

# IK WEET, IK WEET, WAT JIJ NIET WEET

De kracht van een leerling, het geheim van goed onderwijs



*“Voordat je een kind écht kunt helpen, moet je meekijken door de ogen van het kind”*



Hogeschool KPZ, te Zwolle  
Ashley Maatman  
Colmschaterstraatweg 24  
7433 PR Schalkhaar  
a.maatman@kpz.nl  
990122001

Begeleider: Grethe Koster

Datum: 18 januari 2021  
Aanbod: 1<sup>e</sup> moment

Bachelorthesis 2020-2021

## Voorwoord

Deze bachelorthesis is een van de afstudeeropdrachten van het schooljaar 2020-2021, aan de Hogeschool KPZ. Het onderwerp van de thesis is kindgesprekken. Dit onderzoek heeft mijn kennis van kindgesprekken vergroot. Kindgesprekken voer je met een bepaalde intentie, maar wanneer voer je als leerkracht op de juiste wijze een gesprek waarbij je actief luistert? Waarbij je prikkelende vragen stelt? Waarbij de leerling gevolgd wordt? Waarbij je erachter komt hoe de leerling intrinsiek gemotiveerd wordt? Waarbij de leerling aangeeft welk doel hij wilt bereiken? Oftewel, wanneer wordt een kindgesprek op de juiste wijze gevoerd, voldoet het aan de gespreksvoorwaarden en sluit het aan bij de motivaties van zowel leerkrachten als leerlingen? Een mooie kans om de verdieping op te zoeken en ermee aan de slag te gaan!

In het verslag is rekening gehouden met de AVG-richtlijnen. Zo is de naam van de directrice, leerkrachten en leerlingen aangeduid met de voorletter gevolgd door de achternaam. De naam van de school is voluit benoemd, dit na akkoord van de directrice.

Het onderzoek is uitgevoerd op de St. Aloysiusschool, in groep 3/4/5. Het onderzoek richt zich op de uitvoering van kindgesprekken, waarbij leerkrachten handvatten aangereikt krijgen om aan de hand van de juiste voorwaarden een kindgesprek te kunnen voeren binnen het onderwijsprogramma. Tijdens het onderzoek staat de hoofdvraag centraal. Om op de hoofdvraag antwoord te kunnen geven is er een literatuurstudie, contextonderzoek en ontwerponderzoek uitgevoerd.

Het verklarings- en toestemmingsformulier van de thesis zijn bijgevoegd als bijlage A en bijlage B. 'De leerling' wordt aangeduid in de hij-vorm, ter bevordering van het leesgemak.

De weg naar het uiteindelijke, mooie resultaat was niet altijd gemakkelijk! Het was erg fijn dat ik hierin een goede begeleiding kreeg van mijn begeleider G. Koster. Zij neemt een kritische houding aan, waar ik veel aan heb gehad. Ik heb hierdoor vaak veranderingen aangebracht gedurende het onderzoek, wat uiteindelijk het onderzoek naar een hoger niveau getild heeft. Hier wil ik haar hartelijk voor bedanken. Ook wil ik mijn begeleider op afstand (BOA) J. Kooiman en opleider in school (OIS'er) H. Kappert hartelijk danken voor hun inzet, hulp en tijd die zij voor mij vrij hebben gemaakt. Alles wat ik nodig had of waar ik tegenaan liep kon ik met hen bespreken. Daarnaast gaat mijn dank uit naar de directrice en collega's van de St. Aloysiusschool. We hebben veel met elkaar besproken en gespard, ze waren allen altijd bereid een bijdrage te leveren aan het onderzoek. Door met elkaar onder de paraplu van kindgesprekken te blijven, is het gelukt een stap richting onderwijsverbetering te maken. Ik heb de samenwerking als erg prettig ervaren! Ook gaat er een dank uit naar de leerlingen van groep 3/4/5. Zonder jullie heb ik dit onderzoek niet neer kunnen zetten. Jullie zijn een fantastische inspiratiebron!

Met trots hoop ik u iets mee te geven en wellicht te inspireren, veel plezier met het lezen van de thesis!

Ashley Maatman  
Schalkhaar, 18 januari 2021

## Inhoudsopgave

|                                               |    |
|-----------------------------------------------|----|
| Voorwoord .....                               | 2  |
| Excerpt en samenvatting .....                 | 5  |
| Excerpt .....                                 | 5  |
| Samenvatting .....                            | 5  |
| 1.    Introductie .....                       | 6  |
| 1.1 Probleemstelling .....                    | 6  |
| 1.1.1 Context.....                            | 6  |
| 1.1.2 Aanleiding.....                         | 7  |
| 1.1.3 Praktijkprobleem .....                  | 8  |
| 1.1.4 Relevantie en actualiteit.....          | 8  |
| 1.2 Vraagstelling.....                        | 9  |
| 1.2.1 Begripsverheldering .....               | 9  |
| 1.2.2 Doelstelling.....                       | 9  |
| 1.2.3 Hoofd- en deelvragen .....              | 10 |
| 1.2.4 Structuur thesis.....                   | 10 |
| 2.    Theoretisch kader.....                  | 11 |
| 2.1 Inleiding van het theoretisch kader ..... | 11 |
| 2.2 Literatuurstudie .....                    | 11 |
| 2.2.1 Het kindgesprek .....                   | 11 |
| 2.2.2 Voorwaarden.....                        | 13 |
| 2.2.3 Vormgeving .....                        | 15 |
| 2.2.4 Gespreksvoering.....                    | 18 |
| 2.2.5 Gespreksvoering naar leeftijd .....     | 19 |
| 2.3 Conclusie literatuurstudie .....          | 21 |
| 3.    Contextonderzoek .....                  | 24 |
| 3.1 Inleiding van het contextonderzoek .....  | 24 |
| 3.2 Methode contextonderzoek.....             | 24 |
| Deelvraag 6.....                              | 24 |
| Deelvraag 7.....                              | 26 |
| Deelvraag 8.....                              | 28 |
| 3.3 Resultaten contextonderzoek .....         | 30 |
| Deelvraag 6.....                              | 30 |
| Deelvraag 7.....                              | 36 |
| Deelvraag 8.....                              | 37 |
| 3.4 Conclusie contextonderzoek .....          | 40 |
| 4.    Advies en conclusie .....               | 43 |

|                                                                                                     |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 4.1 Discussie.....                                                                                  | 43 |
| 4.2 Conclusie en aanbevelingen praktijk.....                                                        | 44 |
| 5.Ontwerpen .....                                                                                   | 47 |
| 5.1 Uitgangspunten ontwerp.....                                                                     | 47 |
| 6. Literatuurlijst .....                                                                            | 51 |
| 7.Bijlagen .....                                                                                    | 55 |
| Bijlage A: Verklaring inzake oorspronkelijkheid en gedragscode onderzoek.....                       | 55 |
| Bijlage B: Toestemmingsformulier voor opname en beschikbaarstelling thesis in de HBO Kennisbank ... | 56 |
| Bijlage C: SWOT-analyse .....                                                                       | 57 |
| Bijlage D: Mindmap .....                                                                            | 58 |
| Bijlage E: Basisformat kindgesprek groep 1 t/m 8 .....                                              | 59 |
| Bijlage F: Gantt-diagram.....                                                                       | 60 |
| Bijlage G: Observatielijst kindgesprek .....                                                        | 62 |
| Bijlage H: Interviewleidraad vormgeving en invulling kindgesprekken.....                            | 68 |
| Bijlage I: Kringgesprek groep 3/4/5.....                                                            | 70 |
| Bijlage J: Interviewleidraad wensen en verwachtingen leerkrachten .....                             | 74 |
| Bijlage K: Resultaten observaties kindgesprekken .....                                              | 76 |
| Bijlage L: Resultaten individuele interviews leerkrachten.....                                      | 86 |
| Bijlage M: Resultaten behoeften en wensen leerlingen groep 3/4/5.....                               | 93 |
| Bijlage N: Resultaten groepsinterview leerkrachten.....                                             | 96 |

## Excerpt en samenvatting

### Excerpt

**Onderwerp:** De vormgeving van kindgesprekken in groep 3/4/5. **Belangrijkste bronnen:** Delfos (2020), Hooijmaaijers, Stokhof & Verhulst (2016), Tammel (2018), Baarda (2012) en Pameijer, Beukering & De Lange (2009). **Onderzoeksgroep:** De leerlingen en leerkrachten van groep 3/4/5. **Methode:** Observeren kindgesprekken, interviews leerkrachten, interview en kringgesprek leerlingen. **Conclusie:** meer kennis nodig van alle gespreksonderdelen- en voorwaarden, sociaal-emotionele en cognitieve onderwerpen, 2 keer per jaar, eigenaarschap ontwikkelen, vast format en aansluiting HGW-methode, spelvorm, tastbare herinnering, de ontwikkeling zichtbaar maken.

### Samenvatting

De aanleiding voor dit onderzoek was dat de school als streefdoel heeft binnen 5 jaar de school te zijn die kindgesprekken waardevol inzet, leerlingen eigenaar maakt van hun leerproces en waarbij het proces belangrijker is dan het product. Nu is het de school waar het voeren van (structurele) kindgesprekken op het moment stilligt. Het bleek dat leerkrachten onvoldoende kennis hebben over de uitvoering en vormgeving van kindgesprekken. Ze doen maar wat. Leerkrachten zouden graag MET de leerlingen over hun (sociaal-emotionele als cognitieve) ontwikkelingen willen praten in plaats van OVER de leerlingen. Ze geven aan dat ze hierbij meer kennis over de uitvoering en vormgeving van kindgesprekken op willen doen, om deze kwaliteitsvol in te kunnen zetten binnen groep 3/4/5, om zo de ontwikkelingen van de leerlingen in beeld te kunnen brengen. Hieruit volgde de hoofdvraag: *“Hoe kunnen leerkrachten kindgesprekken in groep 3/4/5 vormgeven?”*

Om deze vraag te beantwoorden is een literatuurstudie verricht. Uit deze studie bleek dat er verschillende soorten kindgesprekken zijn die onderverdeeld worden in onderdelen en waarvan elk onderdeel bepaalde gespreksvoorwaarden/kenmerken heeft. Tevens geldt er een opbouw en zijn er verschillende technieken die ingezet kunnen worden. Ook zijn er verwachtingen van leerlingen op een bepaalde leeftijd. Alles om het gesprek van meer kwaliteit te laten zijn. Daarnaast zijn er verschillende formats en methodes waar vanuit kindgesprekken, met een bepaald doel, gevoerd kunnen worden. Tevens is er een contextonderzoek uitgevoerd. Er is geobserveerd, geïnterviewd en een kringgesprek gevoerd. Hieruit blijkt dat de leerkrachten zich afvragen of ze de gesprekken wel juist voeren omdat er te weinig kennis is. Ze worden graag beter. Op verschillende onderdelen vallen de leerkrachten uit doordat de voorwaarden niet terugkomen in de gesprekken. Tevens is niet duidelijk wat er van een leerling op een bepaalde leeftijd verwacht mag worden en waar de grenzen liggen. Leerkrachten en leerlingen hebben vele wensen betreft de vormgeving en uitvoering van kindgesprekken. Het liefst 2 keer per jaar structureel, met daarnaast incidentele gesprekken op een rustige plek, aan de hand van een vast format, in een spelvorm gegoten, aansluiting op HGW, en zowel sociaal-emotionele als cognitieve onderwerpen waaruit op dat moment gekozen kan worden. Samenvattend kunnen kindgesprekken in groep 3/4/5 vormgegeven worden door allereerst de leerkrachten van meer kennis (literatuur) over de vormgeving en uitvoering van kindgesprekken te voorzien (voorwaarden, opbouw, leeftijd verwachtingen, et cetera). Het ontwerp zal hierover moeten beschikken. De aanpak hiervan moet breed hetzelfde zijn (middenbouw), waarbij sprake is van dezelfde afspraken onder de leerkrachten en een format dat aansluit bij de methode handelingsgericht werken (HGW). Om het voeren van kindgesprekken aantrekkelijk te maken, zal het gesprek in een spelvorm gegoten worden. Het team, de ouders en leerlingen van groep 3/4/5 moeten meegenomen worden in het proces.

**Trefwoorden:** kindgesprekken, uitvoering, vormgeving, metacommunicatie, eigenaarschap, doelen.

## 1. Introductie

*In het hoofdstuk 'introductie' wordt de aanleiding van het onderzoek, de context en de analyse van het probleem beschreven. Dit leidt tot een beschrijving van het praktijkprobleem, dat centraal staat in het onderzoek. Vervolgens zullen er doelen opgesteld worden, die zullen leiden tot hoofd- en deelvragen. Tot slot wordt de structuur van de thesis helder beschreven.*

Vanaf de start van het onderzoeksproces is er informatie in de praktijk op formele als informele wijze verzameld (Van der Donk & Van Lanen, 2016, p.99).

Bestuderen, observeren en bevragen zijn technieken die vaak ingezet zijn. Er worden tijdens het gehele proces draagvlakken gecreëerd met iedereen door hen bij het proces te betrekken en door hun input als zeer belangrijk te zien. Alle informatie die verkregen wordt uit onder andere schoolplannen, leerteams, kindgesprekken, et cetera worden vastgelegd en geanalyseerd. Alle leerkrachten zijn erg enthousiast en staan open voor hun medewerking; klaar voor innovatie!

### 1.1 Probleemstelling

#### 1.1.1 Context

De St. Aloysiusschool is een kleine dorpsschool in het oosten van het land. De school valt onder de stichting mijnplein. Het is een katholieke basisschool die aan een christelijke levenshouding meewerkt. Op het moment telt de school zo'n 60 leerlingen en 9 medewerkers (1 directrice, 1 intern begeleider en 7 leerkrachten).

Ter vooronderzoek is er een SWOT-Analyse afgenomen die betrekking heeft op het algemene beeld van onderwijs en de bevindingen op de St. Aloysiusschool. Hieruit kan geconcludeerd worden dat op school een sterk pedagogisch klimaat heerst en er wordt vooral gedacht in kansen. Daarnaast ondervinden leerkrachten nog vele groeikansen, maar ook bedreigingen. Deze zijn uitgebreid af te lezen in bijlage C.

Over één jaar zal de school gaan fuseren met twee andere scholen uit het dorp. De pilot, die dit jaar gestart is, sluit aan bij de visie op onderwijs van de fusieschool. De pilot is een klein onderzoek waarbij een nieuw onderwijsprogramma eerst op kleine schaal wordt uitgetest. Zo is de wijze van de klasindeling een onderdeel van de pilot en leidt tot de volgende indeling van groepen: groep 1/2, groep 3/4/5 en groep 6/7/8. Voor het eerst een 3-groepsindeling, dit is tevens het concept van de fusieschool in de toekomst.

De gezamenlijke visie bestaat uit 4 hoofdpunten; samen werken, eigenaar zijn, onderzoekend leren en persoonlijk groeien. De 3 scholen voeren eenzelfde onderwijsconcept uit die aansluit bij de Strategische Agenda van stichting mijnplein. Het zijn schoolbrede projecten. De school is op een moderne wijze ingericht; ze willen onderwijs van de 21<sup>e</sup> eeuw, vooruitgang en eigenaarschap aan de leerling en leerkracht bieden. De school denkt in kansen en gelooft hierin! In de brochure van mijnplein staat beschreven dat het speerpunt voor komende jaren is dat kinderen mede-eigenaar van hun leerproces worden/zijn. Dit wil de school onder andere creëren door het voeren van kindgesprekken. Daar is een ontwikkelteam voor opgestart, waarin van elke school een leerkracht deel uitmaakt. Dit ontwikkelteam richt zich specifiek op kindgesprekken en komt vaak bijeen om met elkaar af te stemmen hoe kindgesprekken binnen de school vormgegeven zullen worden (mijnplein, 2020).

### 1.1.2 Aanleiding

Het streefdoel van de school is om binnen 5 jaar de school te zijn die kindgesprekken waardevol inzet, leerlingen eigenaar maakt van hun leerproces en waarbij het proces belangrijker is dan het product. Leerlingen nemen hierin een actieve rol in door middel van gesprekken en verantwoording van eigen leren. Leerlingen worden nu en in de toekomst actief begeleid naar een zelfstandig handelend, denkend en voelend mens. Mensen die sociaal zijn, ideeën en gevoelens kunnen uiten, zelfstandig activiteiten uit kunnen voeren en talenten ontwikkelen, wat alles mogelijk is door zelfbewustzijn en zelfvertrouwen (St. Aloysiuschool, 2020).

Lange termijn doelen die voor 2023 bepaald zijn staan beschreven in het schoolplan. Deze doelen zijn dat leerlingen zich verantwoordelijk voelen voor eigen werk en handelen, ontwikkelpunten kunnen formuleren en betrokken zijn bij hun eigen ontwikkeling. Als startpositie wordt ervoor gekozen kindgesprekken in te zetten om dit doel te behalen (St. Aloysiuschool, 2019-2023).

Dit maakte de keuze ter vooronderzoek een tweede SWOT-Analyse en een mindmap (Van der Donk & Van Lanen, 2016, p.96) af te nemen met betrekking tot kindgesprekken. De mindmap is volledig opgenomen in bijlage D. Bij de SWOT-Analyse is de leerkrachten gevraagd wat zij onder kindgesprekken verstaan en wat hun doel daarbij is. Dit ter controle of dezelfde definitie onder het kindgesprek verstaan wordt. De volgende antwoorden werden gegeven:

- Het is een gesprek MET kinderen om over hun ontwikkeling te praten en niet OVER kinderen.
- Het is een gesprek waarbij de kinderen eigenaar worden van hun leerproces. Ze zijn niet alleen maar consument, maar ze leren ook actief zelf een rol te spelen.

Bij de tweede analyse (kindgesprekken) komt sterk naar voren dat leerkrachten wel de motivatie hebben om kindgesprekken te voeren, maar niet weten op welke wijze je een gesprek moet voeren. De zwaktes hierin zijn de kennis van de technieken, de opbouw, soorten gesprekken, stellen van goede vragen, feedback geven, et cetera. Het blijkt dat leerkrachten op dit moment geen structurele kindgesprekken voeren en dat ze ‘maar wat doen’. Op school is een basisformat aanwezig voor de groepen 1 tot en met 8, maar deze wordt niet door iedereen ingezet en uit vooronderzoek blijkt dat ook niet iedereen van dit format af weet. Het format is opgenomen in bijlage E.

Er wordt niet gericht naar de leerling geluisterd, geen eigenaarschap gecreëerd, er wordt vanuit standaardvragen gewerkt, de leerling wordt een bepaalde richting naar het gewenste antwoord op gestuurd en er wordt geen tijd vrijgemaakt.

De groeikansen liggen in het afstemmen van de inhoud, vorm en het doel van het gesprek en het vergroten van zelfkennis en eigenaarschap bij de leerling. Voor het uitgebreide verslag zie bijlage C. Uit de techniek mindmapping komen dezelfde resultaten naar voren als bij de tweede SWOT-Analyse. De mindmap is afgenomen door een leeg blad met alleen het onderwerp ‘Het voeren van kindgesprekken’ in de koffiekamer te leggen en de invulling aan de onderwijskundigen over te laten. Hieruit blijkt dat onderwijskundigen al helder voor ogen hebben wat de doelen van kindgesprekken zijn en waar zij naartoe willen in de toekomst. Ze willen de leerlingen meer eigenaar maken van hun eigen leerproces, waarbij zij vertellen over hun eigen leren, wat zij nodig hebben en welke doelen ze voor zichzelf willen stellen. Leerkrachten willen het heel graag, maar als het gaat om de uitvoering lopen ze vast. Ze vragen zich af hoe je een goed kindgesprek voert en hoe het er uit ziet.

Naast het afnemen van een SWOT-Analyse en een mindmap is de techniek verkenning van literatuur ingezet (Van der Donk & Van Lanen, 2016, p.95). De literatuurverkenning is ter vooronderzoek uitgevoerd om een aantal begrippen te definiëren en te bekijken welke inhoud passend is voor het onderzoek. Uit de vooronderzoeken kan geconcludeerd worden dat op dit moment de kindgesprekken stilliggen. Leerkrachten voeren geen kindgesprekken meer zoals ze jaren terug deden. De motivatie



is ver te zoeken. Waarom ligt het voeren van gesprekken stil en wat maakt het dat de motivatie ontbreekt? De resultaten van de vooronderzoeken zijn tijdens een teamvergadering gedeeld en besproken met het team. Het doel hiervan is te verkennen waar de leerkrachten dan specifiek tegenaan lopen. Verschillende literatuurstukken over de voering van kindgesprekken zijn gedeeld met de aanwezigen, die vooraf zijn bestudeerd. De reden hiervoor is de onderwijskundigen een bepaalde richting te geven. Onderwijskundigen geven hieruit aan dat zij tegen de vraagtechnieken, voorwaarden en opbouw van het voeren van een kindgesprek aanlopen, waarbij ze rekening houden met de doelgroep.

### 1.1.3 Praktijkprobleem

Op dit moment ligt het voeren van structurele kindgesprekken stil. Er is geen sprake van een geheel, maar elke leerkracht voert de gesprekken geheel op eigen wijze uit en kiest er zelf voor wanneer de gesprekken plaatsvinden en met wie.

Om helder te krijgen wat exact het praktijkprobleem op de school is, zijn er verschillende technieken toegepast uit 'Praktijkonderzoek in de school' (van der Donk & van Lanen, 2016).

Na het inzetten van de technieken 'Mindmapping, de verkenning van literatuur en informatie verzamelen in de praktijk' komt naar voren dat leerkrachten geen kennis hebben van de voorwaarden, de opbouw en de gesprekstechnieken van een kindgesprek en daarbij niet weten hoe zij het kindgesprek aan laten sluiten bij de juiste leeftijd van de doelgroep. De oorzaak hiervan ligt al in de basis. Leerkrachten hebben onvoldoende en de onjuiste kennis van een kindgesprek. Het zijn zaken die leerkrachten zien met een groot vraagteken. Daarnaast geven ze aan dat ze helder voor ogen hebben dat ze het kindgesprek willen voeren als een proces-doel gesprek, ze weten ook niet welke soorten gesprekken er nog meer zijn. Eerst zal de basis van het voeren van een kindgesprek onder controle moeten zijn, voordat kindgesprekken in de praktijk op de juiste wijze vormgegeven kunnen worden.

Er is voor gekozen het onderzoek te richten op één bouw, dit omdat alle leerkrachten het voeren van kindgesprekken erg lastig vinden en er in nog geen enkele bouw een basis in het voeren van gesprekken te vinden is. Uiteindelijk is er, na overleg met het schoolpersoneel, besloten het onderzoek uit te voeren in groep 3/4/5. De reden hiervoor is dat kindgesprekken in de kleutergroep anders vormgegeven worden dan in hogere groepen (van de Berg, 2017) en de leerkracht van groep 6/7/8 aangaf dat ze momenteel erg veel tijd en energie kwijt is aan het vernieuwde onderwijsconcept. In groep 3/4/5, de middenbouw, zitten leerlingen in de leeftijd van 6 tot en met 10 jaar.

### 1.1.4 Relevantie en actualiteit

Op de St. Aloysiusschool staat de leerling centraal, elke leerling is uniek en heeft eigen mogelijkheden en onderwijsbehoeften. De school streeft ernaar dat iedere leerling zijn/haar eigen kwaliteiten leert kennen en deze kan ontwikkelen. Leerkrachten denken samen met de leerlingen na over een passende leerroute. Dit vormt de basis voor de handelingen van de leerkracht: het kindgesprek (St. Aloysiusschool, 2019-2023).

Tevens heeft elk kind het recht om te communiceren over een proces waarvan zij eigenaar zijn. Vaak wordt er over en tegen leerlingen gesproken, maar dit zal 'met' moeten zijn (Pasmeijer, 2017). Door de leerling een rol te geven en een mening te geven, zal hij eigenaar worden. In een kindgesprek is het de uitdaging de leerling te laten reflecteren op het eigen leerproces en zelf oplossingen of aanpakken te bedenken. De leerling voelt zich betrokken. Tijdens en na het kindgesprek kan de



leerkracht de leerling beter begrijpen en kan passende onderwijsbehoeften formuleren, door relevante informatie uit het gesprek mee te nemen (Gieteling, 2013).

