik werd zelf overvallen door het onverwachte verloop van het onderzoek en het enthousiasme wat het onderzoek desondanks / of juist daardoor (ook bij mijzelf) opriep. Als ik had geweten dat de leerkrachten eigenlijk zo snel (al in de startbijeenkomst) tot het inzicht zouden komen dat hoe ze kijken bepalend is voor wat ze zien, had ik graag nog een stap verder gegaan met de leerkrachten. Ik had ze graag ook nog het inzicht willen geven hoe belangrijk zij daarmee zijn. Dat hun houding in de klas ten opzichte van een kind enorm bepalend is voor dat kind en dat zij dus degenen zijn die de benadering kunnen kiezen. (Durrant, 2007). Ik heb het gevoel dat dit besef wel sluimert en zeker bij de onderbouw leerkrachten wel doorgedrongen is (zie paragraaf.4.2.7). Als we meer tijd hadden genomen in de slotbijeenkomst voor de reflectie (zoals bij de onderbouwleerkrachten) of die anders hadden ingericht, was dit extra inzicht er wellicht bij meer leerkrachten gekomen. Gelukkig stoppen de bijeenkomsten met deze groep leerkrachten niet (zie bijlage 10). Dus de gelegenheid doet zich nog voor om hier verder mee te gaan.

Naast het begeleiden van de leerkrachten in het komen tot de bewustwording was de manier waarop voor mij van groot belang. De leerkrachten moesten het zelf doen, zelf ervaren en ik zou ze daarbij helpen (Moorman, 1998).

In het doen van het onderzoek ben ik hier een eind mee gekomen. Leerkrachten geven terug dat ze “het leuk vinden om zelf onderzoek te doen” (bijlage 10) en ze hebben veel zelf kunnen ervaren. Maar wil ik het vertrouwen echt kunnen geven

moet ik (voor mezelf) dingen heel goed voorbereiden (zie ook opmerking van duocollega in bijlage 10).

Achteraf bezien, denk ik, dat het handig was geweest om af en toe in het proces afstand te nemen, te kijken wat er gebeurt en dan bijsturen (mezelf / het proces). Eigenlijk dus reflectie in actie (Argyris & Schon, 1978).

Dat betekent aan de ene kant wellicht dingen nog beter voorbereiden en van te voren doordenken (zoals de leerkrachten ook hebben gedaan met de kindbespreking en het bedenken van de vragen voordat ze de gesprekken gingen voeren). De reflectiemomenten bewust inbouwen (en niet doordenderen op een van te voren bedacht plan) en in het proces verplicht even afstand nemen om erover na te denken, desnoods op afspraak, samen met iemand. Uiteindelijk wil ik dus leren om meer los te laten en vertrouwen te geven en misschien helpt een (geplande) reflectie tijdens het proces me om dit te leren.

Aan de andere kant kan ook helpen om dingen meer te zien en aan te pakken als een experiment, zie ook paragraaf 5.10. Waarbij je eigenlijk het meeste leert als de uitkomst je verrast. Maar dan wel een gecontroleerd experiment...

Deze inzichten: de noodzaak om te blijven experimenteren en hierop te blijven reflecteren om te leren als professionals deed mij terugdenken aan een eerder onderzoek. In het kader van een studie Bestuurskunde schreef ik een scriptie over "de lerende organisatie" (Senge, 1992). Door het doen van dit onderzoek heb ik hetzelfde concept eigenlijk heel concreet toegepast. De school is een omgeving waar ik als gedragsspecialist dit concept, experimenteren en reflecteren om te blijven leren als professionals en als organisatie, heel praktisch kan toepassen en waar het zichtbaar van grote waarde is.

Dan nog de verlegenheidsituatie waar het allemaal mee begon: het bewuster volgen van gedrag en ons sociaal-emotioneel kindvolgsysteem. Is dat nu de manier waarop we met kijken naar gedrag om willen gaan in de school. Zou het niet beter zijn om de kinderen sociaal-emotioneel te volgen door het voeren van gesprekken? Zouden we die gesprekken dan kunnen registreren of meegeven in een kinddossier of kindportfolio? Is dit niet een enorme extra belasting voor de leerkrachten die registratie? Kunnen de kinderen in groep 5 t/m 8 niet zelf het gespreksverslag maken van die gesprekken, zeker als ze in een bepaald format kunnen/moeten werken? Of maakt het niet uit welk systeem je gebruikt als de leerkrachten zich maar bewust zijn van hoe ze kijken? Het is een nieuw onderzoek waard om de deze vragen beantwoord te krijgen. Werk genoeg dus voor een gedragsspecialist in deze school!

Literatuurlijst

- Argyris, C. & Schön, D.A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, MA : Addison-Wesley.
- Bannink, F. (2009). *Oplossingsgerichte vragen. Handboek oplossingsgerichte gespreksvoering*. Amsterdam: Pearson.
- Bolhuis, S. (2012). *Leren en veranderen. Hoofdstuk 5. blz.195-231...*
- Cauffman, L. & van Dijk, D.J. (2010). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Den Haag: Boom Lemma.
- Cotan (2012), Geraadpleegd april 2012 via <http://www.cotandocumentatie.nl/resultaten.php>
- Delfos, M. (2010). *Luister je wel naar mij? Gespreksvoering met kinderen tussen vier en twaalf jaar*. Amsterdam: SWP.
- Durrant, M. (2006). *Oplossingsgericht werken met jongeren en hun gezin*. Apeldoorn: Garant.
- Durrant, M. (2007). *Creatieve oplossingen bij gedragsproblemen op school*. Apeldoorn: Garant.
- Furman, B. (2009). *De Methode Kids Skills. Op speelse wijze vaardigheden ontwikkelen bij kinderen*. Barneveld: Nelissen.
- Furman, B. & Ahola, T. (2009). *Reteaming. Oplossingsgericht werken als veranderstrategie*. Barneveld: Nelissen.
- Golly, A. & Sprague, J. (2011). *Positive Behaviour Support, Goed gedrag kun je leren! Doelmatige strategieën voor in de school*. Huizen:Pica.
- Haartmans, J. (2002). *Over leerlingvolgsystemen*. Geraadpleegd 16 december 2011 via <http://www.pobos.nl/downloads/artikellvs.pdf>
- Harinck, F. (2011). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Apeldoorn: Garant.
- Jong, P. de, & Kim Berg, I. (2010). *De kracht van oplossingen. Handwijzer voor oplossingsgerichte gesprekstherapie*. Amsterdam: Pearson.
- Kanjerinstituut (2011). *Kanjeradviessysteem*. Geraadpleegd 11 december 2011 via www.kanjertraining.nl.
- Kim Berg, I. & Huibers, A. (2007), *Classroom Solutions: WOWW Approach*, Utrecht: Solution Centre

- Kim Berg, I. & Steiner, T. (2010). *Het spel van oplossingen. Oplossingsgerichte psychotherapie voor kinderen*. Amsterdam: Pearson.
- Koss, J.O, Ihlen, H & Ihlen, B.M. (1998). *Effect. Over communicatie en teambuilding*. Rijswijk: Elmar.
- Korthagen, F. & Vasalos, A. (2007). *Kwaliteit van binnenuit als sleutel voor professionele ontwikkeling*. Tijdschrift voor lerarenopleiders 28 (1). Blz. 17-23.
- Leeuwen, A.B. van (2007). *Tussen apart en samen. Een exploratief onderzoek vanuit een leerplankundig perspectief. Integratie van kinderen met speciale onderwijsbehoeftes in het reguliere basisonderwijs*. Enschede: SLO
- Marzano, R.J. (2010). *Wat werkt op school. Research in actie*. Vlissingen: Bazalt.
- Meersbergen, E. van (2009). Grote behoefte aan deskundige, die kan omgaan met (verschillen in) gedrag in schoolsituaties. in *Zorg Primair* no.2 blz.
- Moorman, A. (1998), *Montessori Concreet*, Zelhem: Nienhuis Montessori.
- Onderwijsinspectie (2009). *Toelichtingen bij kernkader primair onderwijs*. Geraadpleegd op 18 mei 2012 via <http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/Documents+algemeen/2009/Toelichtingen+bij+kernkader+primair+onderwijs+2009.pdf>
- Onderwijsinspectie (2010). *Analyse en waardering van opbrengsten*. Geraadpleegd op 19 mei 2012 via: http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/Actueel_publicaties/2010/Analyse+en+waarderingen+van+opbrengsten+-+februari+2010.pdf
- Onderwijsinspectie (2012). *Indicatoren*. Geraadpleegd op 20 mei 2012 via <http://www.onderwijsinspectie.nl/actueel/nieuwsbrieven/details/Enkele+aandachtspunten+bij+indicator+7.1.html>
- Pameijer, N., van Beukering, T. & de Lange, S. (2009). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam, Samen met collega's, leerlingen en ouders aan de slag*. Leuven: Acco.
- Ponte, P. (2004). *Speciale onderwijszorg vraagt om interactieve professionaliteit en interactieve kennisontwikkeling. Aanzet tot een opleidingsconcept*. Tijdschrift voor Orthopedagogiek, nr. 43, blz. 347-356
- Schön, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Scoll (2012). *Gedragscategorieen*. Geraadpleegd op 23 februari 2012 via <http://www.scol.nl/?main=degedragscategorieen>
- Senge, P. (1992), *De vijfde discipline. De kunst & praktijk van de lerende organisatie*. Schiedam: Scriptum.

- Spijkerman, R. & Vloet, K. (2001), *Spiegel voor begeleiders: over leven en loopbaan*. Apeldoorn: Garant.
- STAIJ (2012), *Samen leren voor het leven. Koersplan 2012-2015*. Geraadpleegd op 12 juni 2012 via http://www.samentussenamstelenij.nl/documenten/8_Koersplan%20STAIJ%20eindversie.pdf
- Stevens, L. (1997). *Overdenken en doen. Een pedagogische bijdrage aan adaptief onderwijs*. Den Haag: Procesmanagement Primair Onderwijs
- Touw, H. & van Beukering, T. (2009). *Professional in de spiegel: achtergronden*. Tijdschrift voor Orthopedagogiek, nr. 48. blz. 453-460
- Wikipedia (2011). *Theory of Mind*. Geraadpleegd 27 december 2011 via http://nl.wikipedia.org/wiki/Theory_of_mind.
- Wilson, T.D. (2011). *Redirect. The surprising new science of psychological change*. New York: Little, Brown and Company.
- Wolf, K. van der, & van Beukering, T. (2009). *Gedragsproblemen in scholen. Het denken en handelen van leraren. Intuïtie, theorie en reflectie*. Leuven: Acco.
- Wolters, C. (2011). *Oplossingsgericht aan het werk met kinderen en jongeren. Gesprekken en werkvormen*. Huizen: Pica.

Bijlagen

1. Email naar deelnemers
 - a. Uitnodigingsmail
 - b. 2^e uitnodigingsmail
 - c. Selecteren kinderen voor gesprekken
2. Opzet startbijeenkomst met daarin de Kindbespreking op drie manieren
3. Verslag startbijeenkomst
4. Gespreksformat oplossingsgericht / probleemgericht
5. Gespreksverslagen kindgesprekken
6. Gespreksverslagen in tabellen
7. Opzet slotbijeenkomst en verslag
8. Uitleg en uitslag docentvragenlijst Kanjeradviessysteem
9. Uitleg en uitslag SDQ
10. Vragenlijst en uitslag evaluatie gedragsspecialist
11. Afspraken vervolgstappen
12. Startplan

Bijlage 1 - email

a. Uitnodiging

Hoi collega's,

Voor de afronding van mijn opleiding doe ik een onderzoek.

En voor dat onderzoek heb ik een aantal collega's nodig die met mij meewerken/denken.

Ik heb 2 collega's uit de middenbouw die meewerken, A. en M..

Nu heb ik nog 1 of 2 onderbouwcollega's nodig (meer mag ook hoor maar 1 of 2 is genoeg). En 1 of 2 bovenbouwcollega's.

Er zullen 2 bijeenkomsten zijn, van ongeveer een uur. En je zal 2 kinderen in je klas moeten interviewen.

Je helpt mij er enorm mee maar beter nog het idee is dat je er zelf ook wat aan hebt.

Het onderzoek gaat over het kijken naar gedrag in je klas en hoe je de input van kinderen daarbij kan gebruiken.

Laat maar weten of je mee wilt doen.

Vast bedankt en fijn weekend,

E.

b. 2^e Uitnodiging

Hoi bovenbouwcollega's,

Voor het afronden van mijn opleiding master sen gedragsspecialist, ga ik een praktijkonderzoek in onze school doen.

De opzet van het onderzoek was eerst zo dat alleen collega's uit de onder- en middenbouw erbij betrokken zouden worden.

Maar gaandeweg blijkt dat het interessanter is als ik het onderzoek schoolbreed doe, dus ook collega's uit de bovenbouw erbij betrekken.

Uit de onder- en middenbouw hebben S., V., A. en M. aangegeven mee te willen werken aan mijn onderzoek.

Nu zoek ik dus nog 1 of 2 collega's uit de bovenbouw die ook mee willen werken.

Het onderzoek gaat om kijken naar gedrag. Er zullen 2 bijeenkomsten zijn met z'n allen en je zal zelf in de klas ongeveer 2 keer een gesprekje met een kind moeten voeren.

Als het goed is/gaat dan is het voor jezelf en je klas ook leerzaam en waardevol om aan dit onderzoek mee te doen.

7 maart is trouwens de eerste bijeenkomst.

Laat maar even weten of je mee wilt doen (wie het eerst komt wie het eerst maalt)?

Alvast bedankt als je mee wilt doen!

E.

c. Selecteren kinderen

Hoi allemaal,

Heel fijn dat jullie allemaal mee willen werken aan mijn onderzoek.

