



KLETS MAAR RAAK!

Onderzoek naar de vormgeving van kindgesprekken

Nynke Kolkman

Studentnummer: 990529001

Mailadres: nynkekolkman@gmail.com

Katholieke Pabo Zwolle

Begeleider: Grethe Koster,
hogeschooldocent
pedagogiek/onderwijskunde

Nynke Kolkman
990529001
V4OND25 Bachelor thesis

Zwolle, mei 2020

Voorwoord

Voor u ligt het onderzoeksverslag van het praktijkonderzoek *Klets maar raak!* Een onderzoek naar de juiste, rake vormgeving van kindgesprekken in de groepen 3 tot en met 6 op de Mariaschool. Het onderzoek is uitgevoerd in de periode van september 2019 tot en met mei 2020. Middels dit onderzoek kan één van de twee periodedoelen uit pabo 4 worden afgetoetst: ‘Ik kan onderzoeksgegevens verzamelen en interpreteren op basis van noties uit vakliteratuur’. Dit onderzoek was een van de afstudeeropdrachten van de pabo aan de Katholieke Pabo Zwolle.

Om de hoofdvraag te kunnen beantwoorden is het onderzoek opgedeeld in een literatuurstudie, een contextonderzoek en een ontwerponderzoek. Het ontwerponderzoek is anders verlopen dan in eerste instantie de bedoeling was. Vlak voor het uitvoeren van het ontwerp werden de scholen gesloten vanwege COVID-19. Op dat moment was mijn vooronderzoek afgerond, maar had ik nog geen onderzoeksvoorstel ingediend (fase B). Omdat ik hier al wel een begin mee had gemaakt heb ik deze afgemaakt en ingeleverd, waarna ik kon doorstromen naar fase C. De uitvoering van mijn ontwerp is vervangen door een presentatie over het ontwerp, aanpassing III.

Ik had dit onderzoek niet uit kunnen voeren zonder hulp van derden, die ik graag wil bedanken voor hun bijdrage. Allereerst wil ik Grethe Koster bedanken voor haar begeleiding gedurende de hele onderzoeksproces. Zowel haar kritische blik en plezier in onderzoek werkten aanstekelijk. Haar snelle en uitgebreide feedback zorgden ervoor dat ik gauw weer verder kon als ik vast was gelopen. Ook wil ik alle teamleden van de Mariaschool bedanken voor alle tijd en inzet die zij hebben geleverd aan dit onderzoek. Ik heb op een prettige wijze met hen kunnen samenwerken omdat zij altijd bereid waren een bijdrage te leveren. Zowel de leerkrachten van de groepen 3 t/m 6, als de directrice, de IB-er en de leerkrachten van de overige groepen hebben ieder op hun eigen manier hun steentje bijgedragen.

Tot slot wil ik graag de negen meiden uit mijn tutorgroep bedanken met wie ik kon sparren als dit nodig was, bij wie ik terecht kon met vragen of als ik het moeilijk had gedurende dit drukke schooljaar. Ik wil Anouk Wensink graag speciaal bedanken voor haar hulp als mijn ‘critical friend’ gedurende dit onderzoek. Bij alle onderzoeksfasen, maar met name bij de rapportage van dit onderzoek heeft zij een welkome bijdrage geleverd aan mijn onderzoek.

Belangrijk om te noemen is dat in dit onderzoeksverslag vanwege AVG-richtlijnen gebruik is gemaakt van fictieve namen en initialen. De locatie van de school waar het onderzoek is uitgevoerd is bewust niet in het onderzoeksverslag genoemd. Tevens is er in dit onderzoek gebruik gemaakt van vrouwelijke verwijzingen (zij/haar) als het een leerkracht betreft en er worden mannelijke verwijzingen (hij/zijn) gebruikt als het om leerlingen gaat. Uiteraard is het in de praktijk zo dat leerkrachten en leerlingen mannelijk en vrouwelijk verwezen kunnen worden. Om de leesbaarheid prettig te houden is er voor deze schrijfwijze gekozen.

Ik wens u veel leesplezier toe.

Nynke Kolkman

Zwolle, mei 2020

Nynke Kolkman
990529001
V4OND25 Bachelor thesis

Inhoudsopgave

Voorwoord	1
Excerpt en samenvatting	3
1. Introductie	4
1.1 Probleemstelling.....	4
1.2 Vraagstelling	5
1.3 Structuur	6
2. Theoretisch kader	7
2.1 Inleiding theoretisch kader	7
2.2 Literatuurstudie	7
2.3 Conclusie literatuurstudie	14
3. Contextonderzoek	16
3.1 Methode contextonderzoek	16
3.2 Resultaten contextonderzoek.....	20
3.3 Conclusie contextonderzoek.....	24
4 Ontwerp.....	26
4.1 Verantwoording ontwerp.....	26
4.2 Beschrijving ontwerp.....	28
5 Onderzoek naar het ontwerp	30
5.1 Methode onderzoek naar het ontwerp	30
5.2 Resultaten onderzoek naar het ontwerp.....	32
5.3 Conclusie onderzoek naar het ontwerp	34
6 Discussie	37
6.1 Discussie.....	37
6.2 Aanbevelingen.....	38
7 Literatuur.....	39
8 Bijlagen	41

Excerpt en samenvatting

Excerpt

Onderwerp: Vormgeving van kindgesprekken. **Onderzoeksgroep:** Team Mariaschool. **Ontwerp:** Gesprekken gekoppeld aan de rapporten. Jaarplanning. Werken aan gesprekstechnieken. Drie formats. **Methoden:** Interviews en vragenlijsten team, observatie gesprekken. **Conclusie ontwerp onderzoek:** KletsKist geeft houvast en zin om er mee aan de slag te gaan. Team is betrokken geweest bij het onderzoeksproces.

Samenvatting

Het voeren van kindgesprekken was opgenomen in het schoolplan, maar hier was nog geen eenduidigheid over tussen de teamleden. Ze hadden te weinig handvatten om structureel met kindgesprekken te kunnen starten, vandaar de keuze om kleinschalig te beginnen in groep 3-6. Hieruit volgde de hoofdvraag: Hoe kunnen leerkrachten kindgesprekken vormgeven in de groepen 3-6? In de literatuurstudie is er antwoord gezocht op de generieke deelvragen: 1) Waar moet een kindgesprek aan voldoen? Een kindgesprek is een gesprek tussen de leerkracht en de leerling waarbij de mening en beleving van het kind ter sprake moet komen en waarbij verschillende doelen gehanteerd kunnen worden. 2) Welke gesprekstechnieken zijn er toe te passen tijdens een kindgesprek? De gesprekstechnieken zijn te verdelen in meta-communicatie, het stellen van de juiste vragen, verbale en non-verbale gesprekstechnieken. 3) Hoe ziet de opbouw van een kindgesprek er uit? De opbouw bestaat uit de voorbereiding, introductie, kern en afsluiting. 4) Op welke manier kan een kindgesprek worden ingevuld? Gesprekken kunnen incidenteel of structureel en middels verschillende formats worden ingevuld. Om de hoofdvraag volledig te kunnen beantwoorden zijn er ook contextuele deelvragen opgesteld die na een contextonderzoek zijn beantwoord. 5) Hoe worden de gesprekken met kinderen nu vormgegeven door de leerkrachten? is onderzocht door observaties voor opbouw en gesprekstechnieken en een interview af te nemen. Daaruit bleek dat er gesprekstechnieken en in de opbouw elementen missen. De leerkrachten voeren gesprekken op verschillende momenten en met behulp van verschillende formats. 6) Wat is de huidige attitude van de leerkrachten met betrekking tot kindgesprekken? werd met een interview onderzocht. De leerkrachten zijn bereid om aan de slag te gaan, maar missen bepaalde vaardigheden en kennis en schoolbrede afspraken. 7) Welke wensen hebben de leerkrachten als het gaat om de vormgeving van de kindgesprekken? werd onderzocht door middel van een groepsinterview. De wensen zijn een koppeling aan de rapporten, structurele gesprekken in één week, het bespreken van het welbevinden en eventueel meerdere formats. Daarna is het ontwerp gemaakt. In de jaarplanning is de koppeling met de rapporten zichtbaar. Met behulp van doelenkaartjes en evaluatielijsten ontwikkelen de leerkrachten hun eigen gesprekstechnieken. Voor de invulling is er keuze uit drie formats met stellingkaartjes. Op de gebruiksaanwijzing zijn de onderdelen, het doel en de opbouw toegelicht. Tot slot zijn met vragenlijsten de ontwerp vragen beantwoord. 8) In hoeverre verwachten de teamleden dat het ontwerp gaat helpen bij het vormgeven van de kindgesprekken? 9) In hoeverre is het team betrokken bij het proces waarin kindgesprekken zijn vormgegeven? Het ontwerp geeft houvast en zin om kindgesprekken vorm te geven, maar biedt nog wel mogelijkheden voor uitbreiding. Het team is betrokken geweest bij het onderzoeksproces tijdens individuele en gezamenlijke momenten met de onderzoeker. **Trefwoorden:** kindgesprekken, vormgeving, doelen, gesprekstechnieken, opbouw, rapporten.

1. Introductie

In dit hoofdstuk wordt de context en de aanleiding van het onderzoek beschreven. Vanuit daar wordt het praktijkprobleem beschreven dat in dit onderzoek centraal staat. Uit deze probleemstelling vloeit een onderzoeksdoel voort. Vervolgens worden de begrippen die in de hoofd- en deelvragen terugkomen gedefinieerd met behulp van literatuur. Het hoofdstuk wordt afgesloten met een beschrijving van de structuur van de thesis.

1.1 Probleemstelling

1.1.1 Context

Het onderzoek is uitgevoerd op een Katholieke basisschool in een klein dorp ten Oosten van Nederland. De Mariaschool bestaat uit ongeveer 80 leerlingen, uit zeven leerkrachten en twee onderwijsassistentes. De leerlingen zijn verdeeld over de vier combinatiegroepen 1/2, 3/4, 5/6 en 7/8. Het onderwijs op de Mariaschool is nog op een vrij traditionele wijze ingericht. Zo wordt er weinig klasoverstijgend gewerkt en wordt er nog veel vast gehouden aan de methode. Er worden veelal klassikale instructies gegeven waarbij alle leerlingen mee dienen te doen.

1.1.2 Aanleiding

Vanuit het schoolbestuur, waar de school bij is aangesloten, wordt er verwacht dat de aangesloten scholen eigenaarschap bij de leerlingen ontwikkelen. In het voorgaande schooljaar is besloten dit te doen door middel van kindgesprekken. Dit is dan ook in het schoolplan opgenomen: ‘Aan het eind van het schooljaar worden er structureel waarderende kindgesprekken gevoerd met een waarderende en onderzoekende houding van de leerkracht’ (Meiberg, 2019a, p.1). Naast het ontwikkelen van eigenaarschap bij leerlingen hebben de leerkrachten ook om andere redenen behoefte aan kindgesprekken. Ze vinden het belangrijk om te zien hoe het met een kind gaat en om daar ook de tijd voor te nemen.

1.1.3 Praktijkprobleem

Op dit moment worden er al gesprekken met leerlingen gevoerd maar er zitten veel verschillen in hoe leerkrachten de gesprekken met kinderen momenteel vormgeven. De leerkrachten bepalen zelf of, wanneer en hoe ze één op één gesprekken met kinderen voeren. De leerkrachten geven aan dat zij op dit moment te weinig handvatten hebben om daadwerkelijk te kunnen starten met het structureel voeren van kindgesprekken. Daarom is het van belang om bij de basis te beginnen bij het vormgeven van de gesprekken. Het vergroten van eigenaarschap zal in dit onderzoek dus nog niet worden meegenomen. Omdat het vormgeven van kindgesprekken volledig nieuw is op de school is ervoor gekozen om dit onderzoek kleinschalig aan te pakken en dus uit te voeren bij een deel van de school. Omdat de gespreksvoering bij kleuters anders is dan bij oudere kinderen (Delfos, 2014) is ervoor gekozen om hen niet mee te nemen in dit onderzoek. Vanwege andere werkdrukverhogende taken bij de leerkracht van de bovenbouw is er ook voor gekozen om de groepen 7 en 8 niet mee te nemen in dit onderzoek. Deze leerkracht wordt op deze manier dus niet extra belast met het uitvoeren van dit onderzoek. Het onderzoek is dus uitgevoerd in de middenbouw van de Mariaschool, betreffende groep 3 t/m groep 6. De gespreksvoering met leerlingen in deze leeftijdscategorie komen grotendeels overeen (Delfos, 2014), waardoor een onderzoek in deze doelgroep geschikt lijkt. Ook stonden beide groepsleerkrachten erg open voor een deelname aan dit onderzoek.

1.1.4. Relevantie en actualiteit

Eén van de uitgangspunten binnen de visie van de school is dat de verschillen tussen leerlingen worden geaccepteerd. De leerling staat centraal. De onderwijsbehoeften van de leerling vormen het startpunt voor het handelen van de leraar (Meiberg, 2019b). Om de onderwijsbehoeften van een kind te kunnen achterhalen kan een kindgesprek worden gevoerd. In zo'n gesprek kan de leerkracht relevante informatie achterhalen over de visie, beleving en ideeën van het kind (Pameijer, Beukering & de Lange, 2009). Het kan zijn dat de gegeven informatie van een kind niet direct bruikbaar is. Het is de taak van de leerkracht om de informatie te interpreteren en vertalen zodat hij zijn handelen kan aanpassen aan het kind (Aanen-Zilvold & Bulterman-Bos, 2013).

Eén van de 21-eeuwse vaardigheden is communiceren, een vaardigheid waarbij het gaat over het effectief en efficiënt overbrengen en ontvangen van een boodschap. Communiceren staat centraal bij het voeren van kindgesprekken, kinderen zijn volop bezig met het (doelgericht) uitwisselen van informatie en het leren kennen van gesprekstechnieken en sociale conventies (Thijs, Fisser, & Van Der Hoeven, 2014). Omdat kindgesprekken in dit onderzoek centraal staat sluit het onderzoek ook aan bij de actualiteit: de 21-eeuwse vaardigheden.

1.2 Vraagstelling

1.2.1 Doelstelling

Na afronding van dit onderzoek weten de leerkrachten van groep 3-6 van de Marischool hoe zij kindgesprekken vorm kunnen geven. Hiervoor is het van belang dat zij weten waar een kindgesprek aan moet voldoen. Ze moeten weten welke gesprekstechnieken ze kunnen toepassen bij het voeren van kindgesprekken. Ook moeten de leerkrachten weten hoe de opbouw van een kindgesprek eruit ziet en op welke manieren een kindgesprek kan worden ingevuld. Op basis van de probleemstelling en deze informatie zijn de hoofdvraag en deelvragen opgesteld.

1.2.2 Begripsverheldering

Bakker (2004) schrijft dat een **kindgesprek** in feite een tweegesprek is tussen de leerkracht en leerling. Er zijn veel aanvullingen op deze definiëring die in het theoretisch kader zullen worden uitgelicht. **Vormgeven** wordt in het Prisma woordenboek Nederlands (2019) gedefinieerd als het bedenken en ontwerpen van iets dat er op een bepaalde manier uit ziet. Met betrekking tot dit onderzoek betekent dat er moet worden bedacht hoe de kindgesprekken eruit gaan zien omtrent de doelen, opbouw, gesprekstechnieken en invulling. Een **gesprekstechniek** is de manier waarop je een gesprek voert en je bewustzijn van de effecten hiervan op je gesprekspartner(s) (Prisma woordenboek Nederlands, 2019). Dit zal in het theoretisch kader nader worden toegelicht. Bij de **invulling** van kindgesprekken moet er aan meerdere elementen gedacht worden (Lamers en Creemers, 2017). In dit onderzoek zal er met name gefocust worden op het moment waarop en middels welk format kindgesprekken gevoerd kunnen gaan worden. De **attitude** van leerkrachten is de houding van hen ten opzichte van de kindgesprekken. Deze zegt veel over hun gedrag met betrekking tot het uiteindelijke ontwerp. Hoe positiever hun attitude, des te groter de kans dat zij het ontwerp zullen gebruiken en aanbevelen. Iemands attitude is gebaseerd op wat diegene weet, voelt en doet (Schiffman, O'Cass, Paladino, & Carlson, 2013).

