

‘When you change the way you look at things, the things you look at change’

Kim Berg



Oplossingsgerichte gespreksvoering om de leerling-betrokkenheid in het basisonderwijs te vergroten.

Student: Melissa Sacharias

Studentnummer: 2089679

Meesterstuk in het kader van de opleiding Master SEN

Leerroute: Gedragsspecialist

Jaar: 2011-2012

Begeleid door: Piet Koppejan

Lesplaats: Bergen op Zoom

Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg Sittard

Voorwoord

Voor u ligt mijn meesterstuk met als onderwerp 'Oplossingsgerichte gespreksvoering om de leerling-betrokkenheid in het basisonderwijs te vergroten'.

Ik ben werkzaam op een reguliere basisschool in een wijk vlak bij het centrum van een middel grote stad. De school telt 130 leerlingen, welke zijn verdeelt over vijf combinatiegroepen. De leerling-populatie is een gemêleerd geheel van culturen uit alle lagen van de bevolking. Mijn onderzoek zal uitgevoerd worden op deze basisschool. Als ik in mijn meesterstuk spreek over hij kan er ook zij gelezen worden.

Ik wil mijn dank uitspreken naar de directrice, de leerkrachten en de leerlingen van mijn school voor de mogelijkheid en hun medewerking om mijn onderzoek uit te voeren.

Verder gaat mijn dank uit naar Piet Koppejan en mijn medestudenten van de opleiding gedragsspecialist, die mij hebben begeleid bij het proces van mijn meesterstuk en mijn persoonlijke ontwikkeling.

Hopelijk raakt u als lezer geïnspireerd door mijn meesterstuk en neemt u hiervan iets mee naar uw eigen praktijk.

Inhoudsopgave

	Blz.
Voorwoord	2
Inhoudsopgave	3
Samenvatting	5
1. Inleiding	6
2. Onderzoeksvraag	7
2.1 De aanleiding van het onderzoek	7
2.2 Mijn onderzoeksvraag luidt	8
2.3 De doelstelling	8
2.4 De huidige situatie	8
2.5 De gewenste situatie	8
3. Achtergronden en theoretisch kader	9
3.1 Betrokkenheid	9
3.2 Leuvense Betrokkenheidschaal	10
3.3 Probleemgericht werken	11
3.4 Oplossingsgericht werken	11
3.5 Het Brugs Model	13
3.6 Ik als onderzoeker	14
4. Methode	15
4.1 Type onderzoek	15
4.2 De nulmeting	15
4.3 Het onderzoek	15
4.4 Na de uitvoering	15
4.5 Validiteit, betrouwbaarheid en triangulatie	16
4.6 Ethiek	16
5. Resultaten	17
5.1 De nulmeting	17
5.2 De gesprekken	18

5.3 De eindmeting	22
6. Conclusies	23
6.1 Aanpak	23
6.2 Uitvoerbaarheid	23
6.3 Acceptatie	24
6.4 Effectiviteit	24
6.5 Tevredenheid over aanpak	25
7. Reflectie	26
7.1 Omgeving	26
7.2 Gedrag	26
7.3 Vaardigheden	27
7.4 Waarden, overtuigingen en normen	27
7.5 Identiteit en persoonlijkheid	28
7.6 Zingeving	28
Literatuurlijst	29
Bijlagen	31
Bijlage 1: Overzicht betrokkenheid leerlingen per groep	32
Bijlage 2: Bekwaamheidsprofiel	33

Samenvatting

In dit meesterstuk kunt u het onderzoek over het vergroten van de betrokkenheid van kinderen door middel van oplossingsgerichte gesprekken lezen.

Op de basisschool waar het onderzoek is uitgevoerd, is er sprake van ontevredenheid over de betrokkenheid van een aantal kinderen. Deze mening wordt gedeeld door de directrice, de leerkrachten en mijzelf. De leerkrachten hebben de kinderen met de Leuvense Betrokkenheidschaal (2005) ingeschaald. De uitkomsten heb ik overzichtelijk bij elkaar geplaatst, waarna ik deze gegevens met de directrice heb besproken. De keuze om het onderzoek uit te voeren is gevallen op groep 3/4. Met de leerkracht van deze groep heb ik vier kinderen uitgekozen om de gesprekken mee te gaan voeren. Voor de gesprekken gebruik ik het oplossingsgericht werken van Kim Berg en de Shazer.

Het eerste gesprek heb ik met de kinderen gevoerd, waarbij ik de zevenstappendans (Cauffman & van Dijk, 2009 en de Jong & Kim Berg, 2010) als lijdraad heb gebruikt. Hierna is het de bedoeling geweest om de gesprekken naar de leerkracht terug te koppelen, maar door privéomstandigheden is de leerkracht voor een bepaalde tijd afwezig geweest. Om continuïteit in het onderzoek te waarborgen heb ik het tweede gesprek met de kinderen gevoerd. Tijdens dit gesprek ben ik verder gegaan met de informatie uit het eerste gesprek en de nieuwe inbreng van de kinderen zelf. Hierbij is het op zoek gaan naar krachtbronnen en oplossingen de basis geweest. De terugkoppeling naar de leerkracht is hierop gevolgd, waarna de leerkracht met de kinderen in gesprek zal gaan en de veranderingen in de praktijk zal doorvoeren. Na een korte periode zou ik voor de derde keer met de kinderen in gesprek gaan om te bespreken hoe de kinderen gevorderd zijn. Het heeft een tijdje geduurd voor de leerkracht de mogelijkheid heeft gehad om de gesprekken te voeren en de veranderingen door te voeren en dit naar mij heeft terug kunnen koppelen. Vanwege tijdgebrek is er in overleg met de leerkracht besloten dat zij de gesprekken met de kinderen verder zal uitvoeren en heb ik het onderzoek afgerond.

1. Inleiding

Dit is het zevende jaar dat ik voor de klas sta in het reguliere basisonderwijs. Ik kom steeds meer in aanraking met kinderen met gedragsproblemen. Ik wil me volledig inzetten om deze kinderen optimaal te kunnen helpen. Ik daag mezelf graag uit en wil blijven ontwikkelen. Vandaar de keuze om de opleiding gedragsspecialist te gaan volgen. Door het volgen van deze opleiding ben ik veranderd. De grootste verandering is mijn manier van denken. Voorheen was ik geneigd om meer naar het probleem te kijken en had ik een negatieve instelling. Tijdens de opleiding ben ik in aanraking gekomen met het gedachtegoed van Kim Berg en De Shazer. In plaats van te focussen op het probleem, draait alles om de oplossing. Tijdens een lezing gegeven door Van Dijk (2012) ben ik geïnspireerd geraakt. Zijn opmerking, afkomstig van Kim Berg: *'When you change the way you look at things, the things you look at change'* heeft indruk op mij gemaakt. De uitspraak blijft in mijn hoofd zitten en ik pas het regelmatig toe. Door de opdrachten tijdens de opleiding heb ik het oplossingsgericht werken in mijn praktijk kunnen uitvoeren. Ik ben een andere leerkracht geworden. Graag wil ik deze verandering van mezelf overbrengen in mijn school. Ik merk nu dat de leerkrachten, mijn collega's, regelmatig in het negatieve blijven hangen. Dit schooljaar is er een nieuwe directrice op mijn school gestart. Zij heeft klassenbezoeken afgelegd, waarbij het haar is opgevallen dat de betrokkenheid van de kinderen bij de lessen verbeterd kan worden. Deze mening deel ik met haar. In het volgende hoofdstuk zal ik dit toelichten met voorbeelden. Het uitgangspunt op mijn school is 'van, voor, door en met de kinderen', dit is te lezen in de schoolgids. De insteek van mijn onderzoek is daarom oplossingsgericht te gaan werken vanuit de kinderen en niet vanuit de leerkrachten. Zij zullen wel bij het onderzoek betrokken worden, zodat de oplossingen van de kinderen zo optimaal mogelijk uitgevoerd kunnen worden.

2. Onderzoeksvraag

2.1 De aanleiding van het onderzoek:

Om de aanleiding van mijn onderzoek duidelijk te maken, wil ik u als lezer meenemen naar mijn praktijk. Er zijn verschillende voorvallen geweest, waardoor bij mij de behoefte is ontstaan om dit onderzoek uit te voeren. Hieronder volgen een tweetal voorbeelden.

Donald Duck

Vorig schooljaar is er een audit op mijn school uitgevoerd. De auditor heeft onder andere bezoeken in de klassen afgelegd. Tijdens een rekenles waarbij de leerkracht voor het bord staat en uitleg geeft, komt de auditor het lokaal binnen. Hij kijkt rond en ziet een blik van een leerling gericht op de leerkracht en een blik van een leerling gericht op het boek. De auditor kijkt beter naar het boek om te zien met welke opgaven de leerlingen bezig zijn. Dan ziet hij Donald Duck. De leerling is blijkbaar niet geconcentreerd met de les bezig, maar is verdiept in een stripboek.

Mega Mindy

De dag na de opening van de Kinderboekenweek kom ik op school. De dag zelf had ik een studiedag en kon ik er niet bij aanwezig zijn. Helaas, want we hadden een leuke, pakkende opening bedacht bij het thema Superhelden. De opa van Mega Mindy komt op school om de boeken aan ons te geven, maar dan duikt er een boef op. Hij steelt de boeken en vlucht het dak op. Gelukkig verschijnt Mega Mindy zelf om de boef te stoppen en de boeken terug te kunnen geven. Opa heeft een Mega-stopper uitgevonden, daarmee wordt de klus geklaard. Eind goed, al goed. Dit alles wordt gespeeld door de weinige leerkrachten op school. Er is verder nog een aantal invallers aanwezig om op de kinderen te letten. Nu was ik benieuwd hoe de kinderen het hadden gevonden. Helaas kreeg ik te horen dat (vooral de oudere) leerlingen zich hadden misdragen tijdens het toneelstukje.

Zo kan ik nog meer voorbeelden noemen waarbij duidelijk wordt dat de betrokkenheid van leerlingen bij school en de lessen niet optimaal is. Ik merk dat de leerkrachten met hun commentaar klaar staan, zonder hierover met kinderen in gesprek te gaan. Tijdens mijn onderzoek wil ik met kinderen in gesprek gaan om de betrokkenheid te vergroten en hen hierin een rol te geven.

2.2 Mijn onderzoeksvraag luidt:

Ik onderzoek, op mijn basisschool, of een geselecteerde groep kinderen hun gedrag kan veranderen door middel van oplossingsgerichte gespreksvoering met mij, omdat de leerkrachten van deze kinderen aangeven dat de betrokkenheid van deze kinderen tijdens de lessen in de klas miniem is, teneinde ik wil weten of de gedragsmatige betrokkenheid van deze kinderen vergroot kan worden door oplossingsgerichte gesprekken met deze kinderen.