Deze mail is even ter herinnering aan de bijeenkomst die we as woensdag 7 oktober zullen hebben.

Om half 2 in de teamkamer van het Steigertje.

Jullie kunnen vast nadenken over 2 kinderen in je klas die je zou willen interviewen/bevragen over hun sociaal-emotionele ontwikkeling.

Het mag een kind zijn waar het naar jouw idee heel goed mee gaat of juist niet zo. Het mag een kind zijn waarmee je makkelijk en veel mee praat of juist niet. Het mag een kind zijn waar je heel nieuwsgierig naar bent. Eigenlijk alles is goed. Het kan zo zijn dat je een kind neemt waarmee je toch al van plan was een gesprekje te voeren? Dan sla je 2 vliegen in 1 klap maar dit hoeft ook niet. Denk er in ieder geval vast over na.

Groet E.

Bijlage 2 – Opzet Startbijeenkomst

Woensdag 7 maart 2012

Startbijeenkomst onderzoek Master Sen

Teamkamer Steigertje, flapover, stiften, papieren, pennen, enveloppen met opdrachten, koffie, thee, koekjes

- Welkom: fijn dat jullie mee willen werken.
- Wat gaan we doen?
 - o Uitleg wat ik wil onderzoeken
 - o Activiteit – kindbespreking op drie manieren
 - o Vragen bedenken
 - o Nieuwe afspraak maken
 - o Alles duidelijk?

Wat wil ik onderzoeken:

Je kan op verschillende manieren naar kinderen kijken.

Hoe je naar een kind of een klas kijkt bepaalt wat je ziet. Voorbeeld wat jullie allemaal wel kennen, een leerkracht komt werken op een school en krijgt een klas, daarbij wordt gezegd dat zij een klas krijgt met alle best presterende kinderen op de school (dit was helemaal niet waar). En aan het eind van het jaar bleek: de klas was ook de best presterende klas geworden.

Ik wil met jullie een experiment doen. Jullie in je klas laten proberen/ervaren/uitproberen of de manier waarop je kijkt / een gesprek voert met een kind ook bepaalt wat je ziet van dit kind?

Kindbespreking op drie manieren:

Introductie van verschillende manieren van kijken.

Wie wil een casus inbrengen? Een kind wat opvalt in je klas qua gedrag.

Per 2 tal een enveloppe met manier van vragen stellen. Ongeveer 5 minuten per 2 tal. Ik haak zelf aan bij 2 tal oplossingsgericht.

Eerst enveloppe 1 Probleemgericht.

Kinderbespreking 1

Opdracht:

Het houden van een leerlingbespreking. Een deelnemer brengt een casus in (actueel, eigen praktijk). Er zijn 2 gespreksleiders die vragen stellen aan de inbrenger.

Het doel van de kindbespreking is dat **de problematiek van de leerling verhelderd wordt**; wat de gevolgen zijn voor andere deelgebieden; wat de oorzaak is. Je kunt onderstaande vragenlijst gebruiken ter inspiratie.

Kun je in het kort omschrijven wat het probleem is?

Hoe ziet het probleem eruit?

Voor wie is dit problematisch, voor wie nog meer?

Welke aspecten van het kind / de groep zijn met name problematisch:

- cognitie
- lichamelijk
- sociaal
- emotioneel

In hoeverre is het probleem gerelateerd aan de thuissituatie? Heeft het kind thuis problemen? Wat zeggen de ouders over het probleem? Herkennen zij het probleem zoals de school dit tegen komt? Wat is met name problematisch in de schoolse situatie

- leerstof

- mede leerlingen
- leerkracht

Wanneer is het probleem gesignaleerd? Door wie? Hoe wordt het probleem door deze leerkracht beschreven (dossier)?

Kort samengevat:

Hoe ga je tot nog toe met het probleem om? Welke acties heb je ondernomen? Wat was daarvan het effect? Wat hoop je dat er nu gaat gebeuren?

Dank je wel!

5 minuten worden vragen gesteld.

Daarna gevraagd aan casusinbrenger en rest van de groep:

Wat weten we nu? Wat hebben we nu bereikt? Hoe is het voor jou als inbrenger? Waar helpt het bij?

Dan enveloppe 2 HGW

Kinderbespreking 2

Opdracht:

Het voeren van een kinderbespreking. Een deelnemer brengt een casus in,. Er zijn 2 gespreksleiders die vragen stellen aan de inbrenger.

Het doel van de kinderbespreking is het verkennen van de risico factoren en de protectieve factoren (zwakke kanten/ sterke kanten) die een rol spelen bij dit kind. Op basis hiervan wordt geïnventariseerd **wat de leraar kan doen om deze leerling(en) te begeleiden** in de groep. *De bespreking wordt afgesloten met het formuleren van handelingssuggesties voor de leraar.*

De onderstaande vragen kun je gebruiken bij het voeren van dit gesprek. Voor een samenvatting kan het schema (bijlage) worden gebruikt.

Beschrijving van het kind/ de groep:

Ontwikkeling tot op heden:

- Wat gaat goed/ is goed gegaan ?
- Wat is risicovol (geweest)?

Geef aan welke aspecten door jou worden gezien als risicovol en/ of protectief (sterke kant)

Kind/ groep : positief en/ of risicovol

- cognitie
- lichamelijk
- sociaal
- emotioneel

Thuis: Protectief en/ of risicovol:

Schoolse situatie: protectief of risicovol

- Leerkracht
- Medeleerlingen
- Leerstof/ taak (op gebied van sociaal adequaat gedrag)
- Leerling in de groep (positie, rol)

Wat zegt het kind/ de groep over deze situatie? Wat zeggen de ouders over deze situatie? Wat noemen zij als protectief en/ of risicovol?

Welk aspect vraagt om een gerichte interventie? Welke krachtige elementen kun je inzetten ? Wat zou je willen bereiken? Wat heeft prioriteit? Volgens wie?

Bijlage Kinderbespreking 2

De leering/ groep: Datum bespreking:		
	+ punten (protectief)	risicovol
Het kind/ de groep - cognitief - sociaal-emotioneel - lichamelijk		
De leeromgeving - de groep - de ruimte/ leslokaal		
De leerkracht		
De ouders		
De mening van de ouders: wat gaat er goed en wat is lastig volgens de ouders		
Het kind/ de kinderen: wat zegt het kind/ de groep er over?		

5 minuten vragen.

Hoe is dit voor jou? Is het anders? Wat weten we nu? Wat hebben we nu bereikt? Waar helpt het bij?

Dan enveloppe 3 Oplossingsgericht

Kinderbespreking 3

Opdracht:

Een deelnemer brengt een casus in. Jullie zijn gespreksleiders die vragen stellen aan de inbrenger.

Het doel van de kinderbespreking is het **verkennen van mogelijkheden die er zijn om te komen tot een oplossing, een verbetering** van de huidige situatie.

Hierbij gaan we uit van de overtuiging dat het kind / de groep zelf de oplossing al in huis heeft en de kracht heeft om de vaardigheden te leren die hij of zij nog mist. Hij/ zij mag (mogen) er van uit gaan dat wij, als begeleiders helpen om de eigen krachtbronnen op te sporen en in te zetten. In de kinder/groepsbespreking gaan we ervan uit dat de leraar die de casus in brengt zelf de oplossing al in huis heeft en zullen we samen met onze collega zijn/ haar krachtbronnen (en die van het kind/ de kinderen) opsporen en in overleg verkennen welke mogelijkheden er zijn om een volgende stap te zetten.

Alle betrokkenen ondersteunen de leraar bij het (her)ontdekken van eigen kracht en eigen oplossingen en het formuleren van vervolgstappen richting de gewenste situatie.

Startvraag:

Korte beschrijving van de leerling en de huidige situatie. Waar bestaan vragen over? Wat behoeft verbetering? Volgens wie?

Is er sprake van een probleem (= beïnvloedbaar) of een beperking (= feit, niet beïnvloedbaar door school bijvoorbeeld 'ouders die de taal niet spreken').

Wat zou je het allerliefst willen bereiken met dit kind? En wanneer ben je al een beetje tevreden?

Wondervraag (of alternatief: welk doel zou je uiteindelijk willen bereiken)

Mag ik je een beetje een rare vraag stellen? Stel je voor... je gaat straks naar huis. Je vertelt over deze bespreking. Je gaat lekker eten, kijkt nog wat naar de tv en gaat dan slapen. Vannacht – zonder dat jij het weet – gebeurt er een wonder... Terwijl je ligt te slapen wordt het probleem dat je ervaart met deze leerling of groep opgelost! Het enige is... je weet het niet!

DE volgende ochtend sta je op... en er is iets veranderd! Hoe merk je dat er iets is veranderd? Hoe merk je dat op school? Wat doet het kind anders? Wat is er in de groep anders? Wat doe jij anders? Hoe merk je dat? Wat zie je? Hoe ervaar je dat?

Stel je voor: een lijn van 1-10 die staat voor de stand van zaken rond deze leerling. Bij 0 sta je op het punt dat het heel erg slecht gaat, er is nog niks bereikt en 10 is de 'gedroomde situatie' ... waar sta je dan nu met deze leerling:

0 _____ 10

Wat is er allemaal al? Wat nog meer?

In welke situatie gaat het beter? Wat lukt er dan? Wat lukt jou? Wat lukt de leerling? Wat lukt de groep?

Als je een kleine stap zou kunnen zetten in de gewenste richting... welke kleine stap zou dat kunnen zijn? Wat lukt er dan?

Waarom wordt dat niet eenvoudig? Waarom gaat het jou, dit kind zeker lukken?

Wat heb jij nodig? Wat heeft het kind / de groep nodig om deze stap te zetten? Wie kan helpen? Hoe kun je dit organiseren?

Hoe ga je vieren dat je dit punt hebt bereikt? Met wie?

Ik vind dat je uitstekend in staat bent om... Mijn complimenten voor de manier waarop jij.. !

Zelf leiden / samen met een ander.

Hoe is dit voor jou? Is het anders? Wat weten we nu? Wat hebben we nu bereikt? Waar helpt het bij?

Nu op verschillende manieren gesprek gevoerd over een kind, je zou ook op verschillende manieren een gesprek kunnen voeren met een kind. De eerste manier is gericht op wat niet goed gaat en de laatste op wat wel goed gaat.

Vragen bedenken

Schrijf voor jezelf een aantal vragen op die je aan een kind zou kunnen / willen stellen om meer te weten te komen over zijn of haar gedrag en/of sociaal-emotionele ontwikkeling. 3 min Aantal suggesties:

1. Ervaringen delen.

Deelt de leerling met anderen wat hem bezighoudt, zowel de positieve als de negatieve ervaringen?

Heeft hij plezier met andere kinderen?

2. Aardig doen.

Benadert de leerling andere leerlingen op een positieve manier en draagt hij zorg voor anderen?

3. Samen spelen en werken.

Kan de leerling met anderen iets tot stand brengen: overleggen, afspraken maken en ideeën inbrengen?

4. Een taak uitvoeren.

Hoe gaat de leerling om met opdrachten? Denk hierbij niet alleen aan schoolse taken, maar ook aan andere taken, zoals de planten water geven, het bord schoonmaken, de klas opruimen en dergelijke.

5. Jezelf presenteren.

Hoe beweegt de leerling zich onder de mensen; hoe gemakkelijk maakt hij zich kenbaar?

6. Een keuze maken.

Gaat de leerling impulsief te werk? Blijft hij bij een beslissing? Hoe gemakkelijk hakt hij een knoop door? In hoeverre beslist de leerling zelf en in hoeverre laat hij zich leiden door anderen?

7. Opkomen voor jezelf.

Hoe gaat de leerling om met weerstand? Kan hij voor zichzelf zorgen? Vraagt hij op tijd om hulp?

8. Omgaan met ruzie.

Kan de leerling een verschil van mening of een belangentegenstelling oplossen, zonder dat het leidt tot een knallende ruzie?

Bron: Scoll 2012

Dan in 2 tal per bouw een lijstje met probleemgerichte en een lijstje met oplossingsgerichte vragen maken.

Dan met elkaar tot een aantal probleemgerichte en oplossingsgerichte vragen komen waarmee je aan de slag kan/wil in je klas met 2 verschillende kinderen.

Welke kinderen? Aan iedereen 2 namen vragen. Als je je nog bedenkt laat het me dan vandaag of morgen weten.

Nieuwe afspraak

Komende weken 2 gesprekken voeren met 2 verschillende kinderen mag 1 keer lang of verschillende keren kort, lukt dat?

Wanneer een nieuwe afspraak? Met elkaar het experiment bespreken/evalueren.

Vragen?

Wat nu echt nog weten?

Kan je verder?

Wat leuk/zinvol en wat niet?

Bijlage 3 – Verslag en validering Startbijeenkomst

Dit verslag is om de informatie hierin te valideren toegestuurd naar de deelnemers. Zij bevestigen de gegevens in het verslag (op 1 collega na die niet reageert omdat ze verhuisverlof heeft). De reacties staan onderaan het verslag.

Verslag startbijeenkomst onderzoek 7 maart 2012

Agenda:

- Welkom: fijn dat jullie mee willen werken.
- Wat gaan we doen?
 - o Uitleg wat ik wil onderzoeken
 - o Activiteit – kindbespreking op drie manieren
 - o Vragen bedenken
 - o Nieuwe afspraak maken
 - o Alles duidelijk?

Ik heet iedereen welkom. Alle leerkrachten zijn op tijd en lijken er zin in te hebben. Iedereen neemt wat te eten en te drinken.

We hebben een fijne lichte ruimte om de bijeenkomst te houden. We hebben letterlijk de ruimte, dat is fijn. Alles wat nodig is staat klaar en is voorbereid.

Kort geef ik een uitleg over mijn onderzoek.