.

1.2.3 Hoofd- en deelvragen

Hoofdvraag:

Hoe kunnen leerkrachten kindgesprekken vormgeven in de groepen 3-6?

Deelvragen:

Generieke kennis

1. Waar moet een kindgesprek aan voldoen?
2. Welke gesprekstechnieken zijn er toe te passen tijdens een kindgesprek?
3. Hoe ziet de opbouw van een kindgesprek er uit?
4. Op welke manier kan een kindgesprek worden ingevuld?

Context kennis

5. Hoe worden de gesprekken met kinderen nu vormgegeven door de leerkrachten?
6. Wat is de huidige attitude van de leerkrachten met betrekking tot kindgesprekken?
7. Welke wensen hebben de leerkrachten als het gaat om de vormgeving van de kindgesprekken?

Ontwerpkennis

8. In hoeverre verwachten de teamleden dat het ontwerp gaat helpen bij het vormgeven van de kindgesprekken?
9. In hoeverre is het team betrokken bij het proces waarin kindgesprekken zijn vormgegeven?

1.3 Structuur

In dit eerste hoofdstuk is de probleem- en vraagstelling. In hoofdstuk 2 is het theoretisch kader te lezen waarin de generieke deelvragen worden beantwoord met behulp van literatuur. Vervolgens staat in hoofdstuk 3 het contextonderzoek centraal waarin antwoorden worden gezocht op de contextvragen. De methode, de resultaten en de conclusie van het contextonderzoek staan in dit hoofdstuk beschreven. Na de uitvoering en analyse van het contextonderzoek is het ontwerp gemaakt. In hoofdstuk 4 is de verantwoording en beschrijving hiervan te lezen. In hoofdstuk 5 staat het ontwerp nog steeds centraal, maar in dit hoofdstuk is te lezen hoe er onderzoek is gedaan naar het ontwerp, wat de resultaten hiervan zijn en welke conclusies hieruit kunnen worden getrokken. Aan het eind van dit hoofdstuk is ook de conclusie op de hoofdvraag te lezen. In hoofdstuk 6 is de discussie van het onderzoek te lezen. Dit hoofdstuk is opgedeeld in de discussie en de aanbevelingen. In de literatuurlijst, hoofdstuk 7 is alle literatuur te vinden die gedurende het onderzoek is gebruikt. Tot slot staan in de bijlage relevante documenten die bijdragen aan de verheldering van het onderzoek.

2. Theoretisch kader

Er is in de literatuur gezocht naar antwoorden op de generieke deelvragen. Deze antwoorden staan in dit hoofdstuk beschreven. Na een inleidende alinea wordt in hoofdstuk 2.2. de literatuurstudie weergegeven. Het hoofdstuk wordt afgesloten met een conclusie van het theoretisch kader in hoofdstuk 2.3.

2.1 Inleiding theoretisch kader

In het theoretisch kader wordt er antwoord gegeven op de generieke deelvragen.

1. Waar moet een kindgesprek aan voldoen?
2. Welke gesprekstechnieken zijn er toe te passen tijdens een kindgesprek?
3. Hoe ziet de opbouw van een kindgesprek er uit?
4. Op welke manier kan een kindgesprek worden ingevuld?

In de literatuurstudie zal eerst de definitie van kindgesprekken worden uitgebreid. Aan de hand daarvan zal er worden beschreven welke doelen er gehanteerd kunnen worden bij een kindgesprek en welke gesprekstechnieken een leerkracht kan gebruiken. Vervolgens wordt er beschreven hoe de opbouw van een kindgesprek eruit ziet. Ten slotte is te lezen hoe een kindgesprek kan worden ingevuld.

2.2 Literatuurstudie

2.2.1 Kindgesprek

Kort gezegd is een kindgesprek een tweegesprek tussen de leerkracht en de leerling (Bakker, 2004). Er bestaan veel aanvullingen om deze definitie uit te breiden. Volgens Pameijer (2017) en Kamphuis (2019) komt bij een kindgesprek de mening en beleving van het kind ter sprake en neemt de leerkracht deze serieus. Het gaat volgens Aanen-Zilvold en Bulterman-Bos (2013) inderdaad niet alleen om het achterhalen van feitelijke informatie, maar juist om de beleving van de leerlingen over hun ontwikkeling. Informatie die kinderen geven is niet altijd direct bruikbaar. Ze moeten worden geïnterpreteerd en vertaald naar onderwijsbehoeften. Kamphuis (2019) voegt hier aan toe dat het voor kinderen tot zeven jaar lastig is om onder woorden te brengen wat ze nodig hebben. Leerkrachten moeten dus beseffen dat een gesprek een momentopname is. Daarnaast is het niet alleen belangrijk om de input van leerlingen te interpreteren, leerkrachten moeten hier ook wat mee doen. Kamphuis ziet een kindgesprek als een gesprek waarin doelen worden opgesteld die vervolgens regelmatig zowel incidenteel als gepland met het kind worden gereflecteerd. Met behulp van een kindgesprek kan een leerkracht meer zicht krijgen op waar het kind staat in zijn ontwikkeling en hoe hij tot een volgende stap kan komen. ‘Het gesprek is daarmee een krachtig middel om leerlingen verder te helpen in hun ontwikkelingsproces’ (Kamphuis, 2019, p. 32). Naast een kindgesprek over de onderwijsbehoeften van een leerling kunnen er ook andere zaken besproken worden. Van den Brand (2010) schrijft: ‘Bij kindgerichte interactie staat het kind volledig centraal in jouw interactie. Het is veelal een een-op-een gesprek waarbij het welbevinden, de betrokkenheid en de intelligenties van het kind het onderwerp van gesprek zijn’ (p.371).

2.2.2 Doelen

Voor gesprekken zijn verschillende doelen die Van den Brand (2010) opdeelt in twee soorten. De eerste groep zijn de oppervlakedoelen; hoofddoelen die worden uitgesproken voor of tijdens het gesprek. Dit kan zijn; de ander informeren of van iets overtuigen. Daaronder liggen diepere, persoonlijke doelen, zoals aardig gevonden willen worden door de ander of serieus genomen worden.

Een kindgesprek kan gevoerd worden om meerdere redenen. Zo is één van de doelen van een kindgesprek om de onderwijsbehoeften van een kind in kaart te brengen (Aanen-Zilvold & Bulterman-Bos, 2013). Door het voeren van kindgesprekken worden leerlingen actief bij hun eigen ontwikkeling betrokken waardoor leerkrachten relevante informatie kunnen verkrijgen die alleen bij de leerling zelf te verkrijgen is, zoals de visie, beleving en ideeën van het kind (Pameijer, Beukering & de Lange, 2009). Pameijer (2017) voegt daar als voorbeeld aan toe dat kinderen kunnen vertellen wat hen helpt tijdens de instructie, het werken of het spelen. Naast het in kaart brengen van de onderwijsbehoefte zijn er meer doelen die centraal kunnen staan bij een kindgesprek. Volgens Pameijer (2017) zijn andere doelen van een kindgesprek; De voortgang volgen, successen en missers analyseren of gemaakte afspraken bijstellen als dit nodig is. Naast deze hoofddoelen zijn er ook persoonlijke doelen waarvoor een kindgesprek gebruikt kan worden, zoals het verbeteren van de relatie tussen de leerkracht en leerling. Als een leerling het gevoel heeft dat de leerkracht écht naar het kind luistert voelt hij zich serieus genomen. Daarnaast kan het voor een kind fijn zijn als hij weet dat de leerkracht weet waar hij tegenaan loopt of zorgen over heeft. Dit alles komt dan ten goede aan de relatie (Aanen-Zilvold & Bulterman-Bos, 2013).

Volgens Pameijer (2017) is het belangrijk dat de leerkracht het doel van het gesprek bepaalt, zodat leerlingen weten wat de leerkracht van hen verwacht, waardoor duidelijkheid en veiligheid ontstaat. Maar het is daarnaast niet onbelangrijk om te vragen wat de leerlingen willen bespreken en waarom. Van Kooten (2013) schrijft hierover dat kindgesprekken ook gevoerd kunnen worden naar aanleiding van een doel dat door leerlingen is bepaald. De leerlingen bereiden dan het gesprek voor. Hiermee kan voorkomen worden dat de leerkracht de leerling overtuigt dat hij een probleem heeft.

2.2.3 Gesprekstechnieken

Non verbale gesprekstechnieken

Een goede luisterhouding is non-verbaal zichtbaar. Een voorbeeld hiervan is de mogelijkheid tot oogcontact (Bakker, 2004), en dus het aankijken van de ander onder het praten. Toch kan het voor kinderen prettig zijn om niet altijd oogcontact te hoeven hebben. Dit kan kinderen helpen om langer achter elkaar te vertellen of om over moeilijke onderwerpen te praten. Voor de leerkracht is het wel belangrijk om te zorgen dat oogcontact mogelijk is omdat kinderen veel non-verbale signalen uitzenden die vaak betrouwbaarder zijn dan verbale signalen. Het heeft geen zin om kinderen te dwingen tot oogcontact. Het is belangrijker om er achter te komen waarom een kind geen oogcontact maakt. Dit kan namelijk duiden op angst of gebrek aan motivatie, of juist op nadenken (Delfos, 2014). Een andere non verbale gesprekstechniek is het gebruiken van stiltes om over een vraag of antwoord na te denken, of om de ander de kans daartoe te geven. Een leerkracht kan de leerling spiegelen, ze herhaalt dan letterlijk wat de leerling gezegd heeft of wat de leerling doet in woord of in gebaar. De leerkracht kan aanmoedigende gebaren zoals knikken of iets voorover buigen toepassen om te laten

zien dat ze luistert en betrokken is. Tot slot kan de leerkracht door haar armen niet over elkaar te houden een open houding creëren (Bakker 2004; Delfos, 2014; Verhulst, 2015).

Meta-communicatie

Het toepassen van metacommunicatie zorgt ervoor dat de leerling snapt waar het gesprek om draait. Dit kan door de aard van het gesprek uit te leggen aan het kind en door duidelijkheid te scheppen over het kader hiervan. Dit komt ten goede aan de kwaliteit van het gesprek (Delfos, 2014; Pameijer, 2017). Het is belangrijk dat het doel voor zowel de leerkracht als de leerling duidelijk is. Zo weet een kind waar hij aan toe is. Het kan ook helpen om subdoelen uit te spreken als een gesprek niet goed verloopt. Verder moet de leerling weten dat hij niet verplicht is om overal over te praten en dat hij niet overal een antwoord op hoeft te weten (Delfos, 2014; Pameijer, 2017). Een andere vorm van meta-communicatie die de leerkracht kan gebruiken is laten weten welk effect het heeft wat de leerling zegt. Dit kan een leerkracht ook doen door zijn eigen onwetendheid te erkennen, zij weet veel informatie niet als het kind haar dat niet vertelt. Daarnaast kan de leerkracht aangeven dat ze feedback nodig heeft zoals knikken of het maken van oogcontact. Leerlingen worden zich hier bewust van als de leerkracht hier specifiek om vraagt. Ook kan de leerkracht proberen te benoemen wat hij voelt en proberen te volgen wat hij voelt. Tot slot kan de leerkracht een kind uitnodigen om zijn mening te geven over het gesprek (Delfos, 2014).

Soorten vragen

Er zijn verschillende vraagsoorten die gebruikt kunnen worden in een tweegesprek. Open vragen geven de ruimte aan de leerling om te antwoorden en om onverwachte informatie te bieden (Bakker, 2004). Deze vragen worden gesteld als je informatie wilt verkrijgen (Delfos, 2014). Gesloten vragen helpen volgens Bakker (2004) om een gespreksthema af te bakenen en kunnen gebruikt worden om te controleren of iets goed begrepen is. Delfos (2014) schrijft dat gesloten vragen ook gebruikt kunnen worden om een nieuw gespreksonderwerp aan te snijden. Toch moet er volgens haar opgepast worden met gesloten vragen omdat de kans bestaat dat de bevrager verkeerd begrepen wordt. Gesloten vragen moeten worden vermeden bij zes- tot achtjarigen. Bij acht- tot tienjarigen kunnen gesloten vragen wel gebruikt worden, maar moeten ze worden afgewisseld met open- en doorvragen (Delfos, 2014). Doorvragen zijn reacties op antwoorden die de bevrager krijgt. Ze kunnen zorgen voor verduidelijking of verdieping van het antwoord (Bakker, 2004; Sleeboom, van de Vijfeijken, & Hellendoorn, 2010). Doorvragen kunnen meer details geven en voorkomen dat er misverstanden ontstaan. Het is wel belangrijk om specifiek door te vragen (Delfos, 2014). In een gesprek met jonge kinderen moeten suggestieve vragen vermeden worden omdat vaak de mening van de bevrager hierin verborgen ligt. Daardoor ontstaat er een risico op sociaal gewenste antwoorden (Delfos, 2014). Bakker (2004) schrijft dat suggestieve vragen wel gebruikt kunnen worden om de bevrager te dwingen een stelling aan te nemen. Bij jonge kinderen moeten ook meervoudige vragen worden vermeden omdat het lastig is om op zo'n vraag te antwoorden voor een kind. Ook is het voor de leerkracht lastig om het antwoord te interpreteren. Daarom kunnen er beter enkelvoudige vragen gesteld worden (Delfos, 2014). Om de structuur van het gesprek vast te houden kunnen samenvattende vragen gesteld worden. Samenvatten kan een kind ook stimuleren om door te praten over hetzelfde onderwerp. Voor kinderen tot 10 jaar kan dit wat saai overkomen. Zij hebben open

metacommunicatie nodig om te begrijpen hoe het gesprek verloopt. Als een antwoord wordt samengevat wordt alleen de kern uit het antwoord gehaald, en wordt er niks toegevoegd. De woorden van het kind worden gebruikt en de samenvatting moet niet te lang zijn. Met samenvatten kan de vrager laten zien dat hij luistert, testen of hij het antwoord goed heeft begrepen, de aandacht richten op belangrijke punten en/of orde scheppen in een verwarrend verhaal. Samenvatten kan ook aan het eind van een gesprek, om af te ronden. Jonge kinderen zullen samenvatten niet begrijpen en onnodige vertraging van het gesprek vinden. Daarentegen merkt een kind door reflectie van gevoel dat de volwassene probeert om de gevoelens van het kind te begrijpen en accepteren. Een kind zal zichzelf hierdoor ook meer gaan uiten (Delfos, 2014). Als de leerkracht niet doordringt tot een leerling heeft de vraag herhalen meestal weinig zin. In eerste instantie kan de vraag dan hervormd opnieuw worden gesteld. Mocht het vaker voorkomen in het gesprek dat een vraag niet tot het kind doordringt kan er beter teruggekeken worden naar het doel van het gesprek. Het hervormen van een vraag is ook belangrijk als een kind de vraag niet begrijpt (Delfos, 2014).