2.3. De doelstelling

Dit schooljaar ben ik op mijn basisschool gestart in de functie LB opbrengst gericht werken. Een aantal onderdelen waar we extra aandacht aan besteden is het analyseren van de toetsresultaten, het stellen van streefdoelen, het kritisch bekijken van de Cito-toetsen in verhouding met de methodes en het directie instructiemodel (De Boer & Brouwer, 1997; Huizinga, 1998). Deze onderdelen richten zich op de didactische competenties van de kinderen. Met mijn onderzoek wil ik aandacht besteden aan de sociaal-emotionele competenties van de kinderen, omdat dit nog niet voldoende aandacht krijgt. Om een optimaal leerrendement bij de leerlingen te bereiken, is het van belang de medewerking van deze leerlingen te hebben. Al deze onderdelen samen hebben als doel de effectieve leertijd van de kinderen te vergroten en de leeropbrengsten omhoog te laten gaan in de toekomst.

2.4 De huidige situatie

Ik hoor leerkrachten klagen over kinderen die niet goed mee doen. Er wordt op een negatieve manier naar gekeken en over gepraat. Leerkrachten leggen regelmatig de focus op het probleem in plaats van op de oplossing. Het kind wordt er niet altijd bij betrokken. De manier van werken op mijn school heeft kenmerken van het probleemgericht werken. In het volgende hoofdstuk zal ik deze manier van werken verder toelichten.

2.5 De gewenste situatie

Door oplossingsgerichte gesprekken te voeren met een aantal kinderen wil ik bereiken dat er een positievere houding komt. Ik wil met de kinderen in gesprek over wat er veranderd kan worden om hun betrokkenheid te vergroten. Door het in gesprek gaan met de kinderen blijf ik dicht bij het gedachtegoed van de school 'van, van, door en met de kinderen'.

3. Achtergronden en theoretisch kader

3.1 Betrokkenheid

Om mijn eigen onderwijs aan kinderen zo optimaal mogelijk te maken, houd ik rekening met de drie basisbehoeften relatie, competentie en autonomie (Stevens, 1994). Stevens ontleent de drie basisbehoeften aan de Amerikaanse motivatieonderzoekers Deci en Ryan. Volgens Deci en Ryan spelen de drie 'basic human needs' een belangrijke rol in de motivatie.

"Feelings of competence" en "a sense of autonomy" zijn voorwaarden voor intrinsieke motivatie. "A sense of relatedness" is voorwaarde voor extrinsieke motivatie (Deci & Ryan 1985).

Soms is leren een activiteit waartoe iemand intrinsiek gemotiveerd is: hij leert uit zichzelf en om het leren zelf. Soms is leren extrinsiek gemotiveerd: iemand leert omdat het van een ander moet, bijvoorbeeld van de leerkracht, de school, de ouders of omdat het iets anders oplevert dan meer kennis of meer vaardigheid, bijvoorbeeld waardering, gezag, beloning. Intrinsiek gemotiveerd leren wordt aangeduid als een ideale manier van leren. Het heeft een aura van ongedwongenheid, spontaneïteit, natuurlijkheid en authenticiteit. Als leerlingen het gevoel hebben dat ze het niet kunnen, zullen ze niet intrinsiek gemotiveerd leren. Als leerlingen het gevoel hebben dat ze het niet zelf in de hand hebben, dat ze het niet mogen of dat het niet uitmaakt wat ze doen, zullen ze evenmin intrinsiek gemotiveerd leren. Volgens Deci en Ryan komt intrinsiek gemotiveerd leren alleen voor wanneer een leerling het gevoel heeft dat hij het kan en het gevoel heeft dat hij het zelf in de hand heeft.

In deze theorie kan ik me goed vinden. Ik vind het aansluiten bij het gedachtegoed van mijn school 'van, voor, door en met de kinderen'. Als kinderen betrokken worden bij hun leerproces zal de intrinsieke motivatie toenemen. Vandaar mijn keuze voor mijn onderzoek om met de kinderen in gesprek te gaan in plaats van met de leerkrachten. Door in gesprek te gaan met de kinderen wil ik hun intrinsieke motivatie activeren en hierdoor hun betrokkenheid vergroten. De leerkrachten zullen betrokken worden in het onderzoek om de opbrengsten en de te nemen stappen van de kinderen naar aanleiding van de gesprekken te kunnen uitvoeren. De gesprekken van de kinderen zullen door mij teruggekoppeld worden naar de leerkrachten, omdat de kinderen nog niet voldoende over de vaardigheden beschikken om dit geheel zelfstandig te doen. Ik zal de voortgang van de kinderen bespreken met de leerkrachten, hierdoor ontstaat er voor mij een compleet beeld.

Fredricks (2004) maakt onderscheid in drie vormen of aspecten van betrokkenheid. Ten eerste is dat *gedragmatige betrokkenheid*, dat kan variëren van simpelweg aanwezig zijn op school tot geconcentreerd aan het werk zijn. Dit kan geobserveerd worden: een leerling volgt

met aandacht een les of neemt actief deel aan een discussie. Ten tweede is er *emotionele betrokkenheid*. Voelen leerlingen zich verbonden met school? Voelen zij zich prettig in de klas en werken ze met plezier aan opdrachten? Deze vorm van betrokkenheid kan niet direct waargenomen worden. Het kan wel afgeleid worden uit gedrag van leerlingen; gaan ze vrolijk naar school, stralen ze in de les nieuwsgierigheid uit of zitten ze er verveeld bij. Ten derde is er *cognitieve betrokkenheid*. Dat gaat over de bereidheid om mentale inspanningen te leveren om leerstof onder de knie te krijgen. Dit is niet direct zichtbaar.

In mijn onderzoek heb ik gekozen voor gedragsmatige betrokkenheid. Om mijn onderzoek niet te groot te maken, heb ik gekozen om me te richten op een van de drie vormen van betrokkenheid. De gedragsmatige betrokkenheid kan gemeten worden door observatie, waardoor ik de beginsituatie kan vastleggen en aan het einde van mijn onderzoek het resultaat kan toetsen. Ik maak hiervoor gebruik van de Leuvense Betrokkenheidschaal.

3.2 Leuvense Betrokkenheidschaal

Laevers (2005) heeft een instrument ontwikkeld om de betrokkenheid van kinderen te meten. Door middel van observaties kunnen de kinderen ingeschaald worden. Dit instrument zal ik gebruiken om de begin- en eindsituatie van mijn onderzoek vast te stellen.

Schaal voor Betrokkenheid

Score 1	Score 2	Score 3	Score 4	Score 5
Deze jongere:	Deze jongere:	Deze jongere:	Deze jongere:	Deze jongere:
- werkt nooit geconcentreerd - haakt altijd af - is ongemotiveerd - is niet mentaal actief - maakt geen gebruik van eigen capaciteiten.	- is meestal niet geconcentreerd - haakt snel en vaak af - is meestal niet gemotiveerd - is zelden mentaal actief - ervaart zelden plezier in het exploreren en ontdekken - maakt nauwelijks gebruik van eigen capaciteiten.	- is bezig - is niet echt gemotiveerd - is niet echt geboeid - werkt mee maar enthousiasme en concentratie ontbreken - is beperkt mentaal actief - hij gebruikt zijn capaciteiten routinematig.	- is weinig afgeleid - werkt meer dan de ½ van de tijd geconcentreerd - is alert - is geïnteresseerd en geboeid - is mentaal actief, denkt mee - geniet van het exploreren en experimenteren - gebruikt zijn capaciteiten goed.	- werkt meer dan 3/4 van de tijd geconcentreerd - is zelden af te leiden - is alert - is geïnteresseerd en geboeid - is mentaal actief - denkt mee - geniet van het exploreren en experimenteren - verrijkt zijn capaciteiten

3.3. Probleemgericht werken

Bij probleemgericht werken is de aandacht gericht op problemen, pathologie en beperkingen, zowel bij het individu als bij de samenleving. Het probleemgerichte model in de hulpverlening, dat centraal staat in het referentiekader van veel professionals, kent drie uitgangspunten. Ten eerst wordt het probleem gezien als een tekort of een beperking van de persoon in kwestie. Ten tweede wordt de aard van het probleem gedefinieerd door de professional. Ten derde is de hulpverlening/behandeling gericht op het oplossen van het probleem. Het bestaan van een probleem legitimeert het bestaan van de hulpverlener. Het probleem wordt vaak uitvergroot en vereenzelvigd met een ziekte of de persoon, hierdoor wordt de persoon het probleem of de ziekte. Deze benadering laat door zijn gerichtheid op beperkingen weinig ruimte voor de mogelijkheden van de persoon. Daarnaast wordt de wereld ingeperkt tot de persoon zelf, waardoor de omgeving en het gewone leven uit het zicht verdwijnen (McMahon, 1990)

Probleemgericht werken legt de nadruk op het probleem en laat de kansen en uitdagingen buiten beeld. Ik ben van mening dat je met kinderen meer kunt bereiken door gebruik te maken van de krachtbronnen die al aanwezig zijn. Werken aan iets wat een probleem is, is lastiger dan gebruik maken van kwaliteiten die er al zijn en deze verder uitbouwen. De kans op een succeservaring is dan groter, waardoor de inzet van de persoon verhoogd zal worden. Daarom heb ik ervoor gekozen om geen gebruik te maken van het probleemgericht werken binnen mijn onderzoek.

3.4 Oplossingsgericht werken

'*Solution focused approach*' werd begin jaren tachtig van de vorige eeuw ontwikkeld door De Shazer en Kim Berg. In plaats van de focus op het probleem te leggen, komt de focus op de oplossing te liggen. Er wordt gekeken naar de uitzonderingen op het probleem en de krachtbronnen van de persoon. Er wordt hiervoor gebruik gemaakt van de zevenstappendans. Deze 'dans' heb ik al vaker gebruikt bij gesprekken met collega's en kinderen. Ik vind het een handig kader om een gesprek vorm te geven. Bij de gesprekken met kinderen tijdens mijn onderzoek zal ik dit gaan inzetten. Ik zal kort toelichten hoe ik tijdens mijn onderzoek te werk zal gaan aan de hand van de zevenstappendans.

Stap 1: contact leggen

De kinderen waar ik mee in gesprek ga, zitten niet in mijn eigen klas. Het is belangrijk dat er een vertrouwelijke omgeving tot stand komt, waarin de kinderen zich veilig voelen om met mij in gesprek te gaan. In eerste instantie hebben de kinderen en ik een bezoekerstypische relatie (de Jong & Kim Berg, 2010), want de keuze voor het gesprek komt van de leerkracht

en niet vanuit het kind. Mijn streven is de relatie om te kunnen buigen naar klanttypisch (de Jong & Kim Berg, 2010), waarbij we samen een probleem kunnen vast stellen en/of een oplossingsgericht idee bespreken om naar toe te werken.

Stap 2: context verkennen

Bij deze stap is het belangrijk om inzicht in het kind te krijgen. Hoe vindt hij dat het gaat in de klas? Het belangrijkste en tevens moeilijkste voor mij is de niet-weten-houding aannemen. Ik moet mijn eigen mening en kader buiten de deur laten en open staan voor de ideeën en gevoelens van het kind.

Stap 3: doelen stellen

Het is van belang om samen een doel vast te stellen wat de betrokkenheid van het kind vergroot, dit in het kader van mijn onderzoek. Hierbij zal ik het vanuit het kind laten komen en een sturende rol aannemen indien nodig. Zoals ik hierboven heb aangegeven gaat het voornamelijk om de intrinsieke motivatie.