Ik vertel dat we een kindbespreking op drie verschillende manieren gaan doen. Ik vraag wie een casus in wil brengen. 1 onderbouwcollega meldt zich hiervoor aan.

Daarna laat ik tweetallen vormen.

De twee bovenbouwcollega's vormen een tweetal, een onderbouw en een middenbouwcollega vormen een tweetal en een middenbouwcollega en ik vormen een tweetal.

We starten met de probleemgerichte vragen.

Hiervoor zijn ongeveer 5 minuten voor. De collega's houden zich goed aan de instructie en stellen de vragen zoals die op papier staan (zie bijlage..).

Deze manier van vragenstellen wordt door de inbrenger ervaren als heel direct. Het probleem wordt duidelijker. Andere deelnemers zeggen ook dat het probleem voor hen verhelderd is. Het wordt duidelijk wat er mis is. Een collega merkt op dat ze er wel een beetje somber van wordt.

Daarna worden de handelingsgerichte vragen gesteld aan de inbrenger:

Ook hier worden de 5 minuten in de gaten gehouden, het duurt iets langer. Ook hier houden de collega's zich strikt aan de instructie zoals die op papier staat (bijlage..).

Hier wordt aangegeven dat het fijn voelde voor de inbrenger om ook positieve zaken in te kunnen brengen. Het helpt je om meer verbanden te zien, meer relaties, en ook meer oplossingen. Fijn om er vanuit te kunnen gaan wat het kind goed kan, daar heb je wat aan.

Door het probleemgerichte gesprek leek het probleem groter dan in dit gesprek, merkt een collega nog op. Een andere collega geeft aan dat je met deze vorm beter verder kan.

Vervolgens vindt de derde vorm plaats: oplossingsgericht.

De tijd hiervoor wordt ietsje ruimer genomen en de vragen (zie bijlage 2) worden vooral door mij gesteld.

De inbrenger geeft aan dat ze dit gesprek als wat zweverig heeft ervaren. Ze vond het wel leuk om op deze manier over dit kind na te denken. Ze zegt: "ik zie nu dat hij eigenlijk niet zo hoeft te veranderen" (ze heeft het kind gedurende het gesprek ingeschaald op een 8 op een schaal van 0-10, er gaat dus

duidelijk veel meer wel goed dan niet). Ze vond het heel leuk maar ook fijn om het probleem te kunnen bespreken. Verder geeft ze aan dat ze het bijna eng vond toen ik de wondervraag stelde en ik precies de dingen beschreef die ze allemaal ging doen, "bijna griezelig".

Andere collega's geven aan dat ze het bijna een "wonder" vonden wat er gebeurde. Een aantal viel bijna letterlijk van hun stoel toen de inbrenger het kind op een 8 inschaalde. Iedereen zei letterlijk: "Wauw!" toen de inbrenger het kind op een acht inschaalde en ging beschrijven wat er allemaal in die acht zit.

Een aantal collega's zegt: na dit verhaal wil ik dit kind zeker een keer in de klas krijgen.

Nu iedereen heeft kennisgemaakt met de verschillende mogelijke manieren van vragen stellen, gaan we zelf vragen bedenken om aan kinderen te stellen over hun gedrag/sociaal emotionele ontwikkeling op een probleemgerichte en een oplossingsgerichte manier. Ik help hen een beetje door een setje algemene voorbeeld vragen te geven (verw.)

Op dit moment beginnen collega's te morren.

"Betekent dit dat we allebei de soorten vragen aan de kinderen moeten stellen?"

"Mag ik dan nog een ander kind kiezen?"

"Ik kan die probleemgerichte vragen niet stellen hoor aan het kind dat ik in gedachte had?"

"Kunnen we niet met 2 kinderen een oplossingsgericht gesprek doen?"

"Kunnen we niet eerst een probleemgericht en daarna een oplossingsgericht gesprek doen met hetzelfde kind?"

"Ik wil een kind helemaal niet probleemgericht bevragen"

"Probleemgerichte vragen kunnen alleen bij een sociaal sterk kind, die ga ik daar ook voor uitkiezen"

"Het is echt zielig voor een sociaal zwak kind om er op een probleemgerichte manier vragen aan te stellen"

"Dat maakt de intervisie op school ook zo eng, zelfs voor volwassenen, omdat het zo erg over problemen gaat, dat voelt bedreigend. Daarom durf ik eigenlijk nooit wat in te brengen"

Een flinke discussie die we voorlopig even afsluiten om vragen te gaan bedenken.

De collega's weten goede oplossingsgerichte en probleemgerichte vragen te bedenken.

De volgende vragen zijn geformuleerd door de leerkrachten:

Probleemgericht

Wat gaat er niet goed in de klas? Waarover ben je ontevreden?

Wanneer hebben andere kinderen last van je?

Wanneer word je boos op een ander kind?

Hoe komt het dat het niet goed gaat in de klas? (deze werd als te erg ervaren).

Wat doe je als je boos wordt?

Wat ging deze week / vandaag niet goed?

Waarover maak je het meest ruzie?

Wat is je / een slech(ts)te eigenschap?

Waarover ben je weleens bezorgd? MB/BB

Waar ben je bang voor? OB

Hoe los je ruzie op?

Wat wil je verbeteren?

Oplossingsgericht

Wat gaat goed in de klas?

Wie is je beste vriend en waarom?

Wat ging deze week / vandaag heel goed?

Wat vinden je vrienden leuk aan jou?

Hoe denk je dat anderen jou kunnen helpen?

Met wie heb je leuk samengespeeld / gewerkt? En waarom ging dat zo goed?

Wat is jouw beste gedrag? En als dat dan een 10 is, waar zit jouw gedrag dan op een schaal van 0-10?

Waar ben je goed in? Wat is je beste / een goede eigenschap?

Met wie werk je het liefst samen en waarom?

Wat doe je als lief bent?

Waarbij de vetgedrukte vragen uiteindelijk met elkaar zijn gekozen om in de gesprekken daadwerkelijk te stellen.

Er wordt wat gegiecheld bij het opstellen van de probleemgerichte vragen: "oho dit is echt een erge vraag"

"Nee dit is echt te zielig om te vragen"

"Oh jij kan echt gemene vragen bedenken"

"Zullen we toch niet alleen die oplossingsgerichte gesprekken doen, dat past toch ook wel in je onderzoek?"

"Ik heb in ieder geval veel meer zin in die oplossingsgerichte gesprekken, dat wordt veel leuker"

Met elkaar maken we een selectie van de vragen die we echt gaan stellen.

Wederom is er discussie.

"Het is ook veel leuker en fijner om oplossingsgerichte vragen te bedenken.

We besluiten dat er andere kinderen gekozen mogen worden voor de probleemgerichte vragen. Ook besluiten we dat het gesprek als een experiment geïntroduceerd mag worden. (zie bijlage voor complete uiteindelijke gespreksaanpak). Dit alles omdat de probleemgerichte vragen als te bedreigend voor de kinderen worden ervaren.

Iedereen is heel enthousiast over de oplossingsgerichte vragen en wil er graag mee aan de slag.

Over de schaalvraag nog: "Ik wil ook graag een keer zo'n vraag stellen van 0 tot 10, echt mooi"

Over de wondervraag: "Ik ga ook een keer zo'n sprookjesvraag stellen, bijna hypnotiserend, wil ik echt eens proberen"

Vervolgens wordt een afspraak gemaakt voor de slotbijeenkomst en over de te voeren gesprekken.

De volgende dag blijkt dat veel collega's dit alles ook thuis besproken en op hun partners uitgeprobeerd hebben.

Validering

Omdat de informatie uit de startbijeenkomst relevant blijkt voor de resultaten van het onderzoek (terwijl eerst de verwachting was dat het alleen zou bijdragen aan de opzet van het onderzoek) heb ik het verslag van deze bijeenkomst later in het onderzoek toegestuurd aan de deelnemers ter validering.

De collega's die aanwezig waren op de bijeenkomst via mail toegestuurd, met de vraag of zij nog commentaar en aanvullingen hebben op dit verslag en of het een afspiegeling is van wat er in de bijeenkomst gebeurde.

Hieronder de reacties van de leerkrachten:

OB1:

Geen reactie (verhuisverlof)

OB2:

Ja, dit is precies hoe het was! Als ik het verslag lees beleef ik de bijeenkomst weer opnieuw :) Vooral die 'quotes' maken het erg beeldend. Ik vond het erg leerzaam en interessant!

MB1:

ja, zo heb ik het ook beleefd. Ik ben al eerder door jou in aanraking gekomen met de oplossingsgerichte aanpak, maar het effect op de inbrenger was voor mij ook erg verrassend. Zowel het kind als onze collega kregen een volstrekt andere uitstraling. De manier van vragen stellen dwingt je positief te denken en dat kan juist bij "probleem" kinderen een nieuwe dimensie opleveren.

MB2:

Ja dit is precies hoe het was. Leuke bijeenkomsten waar ik veel van heb geleerd!

BB1:

Het verslag is een goede weergave van wat ik op de startbijeenkomst heb gezien en gedaan.

Er werd door Ellen goed en duidelijk uitgelegd wat het doel van het onderzoek was en wat onze rol daarin was. Ze hield strak, duidelijk maar ook vriendelijk de hand aan de hoeveelheid tijd die we elke keer hadden voor de verschillende onderdelen.

Ellen zag kans me heel enthousiast te maken voor het oplossingsgericht werken met kinderen. Het was goed om te zien en te ervaren wat de (grote) verschillen zijn in de aanpak van gesprekken met kinderen (en volwassenen).

Het werken met gemotiveerde collega's en een gemotiveerde onderzoeksleidster is heel stimulerend en maakt dat je je vaker wilt opgeven voor dit soort onderzoeken.

BB2:

Echt zo is het echt precies gegaan, had jij een camera opgehangen!?

Heel leuk om weer na te lezen, was alweer helemaal vergeten dat wij die andere vragen ineens helemaal niet meer aan ons kind durfden te stellen!

Ik doe elke week wel een oplossingsgericht gesprek, alleen maar de goede dingen noemen, is zooo geweldig! Zelfs bij ruzies oplossen doe ik het. Ik vraag niks over de ruzie alleen maar wat ze wel heel leuk aan elkaar vinden en wanneer het voor het laatst echt leuk was enzo. Is echt geweldig!

Dank dank dank dat ik mee mocht doen!

Bijlage 4 – Gespreksopzet

Deel 2 – onderzoek opleiding gedragsspecialist maart 2012

“Wat wij denken te zien is vaak meer wat we denken dan wat we zien”

Vragen en aanwijzingen voor de gesprekken met kinderen n.a.v. de startbijeenkomst woensdag 7 maart 2012

De kinderen:

Je kiest 2 kinderen uit, uit je klas, waarmee je de verschillende soorten gesprekken gaat voeren.

Voor allebei de kinderen geldt dat er een aanleiding voor een gesprek moet zijn. Je mag dus best voor een “sterk” kind kiezen maar het moet wel een kind zijn waar er zorgen zijn over de sociaal-emotionele ontwikkeling of het gedrag. Zorgen kan je ook vertalen in nieuwsgierigheid naar. Elk kind/mens kan zich op sociaal-emotioneel gebied nog ontwikkelen dus ook een “sterk” kind. Verder wil ik van je weten hoe je relatie is met dit kind? Hoe gaan jullie met elkaar om?

Graag wil ik van je weten welke 2 kinderen je kiest en waarom en welk gesprek je met ze gaat voeren dus:

- ik kies kind 1 voor een gesprek omdat ik me zorgen maak over / ik benieuwd ben naar Mijn relatie met dit kind zou ik als volgt beschrijven..... en/of ik ga op de volgende manier met dit kind om (en dit kind met mij).... En ik ga met dit kind een probleemgericht gesprek voeren
- en ik kies kind 2 voor een gesprek omdat ik me zorgen maak over / ik benieuwd ben naar... Mijn relatie met dit kind zou ik als volgt beschrijven..... en/of ik ga op de volgende manier met dit kind om (en dit kind met mij).... En ik ga met dit kind een oplossingsgericht gesprek voeren.

Bij de probleemgerichte benadering mag je natuurlijk ook best vragen naar positieve dingen. Het uitgangspunt is om het probleem duidelijk te krijgen. (Waarbij de probleemgerichte benadering ervan uit gaat dat de oplossing pas gevonden kan worden als het probleem helemaal duidelijk is, het gaat meer om het duidelijk krijgen van een startpunt).

Bij de oplossingsgerichte benadering mag je ook best vragen naar negatieve dingen. Het uitgangspunt is om de oplossing duidelijk te krijgen. (Waarbij de oplossingsgerichte benadering ervan uit gaat dat de oplossing prima gevonden kan worden zonder het probleem duidelijk te hebben, het gaat om het doel waar je naar toe wil werken, het gaat meer om het duidelijk krijgen van het eindpunt).

De vragen/de gesprekken:

Introductie

Wellicht overbodig maar de gesprekken met de kinderen starten altijd met een uitleg wat je gaat doen. Je wilt met het kind een gesprek voeren over gedrag/sociaal-emotionele ontwikkeling. Je legt uit wat dat is: hoe je met andere kinderen omgaat op school, hoe je je voelt op school, hoe je je werk aanpakt (bij de ob/mb: hoe lang je met 1 werkje bezig kan blijven), hoe je samenwerkt. Daarvoor heb je een aantal vragen voorbereid die je nu aan het kind wil gaan stellen. Je hoeft niet exact deze bewoordingen te gebruiken maar het gaat erom dat je eea introduceert. Waarbij je ook gerust mag zeggen dat ik/E. een onderzoek doe(t) en met jullie als leerkrachten een soort experiment doe en dat dit gesprek met het kind een onderdeel is van het experiment.