Verbale gesprekstechnieken

Houding leerkracht

Een leerkracht moet het gesprek open, nieuwsgierig en objectief ingaan (Van Kooten, 2013). Pameijer (2017) vult aan dat leerkrachten het gesprek nieuwsgierig moeten ingaan zodat ze echt informatie kunnen ontvangen die vanuit het kind zelf komt. Hier kunnen volgens Sleeboom et al. (2010) emoties bij komen kijken. Leerkrachten moeten die gevoelens onder woorden brengen en controleren of zij ze goed begrijpen. De leerkracht moet erkennen dat de emoties van het kind er mogen zijn en ze absoluut niet afzwakken. Dit kan ze doen door haar mimiek aan te passen, of door met woorden te laten blijken dat ze zich in de situatie kan inleven. Zodra de leerkracht in staat is het kind te accepteren en dit ook aan het kind kan laten blijken, kan zij het kind ook helpen. Acceptatie is belangrijk in de relatie tussen het kind en de leerkracht waarin de leerling zich kan ontwikkelen en leert problemen op te lossen. Het accepteren van het kind helpt het kind om zich te uiten. Tot slot is humor een gespreksvaardigheid rondom de houding van de leerkracht die kan worden gebruikt in een gesprek. Humor kan zorgen voor een wat lichtere toon, alhoewel het wel belangrijk is om het niet te forceren (Gordon, 2015; Sleeboom et al., 2010; Verhulst, 2015).

Leerlingen stimuleren om te vertellen

De leerkracht moet de leerling stimuleren om echt hun eigen mening en ideeën te geven en voorkomen dat kinderen een sociaal wenselijk antwoord geven (Aanen-Zilvold & Bulterman-Bos, 2013; Van Kooten, 2013). Dit kan door te benoemen dat het om de mening van het kind gaat en dat er dus geen goed of fout is. Verder is het belangrijk dat de leerkracht positieve feedback en waardering uitspreekt naar de leerling. Als de leerkracht vertelt wat het effect is van wat de leerling vertelt, stimuleert dit om nog meer te vertellen. Wel moet er duidelijk zijn wat de leerkracht met alle informatie gaat doen. met wie wordt dit besproken en waarom, wanneer en hoe dit gebeurt. Kinderen moeten de kans krijgen om daarbij te zijn. Ook mogen kinderen aangeven dat iets niet verteld mag worden aan anderen (Pameijer, 2017).

Om te voorkomen dat een gesprek een kruisverhoor wordt, kan de leerkracht beter eerst reageren op dat wat het kind vertelde voordat de volgende vraag wordt gesteld (Sleeboom et al., 2010). Onderzoek van Evans, Roberts, Price, & Stefek (2010) wijst dan ook uit dat het herhalen van de reactie van een kind, in combinatie met een vraag, meer informatie gedetailleerde informatie oplevert dan ja/nee-reacties of een samenvatting van de leerkracht. Verder mogen tegenstrijdige uitspraken of opmerkingen volgens Sleeboom et al. (2010) en Verhulst (2015) benoemd worden. Het is goed om kinderen te confronteren met deze uitspraken omdat het de leerkracht verheldering of verbreding van de eigen beleving van het kind oplevert.

In een gesprek met een kind moet er rekening gehouden worden met zijn leeftijd. Het vertellen van verhaaltjes of het laten afmaken van zinnen kan kinderen van zes tot acht jaar helpen om te vertellen. Hierbij kan er gebruik gemaakt worden van denkbeeldige vriendjes en familie. De volwassene moet bij hen kort en concrete taal gebruiken zonder moeilijke woorden. Bij een acht tot tienjarig kind kunnen er wel moeilijke woorden worden gebruikt, alhoewel deze wel moeten worden uitgelegd (Delfos, 2014).

Luisteren

Een andere gesprekstechniek bij kindgesprekken is luisteren op actieve wijze. De leerkracht probeert dan te begrijpen wat de leerling voelt of wat hij bedoelt met wat hij zegt. De woorden van de leerling moeten nog geïnterpreteerd worden (Gordon, 2015). De leerkracht moet eerst goed luisteren zonder oordeel of advies al in haar hoofd. Leerkrachten moeten het geven van eventuele oordelen en adviezen zoveel mogelijk achterwege te laten in een gesprek (Pameijer, 2017; Van Kooten, 2013; Verhulst, 2015). Als er wel adviezen worden gegeven moet het advies goed worden afgestemd op de vraag en leefsituatie van het kind, en ook de mogelijkheden van het kind zijn bepalend. Het advies moet reëel en haalbaar zijn (Sleeboom et al., 2010). De leerkracht kan ook op andere manieren laten blijken dat ze echt luistert, bijvoorbeeld door aanmoedigende woordjes te gebruiken (Bakker, 2004). Maar dit kan ook door het verhaal van de leerling niet te onderbreken en dus zelf pas iets te zeggen als de ander is uitgesproken (Delfos, 2014).

Begrijpen

Om de draad van het verhaal vast te kunnen houden en het verhaal van de leerling helemaal te begrijpen kunnen er drie verschillende technieken gebruikt worden: Samenvatten, het herhalen van het belangrijkste punt of het herhalen van een kernvraag. Met herhalen van het belangrijkste punt of de kernvraag kan de leerkracht controleren of zij het kind goed begrepen heeft (Sleeboom et al., 2010; Gordon, 2015). Daarnaast kan hiermee voorkomen worden dat de woorden van de leerling verkeerd geïnterpreteerd worden (Evans et al., 2010). Met het herhalen van het belangrijkste punt kan het gesprek een bepaalde kant op gestuurd worden. Door het herhalen van de kernvraag kan worden voorkomen dat er van het daadwerkelijke onderwerp wordt afgeweid (Sleeboom et al., 2010). Een leerkracht kan ook doorvragen om de leerling goed te kunnen begrijpen. Samenvatten is hier ook geschikt voor. Samenvatten kan ook gebruikt worden om een gespreksthema of gesprekspartner af te kappen (Bakker, 2004).

2.2.4 Opbouw

Vorbereiding

Het is belangrijk dat de leerkracht een kindgesprek goed voorbereidt (Bakker, 2004). De leerkracht moet onder andere nadenken over de ruimte waarin het gesprek zal plaatsvinden. Het is hierbij belangrijk dat het een rustige ruimte is waarin het gesprek niet verstoord wordt. Eén van de andere onderdelen van de voorbereiding is het inlichten van de leerling over het gesprek zodat ook hij zich hierop kan voorbereiden. De leerkracht moet de leerling vertellen wat het gespreksdoel, de locatie, het moment en de duur van het gesprek zullen zijn. Als de leerling inbreng krijgt in bijvoorbeeld het moment van het gesprek krijgt hij er grip op (Pameijer, 2017). Bij het voorbereiden moet de leerkracht ook nadenken over de duur van het gesprek en deze afstemmen op het kind. Volgens Delfos (2014) moet het gesprek met een zes- tot achtjarige niet langer duren dan twintig minuten. Voor een acht- tot tienjarige kan een verbaal gesprek een half uur tot drie kwartier duren.

Inleiding

De leerkracht moet het gesprek positief beginnen, de leerling welkom heten en hem laten kiezen waar hij wil zitten. De plek die de leerkracht inneemt hoeft niet per se tegenover de leerling te zijn, zolang ze maar op dezelfde hoogte zit (Pameijer, 2017). Dit schept namelijk een gevoel van gelijkheid. Het kan zelfs fijn zijn voor een kind om naast de leerkracht te zitten omdat er dan niet altijd oogcontact hoeft te zijn (Delfos, 2014; Sleeboom et al., 2010). Nadat er is teruggeblikt op wat er eerder besproken is, moet het doel van het gesprek helder worden (Bakker, 2004). Pameijer (2017) sluit hierbij aan en voegt er aan toe dat ook de duur en aanleiding van het soort gesprek moeten worden benoemd en verhelderd. In de introductie kan de leerkracht haar leerlingen de mogelijkheid geven om te bewegen of tekenen gedurende het gesprek (Pameijer, 2017). Speelgoed of tekenmateriaal gebruiken tijdens het gesprek kan de zwaarte van de volwassene wat verminderen. Ook kan spelen helpen om emoties beter te uiten of om een verhaal te verhelderen. Een ander voordeel van samen bezig zijn, is dat je ook even stil kan zijn (Sleeboom et al., 2010). Delfos (2014) bevestigt dit: 'Een jong kind zal vaak beter in een gesprek functioneren als het spelen en praten kan combineren' (p. 85).

Kern

De kern wordt gestart met het benoemen van de gebeurtenis die besproken gaat worden. Er kan bijvoorbeeld een situatie in kaart gebracht worden die nog niet zo goed gaat. Hier kunnen oorzaken voor gevonden worden en oplossingen bij bedacht. De leerling moet inbreng krijgen in wat er veranderd gaat worden en op welke manier. Hij moet kunnen aangeven welk doel hij wil behalen en wat hij daar voor nodig heeft (Pameijer, 2017). Het leerdoel moet haalbaar zijn en positief worden geformuleerd. Ook moet de leerkracht expliciete en positieve feedback kunnen geven. Er wordt besproken wie of wat er kan helpen en wat de leerling zelf kan doen. Dit maakt leerlingen nog meer betrokken bij hun leerproces. Het is belangrijk om afspraken te maken over hoe en wanneer er wordt gekeken of het doel bereikt is. Ook hiervoor wordt de verantwoordelijkheid bij het kind neergelegd: hij mag laten zien dat hij het kan (Van Kooten, 2013). Het is belangrijk dat een kind zich gehoord voelt en hulp krijgt die bij hem past (Delfos, 2014). Daarom moeten leerlingen mee kunnen bepalen over onder andere de formulering van het doel (Kamphuis, 2019; Pameijer, 2017).

In de kern wordt veel belangrijke informatie besproken. Het kan daarom handig zijn als de leerkracht aantekeningen maakt. Het is dan wel belangrijk dat ze vertelt waarom ze dat doet en wat ze er later mee gaat doen. De leerling moet kunnen en mogen meelesen en zelfs meebepalen over hoe iets opgeschreven kan worden (Pameijer, 2017).

Slot

De afronding van het gesprek moet tijdig aangekondigd worden. De leerling heeft zo nog de mogelijkheid om iets te vertellen of vragen. Aan het eind van het gesprek wordt er teruggekeken naar de aanleiding van het gesprek en wordt het gesprek samengevat. De leerkracht en leerling controleren samen of hun gespreksdoelen behaald zijn. Daarna worden de vervolgstappen besproken. Dit kunnen de afspraken zijn die gemaakt zijn. Ook wordt het gesprek geëvalueerd en wordt de leerling bedankt voor zijn aandeel in het gesprek (Pameijer, 2017; Van Kooten, 2013).

2.2.5 Invulling

Moment

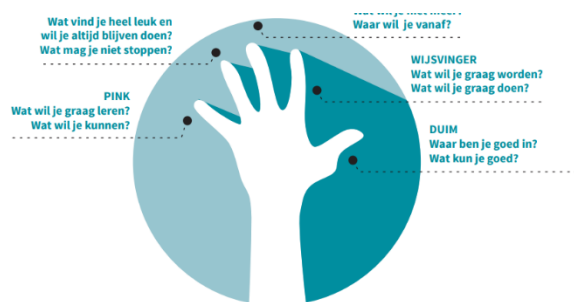
Pameijer (2017) schrijft dat er verschillende opties zijn om kindgesprekken te organiseren. Zo kunnen scholen ervoor kiezen om kindgesprekken alleen te voeren als een leerling extra begeleiding nodig heeft. Ook zijn er scholen die ervoor kiezen om met alle leerlingen individuele gesprekken te voeren, bijvoorbeeld twee keer per jaar. Van Kooten (2013) juicht dit toe. Door gesprekken op schoolniveau systematisch te voeren leren zowel de leerkracht als de leerling vaardigheden rondom communicatie. Het voeren van structurele gesprekken kan volgens Pameijer (2017) door bijvoorbeeld elke week twee gesprekken te voeren of door alle leerlingen uit de groep in één week tijd te spreken. Dit kan naar aanleiding van veranderingen in de klas. Bijvoorbeeld een nieuw weekrooster, groepsplan of naar aanleiding van de rapporten. Vaak worden gesprekken gepland tijdens pauzes, gym of andere momenten waarop leerlingen zelfstandig werken. Het is belangrijk dat de leerkracht overlegt met de leerling over het moment waarop het gesprek gaat plaatsvinden. Sommige kinderen hechten veel waarde aan een pauze of gymles en vinden het vervelend als ze deze moeten missen (Pameijer, 2017).

Format

Eén van de manieren om structuur in een kindgesprek aan te brengen is door de methode ‘Overzicht, inzicht, uitzicht’. Eerst wordt er een overzicht gecreëerd door in kaart te brengen wat er goed gaat en wat beter moet. Vervolgens moet er inzicht in deze zaken komen. Hoe kan het dat ...? Daarna moeten de leerkracht en leerling samen tot een uitzicht komen. Wat gaan we doen? Welk doel willen we bereiken en wat is daarvoor nodig (Pameijer, 2017)? Een andere format om kindgesprekken te voeren is door de voorbereiding bij het kind te leggen. Dit kan volgens een vast voorbereidingsformulier. Zo wordt de verantwoordelijkheid voor het gesprek bij de leerling neergelegd. Dit formulier krijgt de leerling dan een paar dagen voor het gesprek mee, zodat hij samen met klasgenoten of ouders het gesprek kan voorbereiden. Tijdens het gesprek wordt een tweede formulier ingevuld, dit keer door de leerkracht en leerling samen. Er wordt vastgesteld waar het gesprek over zal gaan en wat het doel van

het gesprek gaat zijn (Van Kooten, 2013). Een derde optie is het gebruiken van een high-five reflectiemodel. Bij de duim komen vragen over wat goed gaat. De wijsvinger symboliseert de vragen

Figuur 1 (Lamers & Creemers, 2017, p. 52)



over de toekomst; waar wil je graag naar toe? De middelvinger staat voor hetgeen waar een kind graag vanaf wil. De ringvinger staat voor wat nu fijn is en wat zo fijn moet blijven. Tot slot gaan de vragen bij de pink over dingen die een kind nu nog niet goed kan, maar wel graag zou willen kunnen (Lamers & Creemers, 2017). Lamers en Creemers (2017) beschrijven nog een andere manier om gesprekken vorm te geven: volgens schaalvragen.

De leerling kan zichzelf dan inschalen op een

schaal van 1 tot 10 in hoeverre hij over een bepaalde vaardigheid beschikt. Het is wel de bedoeling dat de leerkracht dan doorvraagt waarom hij voor een bepaald cijfer kiest. De leerling moet dus onderbouwen wat hij al allemaal bereikt en geleerd heeft voor dit doel om tot dit cijfer te komen en wat het nog zou moeten doen of laten zien om een hoger cijfer te halen. Lahr en Rijkée (2012) hebben het spiegel jezelf spel bedacht om kinderen bewust te maken van hun eigen kwaliteiten. De spelkaarten met eigenschappen kunnen ook worden ingezet bij een kindgesprek. Er zijn verschillende manieren waarop de kaarten gebruikt kunnen worden. Zo kan een leerling drie kaarten kiezen die hij bij zichzelf vindt passen en deze vergelijken met drie kaarten die de leerkracht voor hem heeft uitgekozen. Ook kunnen leerlingen kaartjes kiezen die zij beter zouden willen leren of waarvan zij vinden dat zij daarin de afgelopen tijd gegroeid zijn.

2.3 Conclusie literatuurstudie

Conclusie deelvraag 1: Waar moet een kindgesprek aan voldoen?