Kindgesprekken behoren tot de 21-eeuwse vaardigheid *zelfregulering* en *communicatie* (SLO, z.d.). Men wordt in de huidige samenleving vaker als individu aangesproken en moet een reactie op veranderingen geven. Het is belangrijk dat leerlingen een zelfregulerend vermogen ontwikkelen, hierbij is het zelfstandig leervermogen van belang: de leerling kan passend en doelgericht gedrag realiseren. Leerlingen moeten worden voorbereid op een 'leven lang leren'. Als een leerling zichzelf kan leren sturen, zal hij meer verantwoordelijkheden nemen voor het leerproces en wordt er bewuster geleerd. Ook kunnen ze zich richten op een doel en weet wat er verwacht wordt. Het leerproces wordt veel efficiënter en effectiever (Van der Bolt & Aarssen, 2010). Het onderzoek sluit sterk aan bij de actualiteit van de huidige maatschappij: 21st century skills.

## 1.2 Vraagstelling

### 1.2.1 Begripsverheldering

Een **kindgesprek** is volgens Pameijer, Van Beukering en De Lange (2010) een gesprek waar de leerkracht samen met de leerling een gesprek voert volgens een vast format. Het is een gepland gespreksmoment. Er zijn andere variaties op de definiëring van bovenstaand begrip, deze zullen in het theoretisch kader verder worden toegelicht.

Bij de **rol van de leerkracht** gaat het om de mate waarin de leerkracht invloed heeft op de ontwikkeling van de leerling. Als leerkracht neem je een rolmodel aan, die bewust is in het hanteren en ondersteunen van het leren van zelfregulatie in communicatie en interacties. Hierdoor krijgen kinderen volop kansen om hun zelfregulatie te ontwikkelen. Tevens is de rol dat er een veilig pedagogisch klimaat in de groep wordt gecreëerd. Deterd Oude Weme & Van Tijn (2013) beschrijven dat hiervoor uitdaging, veiligheid, steun en vertrouwen de basis zijn voor de leerlingen om zich te kunnen ontwikkelen.

Een **implementatie proces** is volgens Cozijnen & Vrakking (2019) het invoeren van een bedoelde verandering op een dusdanige manier dat deze verandering effectief in de praktijk toegepast kan worden. Hierbij handelen en denken mensen overeenkomend met de bedoeling van de verandering. Het proces is pas gerealiseerd wanneer op alle aspecten de beoogde blijvende veranderingen zijn geïdentificeerd.

### 1.2.2 Doelstelling

*De doelstelling is vooraf besproken met belangstellenden omtrent het onderzoek, dit om draagvlakken te creëren waarbij belangstellende ondersteuning en goedkeuring verwerven.*

Het gewenste korte termijn doel van het academische onderzoek is dat de leerkrachten de juiste kennis en vaardigheden bezitten van en voor het uitvoeren van kindgesprekken, zodat zij deze op vaste momenten in het jaar kunnen voeren. Het langer termijn doel is dat middels de voering van kindgesprekken er eigenaarschap bij de leerling in groep 3/4/5 ontwikkeld wordt, waarbij de leerling zich bewust wordt van zijn/haar eigen ontwikkelingen en ontwikkelingsgangen die op weg naar het gestelde doel zijn gemaakt.

### 1.2.3 Hoofd- en deelvragen

*De hoofd- en deelvragen zijn opgesteld vanuit de probleem- en doelstelling.*

#### **Hoofdvraag:**

Hoe kunnen leerkrachten kindgesprekken in groep 3/4/5 vormgeven?

#### **Deelvraag generieke kennis:**

- Wat is een kindgesprek?*
- Wat is voorwaardelijk voor het voeren van een kindgesprek?*
- Hoe wordt een kindgesprek vormgegeven?*
- Welke gesprekstechnieken zijn in te zetten tijdens een kindgesprek?*
- Hoe voeren leerkrachten kindgesprekken met leerlingen in de leeftijdsfase van 6-10 jaar?*

#### **Deelvraag context kennis:**

- Hoe wordt op dit moment het kindgesprek gevoerd en vormgegeven?*
- Wat geven de leerlingen uit groep 3/4/5 aan nodig te hebben en wat zijn hun wensen voor het voeren van kindgesprekken?*
- Welke wensen en verwachtingen hebben de leerkrachten van groep 3/4/5 als het gaat om het inzetten van kindgesprekken?*

#### **Deelvraag ontwerp kennis:**

- Hoe heeft het ontwerp bijgedragen aan de rol van de leerlingen in groep 3/4/5 bij het voeren van kindgesprekken?*
- Hoe heeft het ontwerp de rol van de leerkracht bij het voeren van kindgesprekken beïnvloed?*
- Hoe is het implementatie proces van het ontwerp verlopen in groep 3/4/5?*
- In welke mate is het team betrokken geweest bij het totale implementatie proces van het ontwerp?*

### 1.2.4 Structuur thesis

De thesis bestaat uit 7 hoofdstukken. De *introdactie* is het eerste hoofdstuk, waarin de probleem- en vraagstelling beschreven wordt en afgesloten wordt met de hoofd- en deelvragen. Hoofdstuk 2 is het *theoretisch kader*, waarin met behulp van literaire bronnen antwoord wordt gegeven op de generieke kennisvragen. In hoofdstuk 3 komt het *contextonderzoek* aan bod. Kijkend naar de context kennisvragen wordt er antwoord gegeven, gestart met de methode en gevolgd door de resultaten en de conclusie van het onderzoek. Vervolgens gaat hoofdstuk 4 in op de *conclusie en discussie* van de hoofdvraag van het onderzoek. Er worden vervolgens aanbevelingen gegeven voor in de praktijk. In hoofdstuk 5 staat het *ontwerp* centraal. Innovatie, implementatie en ontwerpcriteria zijn de onderwerpen die aan bod komen.

Tot slot wordt in hoofdstuk 6 de *literatuurlijst* weergegeven en wordt er afgesloten in hoofdstuk 7 met de *bijlagen*. De bijlagen dragen bij ter explicitering van het onderzoek.

## 2. Theoretisch kader

*Om antwoorden te verkrijgen op de generieke deelvragen is literatuur bestudeerd. De antwoorden op de deelvragen staan beschreven in dit hoofdstuk. Eerst vindt een korte inleiding plaats, gevolgd door de literatuurstudie. De deelvragen zijn onderverdeeld in subonderwerpen. Het theoretisch kader wordt afgesloten met een conclusie van de literatuurstudie, in eigen woorden beschreven gebaseerd op literatuur.*

### 2.1 Inleiding van het theoretisch kader

In het theoretisch kader wordt antwoord gegeven op de volgende generieke deelvragen:

1. Wat is een kindgesprek?
2. Wat is voorwaardelijk voor het voeren van een kindgesprek?
3. Hoe wordt een kindgesprek vormgegeven?
4. Welke gesprekstechnieken zijn in te zetten tijdens een kindgesprek?
5. Hoe voeren leerkrachten kindgesprekken met leerlingen in de leeftijdsfase van 6-10 jaar?

### 2.2 Literatuurstudie

#### 2.2.1 Het kindgesprek

##### **Definitie**

Praten met kinderen is een gewoon opvoedingsmiddel, waarbij er altijd een duidelijke aanleiding is. Het is een dagelijkse bezigheid van de leerkracht (Sleeboom et al., 2010).

Pameijer, Van Beukering en De Lange (2010) geven weer dat een kindgesprek een gesprek tussen een leerling en een leerkracht is, wat volgens een vast format en op een afgesproken tijdstip wordt gevoerd. Een helder doel, wat ook de leerling begrijpt, is vooraf opgesteld en is de leidraad voor het gesprek. In het gesprek worden belemmerende en stimulerende factoren vastgesteld. Aanen-Zilvold en Bulterman-Bos (2014) definiëren een kindgesprek als een hulpmiddel om de onderwijsbehoeften van een leerling te identificeren, tevens versterken ze de pedagogische relatie. Leerlingen waarderen de gesprekken, want er wordt serieus naar hen geluisterd. De informatie die de leerlingen geven zal niet altijd per direct bruikbaar zijn. Deze gegevens zullen vertaald moeten worden naar de onderwijspraktijk en onderwijsbehoeftes. Daarnaast schrijft Kamphuis (2019) dat leerkrachten niet alleen moeten luisteren, maar er ook daadwerkelijk iets mee moeten doen. Marzano (2009) schrijft dat een kindgesprek ook een middel is om samen met de leerling persoonlijke doelen op te stellen. De doelen die door de leerling opgesteld worden moeten zowel gepland als zo nu en dan geëvalueerd worden. Zo kan de leerkracht beter zien waar de leerling staat in de ontwikkeling en welke behoeftes nodig zijn om tot verdere ontwikkeling te komen.

Een kindgesprek is een bron van informatie, waarbij de leerkracht sterker zicht krijgt op de kindfactoren en de wisselwerking tussen leerling en leerkracht. Onderwijsbehoeften worden geïdentificeerd, waarbij de inbreng van de leerlingen als steunbron gebruikt moeten worden (Amsing, Bertu & Van der Maas, 2009). Tevens is een kindgesprek een momentopname, waar rekening mee gehouden moet worden (Kamphuis, 2019). Bakker (2004) schrijft dat een kindgesprek een tweegesprek is. Bij het voeren van een kindgesprek wordt er doelgericht samengewerkt, waarbij ervanuit wordt gegaan dat de gesprekspartner geloofwaardig is en er relevante informatie wordt gedeeld. Wanneer hier geen sprake van is, zal het kindgesprek niet goed lopen.

Het voeren van een kindgesprek draagt bij aan de ontwikkeling van relatie, competentie en autonomie; de drie psychologische basisbehoeften (Stevens, 2004). De leerling krijgt een luisterend oor geboden en het gesprek is in het belang van de leerling. Het is een serieus gesprek dat bijdraagt aan de relatie tussen leerkracht en leerling. Het kindgesprek dient onder andere ter inventarisatie van

de talenten en ontwikkelpunten. Wat zal de leerling behouden en waar kan aan gewerkt worden? Dit geeft de leerling een competent gevoel. De leerling denkt in het gesprek mee, wat bijdraagt aan een autonoom gevoel.

## Doelen

Er zijn meerdere aanleidingen tot het voeren van kindgesprekken, wat sterk samenhangt met het doel dat het gesprek betreft. Aanen-Zilvold & Bulterman-Bos (2013) stellen dat de identificatie van onderwijsbehoeften van de leerlingen het doel is van het voeren van kindgesprekken. In het gesprek staat de leerling centraal en is direct betrokken bij het eigen leerproces (ontwikkeling). Door middel van een kindgesprek kan er veel bruikbare informatie verkregen worden, die de leerling alleen zal geven in een betrouwbare situatie als een kindgesprek. Onder bruikbare informatie wordt onder andere verstaan dat de leerling bijvoorbeeld zijn/haar ideeën over passend onderwijs voor zichzelf vertelt, wat hij nodig heeft tijdens de instructie of over zijn/haar eigen gevoelens vertelt (Pameijer, 2017). Iedere leerling heeft immers zijn/haar eigen onderwijsbehoeftes met betrekking tot **wat** hij wil en kan leren en **hoe** hij het wil en kan leren. Hierbij is het vooral belangrijk dat de leerling zich ook van deze behoeftes bewust is (Ettekoven & Hooijveld, 2009). De leerkracht heeft als missie de unieke leerling te helpen in de ontwikkeling op de manier wat het best bij de leerling past (Den Hoed, 2017). Een ander mogelijk doel voor het voeren van een kindgesprek kan zijn dat de leerkracht over de successen en misstappen wilt spreken en deze wilt analyseren, de leerling wilt volgen in zijn/haar voortgang van ontwikkeling of om afspraken te hervormen (Pameijer, 2017). Een kindgesprek kan ook gevoerd worden ter versterking van de pedagogische relatie tussen de leerling en leerkracht. Het is belangrijk dat de leerkracht dus echt naar de leerling luistert om vertrouwen en veiligheid te bieden en serieus genomen te worden. Voor een leerling kan het gesprek het moment zijn om in vertrouwen ongerustheid over bepaalde zaken met de leerkracht te delen. Dit kan erg opluchtend werken en zal de relatie versterken (Aanen-Zilvold & Bulterman-Bos, 2013).

Kinderen moeten vaardig zijn in zelfsturing en reflectie, dit is onder andere nodig om in de 21<sup>e</sup> eeuw te kunnen leren. Ze moeten zich afvragen of ze zichzelf begrijpen in de manier hoe er gewerkt is en of ze zichzelf in de hand hebben, zodat ze niet alle kanten uitgaan (Meijlink, 2015, p. 140). Een doel van een kindgesprek kan ook zijn dat de leerkracht de leerling wilt ontwikkelen in de 21-eeuwse vaardigheden.

Volgens Delfos (2020) is het belangrijk voorafgaand aan het gesprek het doel duidelijk te maken voor de leerling. Ook tussentijds het gesprek is het goed het doel nog eens te benoemen. Wanneer dit ontbreekt kan dit angst of onrust oproepen bij de leerling. Benoem wat er van de leerling verwacht wordt en waarom; er is geen enkel antwoord goed of fout is, maar het gaat om de oprechte mening van de leerling. De leerling kan ook het doel van het gesprek bepalen.

Van Nijnatten & Elbers (2006) onderscheiden 3 soorten kindgesprekken; een kindgesprek tijdens een toetssituatie, een didactisch kindgesprek en een diagnostisch kindgesprek. Een gesprek tijdens een toetssituatie zal inzicht moeten leveren in vaardigheden en kennis. Van hieruit kan een plan opgesteld worden. Het didactische kindgesprek richt zich op het achterhalen van de onderwijsbehoeften van de leerling (didactisch), waarbij de leerkracht met de leerling een doel of plan opstelt (doelengesprek). Het diagnostische kindgesprek richt zich op het gevoel en de gedachten van de leerling in verschillende situaties, het doel is inzicht hierin te verkrijgen.

## 2.2.2 Voorwaarden

### Communicatievoorwaarden

Geen enkele leerling is hetzelfde. Geen enkel gesprek zal hetzelfde gevoerd worden. Van groot belang is te kijken naar de leeftijd van de leerling en zijn psychosociale ontwikkeling, voordat het gesprek van start gaat (Tammel, 2018). Zie 2.2.5. *de psychosociale ontwikkeling*. Wanneer deze bekend zijn, is het van belang naar de communicatievoorwaarden te kijken. Omdat er bij het voeren van een kindgesprek sprake is van een machtsverhouding, kan het zijn dat het gesprek een gesloten gesprek wordt. Dit moet voorkomen worden door aan de voorwaarden te voldoen. Een gesprek met leerlingen onder de 14 zal van de hak op de tak gaan, maar dat is gewoonlijk. Ook wordt er snel door de leerkracht het antwoord ingevuld of de onjuiste vraagstelling ingezet, maar de leerling aanvoelen is veel belangrijker en effectiever. Ga leeg het gesprek in en laat je verwonderen (Delfos, 2020; Tammel, 2018). Rogers, een Amerikaanse psycholoog, noemt 3 voorwaarden voor een gesprek waarin gesprekspartners tot hun recht komen; congruentie (de leerkracht is echt), empathie (inlevingsvermogen in de leerling) en positieve blik (sta open voor de leerling) (Hooijmaaijers, Stokhof & Verhulst, 2016). Om een goed kindgesprek te kunnen voeren is het belangrijk bewust de volgende communicatievoorwaarden te kennen en toe te passen (Tammel, 2018; Delfos, 2020):

#### 1. *Dezelfde ooghoogtes*

Een biologisch gegeven dat invloed uitoefent op het contact tussen leerling en leerkracht is de lengte. Degene die het langst is zal als sterkst ervaren worden en het gesprek sneller leiden. Door verschil in de lengte worden de leerlingen in een ondergeschikte positie neergezet. Om gelijkwaardigheid te creëren zal de leerkracht zich lager en bescheiden op moeten stellen. Attitude en lichaamshouding zijn van belang om de leerling zich verantwoordelijk te laten voelen voor het gesprek zodat hij zal vertellen. Het zal een gelijkwaardige uitwisseling stimuleren.

#### 2. *Kijkend naar de leerling*

Wat gaat er in de leerling om? Non-verbale communicatie is betrouwbaar en werkt effectief bij leerlingen met een korte spanningsboog, ze voelen zich gehoord en de leerkracht toont interesse. Angst, liegen, tanende motivatie, goede motivatie en fantasie kun je aan een leerling aflezen. Tevens zal een leerling sneller 'ja' antwoorden terwijl het antwoord eigenlijk 'nee' is. De leerkracht vervolgt het gesprek, terwijl de mimiek laat zien dat het gegeven antwoord niet klopt.

#### 3. *Op het gemak stellen*

Stel de leerling veilig, want alleen dan kan er een goed gesprek gevoerd worden. De leerling voelt zich gewaardeerd. Een jongen zal dit meer extern hebben, een meisje meer intern. Een vereiste is het doel te vertellen. Zo weet de leerling waar hij aan toe is. Andere manieren om de leerling op het gemak te stellen is afhankelijk van de leeftijd. Ga als leerkracht bijvoorbeeld samen spelen, tekenen, praten over hobby's, et cetera. Zeg bijvoorbeeld; Ik zal graag wat met je willen bespreken, zullen we dat gaan doen als we aan het spelen zijn? Ook metacommunicatie stelt de leerling op gemak.

#### 4. *Luisteren*

Heb oprechte interesse, ook voor het andere zaken dan het onderwerp van het gesprek dat de leerling vertelt. De leerkracht moet voorkomen dat zijn/haar eigen spanningsboog niet te kort is. Dat kan ervoor zorgen dat er machtsverschil ontstaat en dat de leerling door passief verzet van het gesprek afhaakt. Onder passief verzet wordt onder andere wegstijgen, weglopen, aannemen van een wachtende houding, Oost-Indisch doof en verplaatsing van concentratie verstaan. Laat de leerling het eigen verhaal vertellen. Kiili (1999) laat in een onderzoek zien dat volwassenen voor maar een klein deel geïnteresseerd zijn in de leerling, vaak wordt er 'wacht maar even' gezegd omdat de onderwerpen die voor de leerling echt belangrijk zijn niet een relatie hebben tot hun eigen agenda.

### *5. Alterneren van oogcontact*

Af en toe oogcontact maken is van belang voor het vertellen van een verhaal. Ogen worden ook wel de ‘spiegel van de ziel’ genoemd. Wanneer men elkaar aankijkt is dat een teken van eerlijkheid. Naast de leerling zitten werkt effectiever dan tegenover hem/haar. De leerling kan zich langer concentreren op zijn verhaal en het vertellen. Wanneer de leerling geen oogcontact maakt is het goed om te achterhalen waarom de leerling dat niet doet. Het kan duiden op negatieve tekens als angst, maar ook op positieve tekens als dat de leerling zich concentreert.

### *6. Spelen en praten*

Kinderen hebben een korte spanningsboog. Bij het voeren van een kindgesprek zal de leerling drang hebben tot beweging omdat er stoffen door het lichaam gaan die niet omgezet kunnen worden in beweging. Hierdoor kan angst of spanning veroorzaakt worden. Doordat kinderen meerdere dingen tegelijk kunnen doen, is het goed hen door middel van spel te motiveren en tegelijkertijd een gesprek te voeren. De concentratie is groter, er wordt een fijne sfeer gecreëerd en de leerling voelt zich sneller veilig. Tot 8 jaar wordt leren als een spel gezien, waardoor de leerling bij een gesprek in de vorm van een spel beter zal functioneren. Borgers, De Leeuw en Hox (1999) schrijven dat een gesprek met een kind tot ongeveer 8 jaar als een spel gepresenteerd moet worden. Kinderen zien dit niet als losse onderdelen, maar maken er een combinatie van. Vygotsky (1996) vult aan dat kinderen hun potenties omzetten in vaardigheden die zij vervolgens zelfstandig uit kunnen voeren. Kies een activiteit dat ‘in de mode’ is en waak ervoor dat het spel het onderwerp van het gesprek wordt. Kies een geschikt moment tijdens de activiteit uit.

### *7. Jij weet wat ik niet weet*

Leerkrachten weten niet en kunnen niet alles, maar daar zijn niet alle kinderen zich van bewust. Maak duidelijk dat de leerling zal moeten vertellen hoe hij denkt en wat hij voelt. Dat is nodig voor goede communicatie en kan de leerkracht helpen. Wanneer leerlingen van de alwetendheid van de leerkracht uitgaan, kunnen ze angst hebben om iets verkeerd of doms te zeggen (Maccoby & Maccoby, 1954).

### *8. Dit heeft nut en effect*

Vaak is het voor jongere kinderen nog niet duidelijk waarom er gesprekken worden gevoerd en wat precies het proces van gespreksvoering is. Laat weten dat de leerling belangrijk is en dat wat hij vertelt echt van belang is en nut heeft. Dat wat ze zeggen heeft effect, vertel als leerkracht de leerling ook waarom. Als leerkracht kan de situatie beter begrepen worden, want een jonger kind kan dit niet zelf inzien.

### *9. Pauzeren/beëindigen*

Het is soms de beste keus het gesprek stil te leggen of af te breken en op een ander moment weer op te pakken. Een gesprek kan intensief zijn en de leerling kan er emotioneel even genoeg van hebben. De leerling is wel gemotiveerd, maar cognitief wordt het te zwaar en de spanningsboog is op. Dan is een pauze of afbreken de juiste keuze.

### *10. Kom tot jezelf*

Plan het gesprek op een moment dat de leerling na het gesprek tot zichzelf kan komen (voor de pauze of voor de gym). Vraag de leerling wat hij na het gesprek wilt doen om de rust te pakken en tot zichzelf te kunnen komen. Het best is een fysieke inspanning om aangemaakte adrenaline kwijt te raken (Tammel, 2018; Delfos, 2020).



## Metacommunicatie

Metacommunicatie zorgt ervoor dat de leerling weet waarom het kindgesprek gevoerd wordt. Bespreek het *doel en het kader* van het gesprek. Dit zal er mede voor zorgen dat het gesprek goed zal verlopen en kwalitatief hoger is. Tijdens het voeren van het gesprek kan het zo zijn dat de het niet zo loopt als gepland, het uitspreken van subdoelen is helpend om de leerling weer een focuspunt te geven. De leerling moet weten dat hij *alles mag zeggen en niet gedwongen wordt om overal antwoord op te geven*. Tevens heeft metacommunicatie betrekking op de onwetendheid van de leerkracht. De leerkracht weet niet alles, de leerling zal hem/haar die informatie moeten geven. Maak de leerling duidelijk wat het belang is van informatie geven. Wat je als leerkracht voelt mag je benoemen naar de leerling om je intuïtie goed te kunnen volgen. Tot slot is het goed om als leerkracht de leerling te vragen *feedback* te geven. Dit geeft de leerkracht veel informatie en de leerling wordt zich bewust van zichzelf. Na afloop kan de leerkracht de leerling vragen om feedback en zijn/haar *mening* over het gesprek (Pameijer, 2017; Tammel, 2018; Delfos, 2020).

### 2.2.3 Vormgeving

#### Opbouw van het gesprek

Ondanks dat er verschillende vormen van gesprekken zijn en inhoudelijk sterk kunnen verschillen, is er wel een duidelijk structuur zichtbaar die overeenkomsten vertoont in de opbouw van het gesprek (Delfos, 2020). De leerkracht doorloopt 5 fases:

##### 1. De voorbereiding:

De voorbereiding van het gesprek is van groot belang, het verhoogt de kans van slagen. Een goede voorbereiding is de attitude van de leerkracht en daarnaast de inhoud. De kwaliteit van het gesprek is nauw verbonden met het respect en de warmte van de gesprekspartner. Het is daarom belangrijk een mentale voorbereiding te treffen om een respectvolle en warme gemoedstoestand te creëren: sta stil bij de leerling en de gebeurtenis/omstandigheden en niet bij jezelf, wil iets doorgeven en niet iets krijgen. Maak realiseerbaar hoe het gesprek voor de leerling kan zijn en neem hierin de juiste houding aan. Baarda (2012) schrijft dat er inhoudelijk gezien ook voorbereiding getroffen kunnen worden. Denk aan het doel van het gesprek, de vragen die gesteld kunnen worden, materialen, et cetera. Pameijer (2017) schrijft dat het van belang is dat de leerkracht een ruimte uitkiest waar het rustig is en waar het gesprek niet gestoord kan worden. Licht de leerling in over het gesprek en vertel waarvoor, waar en hoelang het gesprek zal zijn. De leerling kan zich voorbereiden en voelt zich zelfverzekerder. Bij de voorbereiding moet er over de duur van het gesprek nagedacht worden (Delfos, 2020). Delfos (2014) schrijft dat een verbaal gesprek met een leerling van 6 tot 8 jaar niet langer moet duren dan 20 minuten. Voor een leerling van 8 tot 10 jaar kan een verbaal gesprek 30 tot 45 minuten duren. Bij jongere kinderen is het zinvol het gesprek op te delen, vaak werken gesprekjes van 10 minuten effectiever dan een gesprek van 30 minuten.