De probleemgerichte vragen

- Wat gaat er niet goed in de klas, waarover ben je niet tevreden? Mb/bb Of wanneer vind je het niet leuk op school en waarom? ob
- Wanneer hebben andere kinderen last van je?
- Wanneer en waarom wordt je boos op een ander kind?
- Wat doe je als je boos wordt?
- Wat is een slechte eigenschap? Mb/bb of Waar ben je niet goed als je met anderen speelt/werkt? Ob
- Waarover maak je je weleens zorgen? Mb/bb of Waar ben je bang voor? Ob

Of

De oplossingsgerichte vragen

- Wat ging er deze week (mb/bb) / vandaag (ob) heel goed?
- Wat vinden je vriendjes leuk aan jou?
- Met wie heb je leuk samengespeeld / gewerkt en waarom ging dat zo goed?
- Als je jouw gedrag zou zetten op een schaal van 0 -10 (voor mb en bb tekenen en voor ob echt stappen op de grond zetten), waarbij 0 het aller-slechtst is, veel ruzie, heel vervelend en een 10 is helemaal top, alles lukt, wat is dan een hoogste wat je ooit hebt gezeten of heb je dan weleens op een 10 gezeten en wat lukte er toen allemaal, wat ging er allemaal goed bij die 10 of het andere hoogste cijfer wat ze aangeven (waarbij een 6 ook goed is als hoogste cijfer). Beschrijf dat moment of die dag van die 10 of wat het hoogste cijfer ook is, eens.
- Waar ben je goed in? Wat is je beste eigenschap?

In allebei de gevallen mag/moet je natuurlijk doorvragen om het probleem en/of de oplossing duidelijker te krijgen. Dus: waarom en wat verder en wat nog meer, zijn vragen die je zeker moet/mag stellen.

Afronding:

Eindig het gesprek met complimenten aan het kind dat ze zo goed de vragen konden beantwoorden. Misschien kan je nog wat concrete dingen noemen: ik vond het zo goed of zo knap of zo dapper dat je dat en dat zei.

Ook vraag je wat het kind van het gesprek vond? Of ze er iets aan gehad hebben?

En je vraagt of en zo ja wat ze er nu verder mee gaat doen of wat jullie er samen verder mee zullen doen?

Het kan zijn dat het kind ergens speciaal op gaat letten de komende tijd of iets uit gaat proberen en dan kan het zinvol zijn om na een tijdje nog een gesprek te hebben om te kijken hoe dat gelukt is of gegaan is. Maar dit laatste hoeft niet.

Eigenlijk zijn de introductie en de afronding bij een probleemgericht of oplossingsgericht gesprek wat verschillender van elkaar maar hier heb ik ze gelijk gehouden. Het enige wat dus verschilt in de gesprekken is het middengedeelte, de vragen die je stelt.

Wat nu te doen:

1. De namen (met uitleg, zie boven) van de kinderen naar mij sturen met wie je de gesprekken gaat voeren.
2. De gesprekken voeren
Waarbij het voor mij interessant is als je de volgende dingen in de gaten houdt tijdens het gesprek en ook kort opschrijft:
 - i. De interactie tussen jou en de leerling tijdens het gesprek
 - ii. Het gedrag van de leerling tijdens het gesprek
 - iii. Hoe zag je de leerling tijdens het gesprek

Je mag dat gelijk na het gesprek aan mij doorgeven maar dat mag ook later. Het is wel handig als je het gelijk na het gesprek voor jezelf opschrijft.

3. In de slotbijeenkomst komen we terug op de volgende punten:
 - o de relatie tussen jou en de leerling
 - o de interactie tussen jou en de leerling
 - o het gedrag van de leerling
 - o hoe jij het kind zag/ziet
 - o wat heb ik over (van) het kind geleerd?
 - o wat heb ik over (van) mezelf geleerd?
 - o wat heb ik over (van) collega's geleerd?

Alles wat je dus in de tussentijd opvalt op 1 van deze gebieden, kan vast handig zijn om op te schrijven/onthouden.

Bijlage 5 - Gespreksverslagen

OB1 leerkracht V.

Onderzoek E., 11 april 2012

Ik kies leerling 1 voor een gesprek omdat ik me zorgen maak over / ik benieuwd ben naar hoe hij vindt dat hij met andere kinderen omgaat. Mijn relatie met dit kind zou ik als volgt beschrijven: leerling 1 probeerde mij in het begin heel erg uit, maar heeft nu in de gaten wat bij mij wel en niet kan; hij luistert nu veel beter naar me en we kunnen samen grapjes maken. En ik ga met dit kind een probleemgericht gesprek voeren.

1. De interactie tussen leerling en mij was prettig en los; gezellig zou ik zelfs kunnen zeggen. We praatten echt tegen elkaar zoals het in een gesprek hoort te zijn: ik stelde een vraag, hij dacht na en gaf antwoord, ik vroeg door, etc.
2. Leerling 1 gedroeg zich tijdens het gesprek heel netjes en beleefd. Hij liet een kant van zichzelf zien die ik nog niet zo goed kende. Hij dacht na voordat hij antwoord gaf en zei bijv. 'Dat is een moeilijke vraag, even nadenken, hoor.' Of hij vroeg of ik een vraag anders kon stellen omdat hij hem niet goed begreep.
3. Ik zag leerling 1 op een hele andere manier tijdens het gesprek. Hij leek echt geïnteresseerd in ons gesprek en gaf echt goed doordachte antwoorden. Misschien kwam dit omdat hij zich nu niet stoer hoefde voor te doen voor zijn vriendjes (dat doet hij meestal wel).

Ik kies leerling 2 voor een gesprek omdat ik me zorgen maak over / ik benieuwd ben naar hoe hij zijn relaties met andere kinderen ervaart. Mijn relatie met dit kind zou ik als volgt beschrijven: ik vind dat ik af en toe niet goed op Leerling 2 reageer. Hij vindt het bijv. lastig om niet door de klas te roepen of voor zijn beurt te praten, en hij kan ook heel snel een pruillip trekken of echt hard gaan huilen. Ik kan daar zelf af en toe niet goed tegen en dat vind ik niet leuk van mezelf. Ik probeer wel altijd mijn geduld te bewaren en Leerling 2 de dingen uit te leggen. Want als hij de dingen begrijpt en zich ook begrepen voelt, lijkt hij veel beter in zijn vel te zitten. En ik ga met dit kind een oplossingsgericht gesprek voeren.

1. De interactie was goed; Leerling 2 was rustig en luisterde aandachtig naar mijn vragen. Hij gaf korte antwoorden, waardoor ik veel doorvroeg.
2. Leerling 2 was voor zijn doen erg rustig en beheerst. Hij gedroeg zich zoals je je tijdens een gesprek (in mijn ogen) hoort te gedragen: je luistert naar de vraag, geeft antwoord als de ander klaar is met praten en kijkt elkaar aan. Ik vond het fijn om dit te merken, omdat hij ook heel vaak ander gedrag laat zien.
3. Ik vond het fijn eens de rustigere kant van Leerling 2 te zien. Ik zag hem tijdens het gesprek als de slimme en pientere jongen die hij ook is, maar die door bepaalde omstandigheden in de klas en gevoelens die hij heeft (hij wil dat iedereen het altijd goed doet!), niet altijd naar buiten kan komen.

OB2 leerkracht S.:

Gesprekjes met kinderen van S.

Ik kies Leerling 1 voor een gesprek omdat ik benieuwd ben, waarom zij tijdens het maken van een werkje om de paar minuten voor mij gaat staan om te laten zien hoe ver zij al is. Dit terwijl zij weet dat zij mij niet mag storen als ik andere kinderen een lesje geef.

Mijn relatie met Leerling 1 zou ik als volgt beschrijven. Ik vind Leerling 1 een heel nuchter en slim meisje, zij kent alle regels van de groep maar neemt ze niet te nauw. Ik vind Leerling 1 een heel gezellig kind, zij komt vaak bij mij om grapjes te maken of om iets leuks te vertellen, bijvoorbeeld wat zij allemaal heeft meegemaakt of wat haar op dat moment bezig houdt. Leerling 1 vertrouwt mij. Leerling 1 kan zichzelf soms in de problemen werken door haar eigen impulsiviteit en creativiteit. Ik word dan niet boos op haar, zij weet precies wat ik ervan vind als ik haar op een bepaalde manier aankijk. Ik geef haar de ruimte om het zelf op te lossen en dit doet ze ook altijd.

Leerling 1 is enthousiast en is trots op alles wat zij presteert. Ze wil veel met mij delen, ik moet alles van haar weten en gezien hebben. Helaas heb ik hier niet altijd de tijd voor. Ik ga hier een gesprek met haar over voeren met de probleemgerichte benadering.

1 interactie:

De interactie ging wat moeizaam. Leerling 1 wist op een aantal vragen geen antwoord te geven. Ik moest behoorlijk doorvragen. Leerling 1 begon positief over haarzelf en haar werkhouding te vertellen, later werd dit steeds minder door de vragen.

2 gedrag leerling:

Leerling 1 begon redelijk zeker van haarzelf het gesprek, hoe meer ik doorvroeg over het probleem werd ze steeds onzekerder. Ze begon meer op haar stoel te wiebelen en steeds minder antwoorden te geven ' dat weet ik niet' zei ze dan.

3 Hoe zag ik de leerling:

Ik begon het gesprek met de intentie om over het probleem te praten, ik was al negatief beïnvloed door het doel van het gesprek. Ik dacht dus al negatief over haar.

Omdat alle vragen direct over het probleem gingen werd het probleem in het gesprek steeds groter. Ik zag dat Leerling 1 hier een beetje onzeker van werd.

Ik kies Leerling 2 voor een gesprek omdat ik benieuwd ben wat hem ertoe drijft om zich druk te gedragen en dit vooral tot uiting te brengen door één bepaalde leerling constant lastig te vallen.

Mijn relatie met dit kind zou ik als volgt beschrijven. Ik vind Leerling 2 een heel lief en sociaal kind. Hij is heel enthousiast maar ook erg druk. Leerling 2 kan niet stilzitten en praat constant door mij heen. Ik heb een goede relatie met dit kind, in die zin dat ik goed met hem kan praten, hij is erg gevoelig voor redelijkheid en wil graag gehoord worden. Leerling 2 komt vaak naar mij toe wanneer er iets is, ik merk dat hij mij vertrouwt. Leerling 2 accepteert straf wanneer ik vind dat hij te ver is gegaan, hij moet van mij dan even op de gang of in een andere klas gaan zitten. Hierna kunnen we altijd weer verder waar we gebleven waren. Leerling 2 helpt mij ook graag met allerlei klusjes.

Ik ga met Leerling 2 een oplossingsgericht gesprek voeren.

1 interactie:

De interactie verloopt soepel. Leerling 2 geeft duidelijke antwoorden. Leerling 2 voelt zich veilig want hij stelt zich kwetsbaar op. Het lijkt op een gelijkwaardig gesprek. Leerling 2 kan met dit gesprek ook een beetje zijn ei kwijt.

2 gedrag leerling:

Leerling 2 zit niet stil, bijt een beetje op zijn vingers. Later in het gesprek lijkt hij zich meer te ontspannen. Leerling 2 is heel serieus, hij denkt goed na voordat hij antwoordt geeft. Leerling 2 is eerlijk, hij geeft duidelijk aan waarom hij bepaalde dingen doet bij de andere leerling en geeft ook aan wat hij hiertegen zou kunnen doen.

3 Hoe zag ik de leerling:

Ik zag Leerling 2 als een serieus kind, dat zijn best doet om zijn drukke gedrag te beperken, maar hier niet een al te groot probleem van maakt. Hij was eerlijk en had een positief zelfbeeld. Leerling 2 gaf

veel positieve antwoorden, waardoor mijn manier van kijken naar Leerling 2 ook positief werd. Het was leuk om te horen/zien dat hij minder heeft te lijden onder zijn gedrag dan dat ik dacht. Omdat hij zichzelf een negen gaf op de schaal van 'druk en vervelend zijn', kreeg ik het gevoel dat hij tevreden is over zichzelf. Hij is meer met positieve dingen bezig, zoals zijn vrienden onderhouden en doen wat hij leuk vindt, dan dat ik dacht. Fijn dat hij sociaal-emotioneel gezien niet in een negatieve spiraal is terecht gekomen ondanks het vaak krijgen van negatieve feedback op zijn gedrag.

MB1 leerkracht M..

De vragen/de gesprekken

Kinderen : Leerling 1 (Probleemgerichte vragen)
 Leerling 2 (Oplossingsgerichte vragen)

- a. De interactie tussen jou en de leerling tijdens het gesprek.
- b. Het gedrag van de leerling tijdens het gesprek
- c. Hoe zag je de leerling tijdens het gesprek

Ik kies leerling 1 voor de probleemgerichte vragen omdat zij de laatste tijd minder contact zoekt met me . ik vraag me af wat er allemaal door haar hoofdje gaat en of wij haar meer/anders moeten bieden. Leerling 1 kan wel tegen een stootje is mijn indruk en daarom stel ik haar de probleem gerichte vragen. Leerling 1 en ik zijn gesteld op elkaar.