Een kindgesprek is een gesprek tussen de leerkracht en de leerling waarbij de mening en beleving van het kind ter sprake komt waarna de leerkracht die interpreteert en serieus neemt. In een kindgesprek kunnen doelen opgesteld worden samen met het kind. Er kan besproken worden wat de onderwijsbehoeftes van het kind zijn of hoe het welbevinden van het kind ervoor staat (Aanen-Zilvold & Bulterman-Bos, 2013; Kamphuis, 2019; Pameijer, 2017; Van den Brand, 2010).

Tijdens een kindgesprek kunnen verschillende doelen worden gehanteerd. Deze zijn te verdelen in hoofddoelen en persoonlijke doelen. Eén van de hoofddoelen van een kindgesprek kan het in kaart brengen van de onderwijsbehoeften van een kind zijn of het betrekken van kinderen bij hun eigen ontwikkeling. Daarnaast kan door middel van een kindgesprek de voortgang van een kind worden gevolgd, kunnen successen en missers worden geanalyseerd of kunnen afspraken worden bijgesteld. Een persoonlijk doel bij een kindgesprek kan het verbeteren van de relatie tussen de leerkracht en leerling zijn (Aanen-Zilvold & Bulterman-Bos, 2013; Pameijer, 2017; Pameijer, Beukering & de Lange, 2009; Van den Brand, 2010).

Conclusie deelvraag 2: Welke gesprekstechnieken zijn er toe te passen tijdens een kindgesprek?

De gesprekstechnieken die tijdens een kindgesprek kunnen worden gebruikt zijn te verdelen onder verschillende subcategorieën. De eerste zijn de non-verbale gesprekstechnieken. Hiermee kan de leerkracht laten blijken dat hij echt luistert. Door middel van meta-communicatie kan de leerkracht

Nynke Kolkman

990529001

V4OND25 Bachelor thesis

wat meer duidelijkheid scheppen over het gesprek. Leerlingen weten dan meer waar ze aan toe zijn. Met het gebruik van verschillende soorten vragen kunnen leerkrachten onder andere leerlingen stimuleren om te vertellen, controleren of de gegeven informatie goed begrepen is en structuur aanbrengen in het gesprek. De verbale gesprekstechnieken is de laatste subcategorie die gebruikt kan worden voor verschillende doeleinden zoals het ontvangen van informatie die echt uit het kind zelf komt, kinderen stimuleren om te vertellen of laten zien dat de leerkracht echt luistert (Aanen-Zilvold & Bulterman-Bos, 2013; Bakker, 2004; Delfos, 2014; Pameijer, 2017; Sleeboom et al., 2010; Van Kooten, 2013).

Conclusie deelvraag 3: Hoe ziet de opbouw van een kindgesprek er uit?

Een gesprek moet duidelijk worden verdeeld in een inleiding, kern en slot. Omdat de voorbereiding ook belangrijk is wordt deze ook meegenomen in de opbouw van een kindgesprek. Bij de voorbereiding moet de leerkracht goed nadenken over het wat, waar, waarom en hoe van het gesprek. Bij de inleiding moet het gesprek worden uitgelicht door de leerkracht. Hierin vindt veel meta-communicatie plaats. In de kern kan een gebeurtenis worden besproken die nog niet zo goed gaat. Als dit het geval is, zullen er doelen moeten worden opgesteld en daarbij is de inbreng van het kind uiterst belangrijk. Er moeten afspraken gemaakt worden voor een evaluatie op deze doelen. In het slot van het gesprek wordt er teruggekeken naar wat er in de inleiding en kern besproken is (Bakker, 2004; Delfos, 2014; Pameijer, 2017; Van Kooten, 2013).

Conclusie deelvraag 4: Op welke manier kan een kindgesprek worden ingevuld?

Gesprekken kunnen op verschillende manieren worden ingedeeld in het schooljaar. Zo kunnen gesprekken incidenteel of structureel gevoerd worden. De structurele gesprekken kunnen enkele keren per jaar plaatsvinden in een gespreksweek, of gedurende het schooljaar een of twee keer per week. Gesprekken kunnen op verschillende momenten op de dag worden gevoerd. Het is belangrijk om het moment gezamenlijk met het kind te plannen (Pameijer, 2017; Van Kooten, 2013).

Gesprekken kunnen worden gevoerd naar aanleiding van veranderingen in de klas. Dit kan volgens verschillende formats, zoals de methode ‘overzicht, inzicht, uitzicht’ of door de voorbereiding van het gesprek bij het kind neer te leggen. Ook kan het high-five reflectiemodel structuur bieden bij een kindgesprek. Een andere manier is het gebruik van schaalvragen of het gebruik van eigenschapskaarten (Lahr & Rijkée, 2013; Lamers & Creemers, 2017; Pameijer, 2017; Van Kooten, 2013).

3. Contextonderzoek

In dit derde hoofdstuk wordt het contextonderzoek beschreven. Allereerst wordt de methode van het contextonderzoek toegelicht. Na de uitvoering van dit onderzoek zijn de resultaten beschreven die te lezen zijn in hoofdstuk 3.2. Uit die resultaten is een conclusie getrokken; hoofdstuk 3.3.

In het vorige hoofdstuk zijn de generieke deelvragen beantwoord vanuit de literatuur. Om de hoofdvraag volledig te kunnen beantwoorden was het belangrijk om middels een contextonderzoek antwoorden te krijgen op de contextvragen. Er is onderzocht hoe de huidige situatie op de Mariaschool is met betrekking tot kindgesprekken. In het contextonderzoek is er naar antwoorden gezocht op de volgende deelvragen:

5. Hoe worden de gesprekken met kinderen nu vormgegeven door de leerkrachten?
6. Wat is de huidige attitude van de leerkrachten met betrekking tot kindgesprekken?
7. Welke wensen hebben de leerkrachten als het gaat om de vormgeving van de kindgesprekken?

3.1 Methode contextonderzoek

In dit deelhoofdstuk zal worden beschreven middels welke methode het contextonderzoek is uitgevoerd. Er wordt beschreven middels welke wijze er data is verzameld, welke respondenten daarvoor gevraagd zijn en welke instrumenten en materialen er zijn gebruikt. Ook wordt er beschreven hoe de procedure van het onderzoek is verlopen en op welke wijze de data zal worden geanalyseerd. Omdat sommige zaken bij deelvraag 5, 6 en 7 hetzelfde zijn zullen hieronder de overeenkomstige kopjes weergegeven worden. Zaken die specifiek voor de verschillende deelvragen gelden zullen vervolgens per deelvraag onder aparte kopjes te lezen zijn.

Respondenten

Bij het afnemen van de vragenlijsten was het niet nodig om een representatieve groep van de onderzoekspopulatie te bevragen omdat de gehele onderzoekspopulatie uit twee leerkrachten bestaat. Daarom is zowel de leerkracht van groep 3/4 als van groep 5/6 als respondent meegenomen bij het bevragen. Deze leerkrachten zijn opnieuw gevraagd als respondent bij de observaties. De betrouwbaarheid van de gesprekken wordt groter als er meerdere gesprekken van één leerkracht worden geobserveerd (Van der Donk & Van Lanen, 2016). Om de grootte van het onderzoek te beperken is ervoor gekozen om twee observaties per leerkracht uit te voeren. Door uit elk leerjaar (leerjaar 3, 4, 5 en 6) één leerling te kiezen blijven de respondenten representatief voor de onderzoekspopulatie. Er zijn dus vier verschillende gesprekken geobserveerd. Bij de laatste deelvraag zijn er meer respondenten gevraagd. Ondanks dat het onderzoek in de groepen 3-6 wordt afgenomen is ervoor gekozen om ook de leerkrachten van de groepen 1/2 en 7/8 mee te nemen bij het beantwoorden van deze deelvraag. Allereerst is hiervoor gekozen omdat zij ook zinnige ideeën kunnen aandragen en kunnen helpen om tot nieuwe inzichten te komen. Ook is hiervoor gekozen omdat het vormgeven van kindgesprekken door de leerkrachten wordt ervaren als een schoolproces, dus het hebben van invloed op de uitkomst van dit onderzoek wordt door hen als dusdanig belangrijk gezien waardoor er voor deze optie gekozen is.

Materialen

Bij het uitvoeren van het contextonderzoek is er gebruik gemaakt van verschillende materialen. Voor het filmen van de gesprekken voor de observaties is er gebruik gemaakt van de materialen van Nynke Kolkman

990529001

V4OND25 Bachelor thesis

IrisConnect; de tablet waarmee gefilmd is, de microfoon en de online omgeving om de opnames terug te kijken. Verder heeft de leerkracht van groep 3/4 gebruik gemaakt van pen en papier tijdens haar gesprekken om voor zichzelf aantekeningen te maken. De leerkracht van groep 5/6 heeft gebruikt gemaakt van de kaartjes van het Kinderkwaliteitspel als leidraad voor haar gesprekken. Bij het contextonderzoek naar de andere deelvragen is er geen gebruik gemaakt van opname apparatuur omdat transcriberen in deze gevallen niet noodzakelijk was. Het opschrijven van gespreksdelen was voldoende (Van der Donk & Van Lanen, 2016). Wel is er daarom dus gebruikt gemaakt van pen en papier.

Procedure

Half december 2019 zijn de observatieformulieren en interviewleidraden van deelvraag 5 en 6 tot stand gekomen nadat in de maanden daarvoor literatuur was verzameld. Deze instrumenten zijn in de weken daarna nog wat aangescherpt. Begin januari zijn er met de leerkrachten afspraken gemaakt over de uitvoering van de observaties en het afnemen van de interviews. Er zijn verschillende momenten aangereikt waarop de interviews en observaties konden plaatsvinden, waarna de leerkrachten hierin zelf een keuze hebben gemaakt. Uiteindelijk hebben de observaties half januari 2020 plaatsgevonden tijdens schooltijd, terwijl er een leerkrachtondersteuner voor de klas stond. De interviews zijn in diezelfde periode afgenomen na schooltijd in het lokaal van de desbetreffende leerkracht. Er is voor gezorgd dat beide interviews wel apart werden afgenomen. Het gesprek begon met een introductie voor het eerste interview, deze is afgenomen en het gesprek is afgesloten. Vervolgens werd het tweede interview geïntroduceerd en afgenomen. Dit alles is gedaan op basis van Van der Donk en Van Lanen (2016) die schrijven dat het belangrijk is om tijdig contact op te nemen met de respondenten om een moment te plannen. Ook schrijven ze dat het belangrijk is om een interview af te nemen op een rustige plek en om hier voldoende tijd voor te nemen. Omdat de zevende deelvraag pas later aan het onderzoek is toegevoegd is deze deelvraag pas later beantwoord dan de andere deelvragen. Toen half februari bekend werd dat er nog data miste voor een volledig antwoord op de onderzoeksvraag is er bekeken welke informatie nog nodig zou zijn. Eind februari was bekend dat het nodig was om met alle leerkrachten van de Mariaschool bij elkaar te komen. In overleg met het gehele team is besloten om dit groepsinterview begin maart te laten plaatsvinden in de teamkamer van de school.

3.1.1 Methode deelvraag 5: Hoe worden kindgesprekken nu vormgegeven door de leerkrachten?

Om antwoord te krijgen op deze deelvraag is ervoor gekozen om op twee verschillende manieren data te verzamelen. Deze zullen apart van elkaar worden beschreven onder de kopjes 'observeren' en 'bevragen'. De vormgeving van kindgesprekken bestaat uit verschillende onderdelen. Hoe leerkrachten de kindgesprekken vormgeven met betrekking tot de opbouw en gesprekstechnieken is onderzocht door middel van observeren. Middels welke doelen en invulling de leerkrachten de kindgesprekken vormgeven is onderzocht door middel van bevragen.

Observeren

Allereerst is er gekozen voor dataverzameling door middel van observeren. Van der Donk en van Lanen (2016) schrijven dat observeren inzicht kan geven in hoe bepaalde processen in de praktijk verlopen. In dit geval is dat het vormgeven van gesprekken. Bij de observatie is er gekeken naar hoe leerkrachten de opbouw van het gesprek aanpakken en welke gesprekstechnieken de leerkrachten

gebruiken. Er is gekozen voor een indirecte observatie. Dit houdt in dat de gehouden kindgesprekken zijn opgenomen en later zijn teruggekeken. Dit maakt de resultaten meer betrouwbaar omdat de observant de situatie niet heeft kunnen beïnvloeden. Verder zorgt het filmen van de gesprekken ervoor dat de opnames herhaald kunnen worden teruggekeken wat de betrouwbaarheid van de observatie opnieuw vergroot (Van der Donk & Van Lanen, 2016).

Voor dit onderzoek zijn er twee observatielijsten ontwikkeld gebaseerd op de literatuur uit het theoretisch kader. In bijlage 5.1 is de observatielijst van gesprekstechnieken te vinden. De observatielijst voor de gespreksopbouw is bijgevoegd als bijlage 5.2. Gesprekstechnieken die specifiek horen bij één van de fasen van een gesprek zijn opgenomen in het observatieformulier voor de opbouw van een gesprek en komen niet terug in het observatieformulier voor gesprekstechnieken. Hier is voor gekozen om het observeren overzichtelijker te laten verlopen. Bij elk gesprek zijn beide observatielijsten afgenomen. Op de observatielijsten zelf staat vermeld op basis van welke literatuur de observatielijst ontwikkeld is.

De observatielijsten bestaan uit twee verschillende soorten observatiepunten: gesloten observatiepunten en observatiepunten die getallen opleveren. De gesloten observatiepunten (wel of niet aanwezig in het gesprek) zijn omgezet naar procenten (Van der Donk & Van Lanen, 2016): in hoeveel procent van de gesprekken is een observatiepunt aanwezig? Deze resultaten zijn daarnaast beschrijvend weergegeven zodat ook de verbanden tussen observatiepunten zichtbaar worden. Van de resultaten van de observatiepunten die een getal opleveren is geen gemiddelde berekend. Deze zijn alleen naast elkaar gelegd zodat ze (per gesprek) vergeleken konden worden met de theorie (Van der Donk & Van Lanen, 2016).

Bevragen

De tweede wijze waarop er data is verzameld is door middel van bevragen. Met bevragen kan er een onderwerp in kaart worden gebracht (van der Donk en van Lanen, 2016). Tijdens dit gesprek is er in kaart gebracht met welke doelen en invulling de leerkrachten de kindgesprekken vormgeven. Er is gekozen voor bevragen door middel van een individueel interview. Omdat het bevragen mondeling is gebeurd konden vragen worden toegelicht of er kon worden doorgevraagd. Er is gekozen voor een individuele afname omdat het persoonlijke situaties betreft die bij de verschillende respondenten verschillen. De respondenten hadden in dit geval niks aan elkaars antwoorden en konden door individuele afname elkaars antwoorden niet beïnvloeden (Van der Donk & Van Lanen, 2016).

Om deze deelvraag te onderzoeken is er een interviewleidraad ontwikkeld (Van der Donk & Van Lanen, 2016). De leidraad bestaat uit negen vragen die gestructureerd zijn in drie verschillende blokken. Omdat het interview maar bij twee respondenten hoefde te worden afgenomen is ervoor gekozen om wel open vragen in de vragenlijst op te nemen omdat deze meer informatie opleveren. Omdat open vragen lastig te analyseren zijn is er ook gebruik gemaakt van meer gesloten vragen (Van der Donk & Van Lanen, 2016). De interviewleidraad is in dit onderzoeksverslag opgenomen als bijlage 5.3.