##### 2. De introductie

De leerkracht heet de leerling welkom, laat de leerling een zitplaats uitkiezen en start positief. Als leerkracht is het niet verplicht om tegenover de leerling te gaan zitten, als je maar op dezelfde hoogte zit om gelijkheid te creëren. Naast elkaar zitten kan effectief werken, want zo hoeft er niet altijd oogcontact gemaakt te worden (Pameijer, 2017). Wanneer de leerling de leerkracht niet kent, stellen ze zich voor door hun naam te noemen en leeftijd. Dit om het intellectuele niveau in te schatten en te weten hoe met de leerling om te gaan. Benoem de aanleiding en het doel van het gesprek (het gesprekskader), de graad van vertrouwelijkheid, maak duidelijk wie de onderwerpen van het gesprek bepaald, benoem dat de gevoelens van de leerling belangrijk zijn en ertoe doen en de leerkracht de



leerling graag wilt helpen om deze gedachtes en gevoelens onder woorden te brengen. De leerling mag de onderwerpen bepalen, want het gaat om de hulpverlening bij zijn/haar hulpvraag. Vraag de leerling wat de hulpvraag is; Wil jij geholpen worden? Waar wil jij geholpen worden? Maak tijdens het gesprek opnames of aantekeningen en vertel de leerling waarom je dat doet en wat je ermee doet. Wanneer een leerling dit niet weet kan de leerling informatie achterwege houden. Kom er na het gesprek nog even op terug, de leerling moet immers toestemming verlenen. Tot slot is het belangrijk tot overeenstemming te komen. Gaat de leerling akkoord met het gesprek of wil hij deze niet voeren? Zo voelt de leerling zich medeverantwoordelijk en zal zich des te meer gedragen. Dan kan het gesprek ingegaan worden, door aan te sluiten bij de beleavingswereld. Ga in op een lievelingsactiviteit en daarbij de zin van de activiteit (Delfos, 2020).

### *3.De startvraag*

Bij het stellen van de startvraag is de sfeer prettig en vertrouwd (Den Hoed, 2017). Het is van groot belang het gesprek aan te snijden waarbij de leerling de verantwoordelijkheid behoudt. De eerste vragen moeten makkelijk te beantwoorden zijn. Het zijn (bij voorkeur) neutrale en gesloten vragen. Er kan gestart worden met het vragen naar een gebeurtenis of feit. Dit is voor (jonge) kinderen makkelijk onder woorden te brengen (Delfos, 2020). Met jongere kinderen is het zinvol tijdens het gesprek een activiteit te ondernemen, dit kan voor minder spanning zorgen. Een voordeel is dat er tijdens de activiteit stiltes kunnen vallen, dit kan voor de leerling een fijn gevoel geven. De leerling tijdens het gesprek laten tekenen of spelen kan helpend zijn gevoelens uit te drukken of verslag te geven (Sleeboom et al., 2010). Voordat de startvraag gesteld gaat worden, zijn er al introductievragen aan vooraf gegaan. De startvraag is een vraag dat de leerling al inzicht geeft in het onderwerp, soorten vragen en het doel van het kindgesprek. Deze moet niet te moeilijk zijn en het gespreksonderwerp duidelijk maken (Delfos, 2020).

### *4.De romp*

In deze fase komt het onderwerp aan bod waar de hulp op gebaseerd is. Er vinden in deze fase 2 processen tegelijk plaats. Het eerste is het bespreken van het onderwerp. De leerling geeft in de romp belangrijke informatie met betrekking tot het onderwerp. Het tweede is dat de relatie en sfeer onderhouden worden. Tevens staan de (meta)communicatievoorwaarden centraal en zijn van groot belang. Als dit niet helder genoeg is zal dat in deze fase de gevolgen laten zien (Delfos, 2020). In deze fase wordt besproken wat er op het moment bijvoorbeeld nog niet zo goed gaat. Er wordt naar mogelijke oorzaken gezocht en mogelijke oplossingen voor de situatie bedacht. De leerling is aan het woord en vertelt wat hij wilt veranderen, hoe, welk doel hij daarbij stelt en wat de behoeftes/benodigdheden zijn (Pameijer, 2017). De doelen die de leerling stelt moeten positief geformuleerd en haalbaar zijn. Hierop moet de leerkracht positieve en expliciete feedback kunnen geven. Samen met de leerling wordt gekeken en besproken wat of wie nodig is om het doel te behalen. Dit maakt dat de leerling nog meer betrokken is bij het eigen leerproces. Daarnaast wordt er een termijn opgelegd om te bekijken op welke manier en of het doel bereikt is. Ook hier is de leerling verantwoordelijk voor. De leerling laat zien dat hij het zelf kan (Van Kooten, 2013).

Vermoeidheid en weerstand kunnen in deze fase door de leerling vertoond worden. Ook kunnen motivatie, vertrouwen, warmte en spanningsbogen van de leerling een rol spelen. Wanneer de leerling het gesprek toch niet wilt voeren wordt dat hier duidelijk. Dan is het belangrijk om het gesprek niet stap voor stap af te maken, maar door terug te gaan naar eerdere fasen en met behulp van metacommunicatie weer op te bouwen. De leerkracht moet bewust vragen stellen, zodat er zoveel mogelijk informatie gegeven wordt. Geef de leerling ruimte om een eigen verhaal te doen door een luisterende houding aan te nemen en de leerling de ruimte te geven te praten. Om over te gaan tot de

afronding van het gesprek wordt er naar de centrale vraag gekeken. Is deze onvoldoende beantwoord? Dan wordt er in een metacommunicatief kader de vraag nog eens gesteld (Delfos, 2020).

### *5.De afronding*

Tijdens de gespreksvoering is er een bepaalde spanning opgebouwd. Deze zal ook weer afgebouwd moeten worden en dat verdient ook zorg. Het gesprek is pas echt afgelopen, als de leerling het met een positief gevoel afsluit. Redenen tot afronding zijn onder andere dat het onderwerp voldoende besproken is (het is effectief dit naar de leerling te benoemen) , de tijd om is of omdat de motivatie en concentratie niet meer aanwezig is. Kondig de afronding aan. De leerkracht geeft als eerst zijn/haar mening ter evaluatie van het gesprek, daarna doet de leerling dit. Het doel wordt nogmaals benoemd, het gesprek wordt samengevat en er wordt verteld wat er met de behaalde informatie gedaan zal worden. Bedank de leerling voor het gesprek met een beloning of aandenken. Het is een signaal voor dat de bijdrage gewaardeerd wordt. Tot slot wordt het vervolg uitgesproken, voor zover dat bekend is (Delfos, 2020; Den Hoed, 2017).

### **Invulling van het gesprek – format**

Een kindgesprek wordt gevoerd vanuit een vaste structuur; voorbereiding, introductie, startvraag, romp en de afsluiting (Delfos 2020; Den Hoed, 2017). Het gesprek kan wel in een bepaald format gegoten worden, zodat het aantrekkelijker wordt. Toonen (2017) geeft weer dat er bij het voeren van kindgesprekken werkvormen ingezet kunnen worden. Ze schrijft welke uit onderzoek het best aansluiten bij kindgesprekken en boeiend onderwijs. Het blijft bij het gebruiken van een bepaalde werkvorm van belang dat de juiste structuur/opbouw gehanteerd wordt: Teken je gesprek, Het kind plan, Gedragspatroongrafiek, Kinder-enquête, Mind-map, Hand gesprek, Tabel en Pictogrammenblad. Pameijer (2017) voegt hieraan de methode ‘Overzicht, Inzicht en Uitzicht’ toe. Deze methode is gericht op het voeren van kindgesprekken aan de hand van een format. De leerkracht gaat met de leerling in gesprek over datgene wat op het moment goed gaat en wat beter kan. Er wordt op die manier overzicht geschept. Dan is het de bedoeling dat er inzicht in deze zaken komt. Wat wil de leerling bereiken (doel), wat worden de stappen (wat gaan we doen) en wat zijn we daarvoor nodig? Dit is de laatste fase; uitzicht. Een ander format is het high-five reflectiemodel. Lamers & Creemers (2017) beschrijven dit model en kan een format zijn voor het kindgesprek. De leerkracht loopt samen met de leerling de vingers af en start bij de duim. Bij de duim staan de vragen of datgene wat goed gaat centraal. Bij de wijsvinger staan de vragen over de toekomst centraal. Wat wilt de leerling? Wat wilt de leerling graag doen? Bij de middelvinger komen vragen waar de leerling graag vanaf wilt aan bod. Bij de ringvinger komen vragen over het hier en nu wat als prettig ervaren wordt en ook zo zal moeten blijven. De pink staat voor vragen die gesteld worden over wat de leerling nog niet zo goed kan en wat de leerling wel graag zou willen kunnen. Een andere manier van gespreksvoering is aan de hand van schaalvragen. De leerling schaalt zichzelf in op een bepaalde vaardigheid op een schaal van 1 tot en met 10. De leerkracht vraagt waarom de leerling voor een bepaalde schaal kiest, hoe hij die schaal bereikt heeft en hoe die schaal hoger kan worden (Lamers & Creemers, 2017). Pameijer, Beukering & De Lange (2009) beschrijven dat kindgesprekken binnen de cyclus van handelingsgericht werken geplaatst kunnen worden. Door het voeren van diagnostische- en doelengesprekken kunnen de onderwijsbehoeften van de leerlingen helder in kaart worden gebracht. Hierop volgen de feedback-en voorgangsgesprekken. Tot slot vindt er een evaluatiegesprek plaats die dient als terugkijkmoment op de afgelopen periode en het daarop opstellen van nieuwe behoeften en doelen voor de leerling. Elk gesprek wordt gevoerd met een eigen doel. Dit doel zal de inhoud en vorm van het gesprek bepalen. Het is van belang dat er een doorgaande lijn binnen de school zal ontstaan, waarbij de aanpak in alle jaargroepen op elkaar afgestemd zijn en er

gewerkt wordt aan de hand van een jaarplanning. Wanneer handelingsgericht werken geen plaats heeft binnen de school, kan het als een mooi en effectief format dienen (Thomas & Charles, z.d.).

### **Invulling van het gesprek – moment**

Er zijn meerdere mogelijkheden voor het voeren van kindgesprekken. Scholen kunnen kiezen om kindgesprekken alleen te voeren wanneer een leerling daar baat bij heeft of extra zorg nodig heeft, maar scholen kunnen er ook voor kiezen kindgesprekken structureel te voeren en structureel in het onderwijsprogramma aan bod te laten komen. Bijvoorbeeld door iedere week een gesprek of elke week een gesprek met een leerling te voeren. Meestal wordt deze keus gemaakt wanneer er veranderingen aanwezig zijn binnen de school of de klas, zoals het groepsplan of wanneer het rapport uitkomt. De leerkracht overlegt met de leerling wanneer ze het best het gesprek kunnen voeren, dat is belangrijk. Vaak gebeurt dit tijdens de gym, een pauze of een ander moment wanneer de groep zelfstandig werkt en de leerkracht de handen vrij heeft. Wel is het belangrijk te weten dat er leerlingen zijn die uitkijken naar de gym of de pauze en het dus niet prettig vinden wanneer zij deze moeten missen voor een gesprek (Pameijer, 2017). Van Kooten (2013) schrijft dat zowel leerkrachten als leerlingen een ontwikkeling doormaken wanneer kindgesprekken systematisch ingezet worden binnen het onderwijs. Beiden leren ze de vaardigheden rondom communiceren en blijven deze ontwikkelen.

#### **2.2.4 Gespreksvoering**

##### **Gesprekstechnieken**

Gesprekstechnieken helpen de leerkracht om een juiste houding aan te nemen. Een goed en open kindgesprek vraagt om spreekvaardigheid, luistervaardigheid, bereidheid om te leren van eigen ervaringen en reflectievaardigheden van de leerkracht. Naast deze vaardigheden zijn nieuwsgierigheid, respect, belangstelling, warmte, empathie en een open houding van belang (Thomas & Charles, z.d.). Er zijn verbale en non-verbale gesprekstechnieken. Deze worden hieronder weergegeven. Wanneer de gesprekstechniek behandeld wordt in het theoretisch kader, wordt daarnaar verwezen.

##### *Non-verbale gesprekstechnieken*

Denk aan de juist de juiste luisterhouding, mimiek en stemgebruik. Deze vallen onder de communicatievoorwaarden van een kindgesprek, zie 2.2.2 Voorwaarden. Van Kooten (2013) schrijft dat de leerkracht op een nieuwsgierige, open en objectieve wijze het kindgesprek in moet gaan. De emoties die leerlingen geven moeten juist geïnterpreteerd worden, dit doet de leerkracht door ook zijn/haar gevoel te benoemen. Door middel van mimiek en woordgebruik kan de leerkracht inlevingsvermogen tonen, want emoties mogen er zijn. Acceptatie van de leerling staat centraal. Gordon (2015) vult hierop aan dat humor erg belangrijk is, want dit zal leiden tot minder beladenheid.

##### *Verbale gesprekstechniek: Luisteren en begrijpen*

Als leerkracht kun je voorkomen dat het een heen-en-weer gesprek wordt. Dit kan door eerst antwoord te geven op datgene wat de leerling vertelt, voordat de leerkracht alweer een nieuwe vraag stelt. Het is zinvol een reactie van een leerling te herhalen, dit levert uitvoerigere informatie op in plaats van een ja- of nee-antwoord. Tevens kan de leerkracht op die manier een controle uitoefenen of hij de leerling correct heeft begrepen (Sleeboom et al., 2010). Het is belangrijk dat de leerkracht in een gesprek écht naar de leerling luistert. Dit kan de leerkracht doen door voor zichzelf geen adviezen of oordelen klaar te hebben staan/ te geven, het is beter deze niet te benoemen in het gesprek. Het kan wel, maar het moet op de juiste wijze aansluiten bij de omstandigheden van de leerling.

Tevens kan de leerkracht dit gevoel creëren door de leerling uit te laten praten en stimulerende woorden te vertellen (Bakker, 2004; Delfos, 2020; Pameijer, 2017). Samenvatten en herhaling zijn volgens Bakker (2004) en Sleetboom et al. (2010) manieren om de leerling de juiste richting op de sturen in het gesprek of om bij het huidige onderwerp te blijven. Het samenvatten kan ook ingezet worden om juist het onderwerp of het gehele gesprek te stoppen. Zie tevens 2.2.3. *Voorwaarden*

#### Vraagtechnieken- soorten vragen

Tijdens een gesprek zijn er verschillende soorten vragen die aan een kind gesteld kunnen worden. Door kennis van de verschillende technieken te hebben en te weten wanneer deze het best toegepast kunnen worden, kunnen ervoor zorgen dat er in een gesprek de gewenste informatie verkregen wordt. De volgende 14 vragen zijn er, voor een uitgebreide uitleg wordt doorverwezen naar de webpagina (Tammel, 2018): *open vragen, gesloten vragen, toonvragen, retorische vragen, doorvragen, suggestief vragen, meervoudige vragen, vraag herhalen, vraag verduidelijken, tegendeelvragen, waaromvragen, antwoord herhalen, antwoord samenvatten en samenvattend vragen*. De cursief weergegeven vragen zijn van belang voor het kindgesprek met het jonge kind (6-10 jaar).

#### Metacommunicatie

Zie 2.2.2. *Voorwaarden, metacommunicatie*.

### 2.2.5 Gespreksvoering naar leeftijd

#### **Psychosociale ontwikkeling**

Verhulst (2017) definieert de psychosociale ontwikkeling als een theorie over de ontwikkeling van interacties tussen het individu en zijn sociale omgeving. Erik Erikson omschrijft aan de hand van 5 stadia deze ontwikkeling. Het is goed kennis te hebben van de psychosociale ontwikkeling om te kunnen weten waar de leerling in zijn ontwikkeling is. In dit onderzoek wordt de leeftijd van 6-10 jaar centraal gesteld.

##### *Kinderen van 6 tot 8 jaar*

In deze leeftijdsfase maken kinderen een grote cognitieve ontwikkeling en groei door. De alfabetisering begint; leerlingen leren lezen en schrijven. De leerlingen krijgen meer inzicht in begrippen, het kortetermijngeheugen is volgroeid en maakt plaats voor het langetermijngeheugen en steeds meer hersengebieden gaan samenwerken. Dit wordt de scharnierleeftijd genoemd. Wanneer er een gesprek gevoerd wordt met leerlingen van deze leeftijd, zal de leerling steeds meer verdiepen en begrijpen. Het gesprek zal ook meer diepgang krijgen, de leerling maakt sprongen in de intellectuele ontwikkeling. Tevens wordt in deze leeftijdsfase een schaamtegevoel gecreëerd. Leerlingen kunnen zich minder open willen stellen en minder toe willen geven doordat zij zich ergens voor schamen (Tammel, 2018).

##### *Kinderen van 8 tot 10 jaar*

De bewustwording wordt sterk ontwikkeld; kinderen worden zich bewust van hun plaats in de wereld en dus van zichzelf. Een nadeel hiervan is dat kinderen van deze leeftijd een minderwaardigheidsgevoel en faalangst kunnen gaan ontwikkelen. De gevoeligheid ligt hoog en kan tijdens kindgesprekken een belemmering geven omdat deze leerlingen niet alles durven te vertellen. Op school wordt faalangst zowel positief als negatief versterkt. Door deze nieuwe gevoelens kunnen leerlingen gevoelig zijn voor afkeuring, waar ze zich bewust van worden. Zowel van klasgenoten, vrienden als volwassenen. Leerlingen in deze fase zijn in staat strategieën toe te passen, hun langetermijngeheugen wordt ontwikkeld en wordt steeds groter. Doordat de leerlingen tegemoet willen komen aan de verwachtingen van volwassenen, zullen ze steeds beter gesprekken begrijpen en zijn ze veel minder gevoelig voor suggestieve vragen. Om de ander een plezier te doen, gaan deze

leerlingen details bij een verhaal verzinnen. Ook worden symboliek en verbanden steeds beter begrepen (Tammel, 2018).

### **Gespreksvoering naar leeftijd**

Zoals genoemd is elk kind anders en dus ook elk gesprek. Dit heeft mede te maken met de leeftijd van het kind. Delfos (2020) beschrijft dat kinderen van de leeftijd van 6-10 jaar dezelfde gespreksvoering beheersen, tevens is vanaf groep 3 de taal- en cognitieve ontwikkeling voldoende ontwikkeld zodat de leerling een waardevolle bijdrage in het gesprek kan leveren (Sleeboom et al., 2010). Het is van groot belang te weten waar de leerling zit in zijn ontwikkeling voordat het kindgesprek gevoerd wordt. Zo kunnen kinderen vanaf een jaar of 7 hun behoeftes uitspreken (Kamphuis, 2019).

#### *Gespreksvoering met kinderen van 6-8 jaar*

Het is belangrijk dat de leerkracht het gesprekskader duidelijk maakt en vertelt dat de mening en het denken van het kind het belangrijkste zijn. Gebruikmaken van metacommunicatie is van groot belang. Het stimuleert het kind te vertellen, het gesprek volgens de juiste codes te laten verlopen en het zelfvertrouwen te bevorderen. Praten en spelen moet afgewisseld worden, vooral activiteiten met beweging zijn effectief. Gesprekken moeten niet langer duren dan 15 tot 20 minuten, waarbij het kind stil zit. Wissel dat af met beweging, zodat de spanning afneemt. Vermijd moeilijke woorden en maak gebruik van non-verbale communicatie. Vermijd gesloten en suggestieve vragen. Open vragen staan centraal en vraag door op het antwoord van het kind op een ruimtelijke manier. Behoud de motivatie voor gespreksvoering door middel van belonen. Sluit het gesprek af door te vertellen dat het onderwerp genoeg aan bod is gekomen in het gesprek en besproken is (Hooijmaaijers, Stokhof & Verhulst, 2016; Delfos, 2020).

#### *Gespreksvoering met kinderen van 8-10 jaar*

Gesprekskaders zijn duidelijk voor kinderen van deze leeftijd, dus het is voldoende te vertellen waarom het gesprek gevoerd wordt. Ook bij deze leeftijd is het van groot belang metacommunicatie in te zetten. Vooral om het zelfvertrouwen te bevorderen en het stimuleren van gewenste uitingen. Het is effectief het gesprek af te wisselen met spelen/bewegen. Verbaal kan het gesprek 30-45 minuten duren, onder gunstige omstandigheden. Niet langer. Zet indirecte communicatie in en maak gebruik van concreet taalgebruik. Leg lastige woorden uit. Vermijd suggestieve vragen, gebruik vooral afwisselend open en gesloten vragen en vraag door (ruimtelijk als temporeel). Probeer niet duidelijk te maken welke antwoorden je wenst te krijgen. Ook is het zinvol om samenvattende vragen te stellen, dit ten behoeve van de structuur van het gesprek. Controleer tijdens de gespreksvoering de motivatie van de leerling. Benoem vooraf als tijdens het gesprek de regels, als eerlijk zijn, een eigen mening hebben et cetera. Ook kinderen van 8 tot en met 10 jaar zijn gevoelig voor immateriële als materiële beloningen. Sluit het gesprek af door te vertellen dat het onderwerp genoeg aan bod is gekomen in het gesprek en besproken is (Hooijmaaijers, Stokhof & Verhulst, 2016; Delfos, 2020).

## 2.3 Conclusie literatuurstudie

*De conclusies zijn in eigen woorden weergegeven en gebaseerd op benoemde literatuur.*

### **Conclusie deelvraag 1: Wat is een kindgesprek?**

*Onderstaande conclusie is onder andere gebaseerd op de literatuur uit Aanen-Zilvold & Bulterman-Bos (2014), Pameijer, Van Beukeringen & De Lange (2010), Marzano (2009), Amsing, Bertu & Van der Maas (2009), Bakker (2004), Kamphuis (2019), Pameijer (2017), Van Nijnatten & Elbers (2006) & Stevens (2004).*

Een kindgesprek is een gesprek tussen een leerling en een leerkracht. Het doel is de onderwijsbehoeften van een leerling te identificeren. Het gesprek vindt plaats op een afgesproken moment en wordt gevoerd aan de hand van een vast format. Een kindgesprek kan een middel zijn om de leerling persoonlijke doelen op te laten stellen. Het is een grote bron van informatie, want een leerkracht kan belangrijke informatie te weten komen over de ontwikkeling van de leerling en welke behoeftes de leerling verder nog nodig heeft voor ontwikkeling. De leerkracht krijgt zicht op de kindfactoren. Een kindgesprek is een tweegesprek en een momentopname. Een kindgesprek kan verschillende doelen bevatten; het kan gevoerd worden ter identificatie van de onderwijsbehoeften van leerlingen. Leerlingen delen tijdens het gesprek bruikbare informatie, zoals onderwijsbehoeften en het welbevinden. Tevens kan een doel van een kindgesprek zijn dat de leerkracht over successen en misstappen wilt spreken om deze te analyseren, om afspraken te hervormen of de leerling te volgen in de ontwikkelingen. Een ander mogelijk doel is de pedagogische relatie tussen leerling en leerkracht te versterken. Er worden 3 soorten kindgesprekken onderscheiden: het didactische kindgesprek, het diagnostisch kindgesprek en een kindgesprek tijdens een toetsituatie. Het draagt ten alle tijden bij aan de 3 basisbehoeften.

### **Conclusie deelvraag 2: Wat is voorwaardelijk voor het voeren van een kindgesprek?**

*Onderstaande conclusie is onder andere gebaseerd op de literatuur uit Hooijmaaijers, Stokhof & Verhulst (2016), Pameijer (2017), Tammel (2018) & Delfos (2020).*

De Amerikaanse psycholoog Rogers stelt 3 voorwaarden waaraan een kindgesprek moet voldoen; congruentie, een positieve blik en empathie. Daarop worden communicatievoorwaarden beschreven waar een kindgesprek aan moet voldoen om een juist gesprek te kunnen voeren: op dezelfde ooghoogte zitten, kijken naar de leerling, de leerling op gemak stellen, luisteren, alternëren van oogcontact, spelen en praten combineren, maak duidelijk dat wat het kind zegt effect heeft, maak duidelijk dat de leerling degene is die zal moeten vertellen hoe hij zich voelt, stop of breek het gesprek af op het juiste moment en geef de leerling na het kindgesprek de ruimte om tot zichzelf te komen. Metacommunicatie is tevens een voorwaarde voor het voeren van een kindgesprek. Het heeft betrekking tot het communiceren over communicatie. De leerling moet weten met welke intentie het gesprek gevoerd wordt, wat het doel en wat het kader van het gesprek is. De leerling moet weten dat het mag zwijgen en dat het verkrijgen van feedback van belang is. Metacommunicatie moet een vast onderdeel van communicatie zijn, waarbij de leerkracht benoemt wat hij denkt en voelt en de leerling wordt uitgenodigd een mening te geven.