Stap 4: sterke punten markeren en krachtbronnen aanboren

Bij deze stap wordt op zoek gegaan naar positieve aspecten om mee verder te kunnen werken aan de oplossing. Of zoals Cauffman en van Dijk (2009) het heeft verwoord:

‘Als iets niet werkt, leer ervan en doe iets anders. Als iets wel (of beter) werkt, doe er meer van. Als iets blijkt te werken, leer het (van/aan) iemand anders.’

Voor mij ligt hier voornamelijk de uitdaging om de kinderen positieve eigenschappen en successen te laten verwoorden. Als een kind in het negatieve blijft hangen en zegt nooit iets goed te kunnen doen, moet ik deze neerwaartse spiraal doorbreken. Hierbij kan ik ook gebruik maken van de vraag wat vriendjes, leerkracht en ouders zouden antwoorden.

Stap 5: complimenten geven

Iemand een compliment geven heeft voordelen. Het toont dat ik aandacht heb voor wat de ander goed doet, ik verstevig het zelfbeeld en het zelfvertrouwen van de ander en ik help de ander met de neus in de richting van mogelijke oplossingen te gaan staan, in plaats van de neus in de problemen te blijven steken. Om er zeker van te zijn dat mijn complimenten doel treffen, zal ik aan een aantal vereisten moeten voldoen: ik moet menen wat ik zeg, de complimenten moeten relevant zijn voor de situatie en gebaseerd op de realiteit en overdrijven dient geen nuttig doel. Dit zal ik in mijn achterhoofd moeten houden tijdens de gesprekken en het is van belang dat ik het complimenteren tijdens het gehele gesprek toe pas en niet alleen als tussenstap.

Stap 6: differentiatiemogelijkheden aanreiken

Bij deze stap wordt er differentiatie aangebracht in de situatie. Dit kan op verschillende manieren, bijvoorbeeld het kind te laten relativeren. Door oplossingsgerichte vragen te stellen kan er gepeild worden naar differentiatie, zoals ‘wanneer ging het een klein beetje

beter dan nu?’ en ‘wat was er toen anders?’. Er kan gebruik gemaakt worden van schaalvragen. Het kind wordt gevraagd om op een schaal van 1 t/m 10 aan te geven waar het kind zich nu bevindt. Vanuit dat getal kan er gekeken worden wat het kind al heeft gedaan om tot dat getal te komen. Verder kan ik met het kind bespreken wat is er nodig om een klein stapje hoger te komen. Mijn grootste rol daarbij is om het kind naar de oplossing te laten kijken en niet naar het probleem.

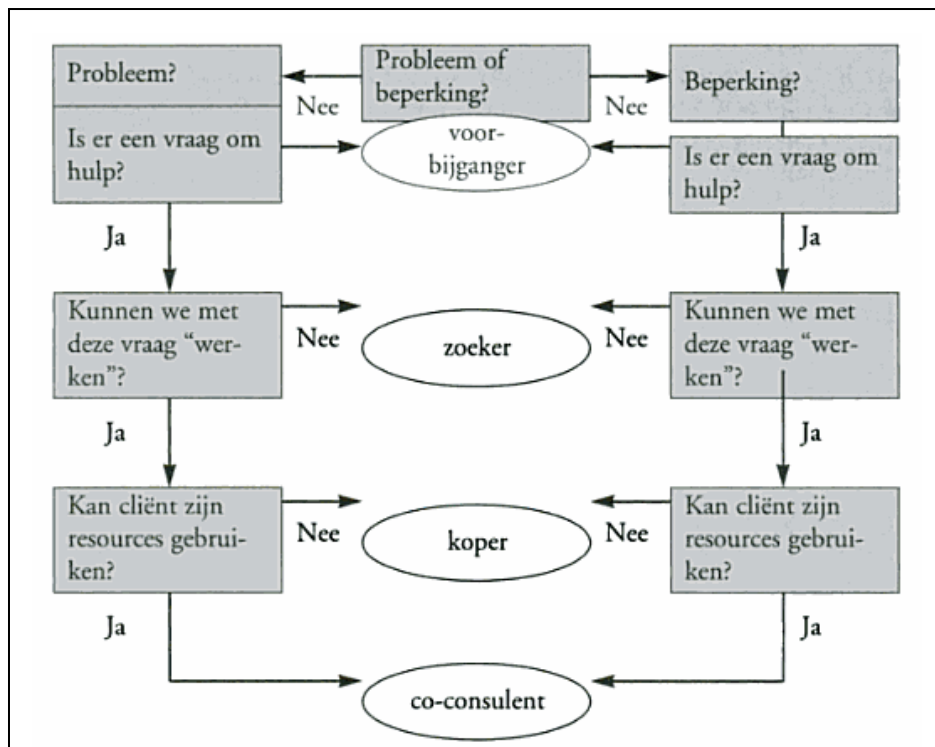
Stap 7: je op je toekomst oriënteren

Hier komt de wondervraag, het schetsen van een ideale toekomst, aan bod. Er zijn verschillende manieren om de vraag te introduceren. Het is vooral leeftijd- en kindafhankelijk hoe ik de vraag zal gaan stellen. Ik zal tijdens het gesprek moeten inschatten hoe ik de vraag kan inzetten. Het is van belang dat er een concreet, duidelijk beeld geschetst wordt, waar vanuit verder gewerkt kan worden. Er zal een vertaling moeten komen naar de huidige situatie en welke stappen het kind kan nemen om naar het geschetste toekomstbeeld te komen.

3.5 Het Brugs Model

Ik onderzoek of gesprekken met een andere leerkracht dan de eigen leerkracht toereikend is om de betrokkenheid van kinderen te vergroten. Het eerste gesprek met het kind zal voornamelijk een oriënterend karakter hebben. Ik wil het kind na het gesprek een opdracht voortkomend uit het gesprek geven om mee aan de slag te gaan. Dit zal ik terugkoppelen naar de eigen leerkracht, zodat deze hiervan op de hoogte is. Het volgende gesprek met het kind kan gestart worden door te kijken wat er al veranderd is sinds het vorige gesprek. We kunnen dan de meegegeven opdracht bespreken. Ik kan van te voren nog niet aangeven hoeveel gesprekken er per kind nodig zullen zijn. Dit zal van verschillende factoren afhankelijk zijn, bijvoorbeeld de bereidwilligheid van het kind om te veranderen en mee te willen werken aan het gesprek en de moeilijkheidsgraad van de oplossingen. Hierbij is het resultaat van mijn onderzoek afhankelijk van de relatie van mij, de leerkracht en kinderen betrokken bij het onderzoek. Zoals overzichtelijk is weergegeven in ‘Het Brugs Model’ zijn er een aantal belangrijk aspecten voor het type relatie, is er een hulpvraag, is dit een werkbaar vraag en wordt er gebruik gemaakt van resources.

Het Brugs Model



3.6 Ik als onderzoeker

Het is de eerste keer dat ik een onderzoek van dit formaat uitvoer. Door de opgedane kennis en begeleiding vanuit de opleiding is dit onderzoek tot stand komen. Tijdens dit onderzoek werk ik aan mijn bekwaamheidsprofiel leerroutespecifiek Gedragsspecialist. Ik richt me op mijn taak als deskundige op het gebied van gedrag en het zelf ontwerpen en bieden van ondersteuning aan leerlingen en op mijn taak als ondersteuner van de leraar van de (zorg)leerlingen. Zie bijlage 2 voor verder informatie over het bekwaamheidsprofiel met de bijbehorende competenties.

Aangezien ik tijdens dit onderzoek zowel onderzoeker als uitvoerder ben, zal ik door middel van het model van de logische niveaus van Bateson (1972) mijn eigen proces reflecteren. Dit zal terug te vinden zijn in hoofdstuk 7

4. Methode

4.1 Type onderzoek

Ik wil mijn onderwijspraktijk veranderen volgens een van te voren opgesteld plan, waarin ik tegelijk onderzoek of het werkt en hoe dat komt. Ik zal in het onderzoek zelf een ontwikkeling doormaken in de vaardigheid oplossingsgerichte gespreksvoering. Ik ben zelf onderwerp van onderzoek, terwijl ik tegelijkertijd degene ben die het onderzoek voor het grootste deel uitvoert. Voor mijn onderzoek heb ik gesprekken, gebaseerd op het oplossingsgerichte gedachtegoed, met kinderen om de betrokkenheid in de klas tijdens de lessen te vergroten. Ik zal mezelf zo optimaal mogelijk inzetten om een verandering bij de kinderen te bewerkstelligen, waardoor mijn onderzoek in de categorie actieonderzoek valt (Kallenberg, Koster, Onstenk en Scheepsma, 2011).

4.2 De nulmeting

Om te bepalen welke kinderen in aanmerking komen voor mijn onderzoek heb ik de leerkrachten gevraagd de kinderen van hun eigen groep in te schalen met de Leuvense Betrokkenheidschaal (Laevers, 1993). Ze hebben hierbij gekeken naar het algemene gedrag van de leerling over een langere periode. De schaal waarin een leerling valt, is dus een gemiddelde.

4.3 Het onderzoek

Het uitvoeren van het onderzoek zal plaatsvinden in maart en april. Ik zal om de week gesprekken hebben met de kinderen. De kinderen hebben dan telkens twee weken om hun gedrag in de praktijk te veranderen en eventuele opdrachten uit te voeren. Op deze manier heb ik de ruimte om de resultaten van een gesprek te evalueren en verwerken en kan ik me voorbereiden op het volgende gesprek. Ik zal om de week met de leerkrachten de kinderen bespreken om te kijken welke veranderingen zij zien en welke acties de leerkrachten kunnen ondernemen om de kinderen te helpen.

4.4 Na de uitvoering

Eind april zullen er evaluerende gesprekken met de kinderen en de leerkrachten plaatsvinden. Hieruit volgen de bevindingen vanuit de betrokkenen. Aan de leerkrachten wordt gevraagd de kinderen opnieuw in te schalen met de Leuvense Betrokkenheidschaal. Ik hoop te kunnen concluderen dat de kinderen gestegen zijn in schaal, maar ook dat de kinderen het gevoel hebben dat ze baat hebben gehad van de gesprekken met mij.

4.4 Validiteit, betrouwbaarheid en triangulatie

Om de validiteit van mijn onderzoek te waarborgen heb ik het instrument van de Leuvense Betrokkenheidschaal (2005) gebruikt om de nul- en eindmeting uit te voeren. De leerkracht is degene die de kinderen bij beide metingen scoort. De gesprekken zullen gericht zijn op aspecten om de betrokkenheid van de kinderen te vergroten, andere aspecten zullen buiten beschouwing gelaten worden. Voor versterking van de interne validiteit heb ik gebruik gemaakt van triangulatie. Ik maak gebruik van verschillende bronnen tijdens het onderzoek, de directrice, de leerkrachten en de kinderen. Voor de literatuur heb ik diverse bronnen geraadpleegd. Tijdens het onderzoek worden de gesprekken met de kinderen teruggekoppeld naar de eigen leerkracht en het onderzoek is in overleg met de directrice. Alle betrokkenen bij het onderzoek hebben dezelfde insteek, namelijk betrokken kinderen tijdens de lessen. Dit is van belang voor alle partijen, zoals de directrice en de leerkrachten. Voor de kinderen is het belangrijk dat zij zo optimaal mogelijk kunnen leren en hierdoor zich kunnen ontwikkelen en de basisschoolperiode voldoende kunnen doorlopen. Hierdoor zijn de betrokken bij het onderzoek betrouwbaar te noemen. Dit onderzoek is sterk afhankelijk van de omgevingsfactoren tijdens dit onderzoek. Om het onderzoek zo betrouwbaar mogelijk te houden, zal ik zorgen voor zoveel mogelijk transparantie. De gesprekken zullen samengevat weergegeven worden en mijn critical friend houdt in de gaten of het onderzoek zo zuiver mogelijk wordt gedaan (Kallenberg, Koster, Onstenk en Scheepsma, 2011).