Het was niet nodig om het gesprek volledig uit te werken. De essentiële gespreksdelen werden tijdens het gesprek al vastgelegd op papier. Deze aantekeningen zijn geanalyseerd. De interviewleidraad

heeft geholpen om antwoorden te ordenen en om de uitkomsten van de verschillende interviews te vergelijken. De analyse van de verkregen data vond plaats door te coderen op deductieve wijze. De blokken uit de vragenlijst vormden de basis voor het coderen. Het ging hierbij niet om de frequentie waarin bepaalde thema's voorkwamen, maar om het verband tussen deze thema's en de verschillen tussen de respondenten (Van der Donk & Van Lanen, 2016).

3.1.2 Methode deelvraag 6: Wat is de huidige attitude van de leerkrachten met betrekking tot kindgesprekken?

Een attitude bestaat uit drie verschillende componenten die elk aan de orde zijn gekomen bij dit onderzoek. Deze componenten zijn 'kennen', 'voelen' en 'doen' (Schiffman et al., 2013). De gekozen vorm van dataverzameling voor het beantwoorden van deze deelvraag is bevragen. Bevragen is een goede vorm van dataverzameling als je wilt weten wat iemand voelt (component voelen) en weet (component kennen). Daarnaast kan bevragen gebruikt worden om oplossingen of redenen te inventariseren (component doen) (Van der Donk en van Lanen, 2016). Er is bij deze deelvraag opnieuw gekozen voor een individuele afname van het interview om te voorkomen dat de respondenten elkaar beïnvloeden. Dit interview is ook weer mondeling afgenomen waardoor vragen konden worden toegelicht en waardoor er mogelijkheid was tot doorvragen (Van der Donk & Van Lanen, 2016).

De interviewleidraad om deze deelvraag te onderzoeken is opgenomen in bijlage 5.4. De leidraad is opgedeeld in de drie blokken: de componenten waaruit iemands attitude bestaat. Hierin staat centraal welke kennis de respondent heeft over kindgesprekken, welke gevoelens de respondent krijgt bij kindgesprekken en hoe waarschijnlijk het is dat de leerkracht aan de slag gaat met kindgesprekken. De vragenlijst bestaat om verschillende redenen voornamelijk uit open vragen. Vanwege de grootte en duur van dit onderzoek is er gekozen om kennis te toetsen door middel van een interview (en niet door middel van een toets) (Van der Donk & van Lanen, 2016). Door in het interview open vragen te stellen waren er veel antwoordmogelijkheden die echt vanuit de leerkrachten zelf moesten komen, ze moesten zelf vertellen wat ze wel en niet weten, waardoor hun kennis zo goed mogelijk kon worden bevraagd. Ook bij het blok 'voelen' is er gebruik gemaakt van open vragen zodat leerkrachten echt over hun eigen ervaringen en gevoelens kunnen vertellen zonder deze al in hokjes te plaatsen. De open vragen bij het blok 'doen' zijn gebruikt om de redenen van de leerkrachten te achterhalen om wel of geen kindgesprekken te voeren.

De uitkomsten van het interview zijn gecodeerd op deductieve wijze aan de hand van de thema's kennen, voelen en doen. Hierbij is er naar verbanden in de thema's en verschillen of overeenkomsten tussen de respondenten gekeken (Van der Donk & Van Lanen, 2016).

3.1.3 Methode deelvraag 7: Welke wensen hebben de leerkrachten als het gaat om de vormgeving van de kindgesprekken?

Naar aanleiding van de antwoorden op de vorige deelvragen bleek dat er nog essentiële informatie miste om de hoofdvraag te kunnen beantwoorden. Daarom is ervoor gekozen om later in het onderzoeksproces een extra deelvraag toe te voegen. De gekozen onderzoeksmethode voor het beantwoorden van deze vraag is in dit geval wederom bevragen omdat de mening van de respondenten in dit geval centraal staat. Deze mening is goed te onderzoeken door middel van

bevragen (Van der Donk & van Lanen, 2016). Ondanks dat het gaat om de mening van de individuele leerkrachten was het van toegevoegde waarde om een interview in groepsverband af te nemen. Het was in dit geval wenselijk dat de respondenten elkaar konden beïnvloeden en gezamenlijk tot nieuwe inzichten en wensen konden komen. Van der Donk en Van Lanen (2016) schrijven dat door middel van een interview in groepsverband een groepsdiscussie op gang kan worden gebracht, iets dat zeker kon bijdragen aan het beantwoorden van deze deelvraag.

Er zijn voor het interview vragen opgesteld waaronder meerdere antwoordmogelijkheden zijn weergegeven. Deze antwoordmogelijkheden zijn gebaseerd op de literatuur. De interviewleidraad met deze vragen is opgenomen in bijlage 5.5. Daar is ook te zien op basis van welke literatuur de antwoordmogelijkheden zijn opgesteld. Het uiteindelijke doel van de leidraad was niet om van elke respondent een ingevuld formulier terug te krijgen. Juist de manier waarop de respondenten op bepaalde antwoordmogelijkheden reageerden zei veel over de mening van de respondenten en welke afwegingen de respondenten maken bij het maken van hun keuze. Tussen de antwoordmogelijkheden was ook altijd de optie voor de respondenten om zelf een antwoordmogelijkheid aan te vullen. Dit gaf ruimte om ook eigen ideeën aan te dragen (Van der donk & van Lanen, 2016).

Omdat de vragenlijsten meer als leidraad dienden voor het gesprek en niet per se als uitkomst, zijn in dit geval de aantekeningen van de mondelinge communicatie geanalyseerd via thematisch coderen. Voor de data-analyse is er gekeken hoe de antwoorden op de verschillende vragen en van de verschillende respondenten zich tot elkaar verhouden (Van der Donk & van Lanen, 2016). Hierbij worden de thema's 'moment', 'format' en 'doelen' aangehouden.

3.2 Resultaten contextonderzoek

In dit hoofdstuk zullen de resultaten van het contextonderzoek beschreven worden. De ruwe data van het contextonderzoek is in bijlage 6 opgenomen.

3.2.1 Resultaten deelvraag 5: Hoe worden de gesprekken met kinderen nu vormgegeven door de leerkrachten?

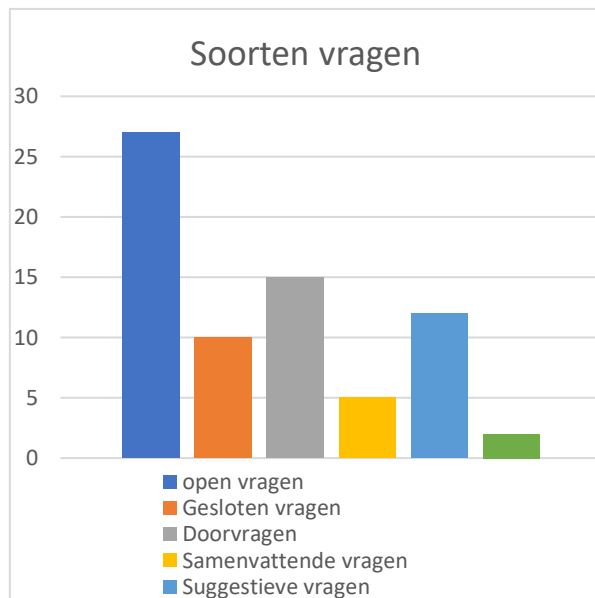
Resultaten observatie gesprekstechnieken

De non verbale gesprekstechnieken worden over het algemeen wel toegepast. In geen enkele observatie spiegelde de leerkracht het gedrag van de leerling.

	Aantal keer check, V	Aantal keer geen check, X	Aantal n.v.t.
Non verbale gesprekstechnieken	21 (80.8%)	5 (19.2%)	
Metacommunicatie	7 (35%)	13 (65%)	
Verbale gesprekstechnieken	39 (57,3%)	25 (36,7%)	4 (5,9 %)

Er zaten verschillen in het toepassen van metacommunicatie. In geen enkel gesprek gaf de leerkracht aan dat het kind mocht zwijgen. In maar één van de vier gesprekken gaf de leerkracht aan dat zij feedback nodig had en werd de leerling uitgenodigd om zijn mening over het gesprek te geven.

57,3 % van de verbale gesprekstechnieken werden toegepast in de vier gesprekken. Alle leerkrachten vatten de leerlingen samen om hem te controleren, maar niemand vatte samen om het gespreksonderwerp af te kapen. In één gesprek gebruikte de leerkracht aanmoedigende woordjes. De leerkrachten brachten in drie van de vier gesprekken gevoelens onder woorden en ze zwakten in geen enkel gesprek de emoties af. Op één leerkracht na werden er toch adviezen gegeven. Maar één leerkracht maakte gebruik van humor in het gesprek. De leerkrachten stimuleerden hun leerlingen in alle gesprekken om hun eigen mening te vertellen en ze spraken hun waardering uit naar het kind.



Alle leerkrachten reageerden op het antwoord van het kind waarna ze een nieuwe vraag stelden. Drie leerkrachten benoemden niet wat het effect is van wat het kind vertelt. De gesprekstechnieken speciaal voor de specifieke doelgroep zijn drie keer teruggezien in de gesprekken.

Gebaseerd op Delfos (2014) is het positief dat er in verhouding meer open vragen dan gesloten vragen werden gesteld, en dat er werden weinig meervoudige vragen werden gesteld. Ook is het positief dat de leerkrachten samenvattende- en doorvragen stelden. Dat de leerkrachten meerdere keren een suggestieve vraag stelden wordt op basis van Delfos (2014) als minder positief gezien.

Resultaten observatie opbouw

Alle gesprekken waren niet langer dan 20 minuten en overschreden daarmee niet de grens die volgens de theorie (Pameijer, 2017) moet worden aangehouden.

Voorbereiding

Uit de observaties blijkt dat alle leerlingen waren ingelicht over het doel, de ruimte en het moment van het gesprek. In geen enkel gesprek is de leerling ingelicht over de duur van het gesprek. Geen enkele leerling heeft inbreng gehad over het moment van het gesprek.

Introductie

Elk gesprek werd positief begonnen en in alle gesprekken werden de leerlingen welkom geheten en zat de leerkracht niet per se tegenover het kind. De leerkrachten benoemden in bijna alle gesprekken de aanleiding van en het soort gesprek. Geen enkele leerkracht liet de leerling kiezen waar hij wilde zitten. Ook werd er in geen enkel gesprek de duur van het gesprek benoemd, er werd niet verteld wat er met de informatie zou gebeuren en dat de leerling niet verplicht is om overal over te praten. Geen enkele leerkracht gaf de mogelijkheid om te bewegen of tekenen. Er zaten verschillen in het al dan niet starten met een terugblik. Er is één leerkracht die niet benoemde dat het om de mening van het kind ging. In de helft van de gesprekken werd het doel van het gesprek benoemd.

Kern

Alle leerkrachten benoemden de gebeurtenis die besproken ging worden. De input en beleving van de leerlingen stonden centraal en er werd in elk gesprek in kaart gebracht wat goed gaat. Wat er verder

in de kern besproken is, is erg verschillend. Zo is er in één gesprek helemaal geen aandacht besteed aan het opstellen van leerdoelen. In de drie andere gesprekken werd hier wel aandacht aan besteed, maar in minimale mate, het was maar een kort onderdeel van het gesprek en niet het hoofddoel. In deze drie gesprekken werd het doelgedrag geformuleerd en had de leerling hier inbreng in, maar er werd maar in één gesprek echt een leerdoel opgesteld. Er werd in alle drie de gevallen gekeken naar wat de leerling zelf kan doen om dit doel(gedrag) te behalen. In twee gesprekken werd er ook besproken wanneer er een volgend gesprek plaats zou vinden om te evalueren. In twee van de vier gesprekken maakte de leerkracht aantekeningen. Er werd niet verteld waarom en wat er mee ging gebeuren. Ook werd de leerling niet gevraagd om mee te bepalen wat er opgeschreven ging worden of om mee te lezen.

Afsluiting

In drie gevallen kreeg de leerling de mogelijkheid om nog wat te vragen. In twee gevallen werd er teruggekeken naar de aanleiding van het gesprek en werd het gesprek samengevat. In deze gesprekken werden ook de vervolgstappen besproken. In geen enkel geval werd de afronding tijdig aangekondigd, werd er teruggekeken naar de gespreksdoelen of werd het gesprek geëvalueerd. Elke leerling is bedankt voor zijn/haar aandeel in het gesprek.

Resultaten vragenlijst huidige vormgeving

Structuur

In de vragenlijst kwam met betrekking tot de structuur naar voren dat de leerkrachten verschillende manieren hanteren om de gesprekken met kinderen in te delen in het schooljaar. Zo voert de ene leerkracht incidentele gesprekjes, terwijl de andere leerkracht gesprekken met kinderen aan het begin van het schooljaar al inplant. Wel voeren beide leerkrachten sowieso gesprekken rondom de rapporten. Verder worden er ook andere soorten gesprekken gevoerd over bijvoorbeeld het welzijn van de kinderen. Het verschilt per leerkracht waar zij op inzoomen bij deze gesprekken.

Doelen

De leerkrachten gaven aan dat zij meerdere doelen hanteren bij de gesprekken die zij met kinderen voeren. Zo is bij een rapportgesprek het doel om leerlingen inzicht te geven in hoe zij het doen op school en om leerlingen te stimuleren om na te denken over hun eigen leren. Bij een gesprekje over het welzijn van het kind wil de leerkracht inzicht krijgen in het welzijn van de leerling. Deze doelen zijn bij beide leerkrachten hetzelfde. Er zit ook overeenkomst in de persoon die het doel van het gesprek bepaalt. Bij beide leerkrachten is het (op af en toe een uitzondering na) de leerkracht zelf die dit doet.

Vorbereiding

en

invulling

Wat betreft de voorbereiding en vormgeving van de gesprekken gaven de leerkrachten aan dat zij allebei zelf het gesprek voorbereiden. De ene leerkracht gebruikt bij elk gesprek een zelfgemaakt gespreksformulier terwijl de andere leerkracht per gesprek een ander format aanhoudt. De beide leerkrachten lichten hun leerlingen klassikaal in over het doel van het gesprek, maar de leerlingen krijgen hier geen inbreng in, evenals ze geen inbreng krijgen over het moment van het gesprek. De leerlingen worden niet ingelicht over de duur en de locatie van het gesprek. De leerkrachten gebruiken

de uitkomsten van het gesprek vaak voor zichzelf en ondernemen allebei wel actie na een gesprek als dit nodig blijkt.

3.2.2 Resultaten deelvraag 6: Wat is de huidige attitude van de leerkrachten met betrekking tot kindgesprekken?

Leerkracht groep 3/4

Kennen

Een kindgesprek is een gesprek met leerlingen met een bepaald doel voor ogen. Dit kan verschillend zijn per gesprek. Het kan worden ingezet om te achterhalen wat kinderen nodig hebben. Levert mij verbetering van het contact met leerlingen en inzicht in het zelfbeeld van hen op. Het levert de leerlingen meer eigenaarschap over hun eigen leerproces op en een hogere motivatie en betrokkenheid.

Voelen

Voorstander van kindgesprekken. Zin om er mee aan de slag te gaan, maar ook weerstand (tijd in de weekplanning). Kan goede gesprekken met kinderen voeren. Weet hoe ze dat aan moet pakken. Wil zich ontwikkelen in het opstellen en evalueren van doelen bij 17 leerlingen. Of leerlingen bij wie alles goed lijkt te gaan.

Doen

Kindgesprekken kunnen veel inzicht geven in een leerling. Mist nu nog kennis over de verschillende vormen en inhouden van kindgesprekken en daarin een eenduidige keuze binnen de school. En kennis hoe hier in de weekplanning tijd voor vrijgemaakt kan worden.