### **Conclusie deelvraag 3: Hoe wordt een kindgesprek vormgegeven?**

Onderstaande conclusie is onder andere gebaseerd op de literatuur uit Delfos (2020), Den Hoed (2017), Van Kooten (2013), Pameijer (2017), Baarda (2012), Thomas & Charles (z.d.), Pameijer, Beukering & De Lange (2009), Lamers & Creemers (2017) & Toonen (2017).

Kindgesprekken kunnen inhoudelijk sterk van elkaar verschillen, wel is er een overeenkomst in de opbouw van het gesprek. *De voorbereidingen* van een kindgesprek zijn belangrijk en worden meegenomen in de structuur van de opbouw, het verhoogt immers de kans van slagen. Bij de voorbereiding wordt nagedacht over wat, waar, wanneer, hoe en waarom met betrekking tot het kindgesprek. Bij *de introductie* wordt de leerling welkom geheten, de aanleiding, het doel, de graad van vertrouwelijkheid en de bepaling van de onderwerpen van het gesprek verteld. Er wordt duidelijk gemaakt dat wat de leerling zegt erg belangrijk is, want de leerkracht wilt de leerling graag helpen. Benoem dat tijdens het gesprek opnames gemaakt worden en waarom je dat doet. Metacommunicatie speelt in deze fase een grote rol. Bij *de startvraag* is het van belang dat de sfeer vertrouwd en prettig is. De eerste vragen (introductievragen) zijn makkelijk te beantwoorden en voornamelijk gesloten en neutrale vragen, deze hebben betrekking tot gebeurtenissen of feiten. Het is goed tijdens het gesprek een activiteit te ondernemen. Bij het stellen van de startvraag wordt het voor de leerling duidelijk wat het onderwerp, het doel en wat de soorten vragen van het gesprek zullen zijn. In *de romp* wordt het onderwerp besproken en de sfeer en relatie onderhouden. Er wordt besproken wat wel of niet goed gaat, wat de oorzaken daarvan zijn en wat mogelijke oplossingen zijn. De leerling is voornamelijk aan het woord en benoemt wat er veranderd moet worden, hoe en welke doelen hij daarvoor opstelt. Er wordt een termijn opgelegd om te kijken hoe en of het doel bereikt is. In *de afronding* wordt er gereflecteerd op de introductie, startvraag en de romp. Kindgesprekken kunnen structureel en incidenteel worden gevoerd binnen de school. Plan het moment samen met de leerling. Gesprekken kunnen aan de hand van verschillende formats gevoerd worden. De methode ‘Overzicht, Inzicht en Uitzicht’ of de ‘high-five reflectiemethode’ of een kindgesprek binnen de cyclus van handelingsgericht werken voeren zijn voorbeelden hiervan. Het biedt structuur. Ook kunnen verschillende werkvormen tijdens de gespreksvoering worden ingezet.

### **Conclusie deelvraag 4: Welke gesprekstechnieken zijn er?**

Onderstaande conclusie is onder andere gebaseerd op de literatuur uit Thomas & Charles (z.d.), Tammel (2018), Delfos (2020), Van Kooten (2013) & Pameijer (2017).

Tijdens een kindgesprek zijn er gesprekstechnieken die ingezet kunnen worden om als leerkracht de juiste houding aan te nemen. De gesprekstechnieken zijn onder te verdelen in non-verbale als verbale technieken. Een techniek is het stellen van verschillende soorten vragen. Het inzetten van de juiste vraag kan tot stimulatie van vertellen bij de leerling zorgen, controleren of de verkregen informatie wel goed begrepen is en het kan voor structuur zorgen tijdens het kindgesprek. Metacommunicatie is tevens een techniek. De leerkracht zorgt er hierbij voor dat de intentie, het doel en het kader van het gesprek voor de leerling duidelijk is. Door het gebruik van non-verbale gesprekstechnieken kan de leerkracht laten merken dat hij echt luistert. Verbale gesprekstechnieken kunnen ingezet worden om verschillende doelen te bereiken. Het kan onder andere de vertelintentie van de leerling en het ontvangen van belangrijke informatie dat de leerling vertelt stimuleren.

### ***Conclusie deelvraag 5: Wat kunnen leerkrachten van leerlingen uit groep 3/4/5 verwachten tijdens het voeren van kindgesprekken?***

*Onderstaande conclusie is onder andere gebaseerd op de literatuur uit Hooijmaaijers, Stokhof & Verhulst, (2016), Verhulst (2017), Delfos (2020) & Tammel (2018).*

#### *Gespreksvoering met kinderen van 6-8 jaar:*

Kinderen kunnen lezen en schrijven, krijgen inzicht in begrippen, het kortetermijngeheugen is volgroeid en maakt plaats voor het langetermijngeheugen. De leerling zal steeds meer verdieping opzoeken en begrijpen. Kinderen van deze leeftijd ontwikkelen een schaamtegevoel, waardoor ze bepaalde informatie voor zichzelf kunnen houden. Voor het gesprek is het belangrijk dat het gesprekskader duidelijk wordt gemaakt en dat de mening van de leerling van belang is. Metacommunicatie is van belang, het stimuleert de leerling te vertellen, het gesprek volgens de juiste codes te laten verlopen en het zelfvertrouwen te bevorderen. Wissel het praten met spelen af. Het gesprek moet niet langer dan 15-20 minuten duren, vermijd moeilijke woorden en zet non-verbale communicatie in. Gebruik open vragen en geen gesloten en suggestieve vragen, vraag door op ruimtelijke wijze. Beloon de leerling.

#### *Gespreksvoering met kinderen van 8-10 jaar:*

Het gesprekskader is duidelijk, maar vertel de intentie van het gesprek. Om zelfvertrouwen en het verkrijgen van gewenste uitingen te stimuleren is het effectief metacommunicatie in te zetten. De gespreksduur is wenselijk 30-45 minuten onder de juiste omstandigheden. Het gesprek kan afgewisseld worden met spelen. Maak gebruik van concreet taalgebruik en indirecte communicatie. Leg moeilijke woorden uit en stel samenvattende vragen. Controleer motivatie door vooraf als tijdens het gesprek het doel en regels te benoemen. Beloon zowel materieel als immaterieel.

### 3. Contextonderzoek

*Hoofdstuk 3 zal een beschrijving geven van het contextonderzoek. Als eerst zal de methode van het onderzoek toegelicht worden. De resultaten die na de uitvoering verkregen zijn, zijn te lezen in hoofdstuk 3.3. Tot slot volgt de conclusie van het gehele contextonderzoek.*

***Binnen het onderzoek wordt de populatie leerkrachten van groep 3/4/5 geobserveerd en geïnterviewd. Dit zijn alle 3 vrouwelijke leerkrachten vandaar de term ‘zij/haar’.***

#### 3.1 Inleiding van het contextonderzoek

In hoofdstuk 2 zijn vanuit de literatuur de generieke deelvragen beantwoord. Het contextonderzoek zal bijdragen aan de beantwoording van de hoofdvraag, want het contextonderzoek zal antwoord geven op de contextvragen. Er is onderzoek verricht naar de huidige vormgeving van kindgesprekken op de St. Aloysiuschool. Hierbij wordt gekeken naar de rol die de leerkracht als de leerling heeft en wat de wensen van hen zijn met betrekking tot het voeren van kindgesprekken. Er wordt antwoord gezocht op de volgende contextvragen:

6. Hoe wordt op dit moment het kindgesprek gevoerd en vormgegeven?
7. Wat geven de leerlingen uit groep 3/4/5 aan nodig te hebben en wat zijn hun wensen voor het voeren van kindgesprekken?
8. Welke wensen en verwachtingen hebben de leerkrachten van groep 3/4/5 als het gaat om het inzetten van kindgesprekken?

#### 3.2 Methode contextonderzoek

Binnen het contextonderzoek worden verschillende onderzoeksmethoden en onderzoeksinstrumenten ingezet om relevante data te verzamelen. Per contextdeelvraag zal beschreven worden wat de procedure is. Vervolgens wordt er ingegaan op de gebruikte onderzoeksmethode, ingezette onderzoeksinstrumenten, de respondenten en het gebruikte materiaal. Tot slot zal er weergegeven worden op welke manier de verkregen data geanalyseerd zal worden.

##### Deelvraag 6

##### ***Hoe wordt op dit moment het kindgesprek gevoerd en vormgegeven?***

##### **Procedure**

Om deelvraag 6 te kunnen beantwoorden wordt gebruik gemaakt van de onderzoeksmethode ‘observeren’ en ‘bevragen’. Er is een observatielijst opgesteld, vanuit de literatuur uit het theoretisch kader, om de voering van een kindgesprek tussen leerkracht en leerling te observeren. Er is nadrukkelijk gekeken naar de vormgevings- en uitvoeringseisen van een kindgesprek. Deze observatielijst is opgesteld vanuit verschillende bronnen, onder andere Delfos (2020), Hooijmaaijers, Stokhof & Verhulst (2016), Tammel (2018), Aanen-Zilvold & Bulterman-Bos (2013) & Den Hoed (2017). Door het observatieformulier vanuit verschillende bronnen en perspectieven op te stellen, wordt het onderzoek meer valide en betrouwbaar. Het is niet gebaseerd op één perspectief, maar vanuit verschillende perspectieven wordt het onderwerp belicht. De observaties zijn momentopnames en daarom is het ook van groot belang op dat moment vanuit verschillende standpunten de observatie uit te voeren. Dit wordt ook wel theoretische triangulatie genoemd (Van der Donk & Van Lanen, 2016). Er wordt geobserveerd op 30 november, 1 december, 3 december en 9 december, allen op verschillende dagen en tijdstippen om hierin een betrouwbaar beeld te verkrijgen (Van der Donk & Van Lanen, 2016).

Naast de observaties worden er onder de 3 leerkrachten van groep 3/4/5 interviews gehouden, zo wordt opnieuw triangulatie toepast, maar in dit geval is sprake van methodische triangulatie. Het onderwerp van het onderzoek wordt vanuit verschillende perspectieven bekeken. De kindgesprekken worden tijdens de observaties, opgesteld aan de hand van literatuur, door de observant bekeken. De interviewer staat onafhankelijk in de uitvoering. Na uitvoering van alle observaties wordt er bekeken hoe de leerkrachten in het proces van de voering van kindgesprekken staan. Het onderwerp wordt vanuit hun standpunt bekeken. De interviews worden individueel afgenomen. De interviews worden op 9 december gehouden. Om de context zo objectief mogelijk weer te geven, is het van belang om de mentale modellen van de respondenten in beeld te brengen. Om dit te bewerkstelligen is gekozen om te starten met een zestal open vragen betreffende de aanwezige denkbeelden van de leerkrachten met betrekking tot kindgesprekken. Resultaten van de observaties worden individueel teruggekoppeld aan de leerkrachten, deze worden met de resultaten van de interviews geanalyseerd en hieruit wordt een conclusie getrokken. Er kan bekeken worden of de resultaten van de interviews overeenkomt met het beeld dat uit de observaties blijkt.

### Onderzoeksinstrumenten

Voor het observeren is gekozen voor een niet- participerende, directe observatie. Het observatieschema is gestructureerd opgesteld wat duidelijk maakt op welke aspecten er tijdens het observeren gelet wordt. De observant neemt niet deel aan de situatie, waardoor er objectief geobserveerd kan worden. De observatie is direct, dus in een live situatie kan worden geobserveerd en neemt de observant 'echt' waar (Van der Donk & Van Lanen, 2016). Het observatieschema is gestructureerd, waarin ruimte is voor toevoegingen en bevindingen. Op deze wijze is de observant gericht aan het observeren. Er wordt gekeken naar de uitvoerings- en vormgevingseisen van een kindgesprek en tevens wordt er gekeken naar de rol van de leerling tijdens het gesprek. De onderzoeker neemt het kindgesprek dat tijdens de observatie gehouden wordt op. Voor het bevragen is gekozen voor een individueel interview, met een minder gestructureerd interviewleidraad. De antwoorden die de leerkrachten geven kunnen van elkaar verschillen, er worden vooraf geen antwoordmogelijkheden gegeven. De leidraad bevat open vragen, waardoor leerkrachten gestimuleerd worden vanuit eigen perspectief, kennis en gevoel antwoord te geven wat een grote waarde heeft. Er is ruimte voor eigen inbreng van de leerkrachten. Deze mogelijkheid is er omdat het interview 3 keer gehouden wordt. Het interview is gebaseerd op onder andere literatuur uit Van der Donk & Van Lanen (2016), Pameijer (2017), Van Kooten (2013), Delfos (2020) & Aanen-Zilvold & Bulterman-Bos (2013). Tevens weergegeven in het theoretisch kader. Het doel van het interview is erachter komen hoe de leerkrachten op dit moment de kindgesprekken voeren/vormgeven. Het interview wordt individueel gehouden, zodat de leerkrachten elkaar niet kunnen beïnvloeden en er vanuit verschillende perspectieven een helder beeld gevormd kan worden. De interviewleidraad is verdeeld in een aantal onderwerpen om structuur te krijgen. De interviewer maakt aantekeningen tijdens het voeren van het interview. Bevragen is een goede methode om erachter te komen hoe de leerkracht denkt en zich voelt (Van der Donk & Van Lanen, 2016).

### Respondenten

Voor het observeren van de voering van het kindgesprek worden vooraf per groep 2 leerlingen geselecteerd. Twee leerlingen uit groep 3, twee leerlingen uit groep 4 en twee leerlingen uit groep 5. Groep 3/4/5 bevat 3 leerkrachten, zij worden ook over de gesprekken verdeeld om de betrouwbaarheid van het onderzoek te vergroten. Het interview wordt afgenomen bij alle 3 de leerkrachten, op individuele wijze. De bevraging zal mondeling gehouden worden, dus de respondenten hebben de mogelijkheid antwoorden toe te lichten. Tevens heeft de interviewer de

ruimte om vragen toe te lichten of door te vragen. De keus het interview individueel te doen is omdat de leerkrachten zo in kunnen gaan op hun eigen bevindingen en situaties, waarbij zij geen invloed op elkaar uitoefenen (Van der Donk & Van Lanen, 2016).

### Materialen

Om de observaties uit te voeren is de observatielijst nodig, bijgevoegd als bijlage G. Tevens is schrijfmateriaal en apparatuur om het kindgesprek op te nemen van belang.

Om het interview af te kunnen nemen is de interviewleidraad nodig, bijgevoegd als bijlage H. Ook hierbij is schrijfmateriaal nodig om tijdens het interview aantekeningen te kunnen maken.

### Analyse

Bij het analyseren van de data dat verkregen is bij het observeren, worden getallen berekend. De verkregen data wordt getransformeerd naar percentages. De reden hiervoor is dat percentages visueel weergegeven worden en het geen absolute cijfers weergeven, maar verhoudingen. Tevens kan data afkomstig van verschillende respondenten met elkaar vergeleken worden. In een bijpassend diagram worden de resultaten weergegeven om een beter inzicht te geven (Van der Donk & Van Lanen, 2016, pp. 230-234). Het observatieschema wordt tijdens het analyseren opgedeeld, zodat de resultaten per categorie weergegeven worden, wat meer inzicht zal opleveren. Uiteindelijk zullen van de categorieën nog totale weergaven verkregen worden van de aan- en afwezigheid van de kenmerken van de samengevoegde categorieën (per thema samengevoegd). Op deze wijze kan er gekeken worden naar de huidige voering en vormgeving van kindgesprekken. Door de verschillende categorieën op deze wijze te analyseren en weer te geven, zal duidelijk worden op welke punten de leerkrachten al correct handelen en aan welke punten nog aandacht besteed moet worden om te kunnen ontwikkelen. De soorten vragen zullen weergegeven worden in een staafdiagram, over de rol van de leerling zal een concluderende uitspraak gedaan worden. Om de individuele interviews van de leerkrachten te analyseren wordt gebruik gemaakt van analysemethode 12: horizontaal vergelijken (Van der Donk & Van Lanen, 2016, pp. 242-243). In een schema wordt weergegeven welke vraag er gesteld is en met welk doel, wat de antwoorden daarop zijn per leerkracht en wat daarin de bevindingen (overeenkomsten en verschillen) zijn. Belangrijke delen in de antwoorden, die relevant zijn voor het beantwoorden van de deelvraag, zijn onderstreept. De antwoorden kunnen direct, op een overzichtelijke wijze, met elkaar vergeleken worden en worden overeenkomsten en verschillen gelijk duidelijk. Deze methode is mogelijk omdat er een beperkt aantal respondenten zijn.

### Deelvraag 7

***Wat geven de leerlingen uit groep 3/4/5 aan nodig te hebben en wat zijn hun wensen voor het voeren van kindgesprekken?***

### Procedure

Er wordt binnen het onderzoek niet alleen rekening gehouden met de wensen van de leerkrachten, maar ook met die van de leerlingen uit groep 3/4/5. Er wordt bij deze deelvraag onderzocht wat de leerlingen zelf nodig denken te hebben bij het voeren van een kindgesprek en wat hun wensen hierin zijn. Door verschillende perspectieven, van zowel leerkrachten als leerlingen, te benaderen, zal dit binnen het onderzoek voor triangulatie zorgen wat de geldigheid zal versterken (Van der Donk & Van Lanen, 2016). Om deelvraag 7 te kunnen beantwoorden wordt een bezoek gebracht aan groep 3/4/5, dit is een bezoek binnen de organisatie. Er wordt gebruik gemaakt van de onderzoeksmethode 'bezoeken'. Daarnaast wordt ook de methode 'groepsinterview' gebruikt. Een deel van het groepsinterview is gestructureerd opgesteld, maar een deel is ook minder gestructureerd. Het zal naast een kringgesprek zijn die vanuit een leidraad gevoerd wordt en de hele populatie leerlingen uit groep

3/4/5 treft, waaraan vooraf opgetelde vragen worden gesteld. Door de onderzoekster zijn vragen op papier gezet en daarnaast is er genoeg ruimte om door te vragen. De gespreksleidraad is gebaseerd op literatuur uit het theoretisch kader en tevens aan de hand van bevindingen die tijdens het observeren en interviewen (van leerkrachten) door de observant en interviewer zijn gedaan. Door het stellen van de vragen wordt een gesprek met de leerlingen uitgelokt. Het instrument dat wordt gebruikt is gebaseerd op de andere instrumenten die binnen het onderzoek worden ingezet. Na het observeren van kindgesprekken en het afnemen van interviews bij de leerkrachten, zal het kringgesprek met de leerlingen uit groep 3/4/5 op 10 gevoerd worden. Het kringgesprek wordt opgenomen, zodat deze later terug te beluisteren is. Na het voeren van het kringgesprek wordt de verkregen data geanalyseerd en wordt hieruit een conclusie getrokken.

### Onderzoeksinstrumenten

Er is voor de methode ‘bezoeken’ gekozen, waarbij er een kringgesprek gevoerd wordt met de leerlingen uit groep 3/4/5. Het kringgesprek wordt gevoerd vanuit een interviewleidraad, waarin basisvragen, (gesloten) vragen met antwoordmogelijkheden en open vragen zijn opgesteld. Deze vragen dienen als leidraad, want tijdens het voeren van het gesprek is er een mogelijkheid tot afwijking en verdieping. De leidraad is bijgevoegd als bijlage I. De gespreksleidraad is zowel minder gestructureerd als gestructureerd. Er is een structuur aanwezig zodat het gesprek georganiseerd gevoerd kan worden. Het kringgesprek is opgedeeld in een inleiding, kern en slot. Het gesprek is bewust minder gestructureerd; het gesprek wordt gevoerd met pure inbreng vanuit de leerlingen en worden er geen antwoorden voorgelegd. Daarnaast wordt het interview ook gestructureerd gehouden, zodat er een duidelijke analyse gemaakt kan worden. Het betreft vragen met antwoordmogelijkheden zodat leerlingen geïnspireerd worden, maar er is ook zeker ruimte voor eigen inbreng. Er is gekozen voor een kringgesprek om met deze leerlingen over hun behoeftes en wensen een gesprek te kunnen voeren, waarbij de leerlingen ook inspiratie van elkaar op kunnen doen. Het is een open groepsgebesprek. Tevens komt uit de literatuur naar voren dat deze manier van verzamelen een passende methode is omdat de respondenten de mogelijkheid krijgen op elkaar te reageren en elkaar aan te vullen waar nodig. Tevens kost het afnemen van afzonderlijke interviews veel te veel tijd (Van der Donk & Van Lanen, 2016, p. 196). Wel zal de gespreksleider terugvallen op de leidraad, want deze vragen zijn van belang om voldoende antwoord te kunnen geven op de contextdeelvraag. Tijdens het kringgesprek wordt de werkvorm ‘denken, delen, uitwisselen’ ingezet. De leerlingen zijn bekend met deze werkvorm en vertonen enthousiasme. Vooraf zijn de tweetallen bepaald, door een sterke (of oudere) leerling aan een zwakkere (of jongere) leerling te koppelen. Er wordt rekening gehouden met dat leerlingen in een grote groep niet altijd alles durven te zeggen wat ze denken, daarom bespreken ze het eerst in tweetallen en is de samenstelling hierop aangepast. Ze delen met elkaar hun eigen antwoord en inspireren elkaar. Uiteindelijk toont elke leerling zijn eigen antwoord door middel van het wisbordje. Ter verhoging van participatie worden wisbordjes ingezet, dit zal tevens bijdragen aan de eerlijkheid van antwoorden omdat de leerlingen niet verbaal hun antwoord hoeven te delen met de hele groep. Wanneer de gespreksleider/interviewer het gesprek met de leerlingen voert en de leerlingen vraagt hun antwoord op de vraag te tonen op hun wisbordje, zal er in de klas een extra leerkracht aanwezig zijn die turft hoe vaak een bepaald antwoord voorkomt (bij de werkvorm ‘denken, delen, uitwisselen’) en welke antwoorden op open vragen gegeven worden. Voor een valide meting worden er antwoorden van leerlingen letterlijk overgenomen tijdens het analyseren.

### Respondenten

De respondenten zijn alle leerlingen uit groep 3/4/5, in totaal 20 leerlingen. Met hen zal het kringgesprek gevoerd worden.



## Materialen

Voor het voeren van het kringgesprek is de gespreksleidraad nodig die voor dit kringgesprek is opgesteld, bijgevoegd als bijlage I. Deze lijst kan de gespreksleider gebruiken als leidraad. De leerlingen hebben hun wisbordjes nodig. Tevens is apparatuur om het kringgesprek op te nemen van belang, zo kan het gesprek naderhand opnieuw beluisterd worden. Om vast te leggen hoeveel leerlingen voor een bepaald antwoord kiezen, is een extra persoon in de klas van belang om de resultaten te turven en de open antwoorden te noteren.

## Analyse

Van de data dat tijdens het interview, in de vorm van een kindgesprek in groep 3/4/5, verkregen wordt zullen eerst aantallen berekend worden. Door de aantallen te noteren, kan deze data omgezet worden naar procenten. De reden hiervoor is dat het dan mogelijk is om in een oogopslag te zien welke antwoorden het meest door de leerlingen gegeven zijn en waar dus precies hun wensen en behoeften in liggen. Het omzetten van aantallen naar procenten maakt het mogelijk om data van verschillende respondenten met elkaar te vergelijken (Van der Donk & Van Lanen, 2016, p.232). De verkregen data is weergegeven door de gegeven antwoorden van leerlingen achter het antwoord te turven. Bij het analyseren worden alleen data meegenomen dat relevant en waardevol is voor het beantwoorden van de deelvraag. Het kringgesprek kent inleidende vragen en kernvragen. De antwoorden op de kernvragen worden geheel meegenomen in het analyseren, van de inleidende vragen worden de resultaten opgenomen in bijlage M. Deze data is niet van belang voor het beantwoorden van de deelvraag, maar om de beginsituatie van de leerlingen duidelijk in beeld te hebben en kan mogelijke verklaringen geven voor verdere verkregen data. Aan het eind van het gesprek wordt de leerlingen specifiek gevraagd wat hun behoeften/wensen zijn met betrekking tot kindgesprekken. De leerling is vrij in het geven van hoeveelheden behoeften/wensen; een open vraag met open antwoorden. De antwoorden worden allen genoteerd, gecategoriseerd (tot een categorie waar een deel van de antwoorden onder vallen), er worden aantallen van berekend, worden omgezet naar procenten en vervolgens weergegeven in een staafdiagram om de behoeften/wensen overzichtelijk weer te geven. Hierdoor wordt het overzichtelijk waar de behoeften/wensen van de leerlingen liggen.