LEERLING 1

- a. Leerling 1 valt eigenlijk best makkelijk met de deur in huis. Na mijn uitleg van het gesprek vraag ik aan haar hoe het nu gaat in de klas, waarbij zij het woordje NU meteen er uit pikt. "het gaat nu wel weer" en dan komt er tekst en uitleg. Tijdens de vragen moet ik Leerling 1 soms even afremmen , er komt veel herhaling van de problematiek mbt een aantal andere kinderen en de opgeloste problemen met een ander meisje. LEERLING 1 is heel gedecideerd bij het beantwoorden. Het is volstrekt vanzelfsprekend dat ik naar haar luister. Als ik vraag wat vriendjes nou zo leuk vinden aan haar, dan weet ze het niet en zegt "gek he, dat ik dat niet weet" met een omweg kan ik achterhalen dat ze het wel weet. "Ik verzin heel leuke spelletjes die anderen niet verzinnen." Verder heeft ze het altijd zo druk en moet ze thuis ook zoveel doen. En dan komt er weer een heel verhaal. LEERLING 1 zou eigenlijk met niemand extra nog echt bevriend willen zijn, omdat "ze er al veels te veel heeft". Ook dat heeft zo z'n problematische kanten dus. LEERLING 1 vindt het leuk om dingen te vertellen en wat ze er van vindt en vooral om met ons te praten. Als ik vraag wat wij als juffen nog kunnen doen aan haar JL/N speel- probleem dan zegt ze "niks", ik kan het zelf heel goed oplossen en vertelt dan nog eens hoe. De kinderen in kwestie luisteren heel goed naar mij. Op elke probleemvraag heeft zij antwoord en een voorbeeld en uitleg hoe en wat het op te lossen. Ik hoef alleen maar de vragen aan te dragen en dan komt er commentaar.
- b. Leerling 1 gaat er ook echt voor zitten en allengs het gesprek komt zij steeds meer op haar praatstoel. LEERLING 1 praat tegen mij aan als een klaagwaterval. Zij recht haar ruggetje af en toe wat en kijkt me triomfantelijk aan. Zij heeft het druk en ze heeft pijntjes maar ze lost haar eigen boontjes op lijkt de boodschap. En zo erg ingewikkeld J.L. nou ook weer niet of zij wil samen met haar naar de bovenbouw. LEERLING 1 geeft ons en passant nog een complimentje, aan ons ligt het niet. LEERLING 1 beweegt koket met haar hoofdje en lijkt een toneelstukje op te voeren.
- c. Ik was eigenlijk wel een beetje pijnlijk verrast over de eigenwijsheid van leerling1. Ik weet dat LEERLING 1 bijdehand is, maar dit had ik niet verwacht. De pose van verlegenheid viel helemaal weg. De vragen maakten iets bij LEERLING 1 los dat ik niet had verwacht. Het leek een soort van beerputje en een vicieus cirkeltje waar we in terecht kwamen. Er blijft een klein nasmaakje over en dat vind ik jammer. Misschien dat er door de wat negatievere vraagstelling iets naar boven is gekomen dat ik niet heb willen zien bij LEERLING 1 Als ik dit opschrijf ben ik veel minder blij en positief dan bij leerling 2. Heel apart!

Ik kies leerling 2 voor de oplossingsgerichte vragen, omdat ik vaak het idee heb dat ik niet genoeg gerichte aandacht aan Leerling 2 geef. Ik heb/neem zelden tijd voor een gesprekje en ik heb het idee dat er in dat kleine koppie zoveel zit dat ik niet weet. Ik maak me niet echt zorgen maar ik vind hem zo gericht op volwassenen en vraag me af hoe dat komt. Ik stel hem deze vragen om dat hij zo'n gevoelig jongetje is en hem niet teveel met mogelijke problemen wil opzadelen...

Leerling 2 komt vaak naar me toe voor een knuffel of klein verstop grapje of om me te vertellen hoeveel werk hij heeft verzet. Leerling 2 is aanhankelijk en vriendelijk in de omgang. Soms piept zijn stem een beetje te hoog naar mijn idee...Ik ben gesteld op Leerling 2.

LEERLING 2

- a. Leerling 2 vindt het fijn als er aandacht voor hem is. Hij vraagt of er ook andere kinderen zo'n gesprekje krijgen. Leerling 2 gaat er echt voor zitten. Leerling 2 denkt soms echt na over de vragen en soms geeft hij meteen antwoord. Soms zegt hij dat hij het niet weet. Als ik het dan met een omweg uitleg komt hij wel tot een antwoord. Leerling 2 denkt vooral eerst aan zijn schoolse taken als hij met me praat. Ik heb geprobeerd goed uit te leggen dat ik juist die andere dingen wil horen maar dat krijgt hij pas in de loop van het gesprek goed door. Soms gebruik ik het werk dan maar als een opstapje. Leerling 2 is heel erg te spreken over zijn eigen gedrag. Ik ben daar heel blij mee. Hij heeft zich zelf goed in de peiling. Omdat ik hem wel een beetje ken, vraag ik hem uiteindelijk ook om zichzelf een cijfer te geven over durven en dan denkt hij na en zegt een 7+. Hij is wel eens bang voor boeven thuis en in de klas tijdens de overblijf. Dan wil hij niet alleen in het lokaal zijn, want dan "kan hij meegenomen worden". Over thuis komen dan ook zorgen, voornamelijk geldzorgen. Als ik dan zeg dat hij dus wel zorgen heeft, dan zegt hij volmondig "ja". Zijn beste eigenschap weet hij ook "heel vaak helpen". Hij vindt het fijn om zo'n gesprek te voeren omdat hij zelf antwoorden mag geven en ook heeft hij er wat aan, "want dan merk jij dat het goed met me gaat en dat vind ik fijn". Leerling 2 lijkt blij weg te gaan.
- b. Leerling 2 en ik zitten aan een klein tafeltje met gelijke stoelen. Omdat ik toch wat langer ben, moet hij zijn hoofd wat schuin omhoog houden om mij aan te kijken. Hij kijkt me langdurig echt aan, maar wrijft dan in z'n nek een paar keer. Hij krijgt een beetje een stijve nek van zo te zitten. Verder zit Leerling 2 rustig en is volledig geconcentreerd. Het lijkt alsof hij geniet. Een enkele keer duikt hij weg in z'n hoofd. Als ik hem vraag of hij het verschil tussen voetbal en judo kan uitleggen, dan zegt hij eindelijk met een omweg de ruwheid en de kans op elkaar pijn doen. Hij had me al eerder verteld dat hij en medeleerling een andere leerling judo leren, omdat die andere leerling meer echt vecht en nu "leren we hem regels". Hij kijkt me dan soms wat afwachtend aan. Dan moet ik 'm aanmoedigen verder te gaan. Het lijkt of goedkeuring belangrijk is.
- c. Ik ben onder de indruk van Leerling 2. Hij is zo duidelijk in wat hij wel en niet kan en kent zijn eigen grenzen en die van een ander. Ik ben hem door dit gesprek meer op zijn waarde gaan schatten. Hij is inderdaad zo volwassen als ik soms bang voor was, maar ik ben er nu niet meer bezorgd over. Hij lijkt het aan te kunnen.

MB2 leerkracht A.

Probleemgerichte vragen

Leerling 1:

Leerling 1 is een druk kind. Hij heeft veel beweging nodig en zit vaak te wiebelen op zijn stoel. Leerling 1 kan slecht tegen zijn verlies en vindt het moeilijk om niet fysiek te reageren op andere kinderen. Leerling 1 kan soms heel boos worden. Ik heb een hele sterke band met Leerling 1. Leerling 1 en ik hebben vaak gezellige gesprekken. Leerling 1 is heel gevoelig voor complimentjes en wil graag dat ik trots op hem ben. Ik heb Leerling 1 uitgekozen omdat ik weet dat hij tegen een stootje kan. Ook is het bewegen in de klas en het omgaan met zijn boosheid nog steeds lastig voor hem.

Het gesprek:

Tijdens het gesprek kon ik merken dat Leerling 1 steeds meer ging bewegen. Ook dwaalde zijn blik steeds vaker af. Aan het einde van het gesprek keek Leerling 1 mij niet meer aan. Leerling 1 nam ook een andere houding aan en ging met gebogen hoofd en schouders naast mij zitten. Ik kon merken dat Leerling 1 tijdens het gesprek zich steeds schuldiger begon te voelen.

Zelf voelde ik tijdens het gesprek een steeds grotere afstand ontstaan. Ook leek het probleem veel groter dan dat het eigenlijk is. Nadat ik Leerling 1 een compliment gaf over het gesprek begon hij wel weer te lachen.

Oplossingsgerichte vragen

Leerling 2:

Leerling 2 is een stille onzekere jongen. Hij heeft een goede werkhouding. Leerling 2 vertelt weinig in de klas en komt vaak verlegen over. Het is voor mij niet duidelijk of Leerling 2 veel vrienden heeft in de klas. Hij speelt vaak wel met verschillende jongens maar spreekt vervolgens niet meer af na schooltijd. Leerling 2 en ik hebben een goede band. Leerling 2 heeft echter wel een soort muur opgetrokken naar mij toe waardoor er altijd een bepaalde afstand is. Het lijkt soms alsof Leerling 2 mij niet helemaal in vertrouwen durft te nemen.

Het gesprek:

Tijdens het gesprek ging Leerling 2 steeds meer rechtop zitten. Aan het begin van het gesprek had ik geen oogcontact met Leerling 2. Aan het einde van het gesprek keek Leerling 2 mij recht aan. In het begin zat Leerling 2 met gebogen schouders en zonder lach op zijn gezicht. Aan het einde zat hij rechtop en had hij een brede glimlach op zijn gezicht.

Ik voelde de afstand die er is tussen mij en Leerling 2 is steeds kleiner worden.

Opvallend!

Nadat ik de gesprekken met beide kinderen had gevoerd gingen we opruimen in de klas. Toen ik aan de rest van de klas vertelde dat de gesprekken met beide kinderen heel goed gingen. Knikte Leerling 2 uitbundig met een grote glimlach op zijn gezicht. Leerling 1 keek een beetje sip en knikt maar een klein beetje.

BB1 leerkracht F.

Hoi E.,

Ik heb beide gesprekken afgerond.

Leerling 1 bij de probleemgerichte vragen:

Was moeizaam gesprek. Ze kon lang niet op alle vragen antwoord geven en ze klapte vaak helemaal dicht.

Ik vond het vreselijk om te doen, tegennatuurlijk negatief. Ik doe nooit meer mee. Ik heb later aan haar je hele onderzoek uitgelegd om van mijn schuldgevoel af te komen. Ze vond het gelukkig allemaal prima en niet zo erg als ik dacht.

Wat wel opviel was dat ze later veel makkelijker bij me kwam om zo maar even wat te vertellen. Ik heb dus wel bereikt dat ik nu meer en makkelijker contact met haar heb. Ik had haar namelijk uitgekozen omdat ik haar wat beter wilde leren kennen.

Ben benieuwd hoe het nu verder gaat tussen haar en mij, of het contact beter blijft.

Leerling 2 met de oplossingsgerichte vragen:

Was wereld van verschil. Was echt een leuk, gezellig gesprek. Hij vertelde dat zijn allerbeste dag uit zijn schoolleven was dat ik hem uitkoos voor het open podium. Hij is het meest trots op zijn dansen en nu kreeg hij de kans dat met velen te delen. Zo leuk! Hij zag zichzelf die dag op een 8!

Ik heb met hem ook nu makkelijker contact. Hij praat veel makkelijker en vaker zo maar even met me. heel fijn. Ik hoop ook bij hem dat het contact nu beter en intenser blijft!

Al met al hebben ze dus allebei wat opgeleverd, maar ik had een heel erg 'nee-gevoel' bij de probleemgerichte vragen en een heel erg 'ja-gevoel' bij de oplossingsgerichte vragen.

Die eerste wil ik echt nooit meer doen, die tweede daarentegen zou ik wel bij alle kinderen willen doen.

X F.

BB2 Leerkracht N.

Onderwerp: gesprekken met kinderen uit klas 6/7/8 D

1. Leerling 2, groep 6; oplossingsgericht gesprek
2. Leerling 1, groep 8; niet oplossingsgericht gesprek

Datum verslag: 6 mei 2012

Docent: N.

	Oplossingsgericht	Niet-oplossingsgericht
	Leerling 2	Leerling 1
Waarom dit kind?	Ik wilde haar beter leren kennen. Ze is heel erg gesloten en sluit zich slecht aan bij de andere kinderen.	Ik kende haar al en heb een positief contact met haar. Zij was eigenlijk de eerste die in me opkwam om dit soort gesprek mee te voeren.
Introductie	Ik vertel op voorhand dat het gesprek dat ik met haar ga voeren een opdracht is van een collega. Ik stel haar op de hoogte van het onderzoek. Ook stel ik haar op haar gemak door te vertellen dat ze mag zeggen wat ze wil en dat ze op vragen niet altijd antwoord hoeft te geven als ze dat niet wil.	Idem.
Het gesprek	Leerling 2 is na een wat schuchter begin op haar gemak. Door de positieve manier van vragen stellen, stelt ze zich snel open op. Op mijn vraag waar ze staat met haar gedrag (schaal van 1 -10) zegt ze eerst heel stellig '5'. Kort daarna vraagt ze waar ik het eigenlijk bedoel (thuis of op school). Als ik zeg dat ze het allebei mag vertellen zegt ze dat ze thuis een 5 is en op school een 7. Thuis is een 5 omdat ze brutaal is tegen haar ouders en niet goed naar haar moeder luistert. School is een 7 omdat ze beter haar best doet op school dan thuis. Over communicatie met haar ouders wil Leerling 2 nog kwijt dat ze vrijwel geen communicatie heeft met haar vader. Ze vindt dat duidelijk jammer. Op school heeft ze in de klas geen vriendinnetjes. Dat vind ze heel jammer. Ze wil volgend jaar ook met kinderen uit de klas van Suzanne in de klas zitten. Waar ze trots op is? Op dat ze zo goed is in karate. Haar vriendinnen vinden haar 'gek'. Als ik Leerling 2 vraag wat ze bedoelt dan zegt ze dat haar vriendinnen haar vooral grappig en lief vinden. Leerling 2 kan goed verwoorden hoe ze zich voelt. Op school voelt ze zich in de klas soms alleen omdat ze geen vriendinnetjes heeft.	Leerling 1 is heel erg op haar gemak. De negatieve manier van vragen stellen schijnt haar niet erg te deren. Wat me wel opvalt is dat ze minder snel antwoord geeft door de negatieve toonzetting. Op de vraag wat ze niet zo leuk aan zichzelf vindt, vertelt ze dat ze wat minder besluiteloos zou willen zijn en af en toe minder onzeker. Ze haat het om tussen haar vriendinnen in te staan en dat gebeurt toch wel regelmatig de laatste tijd omdat ze 'neutraal' probeert te zijn in ruzies en ruzietjes. Waar ze staat op een schaal van 1 -10 zegt ze dat ze het niet zo goed weet. Soms is het een 5 en soms is het een 8. Een 9 of een 10 geeft ze zichzelf niet omdat ze dat te hoog vindt. Ze legt uit dat het cijfer varieert omdat ze soms wel goed, maar soms ook niet goed bezig is. Ze geeft toe dat ze in de klas soms wat te veel kletst met haar vriendinnen. Ze werkt wel hard, maar soms heeft ze daar geen zin in. Ze weet heel goed dat ze slim is en dat ze het niet altijd nodig heeft om hard te werken. Ze zegt dat ze het heel leuk vindt in de klas en dat ze echt niet altijd aan het kletsen is. Over wat haar vriendinnen niet leuk aan haar vinden begint ze over dezelfde neutraliteit en de ruzietjes die ze met elkaar hebben.