Leerkracht groep 5/6

Kennen

Kindgesprekken zijn individuele gesprekken met als doel om leerlingen actief bij het leerproces te betrekken. Ze kunnen worden ingezet om eigenaarschap te vergroten en leerlingen inzicht te geven in hun leerproces. Ze leveren mij een betere relatie en vertrouwensband op. Leerlingen krijgen grip op hun leerproces en het gevoel dat ze serieus worden genomen.

Voelen

Ziet het voeren van kindgesprekken zitten, maar mist nog wel de benodigde kennis en vaardigheden om dat nu direct al aan te pakken. Voelt zich zelfverzekerd in algehele gespreksvoering met kinderen. Weet wat ze wil bereiken en benadert kinderen op een goede manier. Wil zich ontwikkelen in doorvragen als een gesprek spaak loopt.

Doen

Reden om kindgesprekken te voeren is dat leerlingen grip krijgen op hun leerproces. Mist nu nog afspraken met collega's over de aanpak van kindgesprekken en specifieke vaardigheden.

3.2.3 Resultaten deelvraag 7: Welke wensen hebben de leerkrachten als het gaat om de vormgeving van de kindgesprekken?

Moment

Meerdere leerkrachten geven aan dat zij het wel zien zitten om de gesprekken te voeren in combinatie met de rapportgesprekken. Ze vinden dat de gesprekken dan ook goed verdeeld zijn over het schooljaar. Daarnaast werd er door twee leerkrachten geopperd om (daarnaast) startgesprekken te gaan houden aan het begin van het schooljaar. Geen van de leerkrachten zag het zitten om meerdere kindgesprekken te plannen naast de rapportgesprekken omdat zij verwachten hierdoor een hogere werkdruk te gaan ervaren. Ook waren de leerkrachten het er unaniem over eens dat het houden van gesprekken op een vast moment in de week niet bij hen past. Zij gaven allemaal de voorkeur aan het

hebben van een ‘gespreksweek’ waarin alle leerlingen in dezelfde week een gesprek met de leerkracht voeren.

Format

Op de aangedragen opties voor een format werd verschillend gereageerd door de leerkrachten. Zo werden de high five zelfreflectie en de gesprekskaartjes positief ontvangen. Op één leerkracht na was niemand enthousiast over het voorbereidingsformulier voor de leerlingen. De gespreksopbouw overzicht → inzicht → uitzicht sprak leerkrachten wel aan, maar hier konden ze nog geen concrete invulling bij inbeelden. Over de eigenschapskaartjes was niemand enthousiast. Er werden ook zelf opties aangedragen. Zo werd er geopperd om een gesprek te houden aan de hand van een speelbord of aan de hand van een spinnenweb waarin de leerlingen zichzelf kunnen beoordelen. Ook werden de leerkrachten enthousiast van het idee om een kist te maken waarin meerdere formats aanwezig zijn (inclusief inhoudslijst en gebruiksaanwijzing) zodat er sprake is van afwisseling en zodat de leerkracht met het format kan aansluiten bij het soort gesprek. Dit idee was gekoppeld aan het idee om zowel rapport- als startgesprekken te gaan voeren. Tot slot werd de optie voor inspiratievragenlijsten geopperd door één van de leerkrachten, waar de meeste collega’s instemmend op reageerden.

Doelen

De leerkrachten waren het erover eens dat het gesprek waardierend moest zijn en dat de leerkracht ervoor moet zorgen dat het kind aan het denken is. De leerkrachten formuleerden gezamenlijk twee verschillende soorten doelen. Bij een startgesprek moeten de leerkrachten achterhalen welke behoeftes en ambities een kind aan het begin van het schooljaar heeft en hoe het welbevinden van het kind is. Bij een rapportgesprek moeten er volgens de leerkrachten meerdere doelen zijn. De leerlingen moeten inzicht krijgen in hun leerproces. Verder moet de leerkracht ook in dit gesprek inzicht krijgen in het welbevinden van de leerling. De leerkrachten zagen het niet zitten om leerdoelen met de kinderen op te stellen.

3.3 Conclusie contextonderzoek

In het contextonderzoek zijn alle verschillende componenten van het te meten onderwerp onderzocht: de vier verschillende gesprekstechnieken, de vier fases van de opbouw en de verschillende aspecten van de vormgeving en de invulling. De instrumenten zijn allemaal gebaseerd op literatuur waardoor in de conclusie de praktijk en theorie samenkomen. De observaties hebben herhaald plaatsgevonden en de respondenten waren representatief voor de onderzoeksgroep of omvatten zelfs de volledige onderzoekspopulatie. Dit maakt dat er betrouwbare en valide conclusies kunnen worden getrokken uit de resultaten van het contextonderzoek.

3.3.1 Conclusie deelvraag 5: Hoe worden de gesprekken met kinderen nu vormgegeven door de leerkrachten?

Conclusie observaties

Het toepassen van non-verbale gesprekstechnieken gebeurt al in geruime mate. Evenals het stellen van de, volgens Delfos (2014), juiste soort vragen. Er wordt weinig gebruik gemaakt van meta-communicatie. Ook zijn er meerdere verbale gesprekstechnieken die weinig terugkomen in de

gesprekken, twee soorten gesprekstechnieken die volgens Delfos (2014) en Pameijer (2017) wel van belang zijn voor goede gespreksvoering.

Binnen de opbouw van het gesprek missen er volgens de theorie van Pameijer (2017) nog een aantal zaken. Zo bleek dat de leerlingen geen inbreng kregen in de voorbereiding van het gesprek. In de introductie misten de elementen die te maken hadden met meta-communicatie. In de kern viel op dat nergens het opstellen van leerdoelen echt centraal stond. De gesprekken werden volgens verschillende formats ingevuld. Tevens is er geen overeenstemming in het al dan niet maken van aantekeningen tussen de leerkrachten maar ook niet met de wijze van het maken van aantekeningen volgens de theorie van Pameijer (2017). In de afsluiting miste opnieuw de elementen die te maken hadden met meta-communicatie.

Conclusie vragenlijst

Er zijn voornamelijk gelijkenissen in de wijze waarop de verschillende leerkrachten de kindgesprekken nu vormgeven omtrent doelen en voorbereiding. Er zijn twee opvallende verschillen in de vormgeving. Dit is het moment in het schooljaar waarop de gesprekken worden gevoerd en dat is middels welk format de gesprekken worden gevoerd. Het is belangrijk volgens Lamers en Creemers (2017) dat de aanpak van gesprekken binnen een school wordt afgestemd.

3.3.2 Conclusie deelvraag 6: Wat is de huidige attitude van de leerkrachten met betrekking tot kindgesprekken?

Uit het interview over de attitude van de leerkrachten bleek dat de leerkrachten een verschillende kijk hebben op wat kindgesprekken inhouden en gaan opleveren, terwijl het volgens Lamers en Creemers (2017) juist belangrijk is om daar een helder, gezamenlijk standpunt over te hebben. Wel zijn beide leerkrachten bereid om met kindgesprekken de slag te gaan, ondanks dat ze daar nu nog beperkingen in zien. Zo gaven de leerkrachten aan dat ze nog bepaalde vaardigheden en kennis missen. Verder geven de leerkrachten aan dat ze niet weten hoe ze kindgesprekken in de weekplanning kunnen opnemen en missen de leerkrachten een schoolbrede aanpak in de vormgeving van kindgesprekken, iets wat volgens Lamers en Creemers (2017) ook weer belangrijk is.

3.3.3 Conclusie deelvraag 7: Welke wensen hebben de leerkrachten als het gaat om de vormgeving van de kindgesprekken?

Alle leerkrachten zien het zitten om kindgesprekken te voeren in combinatie met de al bestaande rapportgesprekken en om alle gesprekken gedurende één week te voeren. Verder zijn er meerdere formats voor gesprekken waar de leerkrachten enthousiast over zijn. Ook zijn de leerkrachten enthousiast over het gebruiken van meerdere formats. Tot slot willen de leerkrachten sowieso het welbevinden van de leerlingen bespreken. Afhankelijk van of de gesprekken gekoppeld worden aan de rapportgesprekken willen de leerkracht ook graag leerlingen inzicht geven in hun resultaten. Deze keuzes zijn gebaseerd op Pameijer (2017). Het voeren van de gesprekken willen de leerkrachten op een waarderende manier doen.

4 Ontwerp

In dit hoofdstuk is te lezen hoe het ontwerp eruitziet en waar deze op gebaseerd is. Eerst worden de ontwerpdoelen, -vragen en -criteria toegelicht. Vervolgens is een beschrijving van het ontwerp te lezen.

Op basis van het vooronderzoek kon er een ontwerp gemaakt worden om de situatie in de praktijk te verbeteren, maar vanwege de sluiting van de scholen vanaf maandag 16 maart 2020 was het niet mogelijk om het ontwerp in de praktijk uit te voeren. Het ontwerpvoorstel was voor de sluiting van de scholen nog niet definitief ingeleverd (Fase B), maar omdat het vooronderzoek al was afgerond en het ontwerp al in ontwikkeling was kon er worden doorgestroomd naar fase C. Omdat het ontwerpvoorstel nog moest worden gemaakt, en kon worden aangepast aan de nieuwe situatie, is ook hoofdstuk 4 al volledig aangepast beschreven. Er is gekozen om het ontwerp aan het team te presenteren (aanpassing III). Deze presentatie heeft plaatsgevonden via een online videobelgesprek waar het hele team live bij aanwezig was en waarvan de videobeelden in Gradework zijn toegevoegd. De gebruikte PowerPointpresentatie is in bijlage 8 opgenomen.

4.1 Verantwoording ontwerp

4.1.1 Doelen

Innovatie

Aan het eind van het schooljaar moeten er structureel kindgesprekken worden gevoerd. Er worden op dit moment gesprekken met kinderen gevoerd waarin veel verschillen zitten tussen de vormgeving. Het ontwerp moet de leerkracht handvatten geven om kindgesprekken vorm te geven. Daarnaast moet het ontwerp de school een eenduidige vormgeving binnen de kindgesprekken bieden en moet het de kinderen inzicht van hun leerprestaties opleveren. Daarnaast is het voor de leerlingen belangrijk dat zij zich gehoord voelen als zij hun welbevinden met de leerkracht kunnen delen.

Innovatiedoel

Na de presentatie van het ontwerp weten de leerkrachten hoe zij kindgesprekken in de praktijk kunnen gaan vormgeven. Ze weten op welke momenten en middels welk format zij de gesprekken kunnen voeren en welk doel ze daarmee willen bereiken. De leerkrachten hebben handvatten om dat volgens de juiste gespreksopbouw en gesprekstechnieken te doen.

Implementatie

Omdat de input en wensen van het team belangrijk zijn bij het vormgeven van de kindgesprekken zijn zij constant betrokken geweest bij het onderzoeksproces. De visie en mening van zowel de betrokken leerkrachten als de leerkrachten van de andere groepen zijn meegenomen in het ontwikkelen van het ontwerp. Ook bij de presentatie van het ontwerp zal het team betrokken zijn. Schoolbreed is het implementatieproces belangrijk zodat de leerkrachten betrokken zijn bij het vormgeven en uiteindelijk het voeren van kindgesprekken en hiervoor gemotiveerd zullen zijn. Voor de leerlingen is het belangrijk dat alle leerkrachten betrokken zijn bij het vormgeven van kindgesprekken zodat de doorlopende lijn binnen de school voor hen voelbaar wordt.

Implementatiedoel

Na de presentatie van het ontwerp zullen de leerkrachten het gevoel hebben dat hun bijdrage aan het onderzoek heeft bijgedragen aan het ontwerp waardoor zij gemotiveerd zijn om kindgesprekken met behulp van het ontwerp te gaan voeren.

4.1.2 Ontwerpvragen

Op basis van het innovatie- en implementatiedoel zijn er twee ontwerpvragen opgesteld. Deze zullen beantwoord worden naar aanleiding van de presentatie van het ontwerp.

8. In hoeverre verwachten de teamleden dat het ontwerp gaat helpen bij het vormgeven van de kindgesprekken?

9. In hoeverre is het team betrokken bij het proces waarin kindgesprekken zijn vormgegeven?

4.1.3 Ontwerpcriteria

Algemene ontwerpcriteria

Het ontwerp moet

- Uitvoerbaar zijn in groep 3, 4, 5 en 6.
- Uitvoerbaar zijn voor de twee leerkrachten van de groepen 3,4,5 en 6
- Betrekking hebben op kindgesprekken

Theoretische ontwerpcriteria

Het ontwerp moet

- Ruimte geven aan de mening en beleving van het kind (Aanen-Zilvold en Bulterman-Bos, 2013; Kamphuis, 2019; Pameijer, 2017).
- De mogelijkheid geven om gesprekstechnieken toe te passen (Bakker, 2004; Delfos, 2014; Pameijer, 2017).
- Rekening houden met de opbouw van een gesprek (Pameijer, 2017).

Criteria naar aanleiding van het contextonderzoek

Het ontwerp moet

- Rekening houden met de voorkeuren van het team omtrent de invulling van kindgesprekken.
- Aangeven op welke momenten kindgesprekken gevoerd gaan worden
- Rekening houden dat leerkrachten nog kennis en vaardigheden missen met betrekking tot meta-communicatie en (non-)verbale gesprekstechnieken.
- Eenduidigheid scheppen in de vormgeving van kindgesprekken door de verschillende leerkrachten in de verschillende groepen
- Het welbevinden van kinderen in kaart brengen.
- Gekoppeld zijn aan het bespreken van de rapportresultaten.
- Duidelijk weergeven wat het gesprek gaat opleveren

Criteria volgens Plomp et al. (in Van der Donk & Van Lanen, 2016, p. 278)

Het ontwerp moet

- Voldoende specifiek zijn uitgewerkt

Nynke Kolkman

990529001

V4OND25 Bachelor thesis

- Gebruiksvriendelijk zijn
- Voor gebruikers aanvaardbaar zijn en geen weerstanden oproepen
- Realiseerbaar zijn, rekening houdend met tijd, geld en menskracht.

4.2 Beschrijving ontwerp

Er is een KletsKist ontworpen die de leerkrachten van de groepen 3 tot en met 6 kan helpen bij het vormgeven van kindgesprekken. De KletsKist bevat vier onderdelen om de vormgeving van de kindgesprekken compleet te maken. Er zit een algemene beschrijving en gebruiksaanwijzing in de kist om de verschillende onderdelen toe te lichten. Hierin is ook beschreven welk doel er met de KletsKist bereikt kan worden en hoe de gesprekken moeten worden opgebouwd. Deze opbouw is gebaseerd op Pameijer (2017). Het complete ontwerp is opgenomen in bijlage 7.

Het eerste onderdeel in de KletsKist is een jaarschema waarop te zien is hoe de kindgesprekken zullen worden ingepast in het schooljaar. Uit het contextonderzoek is gebleken dat de leerkrachten schoolbrede afspraken missen omtrent het moment van de kindgesprekken. Dit kan op verschillende manieren volgens Pameijer (2017), maar gebaseerd op de conclusies van de zevende deelvraag is ervoor gekozen om de kindgesprekken te koppelen aan de momenten waarop de rapporten worden meegegeven naar huis. Hieruit is meteen de doelstelling van de kindgesprekken bepaald; zowel het bespreken van de rapporten als het welbevinden van de leerlingen.