## Deelvraag 8

***Welke wensen en verwachtingen hebben de leerkrachten van groep 3/4/5 als het gaat om het inzetten van kindgesprekken?***

## Procedure

Om deelvraag 8 te beantwoorden, worden de 3 leerkrachten van groep 3/4/5 geïnterviewd. Het interview wordt afgenomen nadat de observaties zijn uitgevoerd, de leerkrachten individueel geïnterviewd zijn en er een kringgesprek met groep 3/4/5 heeft plaatsgevonden. De reden hiervoor is dat de bevindingen vanuit de observaties, interviews en het gesprek meegenomen kunnen worden. Het onderzoek wordt nadrukkelijk vanuit verschillende perspectieven bekeken en toegelicht, oftewel er is sprake van triangulatie. De methode van dataverzameling is ‘bevragen’, waarbij er een groepsinterview afgenomen wordt. De interviewer voert het interview gelijktijdig aan de 3 leerkrachten, zodat zij elkaar bewust kunnen beïnvloeden. Het interview is gebaseerd op literatuur uit het theoretisch kader (Pameijer, 2017; Van Kooten, 2013; Toonen, 2017; Lamers & Cremers, 2017; Pameijer, Beukering & De Lange, 2009). Voor deze deelvraag is dat een gewenste methode (Van der Donk & Van Lanen, 2016), dit omdat de respondenten op elkaar kunnen reageren en er data vanuit verschillende perspectieven verzameld wordt. Het onderzoeken van de deelvraag speelt zich tevens af op groepsniveau, dus bijpassend is een groepsgesprek. Leerkrachten kunnen een individueel

antwoord of verhouding geven tot een bepaald antwoord, maar kunnen hier vervolgens met elkaar over in gesprek gaan en hun gevoelens, gedachtes en voor en tegens met elkaar delen. Het doel is dat er uiteindelijk één gezamenlijk antwoord uitkomt. Het interview wordt vanwege de sluiting van de school (COVID-19) online, via Teams, gehouden. Dit vindt plaats op 17 december. Wanneer het interview gehouden is, kan deze geanalyseerd worden en worden hieruit conclusies getrokken.

### Onderzoeksinstrumenten

Als onderzoeksinstrument is er voor de interviewleidraad gekozen, dat in groepsverband wordt afgenomen. De interviewleidraad bestaat uit 4 vragen die vanuit deelvraag 8 zijn onderverdeeld. De eerste twee vragen gaan over het moment van het gesprek, de derde vraag gaat over het format en de laatste vraag gaat over het doel van het gesprek. Deze 4 vragen zullen uiteindelijk de benodigde informatie bevatten om antwoord te kunnen geven op deelvraag 8. Het is zowel een gestructureerde als minder gestructureerde leidraad. De vragen zijn opgesteld, met daaronder antwoordkeuzes. Dit is een bewuste keus, zodat de leerkrachten inspiratiemogelijkheden krijgen die gebaseerd zijn op literatuur. Bij elke vraag is er de mogelijkheid voor eigen invulling. Dit leidt ertoe dat de leidraad ook minder gestructureerd is, omdat de leerkrachten de mogelijkheid hebben een eigen antwoord te geven. De leerkrachten kunnen met elkaar in gesprek over het onderwerp en hun eigen bevindingen en zo tot een gezamenlijk antwoord te komen.

### Respondenten

De respondenten die geïnterviewd worden zijn de 3 leerkrachten van groep 3/4/5.

### Materialen

Om het interview af te nemen is er voor elke leerkracht (vanuit thuis) en voor de interviewer een laptop nodig, waarop Teams ter beschikking is. Voor de geïnterviewden is het handig een pen en papier bij de hand te hebben. De interviewer heeft de interviewleidraad, bijgevoegd als bijlage J, nodig. Deze wordt met de leerkrachten gedeeld, zodat zij mee kunnen lezen vanuit thuis.

De interviewer heeft schrijfmateriaal nodig om aantekeningen te maken. Het gesprek wordt opgenomen in Teams om naderhand terug te kunnen luisteren (Van der Donk & Van Lanen, 2016).

### Analyse

Bij het analyseren wordt de methode horizontaal vergelijken gebruikt. Tijdens het groepsinterview worden er vragen gesteld en hierop zullen de leerkrachten hun eigen bevindingen, meningen en antwoorden met elkaar delen. De respondenten krijgen de ruimte om op elkaar te reageren. Per leerkracht worden de bevindingen, meningen, antwoorden, et cetera vastgelegd en hiervan worden belangrijke delen onderstreept (Van der Donk & Van Lanen, 2016, pp. 242-243). Overeenkomsten en verschillen worden helder en uiteindelijk wordt er een uiteindelijk verkregen antwoord op de vraag van het interview vastgelegd in de laatste kolom. De uiteindelijke antwoorden worden door de leerkrachten bepaald, door met elkaar erover in te stemmen.

### 3.3 Resultaten contextonderzoek

Alleen relevante data voor het beantwoorden van de contextdeelvragen worden meegenomen in de resultatenweergave.

#### Deelvraag 6

#### *Hoe wordt op dit moment het kindgesprek gevoerd en vormgegeven?*

##### Observatie kindgesprekken

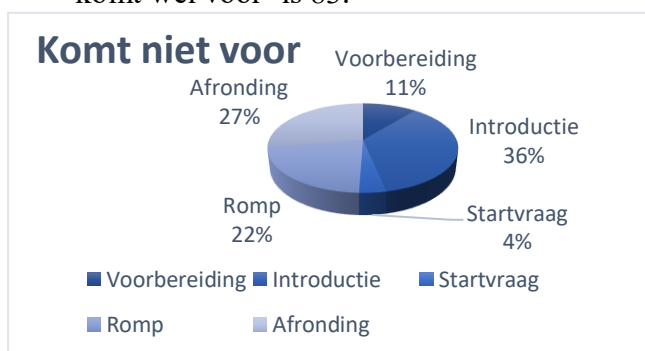
Op 30 november, 1 december, 3 december en 9 december zijn er 6 kindgesprekken geobserveerd op verschillende tijdstippen. Hierbij is aan de hand van een observatieschema bekeken hoe de leerkrachten op dit moment kindgesprekken voeren en vormgeven, in hoeverre leerkrachten uit groep 3/4/5 voldoen aan de uitvoerings- en vormgevingseisen van een kindgesprek en welke rol de leerling heeft tijdens het gesprek. Dit om antwoord te kunnen geven op de deelvraag ‘Hoe wordt op dit moment het kindgesprek gevoerd en vormgegeven?’

Bij het onderdeel ‘gespreksopbouw’ zijn de punten - - en – samengevoegd tot ‘komt niet voor’, -/+ tot ‘komt deels voor’ en + en ++ tot ‘komt wel voor’. Per onderdeel zijn de punten geteld, zijn deze aantallen omgerekend naar percentages en vervolgens worden deze uitgedrukt in een bijpassend diagram. Alle resultaten en diagrammen, vanuit het observatieschema, zijn opgenomen in bijlage K. Van de totale gespreksopbouw is 60% ‘komt niet voor’. Dat is 182 van de totaal 306 markeringen. De markeringen zijn in dit geval de kruisjes die onder een bepaalde schaal geplaatst zijn per kenmerk van een bepaald onderdeel. 41 markeringen staan in ‘komt deels voor’ en 83 markeringen in ‘komt wel voor’. Wanneer er ingezoomd wordt op deze kenmerken en markeringen, komen de volgende diagrammen naar voren. Weergegeven in figuur 1 tot en met 3.

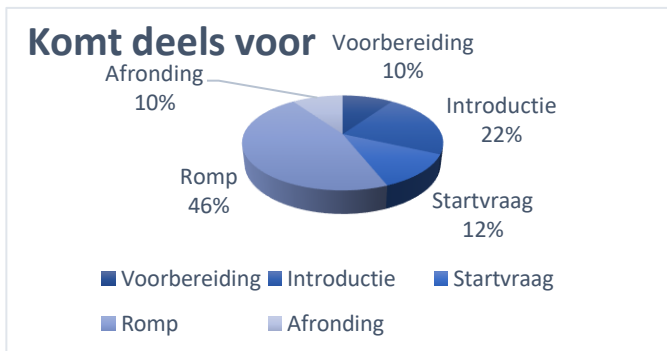
De introductie is de gespreksfase waarin de meeste observatiepunten niet voorkomen (65 markeringen), gevolgd door de afronding (50 markeringen). De startvraag heeft de minste markeringen (7 stuks) bij ‘komt niet voor’, gevolgd door de voorbereiding (20 markeringen). Zie figuur 1. Het totaal aantal markeringen bij ‘komt niet voor’ is 182.

In figuur 2 is in een oogopslag duidelijk dat de gespreksfase romp voor het grootste deel deels voorkomt tijdens de kindgesprekken, deze fase heeft 19 markeringen. De romp wordt gevolgd door de introductie, deze komt 9 keer voor. De afronding en de voorbereiding komen voor het kleinste deel deels voor (allebei 4 markeringen). Het totaal aantal markeringen bij ‘komt deels voor’ is 41.

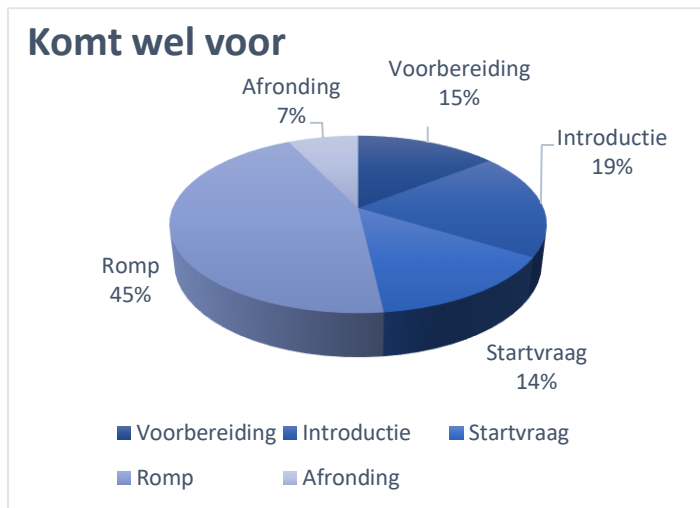
Welke kenmerken het meest voorkomen tijdens het observeren van kindgesprekken, is af te lezen in figuur 3. De romp voorziet ook de meeste markeringen in ‘komt wel voor’ (37keer). Deze fase stijgt boven de anderen uit. Na de romp volgt de introductie met 16 markeringen. De afronding is de fase die de minste markeringen heeft bij ‘komt wel voor’, namelijk 6. Het totaal aantal markeringen bij ‘komt wel voor’ is 83.



Figuur 1. Resultaten ‘Komt niet voor’



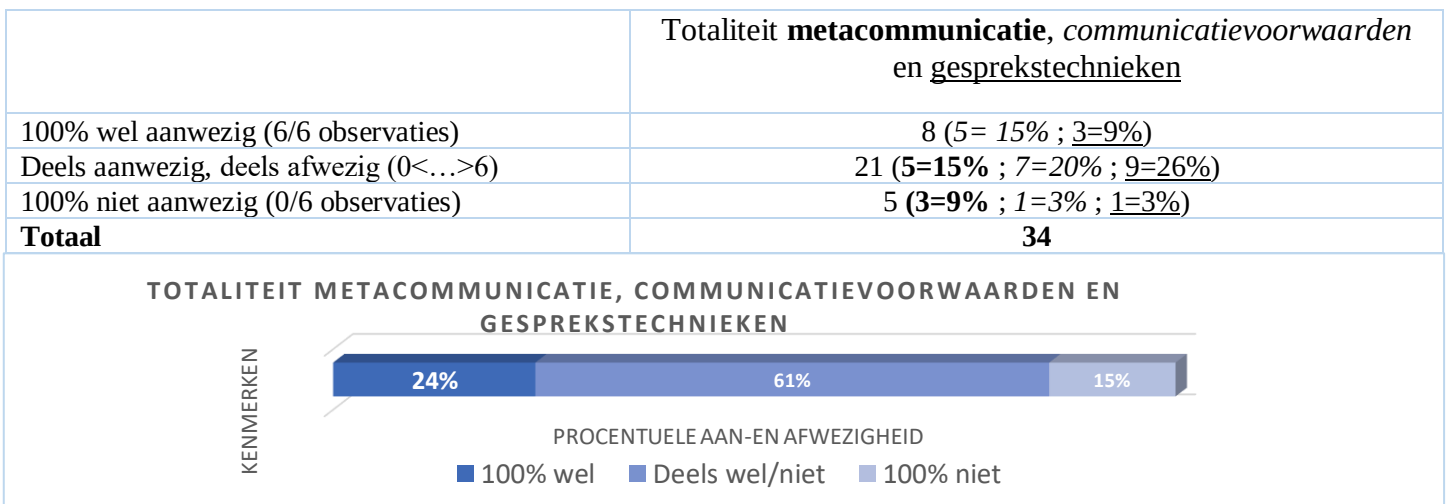
Figuur 2. Resultaten ‘Komt deels voor’



Figuur 3. Resultaten 'Komt wel voor'

Naast de gespreksopbouw zijn 'metacommunicatie', 'communicatievoorwaarden' en 'gesprekstechnieken' ook onderdelen van de observatie. Onder elk onderdeel vielen observatiepunten. Van elk punt is per observatie aangegeven of deze wel of niet aanwezig is. Hiervan zijn aantallen berekend en vervolgens omgezet naar percentages. Deze resultaten zijn uitgedrukt in gestapelde staafgrafieken, zie bijlage K. In de staafgrafieken kan per observatiepunt afgelezen worden in hoeverre deze wel of niet aanwezig was tijdens het observeren. De grafiek daaronder laat zien hoeveel van de totaal gezette markeringen wel en niet aanwezig waren tijdens het observeren. In het

schema onderaan wordt de ruwe data weergegeven. Deze resultaten zijn op deze wijze weergegeven voor de onderdelen 'metacommunicatie', 'communicatievoorwaarden', en 'gesprekstechnieken'. Deze 3 onderdelen zijn samengenomen om een totaaloverzicht weer te kunnen geven. Wanneer een observatiepunt door alle leerkrachten altijd uitgevoerd werd, dan kwam dit bij 6 van de 6 observaties voor en werd er altijd '100% wel' (dit was 8 keer het geval) ingevuld. Wanneer een observatiepunt de ene keer wel en de andere keer niet uitgevoerd werd, is 'deels wel/niet' ingevuld (dit was 21 keer het geval). 'Wel' en 'niet' wisselden elkaar af ( $0 < \dots < 6$ ). Wanneer een observatiepunt nooit uitgevoerd werd, dus bij 0 van de 6 observaties, is '100% niet' ingevuld. Er zijn 5 observatiepunten die door geen enkele leerkracht uitgevoerd zijn. In Figuur 4 is weergegeven hoeveel procent van welk onderdeel 100% wel, deels en 100% niet aanwezig is.



Figuur 4. Resultaten 'Metacommunicatie, communicatievoorwaarden en gesprekstechnieken' samengenomen.

In Figuur 4 is ook een gestapeld staafdiagram weergegeven. In een oogopslag is te zien dat het grootste gedeelte van de observatiepunten deels wel/ niet voorkomt, namelijk 61% (21 keer), gevolgd door 100% wel (24%=8 keer) en 100% niet (15%=5 keer). Metacommunicatie wordt niet door alle leerkrachten hetzelfde ingezet, het hoogst aantal ligt ook in 'deels wel/niet'. Van de communicatievoorwaarden en gesprekstechnieken is er telkens een dat niet voorkomt.

In Tabel 1 zijn de resultaten weergegeven die gebaseerd zijn op de resultaten in Figuur 4. Per onderdeel (in een bepaalde opmaak weergegeven) is weergegeven welke observatiepunten 100% wel,

deels en 100% niet aanwezig zijn bij het observeren. Een uitgebreide weergave is opgenomen in bijlage K.

**Tabel 1**

*Resultaten 'Metacommunicatie, communicatievoorwaarden en gesprekstechnieken' samengenomen.*

| <b>100 % wel aanwezig</b>                            | <b>Deels aanwezig, deels afwezig</b>                                                | <b>100% niet aanwezig</b>                                                                         |
|------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Congruentie</i>                                   | <b>Gesprekskader duidelijk maken</b>                                                | <b>Benoemen van het doel van het gesprek</b>                                                      |
| <i>Empathie</i>                                      | <b>Leerling duidelijk maken wat het belang is van informatie geven</b>              | <b>Subdoelen benoemen</b>                                                                         |
| <i>Positieve blik</i>                                | <b>Leerling om feedback vragen</b>                                                  | <b>Mening van de leerling is belangrijk (benoemen naar leerling)</b>                              |
| <i>Leerling op het gemak stellen</i>                 | <b>Leerling weet dat hij niet overal antwoord op moet geven en alles mag zeggen</b> | <i>Het geven van informatie heeft nut en effect (benoemen naar leerling)</i>                      |
| <i>Luisteren</i>                                     | <b>Benoemen van gedachten en gevoelens</b>                                          | <u>Het gesprek wordt gestopt door te vertellen dat het onderwerp voldoende aan bod is gekomen</u> |
| <u>Nieuwsgierige, open en objectieve houding</u>     | <i>Zelfde ooghoogte</i>                                                             |                                                                                                   |
| <u>Eerst op de leerling reageren voor verdergaan</u> | <i>Kijken naar de leerling</i>                                                      |                                                                                                   |
| <u>Leerling uit laten praten</u>                     | <i>Alterneren oogcontact</i>                                                        |                                                                                                   |
|                                                      | <i>Spelen en praten wordt afgewisseld</i>                                           |                                                                                                   |
|                                                      | <i>Jij weet meer dan ik</i>                                                         |                                                                                                   |
|                                                      | <i>Op het juiste moment pauzeren/ beëindigen</i>                                    |                                                                                                   |
|                                                      | <i>De leerling kan na het gesprek tot zichzelf komen</i>                            |                                                                                                   |
|                                                      | <u>Humor</u>                                                                        |                                                                                                   |
|                                                      | <u>Stimulerende woorden</u>                                                         |                                                                                                   |
|                                                      | <u>Controleren of de leerling het begrepen heeft door samenvatten/herhalen</u>      |                                                                                                   |
|                                                      | <u>Leerkracht geeft geen adviezen</u>                                               |                                                                                                   |
|                                                      | <u>Leerkracht geeft geen oordelen</u>                                               |                                                                                                   |
|                                                      | <u>Herhaling van woorden/zinnen</u>                                                 |                                                                                                   |
|                                                      | <u>Emoties mogen er zijn (benoemen naar leerling)</u>                               |                                                                                                   |
|                                                      | <u>6-8 jaar: concreet taalgebruik en vermijden lastige woorden</u>                  |                                                                                                   |
|                                                      | <u>8-10 jaar: uitleggen lastige woorden</u>                                         |                                                                                                   |

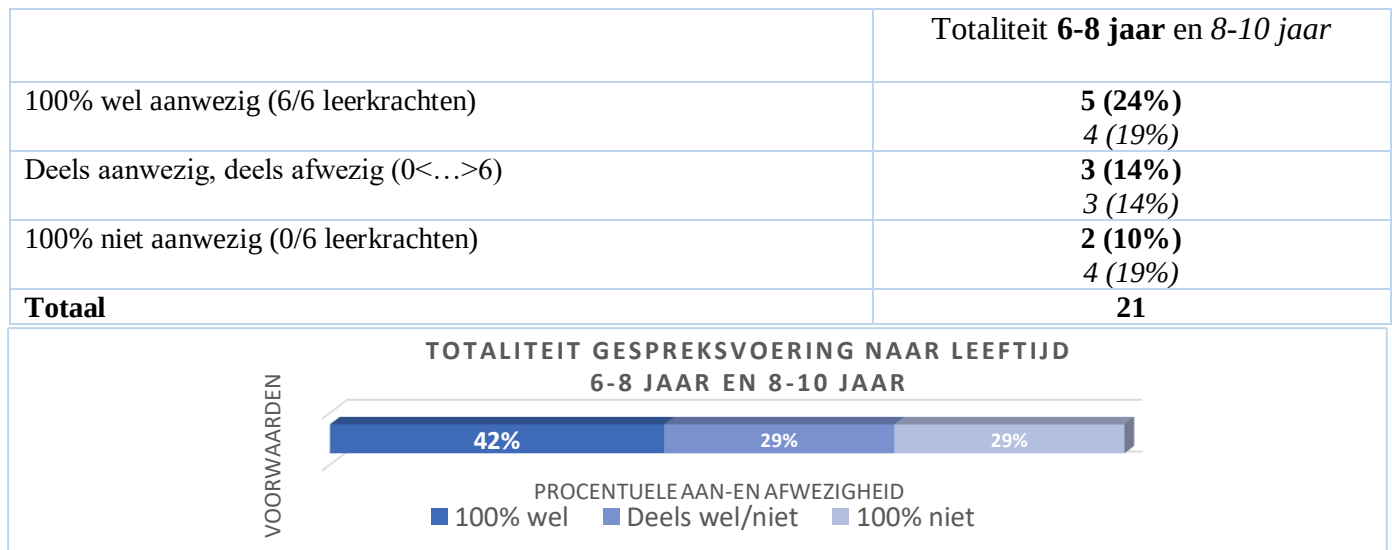
*Opmerking: Metacommunicatie: vetgedrukt, communicatievoorwaarden: cursief, gesprekstechnieken: onderstreept*

Een ander onderdeel van het observeren was 'Gespreksvoering naar leeftijd'. Kijkend naar de leeftijd van de leerling is er de keus gemaakt in observatieschema; 6-8 jaar of 8-10 jaar. Beide schema's zijn even vaak (3 keer) gebruikt. Ook hiervan is aangegeven of het observatiepunt wel of niet aanwezig is in het gesprek, de aantallen zijn berekend en omgezet naar percentages. De resultaten zijn uitgedrukt in gestapelde staafgrafiekken, zie bijlage K. Onder de staafgrafiekken worden de tabellen weergegeven met daarin de ruwe data. Deze resultaten zijn voor 'Gespreksvoering 6-8 jaar' en 'Gespreksvoering 8-10 jaar' los van elkaar weergegeven.

Deze 2 subonderdelen van het onderdeel ‘Gespreksvoering naar leeftijd’ zijn samengenomen om een totaaloverzicht weer te kunnen geven. Wanneer een observatiepunt door alle leerkrachten altijd uitgevoerd werd, dan kwam dit bij 6 van de 6 observaties voor (3/3 per subonderdeel) gemarkeerd ‘100% wel’ (dit was 9 keer het geval). Wanneer een observatiepunt de ene keer wel en de andere keer niet uitgevoerd werd, is er een markering in ‘deels wel/niet’ gezet (dit was 6 keer het geval). ‘Wel’ en ‘niet’ wisselden elkaar af ( $0 < \dots < 6$ ). Tot slot zijn er 6 observatiepunten die door geen enkele leerkracht uitgevoerd zijn en weergegeven worden bij ‘100% niet aanwezig’. In Figuur 5 is weergegeven hoeveel procent van welk onderdeel 100% wel, deels en 100% niet aanwezig is.

In Figuur 5 is ook een gestapeld staafdiagram weergegeven. In een oogopslag is te zien dat het grootste gedeelte van de observatiepunten wel voorkomt, namelijk 42% (9 keer), gevolgd door deels wel/niet (29%=6 keer) en 100% niet (29%=6 keer).

In Tabel 2 zijn de resultaten weergegeven die gebaseerd zijn op de resultaten in Figuur 5. Per onderdeel is weergegeven welke observatiepunten 100% wel, deels en 100% niet aanwezig zijn bij het observeren. De leeftijdsgroep is erbij vermeld tussen haakjes. Een uitgebreide weergave is opgenomen in bijlage K.



Figuur 5. Resultaten ‘Gespreksvoering naar leeftijd’ leeftijdsgroep 6-8 en 8-10 jaar samengenomen.

Tijdens het observeren is er ook gekeken naar de soorten vragen die de leerkrachten de leerlingen stelden en deze zijn bij de keren aanwezig geturfd. In Figuur 6 is af te lezen dat de open- en gesloten vragen de grootste staven hebben. Van de in totaal 255 gestelde vragen, waren er 101 open vragen en 89 gesloten vragen. Hierop volgen de samenvattende en suggestieve vragen, beide zijn ze 28 keer gesteld. De meervoudige vragen zijn in totaal 9 keer gesteld.