4.5 Ethiek

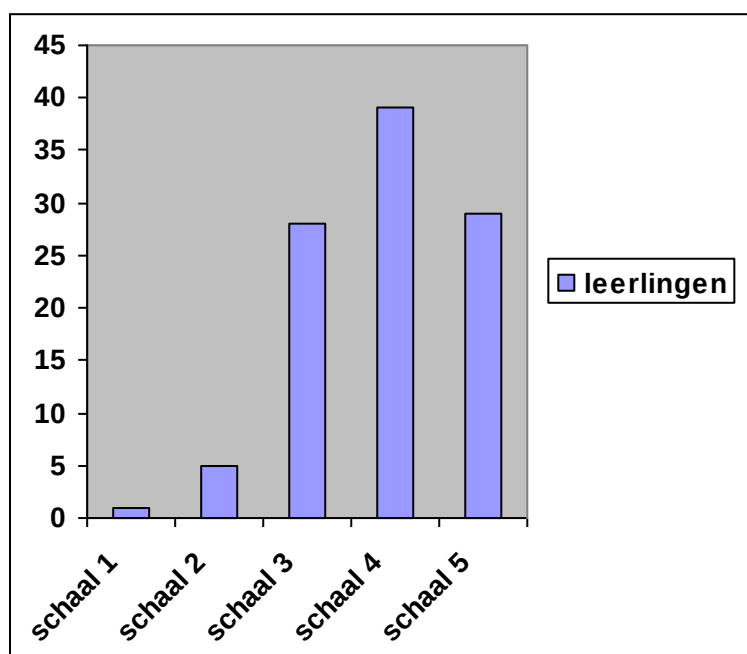
Om het onderzoek ethisch te verantwoorden heb ik met de directrice overleg gehad over het onderwerp en tussentijds heb ik haar op de hoogte gehouden van de vorderingen. Tijdens een teamvergadering heb ik mijn onderzoek uitgelegd aan mijn collega's en hun medewerking hierin gevraagd. Met de leerkrachten zal ik bepalen welke kinderen in aanmerking komen voor de gesprekken. Verder zullen de leerkrachten tijdens het onderzoek op de hoogte gehouden worden van de gesprekken met de kinderen. De school, de leerkrachten en de kinderen zullen anoniem blijven in de verslaglegging van het onderzoek. Verder voorzie ik geen ethische problemen bij het uitvoeren van mijn onderzoek (Harinck, 2011).

5. Resultaten

5.1 De nulmeting

De leerkrachten hebben de kinderen ingeschaald met de Betrokkenheidschaal. De resultaten heb ik overzichtelijk bij elkaar geplaatst om een duidelijk beeld te krijgen¹. 34 van de 102 leerlingen worden ingedeeld in schaal 1,2 of 3. Bij deze schalen is er sprake van weinig tot geen betrokkenheid.

Overzicht betrokkenheid leerlingen totaal



Met de resultaten van de nulmeting ben ik in gesprek gegaan met de directrice om te bepalen met welke kinderen en leerkrachten ik de gesprekken zal gaan voeren. Na alle resultaten en de verschillende groepen besproken te hebben, is de keuze voor mijn onderzoek gevallen op groep 3/4. De leerkracht die betrokken is bij de groep heeft een open leerhouding. Bij haar heb ik vaker opdrachten voor mijn opleiding Gedragsspecialist uitgevoerd, waarbij ik een prettig verloop heb gehad. De leeftijd van de kinderen is geschikt voor de gespreksvoering die ik wil gaan doen. Na deze keuze ben ik met de leerkracht van de groep om tafel gaan zitten om de kinderen voor mijn onderzoek uit te kiezen. Onze keuze is gevallen op een viertal kinderen: G., B., D. en S. Om de anonimiteit van deze kinderen te waarborgen zal ik in dit verslag alleen de voorletters gebruiken. Alle vier de kinderen hebben een 3 gescoord op de betrokkenheidschaal.

¹ Zie bijlage 1 voor de resultaten per groep.

5.2 De gesprekken

Om een sterke niet-wetende houding naar de kinderen te hebben, heb ik ervoor gekozen om de gesprekken met de kinderen en niet de leerkracht te beginnen. Het eerste gesprek heeft voornamelijk een oriënterend karakter. De kinderen zullen aan mij moeten wennen en zich veilig moeten voelen om zich open te stellen. Voor mij zijn de eerste gesprekken een mogelijkheid om de kinderen te leren kennen en te ontdekken wat hen bezighoudt. De kinderen zijn enthousiast om met mij te gaan 'kletsen', wat heeft gezorgd voor gesprekken waarbij de kinderen zich op hun gemak voelen bij mij. Ze hebben aan het einde van het gesprek alle vier aangegeven nog een keer met mij te willen praten.

De leerkracht van de groep is helaas door privéomstandigheden voor een periode niet op school aanwezig, waardoor de eerste terugkoppeling van de gesprekken niet mogelijk is geweest. Ik heb er voor gekozen om met de kinderen een tweede gesprek te gaan voeren om continuïteit in mijn onderzoek te houden. Met de eerste gesprekken heb ik een basis kunnen leggen en ik wil met de tweede gesprekken de diepte in gaan. Met G. en B. verliepen de gesprekken goed. Ik ben verder gegaan met de informatie uit de eerste gesprekken en kon verder de diepte in. Het gesprek met S. heeft een andere inhoud dan het eerste gesprek. Met haar heb ik niet een duidelijke hulpvraag kunnen formuleren. Uit het gesprek met D. komt geen duidelijke hulpvraag voor haar zelf. Ze is tevreden met hoe het nu gaat en scoort zichzelf hoog op de schaal. Ik heb gemerkt dat het lastig is om de kinderen een opdracht te geven om mee aan de slag te gaan. De kinderen zijn deze manier van werken niet gewend en de koppeling tussen deze gesprekken en de klassensituatie is nog niet helemaal helder. Als de leerkracht weer op school is, bespreek ik met haar de gesprekken die ik met de kinderen heb gehad. Ik vertel haar wat de kinderen aan mij hebben verteld en ik vraag wat zij hierin herkent en wat ze er mee kan. Naar aanleiding van een aantal gesprekken gaat ze in de klas met de kinderen aan de slag. Ze zal aan de kinderen vragen wat ze met mij besproken hebben en hoe de leerkracht hen hierbij kan helpen. In eerste instantie probeert ze het uit de kinderen te laten komen. Indien nodig kan ze de informatie die ze van mij heeft gekregen, gebruiken om de kinderen te sturen om tot hulpmiddelen te komen om uit te voeren in de klas. Bij een aantal kinderen heeft ze mij informatie gegeven om dieper te kunnen gaan in het volgende gesprek, omdat ik door het gesprek met het kind niet tot een hulpvraag kom om aan te werken.

Voor het voeren van het derde gesprek met de kinderen ben ik er achter gekomen dat de leerkracht nog niet in de mogelijkheid is geweest om de gesprekken met de kinderen te voeren. Hierdoor zijn er voor de kinderen nog geen veranderingen doorgevoerd in de klas en heb ik er voor gekozen om mijn gesprekken uit te stellen. De leerkracht heeft later aan mij de gesprekken die ze met alle vier de kinderen heeft gevoerd teruggekoppeld. Op basis van

deze informatie en de tijd heb ik besloten om de gesprekken met de kinderen verder door de leerkracht te laten voeren.

Hieronder zal ik een samenvatting per kind geven.

G.

Deze jongen praat graag en ik had geen problemen om het gesprek gaande te houden. Ik heb gemerkt dat ik het gesprek een aantal keer terug naar de basis moest leiden, omdat hij ver uit kan wijken tijdens het vertellen. G. heeft de schaalvraag voor verschillende gebieden apart beantwoord. Het opvallende is dat hij een 2 scoort voor het vak rekenen. Tijdens het gesprek komt duidelijk naar voren dat hij hier de meeste problemen mee heeft. Hij geeft aan dat hij meer hulp van de leerkracht wil en dat hij graag op de computer oefent. Taal vindt hij wel leuk om te doen, zelfs zo leuk dat hij het de hele dag zou willen doen.

G. heeft tijdens het eerste gesprek het vaak taal gescoord met een 10, waaruit blijkt dat hij taal als prettig ervaart en dat het hem goed af gaat. Tijdens het tweede gesprek heb ik met G. gekeken naar wat er bij taal goed gaat en hoe dat naar rekenen vertaald zou kunnen worden. Er is naar voren gekomen dat de uitleg een belangrijk onderdeel is. De manier van uitleggen bij taal is voor G. helder en duidelijk, terwijl hij aangeeft dat het bij rekenen een chaos in zijn hoofd wordt. Samen bespreken we wat we hier verder aan kunnen doen en ik stuur erop aan dat de leerkracht zou kunnen helpen. Ik heb geprobeerd om G. met een opdracht terug naar de klas te sturen, namelijk vragen om een duidelijke uitleg en hulp hierbij. Ik heb gemerkt dat het geven van deze opdracht lastig is, omdat G. de koppeling tussen de gesprekken met mij en de praktijk in de klas niet gewend is.

De leerkracht herkent het kind duidelijk in de gesprekken. De leerkracht geeft aan het gebruik van de computer anders in te gaan zetten, bijvoorbeeld eerst op de computer en daarna het werk in het boek maken. Ze neemt ook de opmerking dat er te veel uitleg bij rekenen is mee en gaat samen met G. aan de slag om een oplossing hiervoor te vinden. Tijdens het gesprek van de leerkracht met G. geeft hij aan dat hij de effectieve instructie heel fijn vindt, maar vermeldt gelijk dat invalleerkrachten dat niet doen. Hij vindt het heel leuk op school, maar hij voelt zich droevig als hij zich niet lekker voelt als hij bijvoorbeeld buikkramp heeft. Lezen vindt hij nu een stuk leuker. In groep 6 kunnen ze heel snel lezen en iedereen in de klas leest al snel, wat hij lastig vindt. Op de vraag wat hij daar zelf aan kan doen weet hij niet zo gauw een antwoord. De leerkracht geeft aan dat hij tijdens het lezen van 'Veilig en Vlot' vaak door de leerkracht gecorrigeerd moet worden omdat hij niet goed oplet. Zou daar iets mee kunnen gebeuren? Hij geeft aan dat hij misschien wel naast de leerkracht moet zitten. Hij heeft namelijk een 'droomsoortcomputertje' en die zet vanzelf een droom aan.