Het tweede onderdeel dat in de KletsKist te vinden is, zijn doelenkaartjes voor de leerkrachten. Uit het contextonderzoek bleek dat de leerkrachten nog enkele gesprekstechnieken niet toepasten in hun gespreksvoering. Deze gesprekstechnieken komen terug op de doelenkaartjes. Het is de bedoeling dat de leerkrachten aan de hand van de kaartjes gestimuleerd worden om hier tijdens de gesprekken actief mee aan de slag te gaan. Zij kunnen per gesprek of per gespreksperiode een doelenkaartje uitzoeken. Het doel op het kaartje zal dan een aandachtspunt zijn tijdens de gesprekken.

Van Kooten (2013) schrijft dat leerkrachten gespreksvaardigheden moeten leren. Daarom is er ter aansluiting op de doelenkaartjes is er een evaluatielijst ontwikkeld om leerkrachten te stimuleren bezig te gaan met hun eigen ontwikkeling. De evaluatielijst is gebaseerd op Van der Veen (2017). Hij schrijft dat er bij evalueren eerst gekeken moet worden naar de huidige situatie. Van daaruit kan er in vijf andere stappen worden doorgebouwd naar nieuwe voornemens. De leerkrachten vullen aan het eind van een gesprek of reeks gesprekken deze evaluatielijst in waarbij ze dus eerst kijken naar de afgelopen gesprekken. Middels de evaluatielijst werken ze toe naar een ontwerp: nieuwe voornemens voor de komende gesprekken.

Tot slot is er een format voor de gesprekken ontworpen. In het contextonderzoek bleek dat er op verschillende manieren invulling werd gegeven aan de kindgesprekken. Uit de conclusie van de zevende deelvraag bleek dat de leerkrachten voor veel formats open staan, met name voor een combinatie van meerdere ideeën. Daarom zit er een stapel stellingkaartjes in de KletsKist. Deze kaartjes kunnen de leerkrachten toepassen op drie verschillende formats. Zo hebben de leerkrachten zowel de vrijheid in de keuze van welke kaartjes ze willen toepassen en vrijheid in de keuze welk format zij graag bij het gesprek willen gebruiken. Toch wordt er op deze manier ook een doorlopende lijn in de kindgesprekken gecreëerd omdat dezelfde stellingkaartjes terugkomen in de drie formats. Hierdoor ontstaat er een fasering in het ontwerp. De stellingkaartjes zijn gebaseerd op de schaalvragen

van Lamers en Creemers (2017) en de rapporten van de Mariaschool. Met behulp van de stellingkaartjes komt de mening en beleving van de leerlingen aan de orde. Hieronder zullen de drie formats worden beschreven.

Format 1: De kletsspin

Rondom het spinnenweb (Lamers & Creemers, 2017) worden meerdere stelling-kaartjes gelegd. De leerling vult per kaartje in in hoeverre hij dit bij zichzelf van toepassing vindt. Dit wordt vervolgens besproken met de leerkracht. Waarom vindt de leerling dit? Wat vindt de leerkracht ervan?

Format 2: Het kletsspel

Spelen tijdens een gesprek kan bevorderlijk zijn voor de gespreksvoering (Delfos, 2014; Pameijer, 2017; Sleeboom et al., 2010). Daarom is het tweede format zo ontworpen dat het gesprek gecombineerd wordt met spel. De gekozen kaartjes worden op het spelbord gelegd. De leerkracht en leerling dobbelen om de beurt. Zodra de leerling op een kaartje komt, beantwoordt hij de stelling over zichzelf. De leerkracht speelt met een andere pion en beantwoordt de stelling over hoe zij de leerling ziet. Uiteraard kan ook dit uitgebreider worden besproken.

Format 3: Kletsvrij

Met dit format kan de leerkracht zelf een keuze maken hoe hij het gesprek precies wil invullen. De leerkracht kan de stellingkaartjes van tevoren al uitkiezen, of hij kan de leerling kaartjes laten kiezen. Er kunnen ook ter plekke kaartjes worden gepakt. De kaartjes kunnen besproken worden. In de kist zit een apart formulier met enkele hulpvragen voor dit gespreksformat. Deze vragenlijst kan ook als hulpmiddel gebruikt worden bij de andere formats. De vragen zijn gebaseerd op Lamers en Creemers (2017).

5 Onderzoek naar het ontwerp

In hoofdstuk vijf staat beschreven hoe het onderzoek naar het ontwerp is verlopen. Allereerst is te lezen volgens welke methode er onderzoek is gedaan naar het ontwerp. Vervolgens is in hoofdstuk 5.2 te lezen welke resultaten dit onderzoek heeft opgeleverd. Uit die resultaten is een conclusie voortgekomen die te lezen is in hoofdstuk 5.3. Hier staat ook de conclusie op de hoofdvraag beschreven.

Voor het beantwoorden van de hoofdvraag was het noodzakelijk om ook antwoorden te vinden op de twee ontwerp vragen. Deze ontwerp vragen hebben betrekking op het innovatie- en implementatieproces van het onderzoek en het ontwerp. Deze vragen zijn aangepast aan de nieuwe situatie door het coronavirus; het geven van een presentatie over het ontwerp in plaats van het uitvoeren van het ontwerp in de praktijk.

8. In hoeverre verwachten de teamleden dat het ontwerp gaat helpen bij het vormgeven van de kindgesprekken? (innovatie)
9. In hoeverre is het team betrokken bij het proces waarin kindgesprekken zijn vormgegeven? (implementatie)

5.1 Methode onderzoek naar het ontwerp

Vanwege de sluiting van de scholen was het nodig om een aanpassing aan te brengen in de onderzoeksmethode. Het ontwerp kon niet in de praktijk worden uitgevoerd en onderzocht. Er is een presentatie gegeven waarin het ontwerp in fases werd toegelicht. Het doel van de presentatie was om de leerkrachten te enthousiasmeren om met het ontwerp aan de slag te gaan zodra dit weer mogelijk is en hen uitdagen om kritische feedback te geven op het ontwerp. Daarom werd er in de presentatie kort teruggeblikt naar het gedane vooronderzoek en de conclusies die daaruit getrokken konden worden. Vervolgens werd er besproken wat het doel is van het ontwerp en wat het ontwerp inhoudt. Per onderdeel werd toegelicht waarom het in de kist zit en hoe het gebruikt dient te worden. Tot slot werd er besproken welke voordelen het gebruiken van het ontwerp heeft. Op basis van deze presentatie is er onderzoek gedaan naar de innovatie- en implementatievragen van het ontwerp.

In dit hoofdstuk zal worden beschreven op welke wijze de dataverzameling heeft plaatsgevonden, welke respondenten daarbij betrokken waren en welke instrumenten en materialen ervoor zijn gebruikt. Er wordt beschreven hoe de procedure van het onderzoek is verlopen en op welke wijze de data zal worden geanalyseerd. Omdat sommige zaken bij zowel deelvraag 8 als 9 hetzelfde zijn zullen hieronder de overeenkomstige kopjes weergegeven worden. Zaken die specifiek voor de verschillende deelvragen gelden zullen vervolgens onder twee aparte kopjes te lezen zijn.

Dataverzameling

Voor het beantwoorden van deelvraag 8 en 9 is er gekozen voor de dataverzamelmethode bevragen. Bevragen kan gebruikt worden om erachter te komen wat iemand voelt of vindt (Van der Donk & van Lanen, 2016). Bij deelvraag 8 gaat het om de mening van de respondenten met betrekking tot het ontwerp. Met de negende deelvraag wordt onderzocht hoe de respondenten hun rol in het onderzoeksproces hebben ervaren. Het bevragen heeft plaatsgevonden middels een vragenlijst die via de mail is verspreid. Deze vragenlijst zal hieronder worden toegelicht. Er gekozen voor een digitale vragenlijst zodat meerdere respondenten in korte tijd benaderd konden worden en om de Nynke Kolkman

990529001

V4OND25 Bachelor thesis

werkdruk voor de respondenten acceptabel te houden. De leerkrachten hoefden dus niet op gezette tijden mondeling worden bevraagd, maar konden zelf kiezen op welk moment zij de vragenlijst wilden invullen. Zij konden voor zichzelf dus het beste moment kiezen waardoor externe invloeden omtrent het tijdstip zo min mogelijk invloed hebben gehad op de onderzoeksresultaten. De vragenlijsten zijn individueel ingevuld om te voorkomen dat de respondenten elkaar met hun mening zouden beïnvloeden (Van der Donk & van Lanen, 2016).

Respondenten

De twee leerkrachten van de groepen 3-6 zijn als respondent gevraagd omdat zij veelal betrokken zijn geweest bij het vooronderzoek en ook betrokken zullen zijn bij de uitvoering van het ontwerp in de toekomst. Verder zijn de directrice en de intern begeleider van de Mariaschool gevraagd als respondent omdat ook zij betrokken zijn geweest bij het verloop van het onderzoek en betrokken zullen zijn bij de verdere innovatie en implementatie van kindgesprekken en het ontwerp.

Materialen

Voor het geven van de presentatie is er gebruik gemaakt van digitale software van Microsoft waardoor iedereen tegelijkertijd bij de presentatie aanwezig kon zijn. De vragenlijst is via de mail verstuurd.

Procedure

Begin maart 2020 is er een begin gemaakt met het opstellen van de vragenlijsten. Enkele weken daarna zijn de vragenlijsten aangepast aan de actuele situatie waarin de scholen gesloten waren. Begin april 2020 zijn de leerkrachten ingelicht over de presentatie en is er gezamenlijk een moment gekozen waarop deze plaats zou gaan vinden. Vervolgens zijn half april de vragenlijsten verstuurd zodat de leerkrachten gericht naar de presentatie konden kijken. Enkele dagen daarna heeft de presentatie plaatsgevonden. Na afloop van de presentatie hadden de respondenten anderhalve week de tijd om de vragenlijsten in te vullen en terug te sturen.

5.1.1 Methode deelvraag 8: In hoeverre verwachten de teamleden dat het ontwerp gaat helpen bij het vormgeven van de kindgesprekken?

Voor het beantwoorden van deze onderzoeksvraag is er vragenlijst ontwikkeld. Hierbij zijn open vragen gesteld om de leerkrachten de mogelijkheid te geven hun antwoorden volledig zelf te definiëren. De vragenlijst is opgedeeld in verschillende blokken: er zijn algemene vragen waarbij naar algemene positieve en negatieve punten van het ontwerp wordt gevraagd. Daarna volgt een blok met vragen gebaseerd op de ontwerpcriteria. Er wordt per ontwerpcriteria gevraagd hoe of in hoeverre de ontwerpcriteria terugkomt in het ontwerp. Deze vragen zijn gebaseerd op de theorie waar de ontwerpcriteria ook op gebaseerd zijn: Aanen-Zilvold en Bulterman-Bos, 2013; Bakker, 2004; Delfos, 2014; Kamphuis, 2019; Pameijer, 2017. Het laatste vragenblok gaat over het daadwerkelijke vormgeven van kindgesprekken en in hoeverre het ontwerp daarbij kan gaan helpen. De vragenlijst is opgenomen in bijlage 5.6.

Over het algemeen zijn open vragen lastig te analyseren. Bij een vragenlijst voor grote groepen worden open vragen afgeraden door Van der Donk en Van Lanen (2016), maar omdat er in dit geval vier respondenten waren is er wel gebruik gemaakt van open vragen. De antwoorden zijn geanalyseerd op deductieve wijze. Zo kan er gekeken worden in welke combinaties de categorieën voorkomen (Van der Donk & van Lanen, 2016). De gebruikte categorieën zijn de vijf verschillende

onderdelen van het ontwerp: De gebruiksaanwijzing, de jaarplanning, de doelenkaartjes en evaluatielijst, de stellingkaartjes en de drie formats. Bij elke vraag (met name de ontwerpcriteria) is gekeken op welk onderdeel van het ontwerp de respondenten dit van toepassing vonden. In de conclusie zijn deze ontwerponderdelen gekoppeld aan de vier onderdelen van de vormgeving van kindgesprekken: doelen, opbouw, gesprekstechnieken en invulling.

5.1.2 Methode deelvraag 9: In hoeverre is het team betrokken bij het proces waarin kindgesprekken zijn vormgegeven?

Voor het ontwikkelen van de vragenlijst is er gebruik gemaakt van het 360 graden feedback-model, gebaseerd op Kouzes en Posner (2003). Dit model bevat stellingen met een beoordelingsschaal. De leerkrachten konden aangeven in hoeverre zij de evaluatiepunten van toepassing vonden gedurende het onderzoeksproces. Per evaluatiepunt zijn er hulpvragen geformuleerd die de respondenten konden helpen bij het geven van een toelichting op hun cijfer. Dit zijn open vragen zodat de respondenten de kans kregen hun mening zo goed mogelijk te definiëren (Van der Donk & Van Lanen, 2016). De vragenlijst is in het onderzoeksverslag opgenomen als bijlage 5.7.

De schaalvragen zullen worden omgezet naar cijfers. Zo kan er een gemiddeld cijfer berekend worden voor het algehele implementatieproces. De antwoorden op de open vragen zijn geanalyseerd door middel van open coderen. Zo wordt er voorkomen dat er bij het analyseren rekening wordt gehouden met bestaande denkbeelden of aannames (Van der Donk & van Lanen, 2016). Er is gekeken naar verbanden tussen de antwoorden op de verschillende vragen. De gebruikte categorieën zijn ontstaan tijdens de analyse.

5.2 Resultaten onderzoek naar het ontwerp

De resultaten van het ontwerponderzoek zullen in dit deelhoofdstuk worden beschreven. De ruwe data die tijdens dit onderzoek is verzameld is opgenomen in bijlage 6.6 en 6.7 van dit onderzoeksverslag.

5.2.1 Resultaten deelvraag 8: In hoeverre verwachten de teamleden dat het ontwerp gaat helpen bij het vormgeven van de kindgesprekken?

De respondenten geven aan dat het ontwerp goed doordacht is omdat het gebaseerd is op literatuur- en contextonderzoek. Hierdoor sluit het aan bij deze school en de schoolontwikkeling. De presentatie was kort en duidelijk. De leerkrachten vinden dat het ontwerp een leuke naam heeft en handig in gebruik is omdat de kist de mogelijkheid biedt de materialen handig te bewaren. Het ontwerp kan makkelijk worden ingezet en toegepast in de praktijk omdat het kant en klaar is. Het ontwerp heeft nog wel mogelijkheden tot uitbreiding, zoals het toevoegen van andere groepen of formats. Ook merkt één van de leerkrachten op dat er een onderwijsassistent nodig is voor het gebruik van het ontwerp. Het ontwerp helpt bij het hoe en wanneer te voeren van de kindgesprekken, waardoor het bij de eerstvolgende rapporten zeker zal worden toegepast. De KletsKist vormt een goede basis voor de vormgeving van kindgesprekken op dit moment. In de toekomst zullen er nog wel aanpassingen gedaan moeten worden om het ontwerp volledig te laten aansluiten bij de schoolontwikkeling die nu nog bezig is.

Het gebruik van het ontwerp wordt volgens de respondenten duidelijk gemaakt middels een simpele en korte inhoudslijst en gebruiksaanwijzing. Eén van de respondenten geeft aan dat de

gebruiksaanwijzing per onderdeel nog wat uitgebreider had gekund. De gebruiksaanwijzing biedt duidelijkheid aan het moment van uitvoering omdat er in staat dat de kindgesprekken gekoppeld zijn aan het rapport. Daardoor sluit het ontwerp ook aan bij dat wat er al is, het maakt het ontwerp realistisch. Een nadeel aan de koppeling met de rapporten is dat het hierdoor lijkt dat het welbevinden van de leerlingen alleen door het rapport wordt beïnvloed, terwijl dat niet het geval is. In de gebruiksaanwijzing staat de vaste opbouw en het doel van het gesprek vermeld, waardoor de doorlopende lijn wordt gewaarborgd en de doelen duidelijk zijn. Dit geeft de leerkrachten hulp bij zowel het persoonlijk als schoolbreed vormgeven van de gesprekken. Hierbij werd wel opgemerkt dat het doel op dit moment is dat leerlingen inzicht krijgen in hun prestaties terwijl dit nog uitgebreid kan worden naar inzicht in gedrag, werkhouding en omgang met leerkrachten en leerlingen. Door de gebruiksaanwijzing wordt het ontwerp gebruiksvriendelijk.