In het observatieschema is ook de soort vraag ‘doorvragen’ opgenomen. Deze is om valide te meten niet meegenomen in Figuur 6. De reden hiervoor is dat tijdens de observaties bij 6 van de 6 observaties het doorvragen het overgrote deel van de tijd gebeurde en resulteerde in een overgroot aantal turfstreepjes. Op alle antwoorden van de leerlingen werd doorgevraagd of de leerkracht ging over naar een volgende vraag. Het zal de andere soorten vragen anders niet eerlijk weergeven.

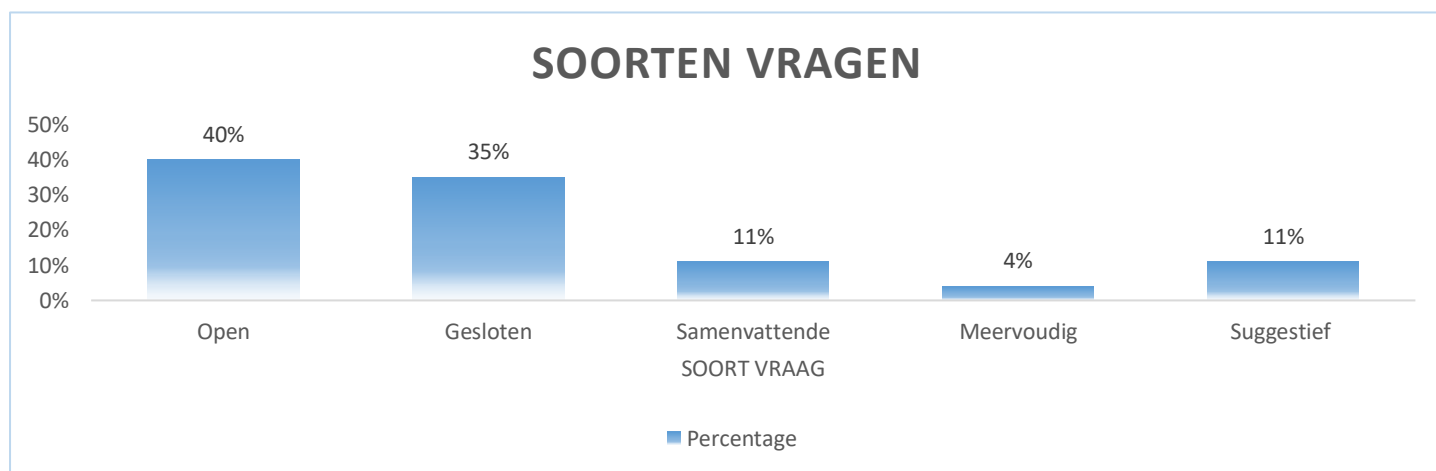
Toonvragen, retorische vragen, vraag herhalen en vraag verduidelijken zijn mede soorten vragen die van belang zijn voor deze leeftijdsgroep. Deze soorten vragen zijn geen enkele keer voorgekomen.



**Tabel 2**

Resultaten 'Gespreksvoering naar leeftijd 6-8 en 8-10 jaar' samengenomen. De leeftijdsgroep is tussen haakjes vermeld.

| 100 % wel aanwezig                        | Deels aanwezig, deels afwezig                                        | 100% niet aanwezig                                                                                   |
|-------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Gesprekskader duidelijk maken (6-8)       | De mening en het denken van de leerling zijn het belangrijkste (6-8) | De leerling wordt beloond (6-8)                                                                      |
| Metacommunicatie (6-8)                    | Praten en spelen wordt afgewisseld (6-8)                             | Het gesprek wordt afgesloten door te vertellen dat het onderwerp voldoende aan bod is gekomen (6-8)  |
| Vermijden moeilijke woorden (6-8)         | Het gesprek duurt niet langer dan 15-20 minuten (6-8)                | Het gesprek wordt afgesloten door te vertellen dat het onderwerp voldoende aan bod is gekomen (8-10) |
| Non verbale communicatie (6-8)            | Indirecte communicatie wordt vaak gebruikt (8-10)                    | Het doel/ de aanleiding van het gesprek wordt verteld (8-10)                                         |
| Open vragen stellen (6-8)                 | De leerling wordt beloond (8-10)                                     | Tijdens het gesprek wordt de motivatie van de leerling gecontroleerd (8-10)                          |
| Concreet taalgebruik gebruiken (8-10)     | Het gesprek duurt niet langer dan 30-45 minuten (8-10)               | Praten en spelen wordt afgewisseld (8-10)                                                            |
| Doorvragen (8-10)                         |                                                                      |                                                                                                      |
| Open en gesloten vragen afwisselen (8-10) |                                                                      |                                                                                                      |
| Metacommunicatie (8-10)                   |                                                                      |                                                                                                      |



Figuur 6. Resultaten 'Gespreksvoering naar leeftijd 6-8 en 8-10 jaar' samengenomen.

Tot slot is er tijdens het observeren bekeken welke rol de leerling heeft tijdens het voeren van kindgesprekken. Hieruit komt een gelijk beeld naar voren.

Bij 1 van de 6 observaties neemt de leerling een **actieve rol** aan. Hij reageert erg open, enthousiast en vol van antwoorden. Bij de overige observaties, 4 van de 6, is de leerling vooral erg **afwachtend** op het gesprek en de vraag dat komen gaat. De leerling heeft een luisterende houding en reageert op de vraag die de leerkracht stelt. Bij 1 observatie is de leerling **iets aan het doen**. Hij test stiften. De leerling wisselt zijn concentratie af in bezig zijn en actief luisteren/spreken. Soms 'vervalt' de vraag, want dan is de leerling te druk met het testen van de stiften. De **mimiek** van het overgrote deel van de leerlingen oogt **gespannen/ angstig**. Bij alle gesprekken ziet de observant een gevoel van **opluchting** bij de leerling wanneer het gesprek afgelopen is. Een leerling benoemt dat ook; "Fijn, gelukkig dat het afgelopen is".

## Individuele interviews leerkrachten

Op 9 december zijn er onder de leerkrachten (dezelfde) interviews gehouden. Het interview heeft betrekking op de uitvoering en vormgeving van kindgesprekken, op dit moment. Door de verschillende antwoorden van de leerkrachten samen te voegen in een schema en aan de hand van de analysemethode horizontaal vergelijken te analyseren, is er gekeken naar hoe de leerkrachten op dit moment de kindgesprekken uitvoeren en vormgeven. Belangrijke begrippen zijn dikgedrukt weergegeven. Kijkend naar bijlage L, komen daar de volgende resultaten uit:

Wat de **betekenis** van een kindgesprek is wordt door de 3 leerkrachten verschillend beantwoord. Het is een individueel, formeel gesprek, waarbij het welbevinden op school en daarbuiten besproken wordt. Het gesprek wordt gevoerd aan de hand van een vast format en is een doel van verbinden, verbeteren en onderwijsbehoefte mogelijk te maken. Het **doel** van een kindgesprek is gelijk; erachter komen hoe het welbevinden van de leerling is en proberen tot een 'diepere' laag te komen dan normaal. Geef de leerling een stem, eigenaarschap, en stel samen haalbare doelen op.

Als leerkracht kun je anders naar je eigen gedrag gaan kijken doordat je vanuit kindperspectief kijkt. Een kindgesprek kan je waardevolle dingen **opleveren**; een ander beeld van een leerling verkrijgen, maar ook antwoorden krijgen op vragen heel veel vragen. De meeste leerkrachten stellen dat een kindgesprek eigenaarschap, begrip en een gevoel van verbinding bij de leerling **ontwikkelen**. Eigen verantwoordelijkheid voor het leerproces. De leerling voelt zich gezien en gehoord en het kan tevens de band met de leerkracht verbeteren. Een rustige, ongestoorde plek en een vertrouwde sfeer (veiligheid). Dat zijn punten die **belangrijk** zijn voor het voeren van een kindgesprek.

Als leerkracht heb je vooral een **gevoel** van interesse in de leerling. Een leerkracht bekijkt het vanuit kind perspectief; een leerling kan het gevoel van spanning, angst, schaamte, opluchting en waardering met zich meedragen.

Op dit moment worden er geen (structurele) kindgesprekken gevoerd door alle leerkrachten. **Af en toe** vindt er een gesprek plaats door één leerkracht. Het staat bij iedereen op de planning, maar dit is nog niet gedaan. Door structureel gesprekken te voeren kan er geëvalueerd worden en kunnen er mogelijk nieuwe doelen gesteld worden. Als er kindgesprekken gevoerd worden, gebeurt dat tijdens het **zelfstandig werken** of op een moment dat de overige leerlingen zelfstandig verder kunnen.

De leerkrachten voeren een kindgesprek met het **doel** te weten te komen hoe het met de leerling gaat op sociaal-emotioneel gebied. Wanneer een leerling zich goed voelt, kunnen er doelen opgesteld worden op zowel sociaal-emotioneel als cognitief gebied. Door een gesprek te voeren kom je erachter welke aanpassingen gedaan moeten worden om het leerproces van de leerling te verbeteren in samenwerking met de leerling.

**Teambreed** is afgesproken dat de leerkracht het doel van het kindgesprek bepaald, met als reden dat er regie gehouden wordt. Ter wederkerigheid vinden de meeste leerkrachten het belangrijk dat de leerling ook de ruimte moet hebben voor inbreng. De voorbereidingen voor een kindgesprek worden door de leerkracht zelf getroffen. Een van de drie leerkrachten ziet dit graag anders.

Een kindgesprek wordt alleen **voorbereid** door een format uit te printen en aan de leerlingen te geven. Dat is de afspraak, maar door tijdsgebrek wordt dit niet zo uitgevoerd.

De **voorwaarden** voor het voeren van een kindgesprek zijn dat een leerling zich veilig moet voelen, een rustige ruimte ter beschikking moet zijn en de leerling in staat moet zijn om naar zichzelf te kijken. De voorwaarden moeten verbeterd worden in het kader van kwaliteitsverhoging en meer tijd. Het kindgesprek wordt aangekondigd bij de leerling, maar de leerling wordt niet op de hoogte gesteld van de locatie, het moment, het doel en de duur van het gesprek. Één leerkracht geeft aan dat de leerling hier wel zeggenschap over zal moeten hebben, want het gesprek gaat immers over hem.

Het gesprek wordt door geen enkele leerkracht opgenomen, maar er worden op het format wel **aantekeningen** gemaakt. Één leerkracht ziet geen meerwaarde van een auditieve opname omdat er geen tijd is het uitgebreid te analyseren, één andere leerkracht zou het wel op kunnen nemen om belangrijke, gemiste zaken nog eens terug te kunnen luisteren.

Aan de hand van een **vast format** wordt het gesprek gevoerd. Een format dat bestaat uit vragen en smileys. Dit ter houvast. Één leerkracht geeft aan dat er 4 verschillende formats zijn, maar de andere twee leerkrachten spreken over eenzelfde format. Over de opbouw/structuur van het kindgesprek zijn verschillen. Er is geen unaniem besluit over de opbouw van het gesprek. Twee leerkrachten altijd met het sociaal-emotionele deel, gaat vervolgens over op cognitief vlak (doelen) en eindigen met inlevingsvragen. Één leerkracht ziet hoe het loopt en zo loopt het. Het ligt vaak aan het kind. Met een **open en prettig gevoel** voeren de leerkrachten een kindgesprek. Wel wordt er zich afgevraagd of het op de juiste manier gaat en of er niet meer uitgehaald kan worden dan dat nu gebeurt. **Leerkrachten worden er graag beter in.**

De leerkrachten zijn allen **niet sterk en zelfverzekerd** bij het voeren van een kindgesprek. Dit komt doordat er **te weinig kennis** aanwezig is en ze daarom meer ervaring en kennis op willen doen.

De uitkomsten van kindgesprekken worden in de leerlingenmap bewaard, in het team besproken en/of met ouders gedeeld. Waar mogelijk worden aanpassingen in de praktijk uitgevoerd.

Het is de leerling **niet bekend** wat er met de uitkomsten gedaan gaat worden, maar wanneer er bijzonderheden zijn wordt de leerling gevraagd of het gedeeld mag worden. Zeker bij een praktische uitkomst, dan ziet de leerling dat de juf de aanpassing voor hem doet.

#### Deelvraag 7

##### ***Wat geven de leerlingen uit groep 3/4/5 aan nodig te hebben en wat zijn hun wensen voor het voeren van kindgesprekken?***

Op 17 december is met de leerlingen uit groep 3/4/5 een interview gehouden in de vorm van een kringgesprek. Alle verkregen data dat is opgenomen in bijlage M. De vragen zijn opgedeeld in 2 onderdelen; inleiding en kern. Een deel van de data van de inleiding wordt meegenomen in de resultaten, wat hieronder beschreven zal worden. Het andere deel van de resultaten (van de inleiding) is opgenomen in bijlage M, want deze is van belang om de beginsituatie van de leerlingen duidelijk in beeld te hebben en kan mogelijke verklaringen geven voor verdere verkregen data. Deze is niet in de tekst opgenomen, want het geeft geen antwoorden op deelvraag 7 die directe relevantie tonen. Deze resultaten zijn weergegeven onder het kopje: 'Resultaten kringgesprek inleidingsvragen'.

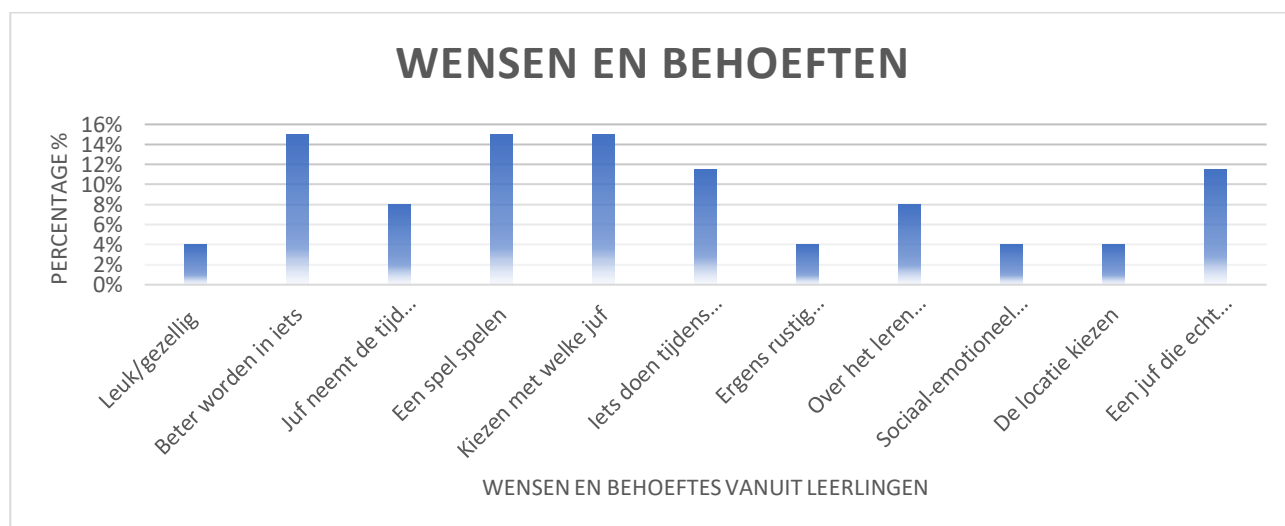
De helft van de leerlingen (10 leerlingen) kiest als onderwerp van het kindgesprek voor 'overig' en geven daarbij aan dat zij het liefst praten over zowel sociaal-emotionele als didactische onderwerpen. Daarna volgt didactisch met 7 leerlingen en tot slot sociaal-emotioneel met 3 leerlingen. Deze resultaten zijn weergegeven in diagram 'Onderwerp van het kindgesprek'.

De leerlingen is gevraagd op welke locatie zij het liefst een kindgesprek willen voeren. Geen enkele leerling wilt in de bieb, in de klas of op het leerplein zitten. Het overgrote deel wilt het gesprek het liefst voeren in een rustige kamer in het Meestershuus (bijgebouw), namelijk 12 leerlingen. Daarnaast kiezen 7 leerlingen voor 'overig' en geven aan het liefst op hun eigen plek in de klas te zitten, maar waarbij er geen andere leerlingen in de klas zijn. 1 leerling wilt het gesprek graag op het schoolplein voeren. Deze resultaten zijn weergegeven in het diagram 'Locatie gesprek'.

Kijkend naar de frequentie van het kindgesprek zijn de wensen van de leerlingen hierin verdeeld. 2 leerlingen willen het liefst een gesprek voeren als zij hun rapport ook krijgen, 5 leerlingen elke maand,

6 leerlingen alleen als het nodig is (waarbij ze aangeven dat dat wel een paar keer per jaar is) en 7 leerlingen het liefst 3 keer per jaar. Er is geen enkele leerling die kiest voor 1, 2 of 4 keer per jaar, elke dag of elke week. De resultaten hiervan zijn weergegeven in het diagram 'Frequentie gesprek'. De behoeftes van de leerlingen, betreft het moment van het kindgesprek, zijn verdeeld. De meeste leerlingen geven aan dat het gewenste moment verschilt. Dat zijn 10 leerlingen. Zij willen het liefst zelf bekijken op welk moment zij het gesprek willen voeren. 7 leerlingen kiezen voor 'overig', zij geven daarbij aan dat zij het liefst een gesprek voeren op het moment dat ze een vak doen wat ze niet leuk vinden en het moment zelf mogen kiezen. 2 leerlingen willen het liefst tijdens de gym een gesprek voeren en 1 leerling in de ochtend. De resultaten hiervan zijn weergegeven in het diagram 'Moment'.

Tot slot deelden de leerlingen hun wensen en behoeften, voor het voeren van een kindgesprek, met elkaar. Per leerling is exact genoteerd wat hij wenst, dit kunnen meerdere wensen zijn. In totaal werden er 26 wensen uitgebracht. De antwoorden zijn gecategoriseerd, zodat de antwoorden gesorteerd konden worden onder een bepaalde soort wens/behoefte. De aantallen zijn geteld en hiervan zijn percentages berekend die uitgedrukt worden in staven, hieruit ontstaat het volgende diagram, zie Figuur 9.



Figuur 9. Resultaten 'Wensen en behoeften leerlingen kindgesprekken'

De wensen die door de leerlingen het meest benoemd werden zijn 'beter worden in iets' (4 leerlingen), 'een spel spelen' (4 leerlingen), 'kiezen met welke juf' (4 leerlingen), 'iets doen tijdens het praten' (3 leerlingen) en 'een juf die echt luistert' (3 leerlingen). De wensen die minder vaak benoemd zijn, zijn 'leuk/gezellig' (1 leerling), 'juf neemt de tijd voor mij' (2 leerlingen), 'ergens rustig kunnen zitten' (1 leerling), 'sociaal-emotioneel praten' (1 leerling) en 'de locatie kiezen' (1 leerling).

#### Deelvraag 8

#### **Welke wensen en verwachtingen hebben de leerkrachten van groep 3/4/5 als het gaat om het inzetten van kindgesprekken?**

Op 17 december vond er online, via Teams, een groepsinterview plaats. Het interview was gericht op de wensen en verwachtingen die de leerkrachten hebben als het gaat om het inzetten van kindgesprekken. Door de verschillende antwoorden/bevindingen van de leerkrachten samen te voegen in een schema en aan de hand van de analysemethode horizontaal vergelijken te analyseren, is er gekeken naar wat de wensen en verwachtingen van de leerkrachten zijn als het gaat om het

inzetten van kindgesprekken. Belangrijke begrippen zijn dikgedrukt weergegeven. Kijkend naar bijlage N, komen daar de volgende resultaten uit:

Alleen een kindgesprek voeren op het **moment** dat een leerling daar baat bij heeft, gecombineerd met een rapportgesprek of één keer per jaar, spreekt de leerkrachten niet aan. Dat is te weinig. De wens van de leerkrachten is **2 geplande gesprekken** per schooljaar gepland te voeren. 1 gesprek is te weinig. 3 of 4 kindgesprekken per schooljaar zal te veel zijn, dat past niet in het zorgrooster. Hiernaast worden in de ideale situatie nog **incidentele gesprekken** gevoerd. Er zijn immers ook leerlingen met meer zorgvragen, waarvoor 2 ingeplande gesprekken niet voldoende zullen zijn. Het zorgt voor **structuur**. De verwachting is dat het structureel voeren van kindgesprekken zal ervoor zorgen dat de leerlingen eraan gewend raken en de diepgang ingaan.

De wens is dat het moment van het kindgesprek voeren op een moment is dat er **genoeg tijd** en een **beschikbare ruimte** is. Ook is de wens dat er een bepaalde periode in het teken van kindgesprekken staat. De ideale situatie is dat de leerkracht hiervoor uitgeroosterd worden, zodat de focus echt op het gesprek is.

Aan het begin van de dag en aan het eind van de dag kindgesprekken voeren is niet een praktisch moment en zien de leerkrachten niet zitten. Aan het begin van de dag is het vaak inkomen en aan het eind van de dag heb je de dagafsluiting. Ook niet na schooltijd, dat is te veel gevraagd van de leerlingen. Het mooist zal zijn **op het midden van de dag**. Nu wordt, wanneer er een kindgesprek plaatsvindt, vooral gepland onder het zelfstandig werken, waarbij de andere leerlingen verder kunnen werken en even geen juf nodig hebben. Als we kijken naar **eigenaarschap**, dan zal het erg mooi zijn wanneer leerlingen hun **eigen gesprek kunnen inplannen**. Leerlingen voeren de regie over hun eigen ontwikkeling, ze zijn eigenaar. Dat is tevens een lange termijn doel die door de school is opgesteld. Dit is hoe de leerkrachten de ideale situatie voor zich zien. Het is aan de leerling **een geschikt moment op de dag te plannen** wanneer hij een gesprek met de juf wilt voeren. De leerling zal rekening moeten houden met de eigen planning. Wanneer komt het mij uit en zal het kunnen en welke gevolgen heeft dat voor mijn eigen planning? De leerkracht heeft bijvoorbeeld een **inplanformulier** voor de gesprekken. De leerkracht zal wat sturing geven, omdat direct aan het begin van de dag en helemaal aan het eind van de dag onmogelijk zijn. De leerkracht en leerling sluiten samen een **compromis** over het moment van het gesprek. Tevens is het een mooie inbreng voor de opening van het gesprek; waarom plan je het gesprek juist nu tijdens....?

De nieuw, aangereikte formats voor kindgesprekken waren nog niet bekend onder de leerkrachten. Er zijn vele mooie manieren, maar het is goed te bekijken met welk doel het kindgesprek gevoerd gaat worden (zie vraag 4). De **spelvorm** wordt als een mooie vorm van gespreksvoering gezien. Hier worden de leerkrachten door getriggerd. Kinderen houden van het spelelement en door middel van spel kun je op onbewuste wijze **een goed, diepgaand gesprek** voeren. Het zal mooi zijn als het lukt een spelvorm te verkrijgen, waarbij **sociaal- emotioneel als cognitief van elkaar gescheiden** is. Zo, dat de leerkracht op het moment van gespreksvoering kan schakelen naar een bepaald vlak waar de leerling **behoefte** aan heeft. Het zal de leerling tevens motivatie geven een spel met de leerkracht te spelen, want wie speelt er nou een spel met de juf?

Kijkend naar de soorten formats, wordt het format 'Overzicht, Inzicht en Uitzicht' al voor een groot deel toegepast in het huidige format. Op de overige methodes reageren de leerkrachten niet heel enthousiast, maar de **HGW-methode** spreekt de leerkrachten wel erg aan. De school is op het moment veel vanuit het 'handelingsgericht werken' aan het handelen in onder andere lessen. Het zal mooi zijn als in de toekomstige kindgesprekken HGW terug te zien is, bijvoorbeeld door de **verschillende fases binnen HGW** terug te laten komen in een spelvorm. Dat is voor de leerkrachten een mooie wens. Het is belangrijk rekening te houden met dat het voor kan komen dat een leerling tijdens een bepaald

spel bijvoorbeeld nooit op een bepaald vakje komt, waardoor de vooraf gestelde vragen nooit behandeld zullen worden en het doel niet bereikt wordt.

Tevens worden kindgesprekken, in de ogen van de leerkrachten, snel vergeten. Het is een idee vanuit alle leerkrachten om daarom de leerlingen na het gesprek iets **tastbaars** mee te geven.