B.

B. vertelt graag en veel, waardoor het voor mij lastig is om de kern uit zijn verhaal te halen. Door samenvatten, herhalen en verduidelijking te vragen, ben ik tot een aantal belangrijke punten gekomen. Uit het verhaal van B. blijkt dat hij verschillende onderdelen moeilijk vindt, zoals rekenen en dan voornamelijk de tafels. Hij geeft aan dat hij moeite heeft met strepen met zijn liniaal trekken, verhalen schrijven en moeilijke zinnen opschrijven. B. vertelt dat hij thuis oefent en dat de tovenaer al een keer langs is geweest, want een aantal moeilijke tafels kent hij nu wel.

Bij het tweede gesprek geeft B. aan dat een aantal dingen verbeterd zijn, zoals strepen trekken met zijn liniaal, rekenen en taal. B. vertelt dat hij thuis voor lange sommen papier gebruikt, maar dat dit op school niet mag. Ik bespreek met hem dat hij het nog een keer aan de leerkracht zou kunnen vragen. B. geeft aan dat hij afgeleid wordt door de andere kinderen in de groep. Hij mag dan in het tussenlokaal gaan werken, maar ook daar is afleiding. B. oefent thuis met zijn ouders en dit vindt hij prettig, vooral omdat hij daar niet gestoord wordt. De leerkracht vertelt in het gesprek dat de ouders van B. zijn gestart met een onderzoek. De concentratie van B. is zwak en de betrokkenheid is niet groot. De leerkracht geeft aan dat de kinderen een kladblok hebben die ze mogen gebruiken tijdens het rekenen. Ze zal dit met B. nog een keer bespreken. De leerkracht herkent dat B. aangeeft moeite te hebben met het trekken van strepen met zijn liniaal, want hij heeft een slechte motoriek. De leerkracht zal samen met B. op zoek gaan naar een rustige werkplek voor hem en bespreken wanneer hij hier kan gaan werken.

Tijdens het gesprek van de leerkracht met B. geeft hij aan dat het rekenen beter gaat. De sprongen in tientallen gaat goed en hij denkt meer na bij het sommendictiee, waardoor het beter gaat. De tafels blijft hij moeilijk vinden. Met de liniaal is hij thuis aan het oefenen gegaan en dat gaat ook al beter. Wat hij er zelf aan heeft gedaan is meer nadenken en thuis met zijn vader oefenen. B. krijgt hulp van alle leerkrachten. Zij kunnen hem helpen bij sommen met geheimschrift, want die vindt hij moeilijk. Verder mogen ze hem de tafels uitleggen. Hij probeert de getallenlijn te gebruiken, maar raakt in de war. Tijdens het 'spelen met de open deuren' kan hij zich heel moeilijk concentreren als hij werk af moet maken. De vorige keer heeft hij een oplossing gevonden, hij heeft namelijk zijn broertje aan het kleuren gezet. Er is door de leerkracht een concrete afspraak gemaakt met B., zij zal op dat moment zorgen voor een rustige werkplek. B. geeft zichzelf op de schaal een 7-8-9.

D.

D. kan terughoudend zijn tijdens het gesprek, ze vertelt alleen wat ik haar vraag. Uit het gesprek komt naar voren dat ze bezig is om de andere kinderen stil te krijgen. Ze zit nu dicht bij de leerkracht wat ze prettig vindt. Eerst kon ze de leerkracht door een slecht werkend

buisje in haar oor niet goed horen. Doordat dit is verholpen en ze nu dicht bij de leerkracht zit, gaat het beter. Doordat D. voornamelijk oppervlakkige dingen vertelt, kom ik met het gesprek niet dieper. Ze heeft dit gesprek nodig om aan mij te wennen.

Tijdens het tweede gesprek lijkt D. zich meer op haar gemak te voelen. Ze vertelt nog steeds alleen het hoognodige. Tijdens beide gesprekken geeft D. aan dat ze op een 10 op de schaal zit. Ik kan met haar geen hulpvraag formuleren en krijg het gesprek niet de diepte in. Als ik haar op de gang op school tegen kom, lacht en zwaait ze naar me, waaruit kan blijken dat ze me vertrouwt en het prettig vindt om met mij te praten. Aangezien we geen gezamenlijk doel hebben om aan te werken, kom ik in de gesprekken met haar niet verder. Ik wil graag meer weten van de bevindingen van de leerkracht, zodat ik in het volgende gesprek met D. naar een doel kan sturen om aan te gaan werken.

Ik geef aan tijdens het gesprek met de leerkracht dat er uit de gesprekken weinig is gekomen. De leerkracht herkent dit en geeft aan zelf moeite te hebben om tot D. door te dringen. De leerkracht vertelt dat D. storend gedrag vertoont en aanvaringen heeft met andere kinderen. D. is vaak moe en heeft een inactieve werkhouding. D. heeft vaak vragen als de leerkracht het net heeft uitgelegd. Het stilteteken is een initiatief van de invalleerkracht tijdens haar afwezigheid. De leerkracht is hier zelf geen voorstander van. Ik heb voor het volgende gesprek met D. nu een doel waar ik met haar naar toe kan gaan.

Tijdens het gesprek van de leerkracht met D. vertelt ze dat ze zich goed voelt in de klas. Ze komt weer terug op het door de klas heen roepen van andere kinderen. Daar heeft ze last van en ze probeert ze dan met het stilteteken stil te krijgen. Als de leerkracht vraagt of ze zelf ook wel van haar plek gaat en door de klas heen roept, zegt ze dat andere kinderen daar geen last van hebben, want er is dan toch al lawaai. D. heeft in het vorige gesprek zichzelf op een 10 gescoord en nu mag het cijfer zelfs nog hoger dan de tien. Als de leerkracht vraagt hoe ze het vindt dat ze best vaak hoort dat ze recht moet gaan zitten op haar stoel, geeft ze aan dat ze dat niet zo leuk vindt. Hoe ze samen tot een oplossing kunnen komen weet ze niet, maar ze zegt dat ze ook wel begrijpt dat ze recht moet zitten om beter te kunnen werken. Met D. zijn geen concrete afspraken gemaakt. De leerkracht geeft aan: "Ik denk dat ik de conclusie mag trekken dat ik degene ben die last heeft van de houding van D. Zij heeft nergens last van, voelt zich goed en haar leerresultaten zijn heel goed."

S.

S. heeft tijdens het gesprek een aantal keer verduidelijking nodig, ze snapt bijvoorbeeld de vraag van de tovenaar niet. Tijdens het gesprek komen er een aantal aspecten duidelijk naar voren. Ze heeft graag vriendjes en vriendinnetjes en vindt dit belangrijk. Ze vindt het vervelend als de leerkracht boos is, dit heeft een duidelijke impact op haar. S. speelt graag en bepaald graag zelf wanneer ze welk vak doet.

Tijdens het tweede gesprek vertelt S. dat ze haar best doet om de andere kinderen stil te krijgen. Ik vraag of zij kletst en ze vertelt wanneer ze dit doet. Later bedenk ik dat het onduidelijk is wat we onder kletsen verstaan. Samen praten als opdracht wordt door de leerkracht kletsen genoemd.

S. vindt het belangrijk dat de kinderen en zij lief zijn. Ze vertelt dat ze een hulpmiddel heeft om haar potlood vast te houden. Van de eigen leerkracht moet ze dit gebruiken, maar de invalleerkrachten weten dit niet en heeft ze het niet gebruikt. Ze geeft aan dat het zonder hulpmiddel ook goed gaat.

Het valt me op dat het eerste gesprek over andere onderwerpen gaat dan het tweede gesprek. Toen kwam voornamelijk de angst voor een boze leerkracht naar voren. Nu is daar geen sprake meer van. Ik kom met S. niet tot een echt doel om aan te gaan werken en ben benieuwd naar wat de leerkracht kan toevoegen. Op die manier kan ik het volgende gesprek sturen naar een gezamenlijk doel waar we aan kunnen gaan werken.

Ik vertel aan de leerkracht dat tijdens het eerste gesprek naar voren komt dat S. bang is dat de leerkracht boos wordt. De leerkracht vertelt dat dit bij een invalleerkracht gebeurd is. Deze invalleerkracht is namelijk onredelijk boos geworden op de kinderen, hierna hebben de kinderen te strenge regels gekregen. Dit heeft duidelijk zijn impact op de kinderen en S. gehad.

S. is een meisje dat lief gevonden wil worden. Dit wordt door thuis gestimuleerd. De leerkracht vertelt wat de problemen van S. zijn in de klas. Het lijkt erop dat S. in de klas oplet, maar als de leerkracht het terugvraagt aan haar weet S. het niet te vertellen. S. is gedoubleerd en wilde niet in een Zonboekje en Plusboekje werken, ze heeft geen behoefte aan extra uitdaging. Voor het volgende gesprek met S. heb ik nu een richting waar ik het gesprek naar toe kan sturen. Op deze manier kunnen we op zoek naar een gezamenlijk doel om aan te werken.

S. is een lange tijd ziek geweest waardoor de leerkracht het gesprek met haar nog niet heeft kunnen voeren. De leerkracht zal het gesprek nog houden, maar ik kan het vanwege de tijd niet meer verwerken in mijn onderzoek.

5.3 De eindmeting

Door verschillende omstandigheden is er te weinig tijd om nu resultaten van de gesprekken te meten. Er is nog te weinig veranderd in de klassensituatie om veranderingen in het gedrag van de kinderen te kunnen meten. Hierdoor blijven de kinderen op een 3 op de schaal voor betrokkenheid zitten.

6. Conclusies

6.1 Aanpak

Aan het begin van mijn onderzoek heb ik de volgende onderzoeksvraag gesteld:

Ik onderzoek, op mijn basisschool, of een geselecteerde groep kinderen hun gedrag kan veranderen door middel van oplossingsgerichte gespreksvoering met mij, omdat de leerkrachten van deze kinderen aangeven dat de betrokkenheid van deze kinderen tijdens de lessen in de klas miniem is, teneinde ik wil weten of de gedragsmatige betrokkenheid van deze kinderen vergroot kan worden door oplossingsgerichte gesprekken met deze kinderen.

Met de resultaten van de betrokkenheidschaal heb ik met de directrice besloten om me op een groep en leerkracht te richten. Samen met de gekozen leerkracht heb ik vier kinderen geselecteerd om de gesprekken mee te voeren. Op vrijdagochtend ben ik in de gelegenheid geweest om de gesprekken met de kinderen te voeren. De gesprekken met de leerkracht kunnen na schooltijd plaatsvinden. Ik heb de gesprekken ingepland en ben met het eerste gesprek met de kinderen begonnen. Tijdens het onderzoek heb ik mijn planning door omstandigheden, welke ik hieronder zal toelichten, aan moeten passen. Hierdoor heeft mijn onderzoek een andere planning gekregen dan ik in eerste instantie had uitgedacht.