		De communicatie met haar ouders is goed. Ze kan soms heel boos zijn op haar moeder omdat ze nogal eigenwijs kan zijn.
Afsluiting	Ik bedank Leerling 2 voor het gesprek en vraag haar wat ze van het gesprek vond. Ze geeft aan dat ze het heel leuk heeft gevonden.	Ik bedank Leerling 1 voor het gesprek en vraag haar wat ze van het gesprek vond. Leerling 1 vond het grappig en apart. Ook vond ze het leuk om uitgekozen te zijn.
Bevindingen	Leerling 2 is op het eerste gezicht een gesloten kind, maar als je haar apart neemt en echt alleen met haar praat op een positieve manier, dan is ze heel toeschietelijk en wil ze graag dingen met je delen. Voor haar werkt het oplossingsgericht gesprek heel goed.	Het valt me op dat als je een kind op een niet-oplossingsgerichte manier benadert, je veel minder informatie van een kind krijgt. Een kind is minder toeschietelijk. Ik kan me voorstellen dat als ik een sociaal minder sterk kind zou kiezen om op deze manier mee te praten, dit kind zou kunnen dichtklappen.
Bevindingen algemeen	Ik betrap mezelf erop bij het niet-oplossingsgericht gesprek dat ik als ik echt alleen maar aan het praten ben, dat ik geneigd ben om oplossingsgericht te gaan praten. Ik ben in mijn gesprekken met kinderen vaak positief en je valt snel terug in de gesprekvoering die je gewend bent.	

Bijlage 6 – Gespreksverslagen in tabellen

Voor de uitgebreide verslagen van de verschillende gesprekken wordt naar bijlage 4 verwezen. De resultaten waarop de leerkrachten specifiek zijn bevraagd zijn in tabellen geplaatst, deze tabellen zijn terug te vinden in bijlage 5. Waarbij een verdeling is gemaakt naar onderbouw (figuur 4), middenbouw (figuur 5) en bovenbouw (figuur 6).

Figuur 4: Belangrijkste punten uit de gesprekken van de onderbouwleerkrachten

OB1	Probleemgericht II1
Reden	Omgang met andere kinderen
Relatie	Probeerde eerst erg uit maar nu beter
Interactie	Los, gezellig
Gedrag	Netjes en beleefd
Hoe zag je leerling	Hele andere leerling, serieus, doordacht
Vervolg	Minder stoer met vriendjes
OB1	Oplossingsgericht leerling2
Reden	Interactie andere kinderen
Relatie	Te ongeduldig, zou meer uit kunnen leggen
Interactie	Rustig, aandachtig
Gedrag	Rustig en beheerst
Hoe zag je leerling	Slimme, pientere jongen
Vervolg	Meer over zijn gevoelens te weten gekomen
OB2	Probleemgericht leerling1
Reden	Zoekt veel bevestiging
Relatie	Geeft haar de ruimte om zelf dingen op te lossen
Interactie	Moeizaam, steeds negatiever
Gedrag	Steeds onzekerder, steeds minder antwoorden
Hoe zag je leerling	Probleem werd groter en leerling werd er onzeker van
Vervolg	
OB2	Oplossingsgericht leerling2
Reden	Lastig vallen 1 bepaalde leerling en druk
Relatie	Kunnen goed praten
Interactie	Soepel, kwetsbaar, gelijkwaardig
Gedrag	Ontspant zich steeds meer, eerlijk, serieus
Hoe zag je leerling	Steeds positiever, heeft minder te lijden onder zijn gedrag dan gedacht
Vervolg	Veel met positieve dingen bezig, minder in negatieve spiraal

Figuur 5: Belangrijkste punten uit de gesprekken van de middenbouwleerkrachten

MB1	Probleemgericht leerling1
Reden	Minder contact, mist ze iets, kan tegen een stootje en daarom probleemgericht aan
Relatie	Gesteld op elkaar
Interactie	Vertelt veel en graag over haar problemen
Gedrag	Klaagwaterval, toneelstukje
Hoe zag je leerling	Eigenwijs, bijdehand, beerputje
Vervolg	Door negatievere vraagstelling iets naar boven wat ik niet heb willen zien bij leerling, nare nasmaak
MB1	Oplossingsgericht leerling2
Reden	Erg gericht op volwassenen, weet niet wat er in hem omgaat, oplossingsgericht om situatie niet te problematiseren
Relatie	Gesteld op elkaar
Interactie	Fijn gesprek, leerling wordt er blij van
Gedrag	Rustig, geconcentreerd, geniet

Hoe zag je leerling	Onder de indruk, kent zijn eigen grenzen
Vervolg	Niet meer bezorgd over volwassenheid, kan hij aan, meer op waarde gaan schatten
MB2	Probleemgericht leerling1
Reden	Bewegen in de klas, omgaan met boosheid, kan tegen een stootje, kan probleemgericht aan
Relatie	Sterk, gezellig, goed
Interactie	Steeds grotere afstand
Gedrag	Steeds meer bewegen, blik dwaalde af
Hoe zag je leerling	Probleem werd groter dan het is
Vervolg	Sip en dwars
MB2	Oplossingsgericht leerling2
Reden	Verlegen, heeft hij vrienden?
Relatie	Goede band maar afstand, geen volledig vertrouwen
Interactie	Afstand werd kleiner
Gedrag	Steeds rechter op zitten, ging lachen en ging me aankijken
Hoe zag je leerling	Steeds blijer, dichterbij en meer vertrouwen
Vervolg	Steeds meer contact, ook even oogcontact in de klas, vrolijker, opener

Figuur 6: Belangrijkste punten uit de gesprekken van de bovenbouwleerkrachten

BB1	Probleemgericht leerling1
Reden	Wil haar beter leren kennen
Relatie	Ok maar niet veel contact
Interactie	Moeizaam
Gedrag	Klapte vaak helemaal dicht
Hoe zag je leerling	Lk voelde zich schuldig
Vervolg	Komt vaker even naar lk toe om wat te vertellen
BB1	Oplossingsgericht leerling2
Reden	Gaat het goed met hem
Relatie	Weinig contact
Interactie	Leuk en gezellig, open, intens
Gedrag	Enthousiast, eerlijk, positief
Hoe zag je leerling	Nieuwe leuke kanten ontdekt
Vervolg	Komt vaker voor een praatje
BB2	Probleemgericht leerling1
Reden	Positief contact, dit kind kan zo'n gesprek wel aan
Interactie	Erg op gemak, soms niet snel antwoord
Gedrag	Verdedigend
Hoe zag je leerling	Minder toeschietelijk
Vervolg	Leerling vond het leuk uitgekozen te zijn voor gesprek
BB2	Oplossingsgericht leerling2
Reden	Erg gesloten, sluit slecht aan bij anderen
Interactie	Op gemak, stelt zich snel open
Gedrag	Open, eerlijk, minder gesloten
Hoe zag je leerling	Wil graag dingen delen, toeschietelijk
Vervolg	Maakt haar meer open

Bijlage 7 – Opzet en verslag slotbijeenkomst

Deel 3 - Eindbijeenkomst woensdag 11 april 2012

Vooraf:

Bakjes met snoepjes en chocolaatjes klaar zetten

Film klaar zetten

Koffie en thee klaar zetten (met suiker en melk)

Blokken 6 en pennen 6

Bladen 5 en stiften 5

Gekopieerde papieren om uit te delen

Wat gaan we doen:

- Dank en complimenten – (tijd en moeite drukke periode, vragen zo goed gemaakt! Later uitdelen)
- Ervaringen uitwisselen, elkaar interviewen over de ervaringen met de verschillende gesprekken
- belangrijkste uitkomsten aan elkaar presenteren
- Hoe doen we hier iets mee?
- Filmpje
- afsluiting

1. Per tweetal elkaar bevragen over de volgende punten en voor elkaar opschrijven: (papier en pennen en de vragen op papier) – voor een deel hebben jullie al gemaakt over voor en tijdens het gesprek, dank. Nu ook daarna. Voor sommigen is het gesprek kort geleden dus kunnen daar misschien nog niet veel over zeggen, richt dan vooral op voor en tijdens.

Probleemgericht:

- met welk kind heb je dit gesprek gevoerd en waarom?
- hoe was/is de relatie tussen jou en de leerling met wie je het probleemgerichte gesprek hebt gevoerd? Veranderingen voor, tijdens en na het gesprek?
- Hoe was/is de interactie tussen jou en de leerling met wie je het gesprek hebt gevoerd? Veranderingen voor, tijdens en na het gesprek?
- Hoe was/is het gedrag van de leerling? Veranderingen voor, tijdens en na het gesprek?
- Zijn er veranderingen in hoe jij het kind zag/ziet? Voor, tijdens, na het gesprek?
- Wat heb je over / van het kind geleerd? Tijdens / na het gesprek?
- Wat heb je over jezelf geleerd? Tijdens / na het gesprek?

Oplossingsgericht:

- met welk kind heb je dit gesprek gevoerd en waarom?
- hoe was/is de relatie tussen jou en de leerling met wie je het oplossingsgerichte gesprek hebt gevoerd? Veranderingen voor, tijdens en na het gesprek?
- Hoe was/is de interactie tussen jou en de leerling met wie je het gesprek hebt gevoerd? Veranderingen voor, tijdens en na het gesprek?
- Hoe was/is het gedrag van de leerling? Veranderingen voor, tijdens en na het gesprek?
- Zijn er veranderingen in hoe jij het kind zag/ziet? Voor, tijdens, na het gesprek?
- Wat heb je over / van het kind geleerd? Tijdens / na het gesprek?
- Wat heb je over jezelf geleerd? Tijdens / na het gesprek?

Te presenteren aan elkaar:

- wat valt jullie op als je de twee gesprekken naast elkaar ziet?
- Wat zijn voor jullie de belangrijkste uitkomsten?
- Wat zouden jullie hier verder mee willen doen in je klas / in de school?

2. Presentaties (bladen en stiften)
3. Hoe gaan we iets met de uitkomsten doen in de school? (bladen en stiften)
4. Filmpje
5. Afsluiting en uitdelen materialen

1. Per tweetal elkaar bevragen over de volgende punten en voor elkaar opschrijven:

Probleemgericht:

- met welk kind heb je dit gesprek gevoerd en waarom?
- hoe was/is de relatie tussen jou en de leerling met wie je het probleemgerichte gesprek hebt gevoerd? Veranderingen voor, tijdens en na het gesprek?
- Hoe was/is de interactie tussen jou en de leerling met wie je het gesprek hebt gevoerd? Veranderingen voor, tijdens en na het gesprek?
- Hoe was/is het gedrag van de leerling? Veranderingen voor, tijdens en na het gesprek?
- Zijn er veranderingen in hoe jij het kind zag/ziet? Voor, tijdens, na het gesprek?
- Wat heb je over / van het kind geleerd? Tijdens / na het gesprek?
- Wat heb je over jezelf geleerd? Tijdens / na het gesprek?

Oplossingsgericht:

- met welk kind heb je dit gesprek gevoerd en waarom?
- hoe was/is de relatie tussen jou en de leerling met wie je het oplossingsgerichte gesprek hebt gevoerd? Veranderingen voor, tijdens en na het gesprek?
- Hoe was/is de interactie tussen jou en de leerling met wie je het gesprek hebt gevoerd? Veranderingen voor, tijdens en na het gesprek?
- Hoe was/is het gedrag van de leerling? Veranderingen voor, tijdens en na het gesprek?
- Zijn er veranderingen in hoe jij het kind zag/ziet? Voor, tijdens, na het gesprek?
- Wat heb je over / van het kind geleerd? Tijdens / na het gesprek?
- Wat heb je over jezelf geleerd? Tijdens / na het gesprek?

2. Bereid een korte presentatie voor met daarin:

- wat valt jullie op als je de twee gesprekken naast elkaar ziet?
- Wat zijn voor jullie de belangrijkste uitkomsten?
- Wat zouden jullie hier verder mee willen doen in je klas / in de school?

Presentaties slotbijeenkomst:

Leuk en fijn om één op één een gesprek te voeren

Kinderen voelen zich serieus genomen door één op één gesprek

Met de kleuters is heel goed een 'volwassen' gesprek te voeren

Lastig om af te stemmen met de kleuters, je zet vaak in op een te laag niveau in het gesprek terwijl ze een hoger niveau al aankunnen.

Meer begrip gekregen voor de kinderen

Kinderen serieuzer nemen en aanspreken

Te weinig één op één gesprekken met de kinderen

Je eigen beginsituatie in een probleemgericht of oplossingsgericht gesprek is anders. Je eigen blik is heel bepalend voor het verloop van het gesprek.