Bijvoorbeeld bouwstenen of een medaille, waardoor het proces inzichtelijk wordt gemaakt en de leerling over een bepaalde tijd nog weet wat er besproken is en hij/ de leerkracht er altijd nog eens bij kan pakken. Tevens wordt het een meetinstrument voor de leerling zelf.

Uiteindelijk de opbrengsten van kindgesprekken terug laten komen in het gesprek over het **rapport portfolio**, zal een wens zijn van alle leerkrachten, zodat dit ook met **ouders** gedeeld kan worden.

De leerkrachten gaven veel verschillende input om overeenstemming te verkrijgen in het gewenste **doel** waarmee een kindgesprek gevoerd zal worden. Niet elke leerling heeft belang aan eenzelfde kindgesprek, waarvan op dit moment wel sprake is. Het lijkt de leerkrachten goed om in de toekomst een **combinatie** te maken in zowel **sociaal- emotioneel als cognitief** vlak, waarbij gekeken wordt naar de **onderwijsbehoeften** die de leerling nodig heeft. Ze willen alle drie aansluiten bij de leerling zelf. De school wilt eigenaarschap ontwikkelen bij de leerlingen door hen **verantwoordelijkheden** te geven over het **eigen leerproces**. Dat gaat sterk samen met een kindgesprek. Eén leerkracht geeft aan dat het nog te vroeg is, dat ze nog niet zover zijn, om zich specifiek op eigenaarschap te richten. Wel is het een **paraplu** die erboven hangt, dus wat zeker terug kan komen tijdens kindgesprekken. De andere leerkrachten sluiten daarop aan en is voor hen ook een wens dat zij met kindgesprekken willen bereiken; **eigenaarschap** bij de leerling ontwikkelen. Tijdens het gesprek stellen zij het liefst doelen die ingaan op zowel sociaal- emotioneel als cognitief vlak, waarbij de onderwijsbehoeften centraal staan. Welke doelen wil de leerling bereiken? Wat kan de leerling doen om ergens te komen? Et cetera. De wens van de leerkrachten is dat zij kindgesprekken voeren waarbij de **leerresultaten** en de **onderwijsbehoeften** van de leerling besproken worden zowel **sociaal-emotioneel als cognitief** en waarbij er eigenaarschap bij de leerling ontwikkeld wordt.

Het onderwerp/doel van het gesprek wordt niet volledig door de leerkracht bepaald, omdat de leerling ook invulling heeft (eigenaarschap). Wel wordt een **leidraad** verlangd, waar basisvragen op staan op zowel sociaal- emotioneel als cognitief vlak. De vragen dragen mede bij aan de ontwikkeling van eigenaarschap zodat deze tegelijkertijd ontwikkeld wordt. De leerling beseft waar hij mee bezig is en als leerkracht kun je daarin sturing geven. Tevens is een leidraad van belang voor een gesprek met een leerling waaruit niet veel komt, dan zijn een aantal vragen op papier een wens voor de leerkrachten zodat zij weten op welke vragen zij terug kunnen vallen.

De leerkrachten wensen dat zij tijdens een kindgesprek kunnen '**kiezen**' welke richting zij opgaan. Wanneer de leerling op sociaal- emotioneel vlak geen doelen heeft en het goed verloopt, wordt het gesprek gevoerd op cognitief vlak. Zo kan meer de diepte ingegaan worden, door tijdens het gesprek een van de twee leidraden erbij te pakken. Er wordt ingegaan op de onderwijsbehoeften van de leerling.



### 3.4 Conclusie contextonderzoek

De eerste contextdeelvraag luidt: “Hoe wordt op dit moment het kindgesprek gevoerd en vormgegeven?” Op dit moment vragen de leerkrachten zich af of ze de gesprekken wel op de juiste manier voeren en of er niet meer uitgehaald kan worden. Ze worden er graag beter in. Ze zijn niet sterk en hebben geen zelfverzekerd gevoel. Er is te weinig kennis aanwezig over de uitvoering en vormgeving van kindgesprekken.

Op alle antwoorden die leerlingen geven wordt door de leerkracht doorgevraagd of er wordt een nieuwe vraag gesteld. Er wordt de verdieping opgezocht. Dit vindt voldoende plaats en moet zeker vastgehouden worden om de kindgesprekken beter te laten worden. Naast het doorvragen zijn de open- en gesloten vragen de meest voorkomende soorten vragen tijdens kindgesprekken. Maar een klein deel van de totaal gestelde vragen zijn meervoudige vragen, gevolgd door samenvattende en suggestieve vragen. Dat is weinig vergelijken met de andere soorten vragen. Toonvragen, retorische vragen, vraag herhalen en vraag verduidelijken komen in de 6 geobserveerde kindgesprekken geen enkele keer voor.

De rol van de leerling is op het moment voornamelijk passief en afwachtend. De leerling wacht op de vraag en geeft antwoord. De mimiek van het overgrote deel van de leerlingen is gespannen of angstig. Wanneer het gesprek afgelopen is geeft dat de leerling een gevoel van opluchting.

Op dit moment worden er geen (structurele) kindgesprekken (individuele, formele gesprekken die gaan over het welbevinden op school en daarbuiten) gevoerd. Af en toe vindt er eens een gesprek plaats, voornamelijk tijdens het zelfstandig werken. Teambreed is afgesproken dat de gesprekken aan de hand van een vast format gevoerd worden, de leerkracht het doel bepaald en de leerkracht het gesprek voorbereid. Er zijn 4 soorten formats, maar 2 leerkrachten wisten van dit bestaan af. Elke leerkracht voert het gesprek op eigen wijze. De een volgens een eigen opbouw, de ander ziet wel hoe het loopt. Het format is tevens ook de enige voorbereiding voor de leerkracht (printen) als voor de leerling (doornemen). De voorbereiding wordt door de leerling nooit getroffen vanwege tijdsgebrek. Dit wordt graag anders gezien.

De leerling wordt niet op de hoogte gesteld van het moment, de locatie, het doel en de duur van het gesprek. Alleen wordt het gesprek een keer aangekondigd. Het gesprek wordt niet opgenomen, maar er worden aantekeningen gemaakt.

Het doel van het gesprek is voor elke leerkracht hetzelfde. Erachter komen hoe het welbevinden van de leerling is en proberen tot een diepere laag te komen dan normaal. Tevens om op sociaal-emotioneel en didactisch gebied doelen op te stellen en de leerling een stem te geven en eigenaarschap te ontwikkelen (eigenaar van eigen leerproces).

Een rustige plek en een veilige, vertrouwde sfeer worden belangrijk gevonden. Dit moet echt verbeterd worden volgens de leerkrachten, want dat gaat nu niet zoals het hoort en helemaal niet in het kader van kwaliteitsverhoging.

Leerlingen weten niet wat er met de opbrengsten gedaan wordt. Leerkrachten bewaren het in de leerlingenmap, delen het met het team of met ouders.

De leerkrachten laten voornamelijk in de fases introductie, afronding en romp zien dat zij onvoldoende kennis van de uitvoering en vormgeving van kindgesprekken hebben. Hierop worden namelijk de meeste punten gescoord bij ‘komt niet voor’. Binnen deze fases moeten de leerkrachten voornamelijk nog kennis ontwikkelen om dit te kunnen verbeteren.

Voor de onderdelen metacommunicatie, communicatievoorwaarden en gesprekstechnieken kan geconcludeerd worden welke punten er onder alle leerkrachten voldoende ontwikkeld zijn, dus 100% wel voorkomen in de kindgesprekken, en dus behouden moeten blijven bij het voeren van

kindgesprekken. Het grootste deel van de punten wordt deels uitgevoerd tijdens kindgesprekken. Tevens zijn er 5 aspecten/punten die nooit ingezet worden.

Uit de ‘gespreksvoering naar leeftijd 6-8 jaar en 8-10 jaar’ blijkt dat zij moeite hebben met onder andere het belonen van de leerling (6-8) en het afwisselen van praten en spelen (8-10), deze punten komen geen enkele keer voor. Daarentegen vermijden de leerkrachten wel altijd moeilijke woorden (6-8) en maken onder andere gebruik van metacommunicatie (6-8/8-10).

De tweede contextdeelvraag is: “Wat geven de leerlingen uit groep 3/4/5 aan nodig te hebben en wat zijn hun wensen voor het voeren van kindgesprekken?” De meeste leerlingen, de helft van de klas, wensen dat zij tijdens een kindgesprek gaan praten over zowel didactische als sociaal-emotionele onderwerpen. Het gesprek wordt dan het liefst in een rustige kamer gevoerd, bijvoorbeeld in het Meesters huus (bijgebouw). Op hun eigen plek in de klas, waarbij geen andere leerlingen aanwezig zijn, wordt ook veel gewenst. De behoefte is rustig met de juf of meester te kunnen praten. Het liefst gaan de leerlingen veel met hun juf of meester in gesprek, waarbij ze zelf centraal staan. Het overgrote deel kiest ervoor 3 keer per jaar met hun juf of meester een gesprek te willen. Ook een groot deel van de leerlingen wilt alleen een gesprek als het nodig is, wat een paar keer per jaar zal zijn. Nu bepaalt de leerkracht wanneer het gesprek is, maar het liefst doen de leerlingen dit zelf. Het moment dat zij graag met de juf praten, verschilt. Dit willen ze zelf kunnen bekijken en plannen, dit geldt ook voor de locatie. Het liefst tijdens een vak wat ze niet zo leuk vinden. Tot slot willen de meeste leerlingen het liefst beter worden in iets, tijdens het gesprek een spelletje spelen of iets anders doen met de juf, kiezen met welke juf zij een gesprek voeren en een juf die écht luistert. Deze wensen worden het meest door de leerlingen gegeven. Daarnaast wensen een aantal leerlingen dat het gesprek leuk en gezellig is en een juf die tijd heeft.

De derde en tevens de laatste contextdeelvraag is: “Welke wensen en verwachtingen hebben de leerkrachten van groep 3/4/5 als het gaat om het inzetten van kindgesprekken?” De wens van de leerkrachten is dat zij 2 keer per jaar structureel geplande kindgesprekken gaan voeren met daarnaast incidentele gesprekken voor leerlingen met meer zorgvragen. De verwachting is dat dit voor meer structuur zal zorgen, waardoor leerlingen gewend raken en de diepgang ingaan. Hierbij is een beschikbare ruimte om rustig te kunnen zitten en genoeg tijd gewenst. De leerkrachten laten het liefst de leerlingen hun eigen gesprek inplannen, waarbij zij aangeven wat voor hen een geschikt moment van de dag is. Dit aan de hand van een inplanformulier. Wel is het sluiten van een compromis vereist, want er zijn momenten dat de leerkrachten echt geen gesprek kunnen voeren. Het is wenselijk dat het kindgesprek in een spelvorm gegoten wordt, zodat er een diepgaand gesprek plaats kan vinden zonder dat de leerling daar zich specifiek bewust van is. Hierbij is gewenst om sociaal- emotioneel en cognitief van elkaar te scheiden, zodat de leerkracht op het moment van het gesprek een onderwerp kan kiezen waar behoefte aan is. Niet elke leerling heeft behoefte aan hetzelfde gesprek, wat nu wel gebeurt. Daarnaast zoomt het gesprek in op de leerresultaten, de onderwijsbehoeften van de leerlingen en worden er (leer)doelen opgesteld. De HGW-methode sprak de leerkrachten het meest aan. De school verzorgt de lessen en andere activiteiten ook aan de hand van handelingsgericht werken, waarbij de fases centraal staan. Het zal volgens de leerkrachten mooi zijn als deze ook terug kunnen komen in het gesprek (bijvoorbeeld in een spelvorm). De leerkrachten inspireerden elkaar met het idee de leerling na het gesprek iets tastbaars mee te geven, bijvoorbeeld een medaille. Het kan een meetinstrument zijn, of een andere vorm, waardoor het gesprek niet vergeten wordt en het proces inzichtelijk gemaakt wordt. De wens is dat de opbrengsten van de kindgesprekken worden opgenomen in de rapport portfolio's, zodat deze ook met ouders gedeeld kunnen worden. De

uiteindelijke wens van de leerkrachten is dat de leerling verantwoordelijkheden krijgt met betrekking tot het eigen leerproces; eigenaarschap. De leerling heeft dus ook invloed op het onderwerp van het gesprek, naast de leerkracht. Een format van vragen voor het kindgesprek verwachten de leerkrachten nodig te hebben, want aan het begin zullen ze veel moeten leren en ontwikkelen, maar ook op latere momenten zal het fijn zijn vragen als basis op papier te hebben staan. Het zal fantastisch zijn als de leerkracht op het moment van het gesprek kan kiezen of ze de sociaal- emotionele of de didactische leidraad erbij pakken, die tevens aansluit bij de behoeftes, resultaten en eigenaarschap van de leerling.

## 4. Advies en conclusie

*In dit hoofdstuk wordt gestart met het advies: allereerst de discussie. Discussiepunten die dit onderzoek heeft opgeleverd worden beschreven. De discussie wordt gevolgd door de conclusie. Er wordt antwoord gegeven op de hoofdvraag: Hoe kunnen leerkrachten kindgesprekken in groep 3/4/5 vormgeven? Tot slot volgen de aanbevelingen. Er worden aanbevelingen gedaan voor in de toekomstige praktijk.*

### 4.1 Discussie

Er zijn binnen dit onderzoek een aantal punten die beter of anders hadden gekund. Het is belangrijk rekening te houden met het feit dat binnen dit onderzoek voor bepaalde literatuur gekozen is. Er is een selectie van bronnen gemaakt, vanuit zoveel mogelijk perspectieven. Als er andere bronnen gekozen zijn om voor dit onderzoek te gebruiken, dan had het onderzoek er wellicht anders uitgezien. Het onderzoek is gericht op de St. Aloysiuschool, specifiek de leerkrachten en leerlingen van groep 3/4/5. Dit is een beperkt aantal respondenten. Alle verkregen data is dus hierop gericht. Als het onderzoek op een andere school (in een andere context) uitgevoerd werd, dan was de data ook anders geweest en kwam er een heel ander onderzoek tot stand. De leerkrachten en leerlingen hadden weinig tot geen ervaring met het voeren van kindgesprekken. Dit heeft als gevolg dat er bepaalde resultaten uit de onderzoeken komen. Tevens is er geen controlegroep ingezet, die als controle voor de te onderzoeken groep dient, waardoor vergelijkingen verricht kunnen worden.

Het onderzoek is dus niet op de gehele school gericht. Dat betekent dat de onder- en bovenbouw (groep 6/7/8) niet meegenomen zijn binnen het onderzoek naar de vormgeving en uitvoering van kindgesprekken. Om een doorgaande lijn binnen de gehele school te creëren, had de onderbouw en de bovenbouw meegenomen moeten worden binnen dit onderzoek.

In het onderzoek is binnen het onderdeel ‘gespreksopbouw’ geobserveerd vanuit een 5 puntschaal. Bij het analyseren van de resultaten is er een vertaling gemaakt naar een 3 puntschaal (samenvoeging van - - en -; + en + +), dit om de resultaten overzichtelijker in beeld te brengen en helder voor ogen te hebben voor (eventueel) vervolgonderzoek. Wel hangt hier een risico aan vast. Het kan een vertekend beeld opleveren omdat de reikwijdte binnen een samengevoegde schaal niet helder is.

Bij het observeren zijn er in totaal 6 kindgesprekken geobserveerd. Deze reden is de planningen van de leerkrachten en de druk van dit onderzoek in een drukke decembertijd. Dit betekent dat er 14 leerlingen niet geobserveerd zijn en er daardoor een gemiddeld beeld van de uitvoering en vormgeving van kindgesprekken is gecreëerd. Dit verlaagt de betrouwbaarheid van het onderzoek. Het is wenselijk in een vervolgonderzoek alle leerlingen in beeld te brengen. Alle onderzoeksinstrumenten zijn gebaseerd op verkregen literatuur, vanuit verschillende perspectieven, en zijn door de onderzoekster zelf ontworpen. Dit betekent dat deze goed aansluiten op datgene wat er van de leerkrachten als van de leerlingen uit groep 3/4/5 verwacht kan en mag worden.

In het onderzoek ‘Kinderen en ouders over hun leven, spelen en leren op een Integraal Kindcentrum’ (Doornenbal & Petri, 2020) is gebruik gemaakt van het instrument storytelling, wat tevens een nieuwe kijk op het onderzoek laat zien. Door middel van diepte-interviews hebben de onderzoekers ervaringen verzameld en geanalyseerd in de vorm van verhalen van de respondenten. Leerlingen brengen gebeurtenissen en ervaringen met elkaar in verband en verlenen hieraan betekenis. Door goed te luisteren wordt inzicht in de belevingswereld verkregen. Vervolgens is aan de hand van een interviewleidraad de diepte opgezocht om verhalen te vangen. Eventueel kan hieraan een vragenlijst of enquête toegevoegd worden. De data is uiteindelijk door middel van transcriberen geanalyseerd. De volgende keer zal de manier van data verzamelen van de wensen/behoefte van de leerlingen beter

gedaan kunnen worden. De vraag die gesteld kan worden is of het valide genoeg is om met de leerlingen een open gesprek te voeren waarbij de gegeven antwoorden van de leerlingen geturfd (gesloten vragen) en beschreven (open vragen), door een extra persoon, vastgelegd worden of dat het wenselijker is bijvoorbeeld de methode storytelling van bovenstaand onderzoek (Doornenbal & Petri, 2020) in te zetten. Per leerling wordt een persoonlijk verhaal met ervaringen aangehoord, die uiteindelijk met elkaar in verband worden gebracht.

## 4.2 Conclusie en aanbevelingen praktijk

Op basis van de generieke en contextuele kennis kan er nu antwoord gegeven worden op de hoofdvraag: *“Hoe kunnen leerkrachten kindgesprekken in groep 3/4/5 vormgeven?”*

Kijkend naar de literatuur hebben leerkrachten een grote rol bij het voeren van kindgesprekken met leerlingen. Een kindgesprek kan een middel zijn om belangrijke informatie over de ontwikkeling van de leerling te weten te komen (Aanen-Zilvold en Bulterman-Bos, 2014). Tevens kunnen in gesprekken doelen opgesteld worden met betrekking tot het leerproces (Marzano, 2009). Er worden 3 soorten kindgesprekken onderscheiden van elkaar: het didactische kindgesprek, het diagnostische kindgesprek en het kindgesprek tijdens een toetsituatie (Van Nijnatten & Elbers, 2006).

Uit het contextonderzoek blijkt dat leerkrachten didactische en diagnostische kindgesprekken willen voeren met centraal sociaal-emotionele als cognitieve onderwerpen, waarbij onderwijsbehoeften en leerbehoeften besproken worden en eigenaarschap (eigenaar zijn van eigen leerproces) ontwikkeld wordt. Sociaal-emotioneel en cognitief worden het liefst van elkaar gescheiden (op papier/format), zodat op het moment zelf besloten kan worden waarover het gesprek gaat (waar leerlingbehoeftes liggen). Het is wenselijk een format te hebben, waarop tips voor gespreksvoering en basisvragen met betrekking tot het kindgesprek staan, waaronder vragen die eigenaarschap stimuleren en ontwikkelen. Leerkrachten willen graag beter worden. Ze vragen zich af of ze wel juist handelen en of er niet meer uitgehaald kan worden. Er is te weinig kennis aanwezig over uitvoering en vormgeving van kindgesprekken. De wensen van de leerlingen sluiten hierop aan. Ook zij voeren het liefst gesprekken met de leerkracht over een sociaal- emotioneel of cognitief onderwerp, op een rustige plek (bijgebouw of eigen plek klas) waar zij niet gestoord kunnen worden.

Er zijn een aantal voorwaarden waaraan het gesprek moet voldoen om een volwaardig kwaliteitsvol gesprek te kunnen voeren. Allereerst stelt de Amerikaanse psycholoog Roger 3 voorwaarden: congruentie, een positieve blik en empathie (Hooijmaaijers, Stokhof & Verhulst, 2016). Deze voorwaarden worden aangevuld met verdere communicatievoorwaarden als onder andere luisteren en dezelfde ooghoogte. Metacommunicatie is tevens een voorwaarde voor het voeren van een kindgesprek: communiceren over communicatie (Delfos, 2020; Tammel, 2018; Pameijer, 2017). De leerkracht kan verschillende gesprekstechnieken inzetten om zo de juiste houding aan te nemen tijdens het gesprek. Er zijn verbale en non-verbale technieken. Zo zijn er verschillende soorten vragen. Het inzetten van de juiste soort vraag kan vertellen stimuleren of de leerling controleren op juist begrip (Van Kooten, 2013; Gordon, 2015; Bakker, 2004).

Uit het contextonderzoek komt naar voren dat de 3 voorwaarden, opgesteld door Roger, in alle geobserveerde kindgesprekken aanwezig zijn. Deze voorwaarden worden juist verricht door de leerkrachten en moeten worden blijven behouden. De aanvullende communicatievoorwaarden komen in verhouding tot metacommunicatie en de gesprekstechnieken voor het overgrote deel wel voor. Het punt ‘benoemen wat het nut en effect van informatie geven is’, komt in geen enkel kindgesprek terug. Wel zal een groot deel van deze voorwaarden verbeterd moeten worden om het kindgesprek

kwalitatief beter te laten zijn. Metacommunicatie is, blijkt uit contextonderzoek, een voorwaarde van gespreksvoering dat voornamelijk deels en helemaal niet uitgevoerd wordt. Geen enkel punt wordt door alle leerkrachten wel uitgevoerd. De gesprekstechnieken worden voornamelijk deels wel/niet uitgevoerd. Een gesprek wordt bijvoorbeeld gevoerd met enige humor (techniek), de andere gesprekken zijn serieus van aard. Ten tweede blijkt dat de leerkrachten sterk zijn in doorvragen. Op een groot deel van antwoorden wordt doorgevraagd ter uitbreiding van informatie. Tevens worden er hoofdzakelijk open en gesloten vragen gesteld. Een reden voor het stellen van open vragen is het verkrijgen van meer informatie, waarbij de leerling zelf het antwoord invult. Meervoudige, suggestieve en samenvattende vragen komen nadrukkelijk het minst voor. Leerkrachten zullen deze vragen bewust in moeten gaan zetten om het kindgesprek naar meer kwaliteit vorm te geven. Zeker moeten de open en gesloten vragen bewust in gezet blijven worden.

Uit contextonderzoek komt naar voren dat de rol van de leerling vooral afwachtend en passief is. De leerling oogt gespannen en is blij als het gesprek voorbij is. Dit zal er anders uit moeten zien.

Uit theoretisch onderzoek blijkt dat de rol vooral actief moet zijn, waarbij de leerling verdiept, begrijpt en details verteld om een ander plezier te doen (afhankelijk van de leeftijd). Het gaat immers over de leerling zelf. Belangrijk is te beseffen dat leerlingen een schaamtegevoel ontwikkelen en dus niet altijd alles eerlijk durven te zeggen (Tammel, 2018).

De opbouw van het gesprek is voor elk gesprek gelijkwaardig en kent de fases van voorbereiding, introductie, startvraag, romp en afronding. Elke fase kent eigen kenmerken waaraan de fase moet voldoen (Delfos, 2020; Den Hoed, 2017).

Uit het contextonderzoek blijkt dat de leerkrachten niet weten dat er een opbouw voor een kindgesprek is en hoe deze eruit ziet. Meer dan de helft van de fases met kenmerken komen niet voor bij het voeren van kindgesprekken. De introductiefase komt in verhouding met de andere fases het minst voor, gevolgd door de afronding. De romp komt in verhouding het meest voor en wordt teruggezien binnen de kindgesprekken. Een van de kenmerken van de fase voorbereiding is dat de leerling voorbereid wordt op het moment, de locatie, het onderwerp en het doel van het gesprek. Dit gebeurt bij 1 van de 6 geobserveerde gesprekken. De wens van de leerlingen en de leerkrachten is dat de leerlingen zelf het moment, locatie en de leerkrachten mogen plannen/kiezen, waarbij er vooraf mogelijke opties weergegeven worden (in bijvoorbeeld een planschema).

Het kindgesprek wordt structureel of incidenteel gevoerd, samen met de leerling gepland en kan gevoerd worden door middel van verschillende formats. Eenzelfde format wordt bij elke leerling ingezet, om structuur te waarborgen (Pameijer, 2017). Pameijer, Beukering & De Lange (2009) beschrijven de HGW-methode. Een methode die binnen het format ingezet kan worden, waarbij een doel in het gesprek centraal staat. Het betreft een diagnostisch- en doelgesprek binnen de cyclus van handelingsgericht werken. Na de kindgesprekken volgen feedback- en voortgangsgesprekken. Tot slot een evaluatiegesprek, waarbij er teruggeblikt wordt en nieuwe behoeften en doelen opgesteld worden (Thomas & Charles, z.d.).