6.2 Uitvoerbaarheid

Voor het uitvoeren van het onderzoek hebben we een vooraf bepaalde tijd gekregen in verband met het afstuderen. Tijdens mijn onderzoek zijn er veel omstandigheden geweest die ervoor hebben gezorgd dat mijn onderzoek vertraging heeft opgelopen. Zo is de leerkracht betrokken bij het onderzoek voor een bepaalde tijd afwezig geweest wegens privéomstandigheden. Hierdoor heb ik het gesprek met haar moeten uitstellen en kon ik op een gegeven moment niet verder met de gesprekken met de kinderen. Tijdens haar afwezigheid zijn er verschillende invalleerkrachten in de groep van de kinderen betrokken bij het onderzoek geweest. Hierdoor hebben de kinderen andere informatie met mij gedeeld dan wanneer de eigen leerkracht voor de klas zou staan. De opdrachten die ik de kinderen mee heb gegeven in de gesprekken zijn hierdoor ook niet optimaal uitgevoerd, omdat de eigen leerkracht niet aanwezig was. Toen de leerkracht weer terug op school is gekomen, heeft ze de tijd nodig gehad om de klas weer volgens haar manier aan het werk te krijgen. Haar werkzaamheden die blijven liggen waren, heeft ze moeten inhalen. Hierdoor heeft ze minder tijd gehad om mij bij mijn onderzoek te helpen door gesprekken met de kinderen te voeren en veranderingen door te voeren. Door ziekte van een kind heeft de leerkracht met haar

geen gesprek kunnen voeren, waardoor het proces met dit kind niet afgerond kan worden in mijn onderzoek.

Mijn onderzoek is afhankelijk geweest van andere betrokkenen en is hierdoor sterk beïnvloedt. In een ideale situatie zou ik ervoor gekozen hebben om mijn onderzoek uit te stellen en op een ander tijdstip, als de rust wedergekeerd zou zijn, verder te gaan. Door de tijdsgebonden omstandigheden rond dit onderzoek ben ik verder gegaan en heb ik geprobeerd om het onderzoek zo goed mogelijk door te zetten en af te ronden.

6.3 Acceptatie

Mijn onderzoek heeft op verschillende manieren, zoals hierboven beschreven, hinder ondervonden van veranderende omstandigheden. Dit heb ik met de leerkracht betrokken bij het onderzoek besproken. De leerkracht heeft aangegeven dat ze de informatie die ik door de gesprekken verkregen heb, kan gebruiken en hiermee zelf verder zal gaan. Mijn onderzoek heeft een ander verloop gekregen, namelijk de verdere oplossingsgerichte gesprekken zullen niet door mij worden uitgevoerd, maar door de leerkracht zelf. De achterliggende gedachte van mijn onderzoek, namelijk door gesprekken met de kinderen de kinderen betrekken bij het vinden van een oplossing om de betrokkenheid te vergroten, heeft de leerkracht aangesproken en geënthousiasmeerd. De leerkracht heeft onder andere aangegeven bij een kind tot de conclusie gekomen te zijn dat de hulpvraag niet bij het kind, maar bij de leerkracht zelf ligt. Door deze ontwikkeling in mijn onderzoek, de omstandigheden meerekenend, kan ik tot de conclusie komen dat mijn onderzoek en de resultaten acceptabel zijn.

6.4 Effectiviteit

Uit de resultaten van de eindmeting blijkt dat de kinderen op dezelfde schaal zijn gebleven. Een effect van mijn onderzoek is dat de leerkracht de verkregen informatie uit de gesprekken gaat gebruiken om de situatie met de kinderen in de klas te veranderen. Zij zal de gesprekken met de kinderen voortzetten. Uit het reeds gevoerde gesprek komt naar voren dat de kinderen geleerd hebben uit de gesprekken met mij en zelf meedenken en betrokken worden in het verbeteren van de situatie in de klas voor hun eigen leerproces. De leerkracht heeft een gesprek op dezelfde manier met een andere leerling uit haar groep gehad om de betrokkenheid van het kind te vergroten en deze te betrekken in het proces en de oplossingen. Uit deze informatie kan ik concluderen dat mijn onderzoek effect heeft op een verbetering van het onderwijs aan deze kinderen en aan de houding en denkwijze van de leerkracht. Zij zal de achterliggende gedachte van mijn onderzoek door zetten in haar onderwijspraktijk.

6.5 Tevredenheid over de aanpak

Ik ben tevreden over de aanpak van mijn onderzoek en zal dit onderzoek met ander kinderen kunnen uitvoeren. Ik zou in een volgend onderzoek flexibeler in tijd willen zijn, zodat ik mijn onderzoek kan uitvoeren in een situatie zoals bepaald in het voortraject. Tijdens de gesprekken met de kinderen zou de leerkracht les moeten geven aan de kinderen en de terugkoppeling naar de leerkracht moet eerder gebeuren. De leerkracht zal de gesprekken met kinderen in een korte tijd moeten voeren, waardoor ik het naar de kinderen kan terugkoppelen in een volgend gesprek.

Een mogelijkheid voor een volgend onderzoek zou het coachen van collega's in oplossingsgerichte gespreksvoering kunnen zijn, zodat zij de gesprekken met de kinderen zelf kunnen voeren. Hierdoor kan de leerkracht de verkregen informatie uit de gesprekken meteen naar de praktijk vertalen. Een voordeel van gesprekken met een 'externe' leerkracht is de 'niet-weten' houding die sterker naar voren kan komen.

7. Reflectie

Tijdens mijn onderzoek ben ik zelf onderdeel van het onderzoek geweest. Door middel van het model van de logische niveau van Bateson (1972) wil ik reflecteren op het proces dat ik heb doorgemaakt.

Model logische niveaus Bateson



7.1 Omgeving

Door de opleiding Gedragspecialist heb ik de mogelijkheid gekregen om een onderzoek uit te voeren. Ik heb ervoor gekozen om het onderzoek uit te voeren op de basisschool waar ik werkzaam ben, zoals ik heb beschreven in het voorwoord. Ik heb de mogelijkheid gekregen om de vrijdagochtend te gebruiken voor mijn opleiding. Ik sta de hele week voor de klas en door deze optie heb ik op deze ochtend het onderzoek kunnen voorbereiden, de gesprekken met de kinderen kunnen voeren en de resultaten kunnen verwerken. Ik heb alle medewerking van de directrice, de leerkrachten en de kinderen gekregen om het onderzoek tot een goed eind te kunnen brengen. Doordat de omstandigheden bij de betrokken leerkracht veranderd zijn, heb ik het verloop van het onderzoek tussentijds aan moeten passen.

7.2 Gedrag

Aan het begin van het onderzoek ben ik op zoek gegaan naar een onderwerp. Ik heb mijn ideeën moeten beperken en in een concreet plan gegoten. Ik heb oplossingsgerichte gesprekken met kinderen en een leerkracht gevoerd, waarbij ik de drijvende kracht ben geweest. Ik heb de gesprekken zo gestuurd dat er een hulpvraag ontstond waar aan gewerkt

kon worden. Bij het ene kind is dit beter gelukt dan bij het ander kind. De kinderen konden goed beschrijven wat er goed ging. Bij G. heb ik dit gebruikt om een situatie wat niet zo goed ging te verbeteren.

7.3 Vaardigheden

Tijdens het onderzoek heb ik verschillende oplossingsgerichte gesprekken met kinderen en de leerkracht gevoerd. Ik kan met trots zeggen dat ik gegroeid ben in het voeren van deze gesprekken. Waar ik in het begin nog met onzekerheid het gesprek ben ingegaan, ben ik tijdens het onderzoek steeds zekerder van mezelf geworden. Tijdens de eerste gesprekken ben ik veel bezig geweest met het volgen van de zevenstappendans en het nadenken over de te stellen vragen. Gaande weg is het stellen van de juiste vragen natuurlijker geworden en ben ik vaardiger geworden in deze manier van gespreksvoering. Vooral bij het gesprek met de leerkracht heb ik vragen kunnen stellen om haar te laten nadenken en een beweging in gang te zetten om de leerkracht beter naar de situatie te laten kijken en de focus te verleggen naar wat er al goed gaat en onder welke omstandigheden dit is. Ik heb gemerkt dat de kinderen enthousiast beginnen te vertellen bij de vraag wat er al goed gaat. Deze positieve insteek heeft mij geholpen bij het opbouwen van de vertrouwensband met de kinderen, hierdoor hebben zij zich opengesteld. De kinderen zijn zelf gaan nadenken over wat er beter is gegaan en wat ze nog meer kunnen verbeteren en dan vooral wat zij er zelf aan kunnen doen.

De vaardigheid van het oplossingsgerichte gesprekken voeren is een onderdeel van mij geworden, die ik in de toekomst nog vaak in zal gaan zetten.

7.4 Waarden, overtuigingen en normen

Mijn onderzoek is begonnen met een heleboel ideeën en motivatie. Daarna heb ik moeite gehad om dit om te zetten naar een kleiner aspect en een werkbaar plan. Ik ben er tegenaan gelopen dat ik graag in de praktijk aan de slag wil, maar ik moest eerst mijn plannen op papier hebben. Ik ben vooral een doener en beslisser en heb mezelf om moeten zetten naar een dromer en een denker. Vervolgens heb ik me verdiept in het onderwerp om een stevige basis te hebben om het onderzoek uit te voeren. Ik heb tijdens het onderzoek een aantal momenten gehad waarbij ik aan mezelf twijfelde. Ik kan soms onzeker zijn en bang zijn dat ik het verkeerd doe. Ik heb gemerkt dat de gesprekken goed gingen en hierdoor heb ik meer vertrouwen gekregen om het onderzoek tot een goed einde te brengen. Ik heb geleerd om te vertrouwen op mijn eigen kunnen en kennen. Over het algemeen kan ik zeggen dat als ik me ergens voor in zet, ik dit goed kan uitvoeren. Het gevoel wat ik nu heb aan het einde van het

onderzoek, wil ik meenemen in de toekomst en gebruiken op momenten dat mijn onzekerheid weer boven komt.

7.5 Identiteit en persoonlijkheid

Door de opleiding ben ik geïnspireerd geraakt door het oplossingsgericht werken, waardoor ik de keuze heb gemaakt om dit te gebruiken bij mijn onderzoek. Tijdens het onderzoek heb ik een aantal momenten gehad waarbij het anders liep dan ik gepland had, zoals bij de afwezigheid van de leerkracht. Ik heb gemerkt dat ik vrij snel kon schakelen. In eerste instantie heb ik het lichte gevoel van paniek gehad over hoe het nu verder moest met mijn onderzoek en dat ik het niet op tijd af zou krijgen. Daarna heb ik vrij snel de schakeling gemaakt naar het vinden van een oplossing om verder te kunnen. In plaats van het probleem denken waar ik voorheen ik kon verzanden, ben ik nu in oplossingen gaan denken. Door deze voorbeelden merk ik dat ik als persoon ben veranderd en een oplossingsgerichte denken en handelwijze heb ontwikkeld bij mezelf.