Neiging is om in het gesprek vanzelf meer oplossingsgericht te gaan praten, "wanneer lukt het dan wel", "wanneer gaat het wel goed".

Middenbouw

Oplossingsgericht:

Open houding

Rechtop zitten, aankijken

Vertrouwen, band

Probleemgericht:

Drama 3hoek

Vervelend gevoel (zelf)

Negatieve manier naar kind kijken

School:

Mee doorgaan in de klas

Oudergesprekken

Collega's

Bovenbouw

Probleemgerichte leverde minder op en was veel korter.

Langere stiltes bij probleemgericht. Bij oplossingsgericht, geen stiltes

Bij beide kinderen geldt: beter leren kennen maar bij oplossingsgericht nog beter.

School:

Oplossingsgerichte gesprekken plannen. Elke dag 1 kind! ! Mooi streven!

Bijlage 8 – KVS

Uitleg Docentenvragenlijst Kanjervolgsysteem:

Doel

Het Docenten adviessysteem is bedoeld om op een snelle manier een overzicht te krijgen van hoe de leerkracht het gedrag van de leerlingen uit de klas ervaart. Dit heeft als doel de opvallende kinderen (zowel in agressie/drukke als in teruggetrokken gedrag) te signaleren en hierover met de ouders in gesprek te gaan en vervolgens gericht tot een gezamenlijke aanpak te komen.

De lijst dient als bewustwordingsinstrument voor de leerkracht: er wordt overzichtelijk gemaakt hoe de kinderen zich gedragen in de klas volgens de leerkracht. Hieruit zou de leerkracht ook iets over zijn manier van lesgeven kunnen leren.....

Uiteindelijk doel van de docentenlijst is dus leerlingen te begeleiden in hun sociaal-emotionele ontwikkeling.

De docentenlijst is uitdrukkelijk geen diagnostische test. De vragenlijst meet slechts hoe de leerkracht het gedrag van het kind ervaart. Dit meetinstrument is een zeer grove maat die uitsluitend als signalering dient, omdat de leerkracht op zeer eenvoudige wijze aangeeft of hij bij de leerling bijv. agressie ziet (op een schaal van 1 tot 5). Het wordt wel gezien als zinvolle maat omdat op zeer snelle wijze in kaart wordt gebracht welke leerlingen volgens de leerkracht opvallen in de klas en welk soort gedrag in de klas de boventoon voert. Dit is relevant (ook als die leerlingen zich in werkelijkheid prima gedragen): het is een probleem als de leerkracht het gedrag als storend of zorgwekkend ervaart.

Doelgroep

De docentenlijst kan worden ingevuld door de leraar over leerlingen uit groep 1 t/m 8 van het reguliere en speciaal basisonderwijs. Er is geen opleiding of training nodig om gebruik te maken van deze vragenlijst.

Instructie

Bij deze vragenlijst gaat u van iedere leerling uit de klas aangeven hoe u het gedrag van de leerling ervaart. Het gaat dus niet om het feitelijke gedrag van de leerling, maar om uw mening/visie hierop. Er zijn tien gedragingen gegeven:

1. Agressie
2. Afhankelijkheid
3. Angst
4. Onrustig verstorend
5. Faalangst
6. Gebrek aan concentratie
7. Gebrek aan motivatie
8. Gebrek aan zelfvertrouwen
9. Ongelukkig somber
10. Slecht aanspreekbaar op het gedrag.

U kunt voor iedere leerling bepalen in hoeverre u deze gedragingen ziet. U kunt hierbij kiezen uit nooit, zelden, soms, regelmatig of vaak. Agressie in de docentvragenlijst meet of u agressief gedrag bij de leerling ziet.

Scores

OB 1 V.

Probleemgericht (pg)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Totaal
Voor	2	4	2	4	2	4	3	1	1	2	2,5
Na	1	3	1	4	1	2	2	1	1	3	1,9

Oplossingsgericht (og)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Totaal
Voor	4	3	1	3	2	1	1	2	1	2	2
Na	3	3	3	4	2	2	2	3	3	3	2,8

OB2: S.

Pg

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Totaal
Voor	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	1,9
Na	2	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1,2

Og

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Totaal
Voor	2	3	1	4	2	2	2	2	1	3	2,2
Na	3	4	3	5	3	3	3	3	3	3	3,3

MB1: M.

Pg

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Totaal
Voor	2	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1,3
Na	2	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1,3

Og

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Totaal
Voor	2	1	3	1	3	1	1	2	2	1	1,7
Na	2	1	3	1	2	2	1	1	2	1	1,6

MB2: A.

Pg

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Totaal
Voor	4	4	2	4	1	3	1	1	2	3	2,5
Na	3	3	1	5	2	3	2	2	3	2	2,6

Og

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Totaal
Voor	3	1	3	1	3	1	2	4	2	1	2,1
Na	3	1	3	2	4	2	2	4	3	1	2,5

BB1:F.

Pg

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Totaal
Voor	1	1	2	1	1	3	1	4	1	1	1,6
Na	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

Og

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Totaal
Voor	2	1	3	1	2	2	2	5	1	1	2
Na	2	1	1	1	2	1	1	2	2	1	1,4

BB2: N.

Pg

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Totaal
Voor	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Na											

Og

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Totaal
Voor	2	1	1	1	2	3	1	2	1	1	1,5
Na											

Bijlage 9 – SDQ

SDQ scores

De SDQ

De Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) is een korte gedragsvragenlijst met 25 vragen bedoeld voor screening van kinderen in de leeftijd van drie tot zestien jaar. De vragenlijst wordt ingevuld door de leerkracht van het kind. De test is in 1997 ontworpen door Goodman en is in 2000 in het Nederlands vertaald. De test bevat ook impactvragen, waarin de leerkracht kan aangeven in hoeverre hij of zij verwacht dat een leerling in het dagelijks leven last heeft van een probleem. De 25 items zijn verdeeld over de volgende vijf schalen.

- Emotionele problemen
- Gedragsproblemen
- Hyperactiviteit/aandachtstekort
- Problemen met leeftijdsgenoten
- Pro-sociaal gedrag

De eerste vier schalen vormen samen een zogenaamde totale probleemscore. Op elke stelling kan er gekozen worden uit de antwoorden 'niet waar', 'een beetje waar' en 'zeker waar'. Aan elke stelling kunnen nul, één of twee punten toegekend worden. Een verhoogde probleemscore is een serieuze aanwijzing voor de aanwezigheid van psychosociale problematiek.

De impactscore loopt van nul tot tien, waarbij nul punten normaal is, één punt het grensgebied vormt en 2 of meer punten als verhoogd worden aangemerkt.

Door de uitslag van de impactscore te combineren met de uitslag op de vijf subschalen van de SDQ kan er een voorspelling gedaan worden in hoeverre er sprake zal zijn van:

- Emotionele problematiek
- Gedragsproblematiek
- Hyperactiviteitsproblematiek
- Andere vorm van psycho-sociale problematiek

Belangrijk om hierbij te vermelden is dat met enkel de SDQ **geen** diagnose is te stellen, wel kan gescreend worden voor welke kinderen vervolgonderzoek noodzakelijk kan zijn.

Op de schaal pro-sociaal gedrag is de score net omgekeerd.

Omdat het mij alleen om het verschil in beleving van de leerkracht ging en niet op de mogelijke risico's bij het kind (daar wordt in een ander kader nog wat mee gedaan) geef ik alleen de verschillen in de probleemscores weer en niet de diagnostische voorspellingen die er uit voort komen.

1. Totale problematiek
2. Emotionele probleemscore
3. Gedragsproblematiek
4. Hyperactiviteit / aandachtstekort
5. Problemen met leeftijdsgenoten
6. Pro-sociaal gedrag
7. Impact op het leven van het kind

OB 1 V.

PG

	1	2	3	4	5	6	7
Voor	10	0	5	5	0	5	1
Na	6	0	2	4	0	8	0

OG

	1	2	3	4	5	6	7
Voor	12	4	4	4	0	8	2

Na	13	4	2	7	0	7	3
----	----	---	---	---	---	---	---

OB 2 S.

PG

	1	2	3	4	5	6	7
Voor	4	0	2	1	1	7	0
Na	0	0	0	0	0	8	0

OG

	1	2	3	4	5	6	7
Voor	11	2	1	7	1	7	1
Na	8	3	1	4	0	7	0

MB1 M.

PG

	1	2	3	4	5	6	7
Voor	1	1	0	0	0	10	0
Na	4	2	2	0	0	10	0

OG

	1	2	3	4	5	6	7
Voor	13	6	0	3	4	10	0
Na	11	4	0	4	3	10	0

MB2 A.

PG

	1	2	3	4	5	6	7
Voor	9	1	2	5	1	9	0
Na	10	1	2	6	1	8	0

OG

	1	2	3	4	5	6	7
Voor	7	2	0	1	4	9	0
Na	7	4	0	0	3	6	0

BB1 F.

PG

	1	2	3	4	5	6	7
voor	0	0	0	0	0	7	0
na	0	0	0	0	0	10	0

OG

	1	2	3	4	5	6	7
voor	4	2	0	1	1	9	0
na	4	2	0	0	2	8	0

BB2 N.

PG

	1	2	3	4	5	6	7
voor	-	-	-	-	-	-	-
na	0	0	0	0	0	10	0

OG

	1	2	3	4	5	6	7
voor	-	-	-	-	-	-	-

na	11	4	0	2	5	8	2
----	----	---	---	---	---	---	---

Bijlage 10 – Vragenlijst en uitslag rol Gedragsspecialist

Invullen vragenlijst n.a.v. onderzoek

Collega's,

Door het invullen van onderstaande vragenlijst helpen jullie mij bij mijn reflectie op mijn rol tijdens het doen van het onderzoek.

Ik reflecteer daarbij zelf op mijn eigen rol in het proces maar moet om de reflectie echt waardevol te maken ook de feedback van anderen hierbij gebruiken.

Tussendoor hebben jullie al allerlei zaken genoemd die hiervoor waardevol kunnen zijn. Maar met deze vragenlijst heb ik formeel iets op papier.

Het invullen van deze vragenlijst helpt mij dus in het afronden van mijn onderzoek en nog belangrijker in mijn ontwikkeling als professional.

Hopelijk helpt het invullen van de lijst jullie ook om nog even stil te staan bij het onderzoek, jullie enorme rol erin, we hebben het echt samen gedaan!, en te reflecteren op wat jullie ervan geleerd hebben.

We gaan nog verder maar even stilstaan bij de resultaten tot nu toe kan geen kwaad.

De vragen 1 t/m 5 zijn een soort schaalvragen. Waarbij de 0 het minst is en de 4 het hoogst. Als je de vragen op papier invult, zet je een rondje om het cijfer dat op jou van toepassing is. Vul de vragen in op de computer dan maak je het cijfer dat op jou van toepassing is **vet**.

Vraag 6 kan gewoon invullen.

Bij vraag 7 kruis je eerst ja of nee aan en daarna vul je de toelichting in.

Vraag 8 kan je invullen maar hoeft niet.

Als het niet duidelijk is, bel of mail me dan even.

Succes en alvast bedankt voor het invullen.

E.

Vragenlijst

Door mee te doen aan dit onderzoek heb ik:

- | | | | | | | | |
|----|--|---|---|---|---|---|------|
| 1. | Weinig | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | Veel |
| | geleerd over/van het kind dat ik oplossingsgericht heb geïnterviewd. | | | | | | |
| 2. | Weinig | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | Veel |
| | geleerd over/van het kind dat ik probleemgericht heb geïnterviewd | | | | | | |
| 3. | Weinig | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | Veel |
| | geleerd over/van mezelf | | | | | | |

4. Weinig 0 1 2 3 4 Veel
 geleerd over/van de andere collega's die meededen

5. Weinig 0 1 2 3 4 Veel
 geleerd over/van de onderzoeker/E.

6. Het belangrijkste dat ik geleerd heb is:

7. In mijn leerproces tijdens het onderzoek heeft de onderzoeker/E. een belangrijke rol
 gespeeld?

- ☐ Ja
☐ Nee

Toelichting bij vraag 7:

8. Wat je verder nog wil vermelden:

NOGMAALS DANK!!

Uitslag OB leerkracht V.

Vragenlijst

Door mee te doen aan dit onderzoek heb ik:

1. Weinig 0 1 2 3 **4** Veel
geleerd over/van het kind dat ik oplossingsgericht heb geïnterviewd.
2. Weinig 0 1 2 3 **4** Veel
geleerd over/van het kind dat ik probleemgericht heb geïnterviewd
3. Weinig 0 1 2 **3** 4 Veel
geleerd over/van mezelf
4. Weinig 0 1 2 3 **4** Veel
geleerd over/van de andere collega's die meededen
5. Weinig 0 1 2 3 **4** Veel
geleerd over/van de onderzoeker/E.
6. Het belangrijkste dat ik geleerd heb is:

Dat ik veel meer van mijn kinderen kan leren, en vooral ook leuke en verrassende ontdekkingen over ze doe, als ik even extra en alleen voor hen aandacht heb.

7. In mijn leerproces tijdens het onderzoek heeft de onderzoeker/E. een belangrijke rol gespeeld?

☒ Ja
☐ Nee

Toelichting bij vraag 7:

E. heeft mijn bevindingen voor mij samengevat, zodat ik ze beter begreep.

8. Wat je verder nog wil vermelden:

Ik vind het fijn dat ik mijn bijdrage heb kunnen leveren aan dit onderzoek én dat het mijzelf ook een hoop heeft opgeleverd. Namelijk: een andere kijk op en manier van praten met mijn kinderen.

Uitslag OB leerkracht S.