Uit contextonderzoek blijkt dat de wens van het overgrote deel van de leerlingen is om 3 keer per jaar een gesprek te voeren. Het andere deel vindt het voldoende alleen een gesprek te voeren wanneer nodig. De leerkrachten wensen hetzelfde als het grootste deel van de leerlingen: structureel, minimaal 2 keer per jaar, waarnaast incidentele gesprekken plaatsvinden voor leerlingen met meer zorgvragen. De leerlingen voeren het gesprek het liefst om beter in iets te kunnen worden. Zowel leerlingen als leerkrachten wensen dat het gesprek ook leuk is, door het bijvoorbeeld in een spelvorm te gieten. Er zal een diepgaand gesprek plaatsvinden zonder dat de leerling zich daar bewust van is. Op het moment



neemt handelingsgericht werken een grote rol in binnen de school. Het zal vanuit de leerkrachten wenselijk zijn om de fases van HGW ook in de kindgesprekken terug te laten komen. Hier was nog niet eerder over nagedacht, maar zal een fantastisch format zijn waar vanuit de kindgesprekken vormgegeven worden.

Binnen groep 3/4/5 heeft men te maken met 2 verschillende leeftijdsgroepen; 6-8 jaar en 8-10 jaar. De gespreksvoering zal er voor elke groep anders uitzien. Uit theoretisch onderzoek blijkt dat er ook hier bepaalde voorwaarden gelden. Zo mag bijvoorbeeld het gesprek voor leerlingen van 6-8 jaar niet langer dan 15-20 minuten duren en van 8-10 jaar niet langer dan 30-45 minuten (Delfos, 2020; Kamphuis, 2019; Sleeboom et al., 2010).

Uit contextonderzoek blijkt dat de voorwaarden van 6-8 jaar het meest, voor de helft, terug te zien zijn in de kindgesprekken. Een groot deel komt dus helemaal niet of deels voor. Bij de voorwaarden van 8-10 jaar liggen de aan- en afwezigheden gelijk verspreid. Of een voorwaarde wel of niet voorkomt, is verdeeld. Gesprekken duren in sommige gevallen te lang, waar de leerling afgeleid is en niet in staat is waardevolle informatie te leveren. Een andere voorwaarde is dat de leerling beloond wordt, waarvan grotendeels geen sprake is. De leerkrachten wensen de leerlingen iets tastbaars naderhand mee te geven, in bijvoorbeeld de vorm van een medaille of blokjes. Het gesprek wordt niet vergeten en kan dienen als een individueel meetinstrument. Het is zaak de leerkrachten inzichtelijk te maken welke kenmerken goed gaan en behouden moeten blijven en van welke zij meer kennis op willen doen om deze in te gaan zetten tijdens het voeren van kindgesprekken.

## Aanbevelingen

Om structurele kindgesprekken in groep 3/4/5 te integreren en vorm te geven wordt aanbevolen:

- Leerkrachten meer kennis bij te brengen over de vormgeving en uitvoering van kindgesprekken. De nadruk ligt op de volgende gespreksonderdelen:
  - Communicatievoorwaarden
  - Gespreksopbouw
  - Metacommunicatie
  - Gesprekstechnieken (waaronder soorten vragen)
- Leerkrachten meer kennis bij te brengen van wat er van een leerling op een bepaalde leeftijd verwacht kan worden tijdens een kindgesprek.
- De rol van de leerlingen wordt actief, de leerling is actief in het leveren van waardevolle informatie.
- Leerkrachten door middel van een format handvatten aan te reiken om op zowel sociaal-emotioneel als didactisch vlak kindgesprekken te kunnen voeren, waarbij zij tips en basisvragen aangereikt krijgen.
- Bouwbreed gesprekken voeren aan de hand van eenzelfde format met de HGW-methode.
- Leerlingen zelf het moment en de locatie te laten kiezen en dat leerkrachten de leerlingen geheel op het gesprek voorbereiden
- Leerkrachten de kindgesprekken in te plannen voor het aankomend schooljaar, zodat deze structureel 2 keer per jaar gevoerd worden met daarnaast ruimte voor incidentele gesprekken.
- Leerkrachten samen te laten overleggen over het maken van aantekeningen en opnames
- De leerling na het gesprek iets tastbaars mee te geven, bijvoorbeeld in de vorm van een medaille (goud/zilver/brons).
- Het team, de ouders en leerlingen groep 3/4/5/ te betrekken in het proces.

## 5. Ontwerpen

In dit hoofdstuk worden de ontwerpeisen gepresenteerd waaraan het ontwerp moet voldoen. De ontwerpeisen worden aan de hand van data, die tijdens het onderzoek verzameld is, geformuleerd. De doelen, die voor het ontwerp opgesteld zijn en die behaald moeten worden, zijn ook weergegeven.

### 5.1 Uitgangspunten ontwerp

| Ontwerpeisen<br>(Gericht op innovatie en implementatie)                                                                                                                                                                                                             | Op basis van welke data is deze ontwerpeis geformuleerd?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Het ontwerp gaat uit van de 4 gespreksonderdelen: <i>communicatievoorwaarden, gespreksopbouw, metacommunicatie en gesprekstechnieken</i> . De leerkrachten kunnen achterhalen wat alle gespreksonderdelen inhouden en wat daarvan de kenmerken en voorwaarden zijn. | <p><b>Tekstbron:</b> de gespreksonderdelen zijn onder andere gebaseerd op de literatuur van Van Kooten (2013), Hooijmaaijers, Stokhof en Verhulst (2016), Delfos (2020) en Tammel (2018).</p> <p><b>SWOT-analyse en interview:</b> Uit de resultaten van de SWOT-analyse (bijlage C) en het individuele interview (L) komt naar voren dat alle leerkrachten behoefte hebben aan de juiste kennis/literatuur over (de gespreksonderdelen van) kindgesprekken.</p> <p><b>Observatie:</b> Uit de resultaten van de observaties van kindgesprekken (bijlage K) komt naar voren dat de leerkrachten onvoldoende kennis bezitten over de vormgeving en uit voering van kindgesprekken. Een groot deel wordt niet ingezet tijdens het voeren van gesprekken.</p> |
| Uit het ontwerp kunnen de leerkrachten achterhalen wat er van een leerling binnen een bepaalde leeftijdsfase verwacht kan worden en welke kenmerken het gesprek voor een bepaalde leeftijdsfase heeft.                                                              | <p><b>Tekstbron:</b> Delfos (2020) schrijft dat kinderen in de leeftijd van 6-10 jaar dezelfde gespreksvoering beheersen. Kamphuis (2019) schrijft dat er wel gekeken moet worden naar de ontwikkeling van de leerling. Elke leeftijdsfase heeft andere verwachtingen en kenmerken die aansluiten bij de leeftijd.</p> <p><b>Observatie:</b> Uit de resultaten van de observaties van kindgesprekken (bijlage K) kan geconcludeerd worden dat de leerkrachten nog onvoldoende kennis hebben van wat zij van een leerling op een bepaalde leeftijd kunnen verwachten en wat de kenmerken van dat gesprek zijn.</p>                                                                                                                                         |
| Uit het ontwerp blijkt op welke wijze de rol van de leerling gestimuleerd kan worden.                                                                                                                                                                               | <p><b>Observatie:</b> Uit de resultaten van de observaties (bijlage K) van kindgesprekken komt naar voren dat de rol van de leerling vooral passief en afwachtend is.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| Het ontwerp is een format, bestaande uit tips en basisvragen, die handvatten geeft om op zowel sociaal-emotioneel als cognitief niveau een gesprek te voeren. Sociaal- emotioneel en cognitief zijn losse onderdelen.                                               | <p><b>Interview:</b> Uit de resultaten van het groepsinterview (bijlage N) komt naar voren dat de leerkrachten het liefst kindgesprekken voeren op zowel sociaal- emotioneel als cognitief vlak, waarbij gekeken wordt naar de onderwijsbehoeften en de leerresultaten. Losse onderdelen, om op dat moment een keus te maken.</p> <p><b>Kringgesprek:</b> Uit de resultaten van het kringgesprek (bijlage M) komt naar voren dat de leerlingen wensen een gesprek te voeren met een sociaal-emotioneel als een didactisch/cognitief onderwerp. Waar ze op dat moment behoefte aan hebben.</p>                                                                                                                                                             |

|                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Het ontwerp is een format gebaseerd op de cyclus van de HGW-methode.</p>                                                        | <p><b>Tekstbron:</b> Kindgesprekken kunnen goed binnen de cyclus van handelingsgericht werken geplaatst worden; de onderwijsbehoeften worden helder in kaart gebracht. Na het voeren van diagnostische- en doelengesprekken volgen feedback-en voortgangsgesprekken. Tot slot evaluaties. Het doel bepaalt het onderwerp van het gesprek (Pameijer, Beukering &amp; De Lange, 2009; Thomas &amp; Charles, z.d.).</p> <p><b>Interview:</b> Uit de resultaten van het groepsinterview (bijlage N) komt naar voren dat leerkrachten wensen de HGW-methode ook tijdens kindgesprekken in te zetten en de fases/cyclus hierin terug te laten komen. Het liefst voeren leerkrachten een kindgesprek vanuit een vast format, ter houvast.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| <p>Het ontwerp voor het voeren van een kindgesprek is in de vorm van een spel.</p>                                                 | <p><b>Tekstbron:</b> Borgers, De Leeuw &amp; Hox (1999) schrijven dat een gesprek in de vorm van een spel gepresenteerd moet worden. Vygotsky (1996) vult daarop aan dat het een spel moet zijn wat ‘in de mode is’ en dat je ervoor moet waken dat het spel het onderwerp van het gesprek wordt.</p> <p><b>Kringgesprek:</b> Uit de resultaten van het kringgesprek (bijlage M) komt naar voren dat de leerlingen wensen een gesprek met de leerkracht te voeren en tegelijkertijd een spelletje te spelen/ in de vorm van een spel. Zo zullen ze wat minder zenuwachtig zijn en tegelijkertijd vinden ze het leuk.</p> <p><b>Interview:</b> Uit de resultaten van het groepsinterview (bijlage N) blijkt dat de leerkrachten wensen kindgesprekken in de vorm van een spel te voeren. De leerling zal niet door hebben dat er een waardevol gesprek gevoerd wordt en zijn gemotiveerder en geconcentreerder. Tegelijkertijd levert het de leerkrachten en diepgaand gesprek op.</p>                                                             |
| <p>Het ontwerp bevat vragen die bijdragen aan de ontwikkeling van eigenaarschap en waarbij leerlingen (leer) doelen opstellen.</p> | <p><b>Tekstbron:</b> Bij een kindgesprek staat de leerling centraal en is direct betrokken bij het eigen leerproces (Aanen-Zilvold &amp; Bulterman-Bos, 2013). De leerling moet zich van zijn eigen behoeften bewust zijn en weet wat hij wil en kan leren en hoe. Een zelfregulerend vermogen is belangrijk om doelgericht gedrag te realiseren (Ettekoven &amp; Hooijveld, 2009). Eigenaarschap sluit aan bij de 21-eeuwse vaardigheden (Van der Bolt &amp; Aarssen, 2010).</p> <p><b>Interview:</b> Uit de resultaten van de interviews (bijlage L en bijlage N) komt naar voren dat de leerkrachten kindgesprekken willen voeren mede om eigenaarschap bij de leerling te ontwikkelen. De leerling leert eigenaar te zijn van het eigen leerproces waarbij hij (leer) doelen opstelt die voor zichzelf haalbaar zijn voor een bepaalde periode.</p> <p><b>Kringgesprek:</b> Uit de resultaten van het kringgesprek (bijlage M) blijkt dat de leerlingen graag beter in iets worden. Dit kan voldaan worden door het opstellen van doelen.</p> |

|                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|---------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| De leerling wordt beloond voor het gesprek door middel van een beloning of aandenken. | <p><b>Tekstbron:</b> In de fase van de afronding wordt de leerling bedankt voor het gesprek met een aandenken of beloning. Het is een teken van waardering (Delfos, 2020; Den Hoed, 2017).</p> <p><b>Interview:</b> Uit het groepsinterview (bijlage N) komt naar voren dat de leerkrachten de leerlingen naderhand iets tastbaars mee willen geven. Het dient ter waardering en tegelijkertijd als meetinstrument voor de leerling zelf. Het gesprek wordt niet vergeten.</p> |
| De ouders worden naast het team en de leerlingen meegenomen in het proces.            | <p><b>Interview:</b> Uit de resultaten van het groepsinterview (bijlage N) blijkt dat de leerkrachten wensen de opbrengsten van (het proces) met ouders te delen, naast het rapport portfolio gesprek. Met het team blijven processen en opbrengsten gedeeld worden, zodat zij ook onderdeel van het proces zijn en eventueel dingen mee kunnen nemen bij het voeren van eigen kindgesprekken.</p>                                                                             |

### Voorlopige doelen

#### Bouwniveau:

- Er is voor de middenbouw (groep 3/4/5) een format voor kindgesprekken ontwikkeld en uitgetoetst.
- Bouwbreed worden op dezelfde wijze kindgesprekken gevoerd en vormgegeven.
- Bouwbreed wordt afgesproken of er opnames en/of aantekeningen gemaakt worden, onderbouwd met een reden.
- Bouwbreed is er met elkaar afgestemd op welke momenten de kindgesprekken in een schooljaar gepland worden.
- Er is bouwbreed een planformulier ontwikkeld waarop de leerlingen hun gesprek kunnen plannen, rekening houdend met het moment en de locatie.
- Het team, de ouders en de leerlingen zijn op de hoogte van het proces betreft de vormgeving van kindgesprekken. Opbrengsten worden gedeeld om ouders op de hoogte te stellen, tijdens een kind rapport gesprek, en het team te inspireren.

#### Leerkrachtniveau:

- De leerkrachten weten uit welke onderdelen een kindgesprek bestaat, wat daarvan de kenmerken zijn en zetten deze in tijdens het voeren van kindgesprekken
- De leerkrachten weten wat ze van de leerlingen kunnen verwachten en voeren daar het kindgesprek naar
- De leerkrachten stimuleren de rol van de leerlingen als een actieve houding die veel waardevolle informatie levert.
- De leerkracht ontwikkelt eigenaarschap bij de leerling door het stellen van de juiste vragen.
- De leerkrachten voeren 2 keer per jaar gestructureerde en geplande kindgesprekken, waarnaast ruimte is voor incidentele kindgesprekken.
- De leerkrachten geven de leerlingen na afloop een tastbare herinnering mee ter meetinstrument en om de inhoud van het gesprek te blijven herinneren.
- De leerkrachten voeren een kindgesprek door het spelen van een spel.
- De leerkrachten voeren kindgesprekken op sociaal-emotioneel en cognitief vlak, waarbij het onderwerp afhankelijk is van de zorgvraag of leerbehoeftes van de leerling.
- De leerkrachten voeren het kindgesprek aan de hand van de HGW-methode, waarbij de cyclus duidelijk zichtbaar is.

Leerling niveau:

- De leerlingen kunnen tijdens het voeren van kindgesprekken realistische en haalbare (leer)doelen opstellen en evalueren.
- De leerlingen ontwikkelen eigenaarschap

## 6. Literatuurlijst

- Aanen-Zilvold, E., & Bulterman-Bos, J. (2013). Identificatie van onderwijsbehoeften met behulp van kindgesprekken. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 52 (2), 57-66.
- Amsing, M., Bertu, M., & Van der Maas, M. (2009). *1-zorgroute in het basisonderwijs*. Geraadpleegd op 7 november 2020, van [https://www.leraar24.nl/app/uploads/1\\_zorgroute\\_in\\_het\\_basisonderwijs.pdf](https://www.leraar24.nl/app/uploads/1_zorgroute_in_het_basisonderwijs.pdf).
- Baarda, B. (2012). *Creatief communiceren met kinderen*. Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Barseba. (z.d.). *Rol van de leerling*. Geraadpleegd op 22 november 2020, van [www.zwols-model.nl/vaardigheden/zelfstandigheid/de-leerling-als-proceseigenaar](http://www.zwols-model.nl/vaardigheden/zelfstandigheid/de-leerling-als-proceseigenaar).
- Bazalgette, J. (z.d.). *De rol van de leerling: een dagelijkse worsteling*. Geraadpleegd op 23 november 2020, van [https://www.bmc.nl/binairies/content/assets/bmcnl/albert-einstein/boek1\\_h3\\_artikel-de-rol-van-de-leerling-john-bazalgette.pdf](https://www.bmc.nl/binairies/content/assets/bmcnl/albert-einstein/boek1_h3_artikel-de-rol-van-de-leerling-john-bazalgette.pdf).
- Borgers, N., de Leeuw, E., & Hox, K. (1999). Surveying Children. Cognitive Development and Response Quality in Questionnaire Research. *Methodological Issues in Official Statistics*. Stockholm, Sweden: SCB.
- Cozijnen, A.J., & Vrakking, W.J. (2019, 21 augustus). *Wat is implementeren?* Geraadpleegd op 23 november 2020, van <https://www.managementimpact.nl/artikel/wat-is-implementeren/>.
- De Haak, P. (2018). *Wie zorgt dat het goed komt? Hoe je eigenaarschap kunt vergroten in jouw team*. Nederland: Business contact.
- Delfos, M.F. (2014). *Luister je wel naar mij?* Amsterdam: SWP Uitgeverij B.V.
- Delfos, M. F. (2020). *Luister je wel naar mij?* Amsterdam: SWP Uitgeverij B.V.
- Den Hoed, R. (2017, mei). *Kindgesprekken. Effecten op betrokkenheid* (Onderzoeksverslag). Opleiding tot leraar basisonderwijs, Christelijke Hogeschool Ede, Ede. Geraadpleegd op 19 november 2020, van [https://drive.google.com/drive/folders/1y8Kjd3WyC6AjFT\\_rcAuO\\_gbpHlBx0NB](https://drive.google.com/drive/folders/1y8Kjd3WyC6AjFT_rcAuO_gbpHlBx0NB).
- Deterd oude Weme, G., & Van Tijn, C. (2013, februari). Tweeluik: zelfregulatie: De rol van de leerkracht. *HJK*, 40(6), 10-13. Geraadpleegd op 22 november 2020, van <https://www.hjk-online.nl/wp-content/uploads/Archief/HJK/Artikelen/2013/40-06%20februari%202013/jrg40-februari2013-DeterdOudeWeme-VanTuijl-Derolvandeleerkracht.pdf>.



- Doornenbal, J., & Petri, D. (2020, juli). *Kinderen en ouders over hun leven, spelen en leren op een Integraal Kindcentrum* (Onderzoeksrapport). Lectoraat Jeugd, Educatie en Samenleving, Hanzehogeschool Groningen. Geraadpleegd op 10 januari 2021, van <https://research.hanze.nl/en/publications/kinderen-en-ouders-over-het-leven-leren-en-spelen-op-een-integraal>.
- Ettekoven, S., & Hooijveld, J. (2009). *Leren en onderwijzen*. Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- Gieteling, J. (2013). Signaleer en check in een kindgesprek. *Nieuw Meesterschap*, 4 (1), 17-21. Geraadpleegd op 13 oktober 2020, van <https://www.onderwijs-perspectief.nl/wp-content/uploads/2014/03/Nieuw-Meesterschap-2013-nr.-1.pdf#page=19>.
- Gordon, T. (2015). *Luisteren naar kinderen*. Utrecht: Kosmos.
- Hooijmaaijers, T., Stokhof, T., & Verhulst, F. (2016). *Ontwikkelingspsychologie voor leerkrachten basisonderwijs*. Assen: Koninklijke Van Gorcum.
- Kamphuis, A. (2019). Goed onderwijs kan niet zonder kindgesprekken. *PO magazine*, 7(4), 32–34.
- Kiili, J. (1999, september). Paper presented at the IFCW (International Forum Child Welfare) World Forum: *Empowering children*, Helsinki, Finland.
- Lamers, P., & Creemers, M. (2017). *Leergesprekken in een notendop*. Helmond: Uitgeverij OMJS.
- Maccoby, E.E., & Maccoby, N. (1954). The interview: A tool of social science. In G. Lindzey (Ed.), *Handbook of social psychology, volume I, Theory and method*, 449-487. Cambridge, MA: Addison-Wesley.
- Marzano, R.J. (2009). *Design and Teaching Learning Goals & Objectives*. Bloomington: MRL, Solution Tree.
- Meijlink, K. (2015). *Denken over onderwijs*. Eindhoven: DAMON Vof.
- mijnplein. (2020). *Brochure mijnplein 2020-2021*. Geraadpleegd op 15 oktober 2020, van <https://mijnplein.nl/>.
- Pameijer, N., Van Beukering, T., & De Lange, S. (2010). *Handelingsgericht werken in de klas*. Den Haag: Acco Leuven.
- Pameijer, N. (2017). *Handelingsgericht werken: Samenwerken aan schoolsucces*. Leuven Den Haag: Acco Leuven.

- Sleeboom, I., Van de Vijfeijken, K., & Hellendoorn, J. (2010). *Gesprekken met kinderen*. Amsterdam: Uitgeverij Boom.
- SLO. (z.d.). *Kindgesprekken*. Geraadpleegd op 10 oktober 2020, van <https://www.slo.nl/thema/vakspecifieke-thema/nederlands/leesgesprekken/meerwaarde/kindgesprekken/>.
- St. Aloysiusschool. (2020). *Schoolgids*. Geraadpleegd op 3 oktober 2020, van <https://www.aloysius-boskamp.nl/Portals/647/docs/schoolgids%202019-2020.pdf?ver=2019-12-05-130316-607>.
- St. Aloysiusschool. (2020). *Schoolplan 2020-2021*. Geraadpleegd op 3 oktober 2020, van [https://mijnplein.sharepoint.com/:w:/r/Scholen/aloysius/\\_layouts/15/Doc.aspx?sourcedoc=%7BB824B9AE-3B67-451C-9525-A8C7D5B33310%7D&file=schoolplan%20pdf.docx&wdOrigin=OFFICECOM-WEB.MAIN.MRU&ct=1602748802761&action=default&mobileredirect=true](https://mijnplein.sharepoint.com/:w:/r/Scholen/aloysius/_layouts/15/Doc.aspx?sourcedoc=%7BB824B9AE-3B67-451C-9525-A8C7D5B33310%7D&file=schoolplan%20pdf.docx&wdOrigin=OFFICECOM-WEB.MAIN.MRU&ct=1602748802761&action=default&mobileredirect=true).
- Stevens, L. M. (2004). *Zin in school*. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.
- Tammel, W. (2018, oktober). *Samen sterk in gesprek*. Geraadpleegd op 24 november 2020, van <https://www.jenaplan.nl/userfiles/files/meesterstukken/KINDGESPREK.pdf>.
- Thomas & Charles. (z.d.). *Hoe organiseer je kindgesprekken*. Geraadpleegd op 25 november 2020, van <https://www.thomasencharles.nl/kindgesprekken-hoe/>.
- Toonen, L. (2017, juni). *Een doel is een droom met een deadline* (Minor). HZ University of Applied Sciences, PABO, Vlissingen. Geraadpleegd op 25 november 2020, van [https://www.projectenportfolio.nl/images/a/a6/Doelen\\_stellen\\_met\\_leerlingen.pdf](https://www.projectenportfolio.nl/images/a/a6/Doelen_stellen_met_leerlingen.pdf).
- Van de Berg, L. (2017). *Kindgesprekken met kleuters*. Geraadpleegd op 2 oktober 2020, van <https://docplayer.nl/33964892-Kindgesprekken-met-kleuters.html>.
- Van der Bolt, L., & Aarssen, J. (2010). Zelfsturing van jonge kinderen stimuleren. *Sardes Speciale editie*, 9, 9-15.
- Van der Donk, C., & Van Lanen, B. (2016). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussum: Coutinho.
- Van Kooten, K. (2013). Praktijk gesprekken met leerlingen. *JSW*, 97(10), 25-28.
- Van Nijnatten, C., & Elbers, E. (2006). Communicatie in orthopedagogische situaties. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 45, 103-115.
- Verhulst, F.C. (2017, april). *De ontwikkeling van het kind*. Assen: Koninklijke Van Gorcum.

Vygotsky, L.S. (1996). *Cultuur en ontwikkeling*. Samenstelling René van der Veer.  
Amsterdam: Boom.