7.6 Zingeving

Ik ben aan deze opleiding begonnen om de kinderen die bij mij in de klas zitten beter te kunnen begeleiden en om mezelf te blijven uitdagen en ontwikkelen. Zo aan het einde van mijn onderzoek kan ik concluderen dat ik dit bereikt heb. Ik heb meer bereikt dan mijn doelstelling was, want ik heb kinderen uit een andere groep kunnen helpen. Een ander belangrijk aspect is de inspiratie die ik aan een collega heb mee kunnen geven. Mijn insteek van het onderzoek is kinderen betrekken bij hun eigen leerproces en ze te helpen bij hun ontwikkeling. Dit gaat mijn collega door zetten in haar praktijk. Ik ben door de opleiding en dit onderzoek rijker geworden en heb een klein gedeelte hiervan kunnen doorgeven aan anderen.

Literatuur

Boeken

- Bruyn, A. de (2009). *Het Brugs Model: een korte, oplossingsgerichte systeemtherapie*
- Cauffman, L. & Dijk, D. van (2009). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*
- Deci, E.L. & R.M. Ryan (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*.
- Dollevoet, D., Stralen, G. van & Top, H. van den (2001). *Op eigen kracht? Afhankelijkheid en speciale onderwijszorg*
- Goijaarts, A (2009). *Leerlingen oplossingsgericht betrekken bij het eigen leerproces*
- Harinck, F. (2011) *Basisprincipes praktijkonderzoek*
- Jong, P. de & Kim Berg, I. (2010). *De kracht van oplossingen. Handwijzer voor oplossingsgerichte gesprekstheorie*
- Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J. & Scheepsmma, W., (2011) *Ontwikkeling door onderzoek. Een handreiking voor leraren*.
- Laevers, F., Heylen L. & Daniels D. (2005) *Ervaringsgericht werken met 6- tot 12-jarige in het basisonderwijs*.
- Oers, B. van & Janssen-Vos, F. (1997). *Visies op onderwijs aan jonge kinderen*

Websites

- www.pietvanderploeg.nl/De%20drie%20van%20Stevens.doc bezocht op 9-12-2011
- www.leraar24.nl/leraar24-portlets/servlet/document?id...0b8f... Document: Contant_Leraar_Leerling_Bijlage 3_Adaptief_Onderwijs.pdf, bezocht 9-12-2011

- Volman, M. (17 juni 2011). *Oratie* www.kohnstamminstituut.uva.nl
- http://www.dos-ipabo.nl/opleidingsschool?school_id=575&groep_id=863&pub_id=5071
bezocht op 4-11-2011

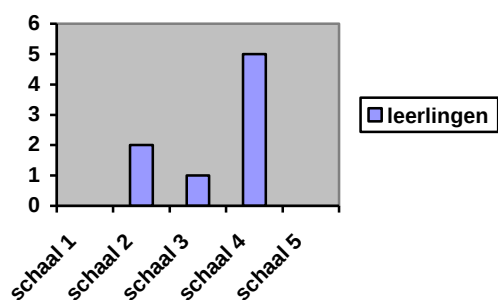
Bijlagen

Bijlage 1: Overzicht betrokkenheid leerlingen per groep

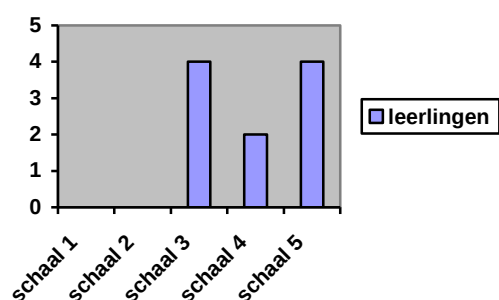
Bijlage 2: Bekwaamheidsprofiel

Bijlage 1: Overzicht betrokkenheid leerlingen per groep

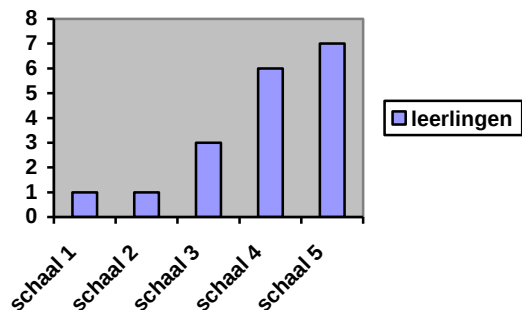
Groep 1



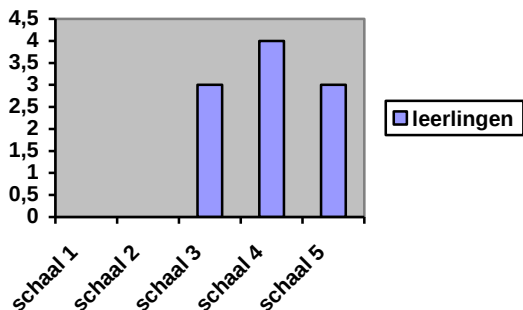
Groep 2



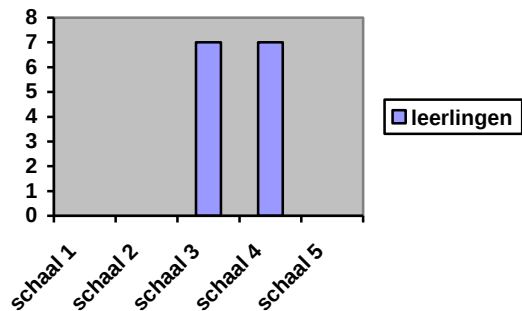
Groep 3



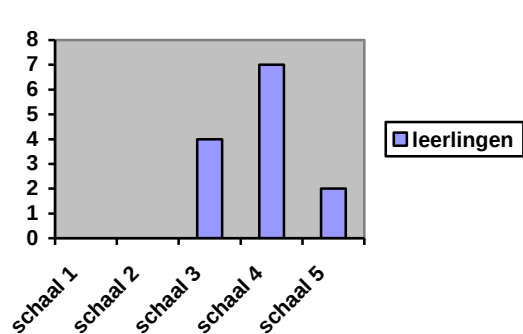
Groep 4



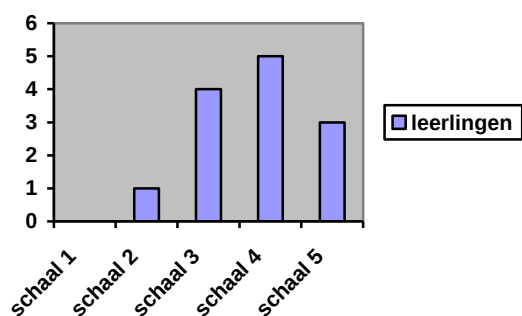
Groep 5



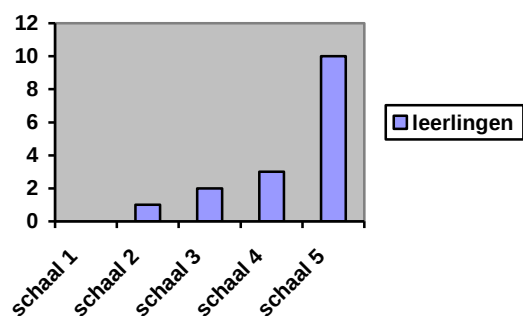
Groep 6



Groep 7



Groep 8



Bijlage 2: Bekwaamheidsprofiel

Bekwaamheidsprofiel Leraar algemeen

De leerroutespecifieke doelen worden gerelateerd aan de competenties uit het generieke competentieprofiel *Speciaal en Bekwaam* (WOSO/SBL, 2004) en het competentieprofiel van de Gedragsspecialist. De student heeft gespecialiseerde competenties verworven als M SEN Gedragsspecialist wat betreft taken in (zie ook competentieprofiel):

1. het begeleiden van leerlingen (individueel en groepsgewijs);
2. het coachen van docenten en ouders die een gezamenlijke begeleidingsroute vormgeven / uitvoeren;
3. het vormgeven van een onderwijszorgsysteem (op drie niveaus) en het verbeteren en innoveren daarvan (gerelateerd aan zijn/haar taak/rol/functie).

Het competentieprofiel van de Gedragsspecialist M SEN

Het competentieprofiel van de gedragsspecialist dient als uitgangspunt voor de opleiding tot gedragsspecialist in het primair / voortgezet onderwijs. De competenties geven de doelen aan en hieruit vloeien bekwaamheidseisen voort. Binnen het bekwaamheidsprofiel worden opleiding, kennis en vaardigheden beschreven.

De structuur van het bekwaamheidsprofiel

De structuur van het generieke bekwaamheidsprofiel voor speciale onderwijszorg bestaat uit:

1. Een compacte beschrijving van de zeven competenties uit de matrix van beroepssituaties en beroepsrollen

2. Een uitwerking van twee dimensies die uitdrukking geven aan de diepgang in het functioneren van gedragsspecialist:

- in de specifieke eisen die gesteld worden aan de (normatieve professionaliteit van de) gedragsspecialist als persoon;
- in de specifieke eisen die gesteld worden aan gebruik en ontwikkeling van kennis.

Het in 2009 ontwikkelde competentieprofiel *Inclusief Bekwaam* voegt meer inhoud toe aan deze twee verdiepingsdimensies. Met behulp van de Quickscan Inclusief Bekwaam kan de student in beeld brengen hoe zijn/haar competenties richting Inclusief Bekwaam ontwikkeld zijn.

De verhouding tussen de zeven competenties en de twee verdiepingsdimensies kan in een matrix als volgt worden weergegeven:

Tabel 1. De structuur van het bekwaamheidsprofiel (WOSO/SBL, 2004, 2009)

A Professionele beroepshouding en daaraan verbonden kwaliteiten die nodig zijn voor het professioneel functioneren in 'moeilijke situaties': - normatieve professionaliteit: afstemmen op de meergelaagdheid in de hulpvraag van de leerlingen - authentiek functioneren: jezelf kunnen hanteren in werksituaties, afstemmen op de meergelaagdheid in je eigen functioneren				
↓↓	↓↓	↓↓	↓↓	↓↓
Contexten van het handelen → Beroepsrollen ↓	Werken met de leerling(en)	Competent in samenwerken met collega's	Competent in samenwerken met de omgeving (w.o. ouders)	werken aan eigen ontwikkeling (competent in reflectie en ontwikkeling)
Interpersoonlijk competent	Competentie 1	Competentie 5	Competentie 6	competentie 7
(ortho)pedagogisch competent	Competentie 2			
(ortho)didactisch competent	Competentie 3			
Organisatorisch competent	Competentie 4			
↑↑	↑↑	↑↑	↑↑	↑↑
B Vereiste diepgang in kennistoepassing en –ontwikkeling: - toepassing van (praktische, methodische, theoretische) kennis m.b.t. leerling, leren en vak - bekwaamheid in het hanteren van de cyclus van professioneel handelen: diagnosticerend onderwijzen, handelingsgerichte diagnostiek				

Bekwaamheidsprofiel leerroutespecifiek Gedragsspecialist

In tabel 2 staat het bekwaamheidsprofiel van de gedragsspecialist (WOSO/SBL, 2004, 2009; Marx, 2008; Van Meersbergen, 2009).

Vaak wordt er gesproken over de leraar echter de taken en de rol van een gedragsspecialist richten zich op 2 posities:

- die van de leraar als deskundige op het gebied van gedrag en het zelf ontwerpen en bieden van (seo-)ondersteuning aan leerlingen;
- die van de ondersteuner van die leraar of de ouders van de (zorg-)leerlingen.