Vragenlijst

Door mee te doen aan dit onderzoek heb ik:

1. Weinig 0 1 2 3 **4** Veel
geleerd over/van het kind dat ik oplossingsgericht heb geïnterviewd.
2. Weinig 0 1 2 3 **4** Veel
geleerd over/van het kind dat ik probleemgericht heb geïnterviewd
3. Weinig 0 1 2 3 **4** Veel
geleerd over/van mezelf
4. Weinig 0 1 2 3 **4** Veel
geleerd over/van de andere collega's die meededen
5. Weinig 0 1 2 3 **4** Veel
geleerd over/van de onderzoeker/E.
6. Het belangrijkste dat ik geleerd heb is:

Dat je in een gesprek meer uit het kind haalt met de oplossing gerichte gesprekstechniek.

7. In mijn leerproces tijdens het onderzoek heeft de onderzoeker/E. een belangrijke rol gespeeld?

x Ja
O Nee

Toelichting bij vraag 7:

De opbouw en presentatie van en door E. van het onderzoek maakte mij nieuwsgierig om het onderzoek te doen.

8. Wat je verder nog wil vermelden:

Leuk onderwerp!

Uitslag MB leerkracht M.

Vragenlijst

Door mee te doen aan dit onderzoek heb ik:

1. Weinig 0 1 2 3 **4** Veel
geleerd over/van het kind dat ik oplossingsgericht heb geïnterviewd.
2. Weinig 0 1 2 **3** 4 Veel
geleerd over/van het kind dat ik probleemgericht heb geïnterviewd
3. Weinig 0 1 2 **3** 4 Veel
geleerd over/van mezelf
4. Weinig 0 1 2 3 **4** Veel
geleerd over/van de andere collega's die meededen
5. Weinig 0 1 2 3 **4** Veel
geleerd over/van de onderzoeker/E.

6. Het belangrijkste dat ik geleerd heb is:

E. heeft mij laten ervaren dat andere vragen stellen andere uitkomsten biedt. E. heeft ons niet teveel belast met allerlei theoretische achtergronden, maar heeft ons de praktijk aangeboden. Door de probleem vraagstelling en de oplossingsgerichte vraagstelling naast elkaar te oefenen ervaar je dat kinderen (in dit geval) anders reageren. Eerst leek het me gekunstelde toetsing maar dat bleek niet zo te zijn.

7. In mijn leerproces tijdens het onderzoek heeft de onderzoeker/E. een belangrijke rol gespeeld?

☒ Ja
☐ Nee

Toelichting bij vraag 6 (??)

E. bereidt de zaken goed voor. Tijdens elke bijeenkomst herhaalt zij de doelen en werkvormen. Ook in het mail contact is zij nauwkeurig. Tijdens het bezig zijn is zij een luisteraar en observator. Dan stuurt zij nauwelijks meer alsof zij bang is teveel invloed uit te oefenen. In mijn beleving heeft de goede voorbereiding van E. ertoe geleid dat wij werkelijk verschillen in de gespreksvoering ervaren hebben. Als iemand zo serieus en positief bezig is met een onderzoek dan kan je alleen maar ook heel erg je best doen!

8. Wat je verder nog wil vermelden:

E. ziet het als haar taak het hele proces goed te begeleiden. We worden keurig van alles op de hoogte gehouden, om medewerking gevraagd en herinnerd aan onze afspraken. Heel zorgvuldig! Daarbij ziet zij erop toe dat we het prettig hebben met elkaar ; er stond thee, koffie en lekkers klaar in overvloed.

Ik ken E. nu 7 jaar als duo partner en ben toch weer verrast dat zij meer zenuwachtig/onzeker is op dit soort momenten dan ik soms besef. Het is nergens voor nodig, maar blijkbaar wil E. in deze situaties niet voor verrassingen staan. Ik gun haar hierin wat meer ontspanning.

Ik heb met plezier meegewerkt aan dit onderzoek en het betekent zeker een stimulans om hiermee verder te gaan!

Uitslag MB Leerkracht A.

Vragenlijst

Door mee te doen aan dit onderzoek heb ik:

1. Weinig 0 1 2 3 **4** Veel
geleerd over/van het kind dat ik oplossingsgericht heb geïnterviewd.
2. Weinig 0 1 2 3 **4** Veel
geleerd over/van het kind dat ik probleemgericht heb geïnterviewd
3. Weinig 0 1 2 3 **4** Veel
geleerd over/van mezelf
4. Weinig 0 1 2 **3** 4 Veel
geleerd over/van de andere collega's die meededen
5. Weinig 0 1 2 3 **4** Veel
geleerd over/van de onderzoeker/E.

6. Het belangrijkste dat ik geleerd heb is:

Ik heb geleerd om bewuster om te gaan met oplossingsgerichte vragen/ gesprekken.

7. In mijn leerproces tijdens het onderzoek heeft de onderzoeker/E. een belangrijke rol gespeeld?

☒ **Ja**
☐ Nee

Toelichting bij vraag 6:

E. heeft mij laten inzien dat het ontzettend belangrijk is om zoveel mogelijk vragen/ gesprekken op deze manier te voeren. Door E. ben ik dit nu ook bewuster in de klas gaan doen. Ik zie duidelijk verschil in reactie bij de kinderen. Ik merk dat de band tussen mij en de kinderen nog sterker wordt. En de kinderen zich nog zekerder gaan voelen door de gesprekken en vragen.

8. Wat je verder nog wil vermelden:

Ik vond het super leuk om mee te doen met dit onderzoek. Ik heb heel veel geleerd. Ik hoop dat we dit schoolbreed gaan trekken en dat alle collega's in ons team oplossingsgerichte vragen en gesprekken bewuster gaan toepassen in de klas.

Uitslag BB Leerkracht N.

Vragenlijst

Door mee te doen aan dit onderzoek heb ik:

1. Weinig 0 1 2 3 **4** Veel
geleerd over/van het kind dat ik oplossingsgericht heb geïnterviewd.
2. Weinig 0 1 2 **3** 4 Veel
geleerd over/van het kind dat ik probleemgericht heb geïnterviewd
3. Weinig 0 1 2 **3** 4 Veel
geleerd over/van mezelf
4. Weinig 0 1 2 3 **4** Veel
geleerd over/van de andere collega's die meededen
5. Weinig 0 1 2 3 **4** Veel
geleerd over/van de onderzoeker/E.
6. Het belangrijkste dat ik geleerd heb is:

Dat het oplossingsgericht praten met kinderen heel veel oplevert aan extra informatie. Ook heb ik het idee dat een kind het gevoel krijgt echt gezien te worden door de juf. Het geeft mij ook het gevoel een kind beter te kennen.

Ook heb ik het als zeer prettig ervaren met collega's van gedachten te wisselen over kinderen. Het is zeer waardevol om voor dit soort zaken met collega's om de tafel te gaan zitten.

7. In mijn leerproces tijdens het onderzoek heeft de onderzoeker/E. een belangrijke rol gespeeld?

☒ **Ja**
☐ Nee

Toelichting bij vraag 7:

E. is een prettige collega die op een vriendelijke manier je ertoe kan aanzetten bepaalde dingen te ondernemen en uit te proberen. Verder bereidt ze zich goed voor op haar sessies met haar collega's. Ze legt zaken goed uit. Je kunt goed aan haar merken hoe ze de medewerking waardeert en hoe ze haar collega's respecteert.

8. Wat je verder nog wil vermelden:

Hoe ik het ga doen, dat weet ik nog niet, maar ik hoop in de toekomst meer oplossingsgerichte gesprekjes te voeren met mijn kinderen.

Bedankt voor het mee mogen doen.

Uitslag BB leerkracht F.

Vragenlijst

Door mee te doen aan dit onderzoek heb ik:

1. Weinig 0 1 2 3 **4** Veel
geleerd over/van het kind dat ik oplossingsgericht heb geïnterviewd.

2. Weinig 0 1 **2** 3 4 Veel
geleerd over/van het kind dat ik probleemgericht heb geïnterviewd

3. Weinig 0 1 2 **3** 4 Veel
geleerd over/van mezelf

4. Weinig 0 1 2 **3** **4** Veel
geleerd over/van de andere collega's die meededen

5. Weinig 0 1 2 3 **4** Veel
geleerd over/van de onderzoeker/E.

6. Het belangrijkste dat ik geleerd heb is:

Dat ik met positieve één op één aandacht de kinderen veel beter leer kennen.

7. In mijn leerproces tijdens het onderzoek heeft de onderzoeker/E. een belangrijke rol gespeeld?

X Ja
O Nee

Toelichting bij vraag 6:

Ik wil proberen met elk kind uit mijn groep een oplossingsgericht gesprek te voeren tot het eind van het schooljaar.

8. Wat je verder nog wil vermelden:

Ik wil gaan observeren bij gym op de positieve manier die de vrouw uit het filmpje deed.

Bijlage 11 – Afspraken over vervolgstappen

Afspraken n.a.v. bijeenkomst 11 april 2012

Jullie hebben kennis gemaakt met oplossingsgerichte gespreksvoering.

Jullie hebben hiermee geoefend in de klas.

Wat kunnen we hiermee verder in de school?

1. Intervisie ombouwen naar oplossingsgerichte intervisie. E. gaat hierover met Ella praten.
2. Toepassen in oudergesprekken. Ervaringen delen we via de mail met elkaar.
3. Op een studiedag of teamvergadering in kleine groepjes, alle collega's de verschillende vormen van gespreksvoering/leerlingbespreking laten ervaren. Iedereen zou dit wel willen doen met een groepje van 6. E. gaat vragen bij Ella wanneer dit zou kunnen.
4. Oplossingsgerichte gesprekken met alle kinderen proberen in te plannen. We zoeken allemaal naar een vorm hiervoor en delen onze ervaringen via de mail.
5. Observeren wat er allemaal goed gaat bij de gym. Van te voren aankondigen dat je dit gaat doen. Veel opschrijven en na de gym nabespreken.
6. In juni weer een afspraak. E. zoekt naar een goede werkvorm oid om dan mee aan de slag te gaan.

Voor nu delen we onze ervaringen met oplossingsgericht werken via de mail.

Ik stuur een datum voor een nieuwe afspraak en overleg met Ella over intervisie en een teamvergadering/studiedag.

Ik zal Tom ook mailen dat we bij hem komen kijken!

Nogmaals heel veel dank en succes!

E.

Ps Diana gaat proberen met de schaalvraag te werken met een jongen in haar klas. Een 0 is dat hij gaat slaan etc als hij boos is en een 10 dat hij dat helemaal niet doet (ongeveer). Waar zit hij nu? Waar wil hij heen? Wat lukt er al wel? Wat helpt om een stapje verder te komen? Ik ben heel benieuwd en zal jullie laten weten hoe het is gegaan.

Bijlage 12 – Startplan mei 2011

Startplan Praktijkonderzoek Gedragsspecialist

<i>Waar gaat het onderzoek over? Wat is het onderwerp? Wat is de vraag?</i>
Kindplan Gesprekken met kinderen Onderwijsbehoeften kinderen duidelijk krijgen Alle kinderen / kinderen met gedragsproblemen?
<i>Is er veel geschreven over dit onderwerp of deze vraag? Waarover is nog weinig bekend? Waarover zijn de meningen verdeeld?</i>
Er is al best veel geschreven over dit onderwerp. Het is mij niet helemaal duidelijk hoe je dit het best in kan plannen in de (beperkte) tijd die je hebt? Misschien is daar al wel veel over bekend.
<i>Wat is de (persoonlijke) reden om voor dit onderwerp of deze vraag te kiezen?</i>
Ik vind het leuk om met kinderen te praten. Kinderen worden in ieder geval bij op school niet of te weinig betrokken in het aangeven van hun onderwijsbehoeften of het bepalen van hun leerproces, terwijl ze vaak het antwoord wel kunnen geven. Juist kinderen met gedragsprobleem/of alle kinderen.
<i>Waarom is dit onderwerp of deze vraag ook voor anderen interessant? En voor wie dan in het bijzonder?</i>
Voor kinderen, leerkrachten, ouders, schoolteams, iedereen die met kinderen op scholen te maken heeft. Ik denk nu nog het meest interessant voor leerkrachten die met kinderen met gedragsproblemen te maken hebben.
<i>Hoe past dit onderwerp of deze vraag in het vak- of kennisgebied? Op welke thema's heeft het betrekking? Op welke theorieën? Op welke feiten?</i>
Oplossingsgericht werken, HGW, passend onderwijs.
<i>Is al duidelijk welke aspecten van het onderwerp of de vraag buiten beschouwing blijven?</i>
Of alle kinderen of alleen kinderen met gedragsproblemen of is dat nu juist de vraag?
<i>Als in één zin wordt samengevat wat de belangrijkste uitkomst van het onderzoek zou moeten zijn, hoe luidt die zin dan?</i>
Praat meer met kinderen
<i>Wordt een uitspraak gedaan over personen, situaties, objecten, processen of formules? Wat zal daarover worden beweerd?</i>
???
<i>Welke deelvragen zullen in het onderzoek beantwoord moeten worden?</i>
Wat zijn onderwijsbehoeftes? Wat is een leerproces? Alle kinderen of kinderen met gedragsproblemen? Wanneer? Wat is een goede ingang? Wie praat met de kinderen, de leerkracht of een gedragsspecialist of???
<i>Hoe wordt het onderzoek in algemene zin uitgevoerd?</i>
Aantal kinderen vergelijken: ene groep met 'gewone' hps en andere met kindplannen? Verschil in effect?
<i>Welke informatie is al beschikbaar en welke moet nog geproduceerd worden?</i>
Heel veel informatie beschikbaar. Nog niet duidelijk wanneer er sprake is van een positief effect en wanneer niet?
<i>Welke concrete methoden en technieken worden ingezet?</i>
Interviews??
<i>Welke literatuur (boeken, artikelen, internetpagina's) kun je nu al (ver)melden?</i>
HGWboeken. Boeken Oplossingsgericht werken.