Tabel 2. Leerroutespecifiek bekwaamheidsprofiel Gedragsspecialist

Contexten van het handelen	Werken met leerlingen	Samenwerken met collega's, de intern begeleider en externe specialisten	Samenwerken met de omgeving	Werken aan de eigen ontwikkeling
Beroepsrollen				
Interpersoonlijk competent	Competentie 1 <i>De leraar maakt contact met de leerlingen en communiceert met hen.</i> Een GS die interpersoonlijk competent is in de omgang met een kind met opvallend gedrag: - bouwt contact met het kind op, accepteert de persoon van het kind (niet het probleemgedrag), creëert betrokkenheid met behoud van distantie; - gaat uit van ontwikkelingskan	Competentie 5 <i>De leraar stemt zodanig af dat ook op schoolniveau alles op elkaar aansluit.</i> Een GS die competent is in samenwerking met collega's, intern begeleider en externe specialisten: - brengt het gedrag van het kind in relatie tot zijn situatie / context en verwoordt dit helder en concreet; - doet een beroep op en maakt gebruik van ervaring	Competentie 6 <i>De leraar werkt, gezien zijn orthopedagogische en didactische taak, ook samen met mensen en organisaties buiten de schoolorganisatie en stemt met hen af.</i> Een GS die competent is in samenwerking met ouders en externe hulpverleners: - zoekt bij problematisch gedrag tijdig contact met de ouders van het kind; - beschrijft in het gesprek met de ouders het gedrag van het kind in de schoolsituatie concreet en gaat na of er een relatie is met het gedrag thuis / buiten school. Hij / zij creëert wederzijds vertrouwen, zoekt samen naar oplossingen en maakt ouders tot bondgenoot. Hij / zij stemt de aanpak op school af op de aanpak thuis. - bespreekt de voortgang periodiek met ouders en hulpverleners; - gaat zo nodig, tegen de ouders in als	Competentie 7 <i>De leraar werkt voortdurend aan zijn professionele ontwikkeling: deskundigheid, persoonlijke kwaliteiten en opvattingen.</i> De GS dient kennis te hebben van de didactische lijn van diverse SEO-methodes, heden ten dage gebruikt. (kennis en vaardigheid: 8). De GS dient kennis te hebben

Contexten van het handelen Beroepsrollen	Werken met leerlingen	Samenwerken met collega's, de intern begeleider en externe specialisten	Samenwerken met de omgeving	Werken aan de eigen ontwikkeling
	sen en groeimogelijkheid en van het kind (niet van problemen); - versterkt het kind in zijn of haar zelfbeeld, vertrouwen en welbevinden. - Doet een beroep op de medeverantwoordelijkheid van leerlingen en betreft de leerlingen daarom bij het opstellen van het groepsplan en de individuele handelingsplannen; - De GS dient in staat te zijn collega's op coachende wijze te ondersteunen bij het ontwikkelen van deze	en inzichten van collega's; - stemt de aanpak van gedragsproblemen af met teamleden	het belang van het kind in gevaar dreigt te komen. - De GS dient in staat te zijn collega's op coachende wijze te ondersteunen bij het ontwikkelen van deze competentie De GS dient kennis te hebben van de diverse omringende disciplines om tijdig en vakkundig te kunnen verwijzen. (kennis en vaardigheid: 13) Ketenzorg wordt gewaarborgd en gerealiseerd.	van het vigerend Nederlands onderwijsstelsel en het Nederlands onderwijsbeleid (kennis en vaardigheid: 14). Een GS die competent is in reflectie en ontwikkeling: - Denkt na over het eigen functioneren als leraar en de invloed daarvan op het gedrag van het kind; - Experimenteert met een andere benadering van het kind en gaat de effecten daarvan na; - Werkt gericht aan eventuele

Contexten van het handelen Beroepsrollen	Werken met leerlingen	Samenwerken met collega's, de intern begeleider en externe specialisten	Samenwerken met de omgeving	Werken aan de eigen ontwikkeling
	competentie			tekorten in kennis en vaardigheden in het hanteren van gedragsproblemen van kinderen. - Is zich bewust van zijn/haar eigen mentale model en beseft dat mede op basis van die houding het eigen handelen gestuurd wordt - Heeft een positieve grondhouding t.a.v. kinderen en ziet hun ontwikkelingsmogelijkheden i.p.v. hun tekorten; - Is zich bewust van het

Contexten van het handelen Beroepsrollen	Werken met leerlingen	Samenwerken met collega's, de intern begeleider en externe specialisten	Samenwerken met de omgeving	Werken aan de eigen ontwikkeling
				beoordelen van gedrag in de sociale context waarin verschillende en meervoudig gelaagde factoren tegelijkertijd van invloed zijn en die bovendien op elkaar inwerken (omgevingskenmerken, groepskenmerken, leerkrachtkenmerken, kindkenmerken). - De GS dient in staat te zijn collega's op coachende wijze te ondersteunen bij het

Contexten van het handelen Beroepsrollen	Werken met leerlingen	Samenwerken met collega's, de intern begeleider en externe specialisten	Samenwerken met de omgeving	Werken aan de eigen ontwikkeling
				ontwikkelen van deze competentie

Orthopedagogisch competent	Competentie 2 <i>De leraar biedt een klimaat dat voldoende veiligheid biedt voor verdere ontwikkeling.</i> – Een GS die pedagogisch competent is: - praat met het kind over zijn gedrag en de consequenties die dat heeft voor zichzelf, voor andere kinderen, en voor de leraar. Het gedrag wordt concreet benoemd, zodat het kind het herkent en ervaart; - maakt afspraken met het kind over regels, verwachtingen, rollen en volgt de uitvoering ervan consequent. Hij stimuleert dat het kind komt tot zelfsturing. - belooft gewenst gedrag consequent en negeert ongewenst gedrag, corrigeert het of maakt het bespreekbaar. - De GS dient in staat te zijn collega's op coachende wijze te ondersteunen bij het ontwikkelen van deze competentie
Orthodidactisch competent	Competentie 3 <i>De leraar ontwerpt een op de leerling(en) afgestemde krachtige leeromgeving.</i> Een inhoudelijke en didactische competente GS in de omgang met een kind met een gedragsprobleem: - zorgt ervoor dat het onderwijs uitdagend is en aansluit bij de behoeften en mogelijkheden van de leerling en werkt daarmee aan het voorkomen of verminderen van leer- en gedragsproblemen; - brengt het gedrag van het kind in kaart, bepaalt welke ontwikkelingskansen er zijn en volgt verdere ontwikkeling; - kiest veranderingsdoelen, formuleert deze concreet en brengt deze stapje voor stapje in de praktijk. - Heeft kennis van sociale vaardigheden en sociaal-cognitieve vaardigheden en verzorgt eventueel lessen sociale vaardigheden in de klas of in de kleine groep - De leerkracht met speciale taken op het gebied van gedrag moet een leerlijn op seo kennen, aanpassen of opzetten naar de specifieke ondersteuningsbehoeften van de leerlingen - De GS dient in staat te zijn collega's op coachende wijze te ondersteunen bij het ontwikkelen van deze competentie.

Organisatorisch competent	Competentie 4 <i>De leraar draagt zorg voor een ordelijke en taakgerichte leeromgeving.</i> Een GS die organisatorisch competent is in de omgang met kinderen met een gedragsprobleem: - observeert het gedrag van kinderen; - richt het onderwijs zo in dat er tijd is voor extra aandacht van het gedrag van het kind; - arrangeert de fysieke omgeving, de sociale omgeving en de leeromgeving zodanig dat het kind structuur en veiligheid geboden wordt met behoud van haalbare ontwikkelingskansen. - De GS dient in staat te zijn collega's op coachende wijze te ondersteunen bij het ontwikkelen van deze competentie.
----------------------------------	---

De gedragspecialist als ondersteuner

In zijn rol als ondersteuner van de leerkracht beschikt de gedragsspecialist over de volgende kenmerken (Van Meersbergen, 2009):

1. de GS kan leerkrachten begeleiden of oplossingsgericht coachen. Dit in situaties waarin leerkrachten dreigen vast te lopen met de sociaal-emotionele ondersteuning of gedragsaanpak van een leerling/een groepje leerlingen of de groep.
2. de GS weet de leerkracht ontvankelijk te maken voor het kijken naar en eventueel veranderen van leerkrachtgedrag.
3. de GS kan gedrag beoordelen in de sociale context waarin verschillende en meervoudig gelaagde factoren tegelijkertijd van invloed zijn en die bovendien op elkaar inwerken (omgevingskenmerken, groepskenmerken, leerkrachtkenmerken, kindkenmerken).
4. de GS is samen met de intern begeleider een eerste aanspreekpunt voor leerkrachten bij de signalering van mogelijke gedragsproblematiek op school en kan vervolgens de eerstelijnsignalering in de sociale context, zoals hierboven omschreven vormgeven. Hierbij kan vanaf juni 2010 gebruik worden gemaakt van het simulatieprogramma *1-Zorgroute sociaal-emotionele ontwikkeling* (WOSO/OU/RdMC, 2010).
5. de GS kan een schoolvisie ontwikkelen of meehelpen ontwikkelen, welke gemeenschappelijke sociale cultuur nagestreefd wordt met bijbehorende waarden en normen van daarvan afgeleide positief geformuleerde gedragsregels.

Kennis en vaardigheid

De gedragsspecialist dient:

- 1) Te beschikken over de noodzakelijke achtergrondkennis op het gebied van theoretische verklaringsmodellen.
- 2) De daartoe geëigende orthopedagogische en didactische kennis van de ontwikkeling van het kind toe te kunnen passen wat betreft: sociaal-emotionele ontwikkeling.
- 3) Gebruik te kunnen maken van een op dat moment daartoe geëigende gesprekstechniek.
- 4) Met de daartoe geëigende instrumenten pedagogisch onderzoek te kunnen uitvoeren en te verslaan.
- 5) Met behulp van de gegevens te kunnen diagnosticeren.

- 6) Een handelingsplan te kunnen opstellen, schriftelijk vast te kunnen leggen en uit te kunnen voeren, gebruik makend van de kennis van pedagogische en/of orthodidactische technieken.
- 7) In staat te zijn dit handelingsplan te evalueren en zo nodig bij te stellen.
- 8) Kennis te hebben van de didactische lijn van diverse SEO-methodes, heden ten dage gebruikt in de verschillende vak- en vormingsgebieden.
- 9) Kennis te hebben van specifieke leer- en hulpmiddelen.
- 10) Kennis te hebben van verschillende gedragsbegeleidingsmethodiken en deze kennis te kunnen gebruiken bij het handelen met leerlingen.
- 11) Kennis te hebben van verschillende observatiemodellen en deze te kunnen toepassen.
- 12) Te beschikken over achtergrondkennis van specialismen, zoals psychopathologiën, vroegtijdige onderkenning, et cetera.
- 13) Kennis te hebben van de diverse omringende disciplines om tijdig en vakkundig te kunnen verwijzen.
- 14) Kennis te hebben van het vigerend Nederlandse onderwijsstelsel en het Nederlands.