Door de jaarplanning komt er duidelijkheid in het moment van de kindgesprekken en wordt er een doorlopende lijn binnen kindgesprekken gecreëerd. Door deze doorgaande lijn zullen kinderen meer vertrouwd raken om te praten over hun welbevinden, waardoor leerkrachten daar nog meer inzicht in krijgen

Door de doelenkaartjes en evaluatielijst in de KletsKist wordt er duidelijk rekening gehouden met de missende gespreksvaardigheden. Deze hadden nog wel onderbouwd kunnen worden met theorie. Door de doelenkaartjes wordt er voor een doorlopende lijn gezorgd omdat de leerkrachten leren om dezelfde vaardigheden toe te passen. De leerkrachten krijgen door dit materiaal zin om met het ontwerp aan de slag te gaan, omdat het mogelijkheden biedt tot persoonlijk groeien. Daarnaast geven de doelenkaartjes en de evaluatielijst hulp bij het persoonlijk vormgeven van kindgesprekken omdat het mogelijkheden biedt tot reflectie.

De stellingkaartjes bieden ruimte aan de mening en beleving van het kind. Een verbeterpunt is om de leerlingen meer opties voor kaartjes aan te laten dragen. De respondenten vinden het positief dat er veel verschillende kaartjes zijn en dat er over het algemeen passende taal wordt gebruikt. Er zijn nog enkele lastige termen op de kaartjes die vervangen zouden kunnen worden. De stellingkaartjes zorgen voor een doorlopende lijn omdat ze de basis vormen voor de drie formats. Verder bieden de kaartjes de mogelijkheid om zowel het welbevinden als het rapport te bespreken, ondanks dat er nog een aantal vakken van het rapport op de stellingkaartjes missen. Het doel wordt helder vormgegeven door de stellingkaartjes. De leerkrachten krijgen door de stellingkaartjes hulp bij het persoonlijk vormgeven van kindgesprekken en zin om met de kindgesprekken aan de slag te gaan omdat het houvast biedt.

Doordat er verschillende formats zijn is het ontwerp flexibel te gebruiken. De formats maken het ontwerp speels waardoor het past bij de doelgroep en gebruiksvriendelijk is. Omdat de formats aanspreken hebben de leerkrachten zin om ermee aan de slag te gaan. Ook biedt het hen en de overige respondenten hulp bij het schoolbreed vormgeven van kindgesprekken.

5.2.2 Resultaten deelvraag 9: In hoeverre is het team betrokken bij het proces waarin kindgesprekken zijn vormgegeven?

De gemiddelde scores op de 360 graden feedback ligt tussen de 4 en de 5. Er is geen één keer een score gegeven onder de 4. De leerkrachten vonden alle stellingen tamelijk vaak of bijna altijd van toepassing.

De teamleden zijn betrokken geweest bij het proces doordat kindgesprekken op de agenda werd gezet bij teamvergaderingen. Dit was zowel bij de oriëntatiefase, bij het contextonderzoek en bij kleine tussenstappen het geval. Tijdens deze contactmomenten en via mailcontact werden de collega's op de hoogte gehouden van de onderzoeksfases en wat er van het team verwacht werd. Deze stappen ervaarden de teamleden als behapbaar. Er zijn individuele collega's benaderd voor vragenlijsten, observaties of interviews. Bij de presentatie van het ontwerp was het hele team aanwezig. De teamleden zijn gewaardeerd in het onderzoeksproces doordat ze met een professionele, prettige en open houding werden benaderd en bedankt werden voor hun tijd en input. Door teamleden te betrekken bij het onderzoek werden zij verantwoordelijk voor een deel hiervan omdat hun input van belang was voor het vervolg van het onderzoek. Het krijgen van verantwoordelijkheid was voor de respondenten mogelijk omdat van tevoren verwachtingen op een prettige en duidelijke wijze werden uitgesproken en er hulp werd geboden als dit nodig bleek. De inbreng van het team is terug te zien in het ontwerp. Dit ontwerp biedt ook weer ruimte voor de verantwoordelijkheid voor de leerkrachten om eigen keuzes te maken binnen het gebruik ervan. Iets wat de school nodig heeft door verschillende dynamieken binnen het team. Dit is goed aangevoeld. Het ontwerp werd enthousiast gepresenteerd wat aanstekelijk werkte op de rest van de collega's; de respondenten gaven aan dat het ontwerp enthousiast werd ontvangen. Tijdens deze presentatie werd er stilgestaan bij de behaalde successen. Dit werd bij de rest van het proces niet gedaan.

De doelen waren vanaf het begin duidelijk. Deze doelen en toekomstbeelden werden gekoppeld aan de al bestaande schoolontwikkelingen. De respondenten gaven aan dat zij als team hierin betrokken zijn geweest door overlegmomenten waarbij zij belangrijke voorwaarden konden aangeven. Er werden vragen gesteld over dat wat door het team als belangrijk wordt gezien en welke verwachtingen de collega's hadden. Op- en aanmerkingen van het team werden volgens de respondenten gewaardeerd door de onderzoeker. Binnen het ontwerp is rekening gehouden met de toekomst; er is nog ruimte voor nieuwe ontwikkelingen waar de school op dit moment nog mee bezig is. Er is binnen het ontwerp kans op mislukking omdat nieuwe benaderingen worden aangegaan. Zo is het werken met doelenkaartjes en evaluatielijsten nieuw. Teamleden moeten hierin hun verantwoordelijkheden nemen; ze zijn hierover enthousiast, maar hebben er nog niet mee gewerkt.

5.3 Conclusie onderzoek naar het ontwerp

Bij het ontwerponderzoek zijn er meerdere respondenten, met verschillende rollen in het onderzoeksproces, bevraagd. Bij het trekken van de conclusies zijn alle vier de componenten van de vormgeving van kindgesprekken meegenomen. Ook zijn er twintig verschillende onderdelen van het implementatieproces als schaalvragen meegenomen in het onderzoek hiernaar, die zijn aangevuld met open vragen. Dit alles vergroot de betrouwbaarheid en validiteit van de conclusies die uit de resultaten van het ontwerponderzoek getrokken kunnen worden.

5.3.1 Conclusie deelvraag 8: In hoeverre verwachten de teamleden dat het ontwerp gaat helpen bij het vormgeven van de kindgesprekken?

Doelen

In de gebruiksaanwijzing staan de doelen weergegeven. Het is belangrijk dat deze doelen duidelijk zijn (Delfos, 2014). Door de doelen in de gebruiksaanwijzing te noemen wordt volgens de respondenten de doorlopende lijn op school gewaarborgd. Ook helpt het de respondenten bij het

schoolbreed vormgeven van kindgesprekken, iets dat Lamers en Creemers (2017) adviseren. Het doel had nog wat uitgebreider omschreven kunnen worden.

Gespreksopbouw

De opbouw van de kindgesprekken, gebaseerd op Pameijer (2017) wordt duidelijk in de gebruiksaanwijzing. Deze zorgt voor een doorlopende lijn binnen de school en biedt de respondenten houvast bij het vormgeven van de gesprekken.

Gesprekstechnieken

Van Kooten (2013) schrijft dat leerkrachten gespreksvaardigheden moeten leren. Door de doelenkaartjes en evaluatielijst krijgen de leerkrachten de mogelijkheid om aan hun eigen vaardigheden te werken. De leerkrachten leren de gesprekstechnieken op de kaartjes toe te passen. De mogelijkheid tot reflectie geeft hen hulp bij het persoonlijk vormgeven van de kindgesprekken.

Invulling

De invulling van de kindgesprekken wordt voor de leerkrachten duidelijk door de gebruiksaanwijzing en jaarplanning waarin de koppeling met de rapportgesprekken te zien is. Door beide materialen wordt duidelijk op welk moment de kindgesprekken gevoerd dienen te worden. Tevens biedt dit een doorlopende lijn binnen de school, iets dat volgens Lamers en Creemers (2017) erg belangrijk is. Het format van de kindgesprekken is volgens de respondenten helder uitgelegd in de gebruiksaanwijzing. De vele stellingkaartjes bieden een doorlopende lijn en helpen de leerkrachten bij het persoonlijk vormgeven van de kindgesprekken. De verschillende formats zorgen voor een vrije keuze in de invulling van de kindgesprekken waardoor de leerkrachten zin krijgen om ermee aan de slag te gaan. Er zijn nog mogelijkheden voor uitbreiding.

Al met al verwachten de leerkrachten dat het ontwerp op dit moment goed gaat helpen bij het vormgeven van kindgesprekken. Wel verwachten zij dat dat er in de toekomst aanpassingen aan het ontwerp moeten worden gedaan, om te kunnen zorgen dat het ontwerp blijft helpen bij het vormgeven van kindgesprekken en blijft passen in de schoolontwikkeling.

5.3.2 Conclusie deelvraag 9: In hoeverre is het team betrokken bij het proces waarin kindgesprekken zijn vormgegeven?

De teamleden zijn betrokken geweest bij het proces waarin kindgesprekken zijn vormgegeven omdat het onderzoeksonderwerp en -proces gedurende de verschillende onderzoeksfases besproken werden bij teamvergaderingen. De respondenten werden zowel op deze momenten als via de mail op de hoogte gehouden van de onderzoeksfases en wat er van hen verwacht werd. Daarnaast zijn individuele teamleden benaderd voor observaties, interviews of vragenlijsten. Het hele team was aanwezig bij de presentatie van het ontwerp. Door hun betrokkenheid bij het onderzoek werden zij verantwoordelijk voor een deel hiervan: hun input was van belang voor het vervolg van het onderzoek. De teamleden zijn in het onderzoeksproces gewaardeerd. Hun inbreng is terug te zien in het ontwerp. De geschepte doelen en toekomstbeelden sloten aan bij de schoolontwikkeling. Het team werd daarin betrokken omdat zij konden aangeven wat hierin voor hen belangrijk was. Deze conclusie over de betrokkenheid van het team zijn gebaseerd op de twintig stellingen die volgens Kouzes en Posner (2003) te maken hebben met leidinggeven tijdens bijvoorbeeld een onderzoek, en dus iets kunnen zeggen over het implementatieproces.

5.3.3 Conclusie hoofdvraag: Hoe kunnen leerkrachten kindgesprekken vormgeven in de groepen 3-6?

De leerkrachten van de groepen 3-6 kunnen kindgesprekken vormgeven door de gesprekken te koppelen aan de rapporten. Op deze manier worden de kindgesprekken dan ook verdeeld over het schooljaar. Gedurende de drie keren dat de rapporten op de Mariaschool worden uitgereikt zullen er in een week tijd met alle leerlingen kindgesprekken gevoerd worden over de resultaten van de leerlingen en hun welbevinden. Door middel van doelenkaartjes en een evaluatielijst uit het ontwerp de KletsKist kunnen de leerkrachten leren om de juiste gesprekstechnieken toe te passen in deze gesprekken. Ze kunnen hierbij gebruik maken van zowel metacommunicatie, het stellen van de juiste vragen, verbale gesprekstechnieken en non-verbale gesprekstechnieken. Bij het voeren van het gesprek kunnen ze een vaste opbouw aanhouden welke begint bij de voorbereiding waarbij de leerkrachten nadenken over het gesprek en hun leerling hierover inlichten. In de inleiding lichten ze het gesprek toe. In de kern stellen ze de mening en beleving van het kind centraal en in de afsluiting kijken ze terug op het gesprek. De leerkrachten kunnen gebruik maken van drie verschillende formats uit het ontwerp de KletsKist: De kletsspin, het kletsspel en kletsvrij. Deze zijn te gebruiken in combinatie met de stellingkaartjes uit de KletsKist.

6 Discussie

In dit hoofdstuk staat beschreven welke discussiepunten dit onderzoek oplevert, hoofdstuk 6.1. In hoofdstuk 6.2 is te lezen welke aanbevelingen er vanuit dit onderzoek zijn ontstaan.

6.1 Discussie

6.1.1 Discussiepunten

De resultaten van dit onderzoek zijn voortgekomen uit de literatuur en het contextonderzoek. Het literatuuronderzoek vormde de basis voor het contextonderzoek. Als er andere bronnen waren geraadpleegd had het contextonderzoek er, mede door de gebruikte instrumenten, anders uit kunnen zien. Het resultaat van het onderzoek en het ontwerp zijn gebaseerd op de context van de school. De wensen van het team die onderzocht zijn bij deelvraag 7 hebben hierin een belangrijke rol gespeeld. De uitkomst van dit onderzoek is dus alleen passend op de huidige situatie op de Marischool.

De beperkingen van dit onderzoek hebben met name te maken met de tijdsduur van het onderzoek. Zo zijn er nu bij deelvraag 5 maar vier gesprekken met leerlingen geobserveerd. Een vermeerdering van dit aantal had een betrouwbaarder beeld opgeleverd. Toch is het wel sterk dat er meerdere gesprekken per leerkracht zijn geobserveerd en dat de leerlingen met wie de gesprekken werden gevoerd representatief waren voor de onderzoekspopulatie. De attitude van de leerkrachten omtrent het component 'kennen' had beter onderzocht kunnen worden door middel van toetsing, in plaats van door middel van bevragen. Door bevragen konden de leerkrachten hun kennis anders doen lijken. Vanwege de tijdsduur van dit onderzoek is hier niet voor gekozen. Dit gebrek is ondervangen door de leerkrachten open vragen te stellen over deze component (Van der Donk & Van Lanen, 2016).

Ook heeft de sluiting van de scholen vanwege het coronavirus gezorgd voor een minder valide conclusie van dit onderzoek. Allereerst is het ontwerp niet uitgevoerd en onderzocht in de praktijk. De resultaten van deelvraag 8 en 9 zijn gebaseerd op een presentatie van het ontwerp. Het antwoord op deze deelvragen is dan ook in hoeverre leerkrachten verwachten dat het ontwerp gaat helpen en niet in hoeverre het ontwerp al heeft geholpen. De werking van het ontwerp in de praktijk kon niet worden onderzocht. Daardoor hebben er geen observaties of interviews plaatsgevonden. In plaats daarvan moesten de verwachtingen van het effect van het ontwerp onderzocht worden met behulp van digitale vragenlijsten omdat interviews niet haalbaar waren. Hierdoor kon er bij de antwoorden op de vragen niet worden doorgevraagd (Van der Donk & Van Lanen, 2016).

Positieve punten uit het onderzoek, die de betrouwbaarheid en validiteit van het onderzoek vergroten is dat in de situaties waarin dit mogelijk was, de hele onderzoekspopulatie is meegenomen in het onderzoek. Omdat het onderzoek is uitgevoerd op een school met vier groepen en negen teamleden was het mogelijk om bij deelvraag 7 alle leerkrachten te betrekken bij het aangeven van hun wensen. Bij deelvraag 5 en 6 was het nodig om de leerkrachten van de groepen 3 tot en met 6 te bevragen. Omdat dit maar twee leerkrachten betrof, is dus ook hier de hele onderzoekspopulatie bevraagd (Van der Donk & Van Lanen, 2016). Het theoretisch kader is een sterk onderdeel van het onderzoek omdat daarin veel verschillende bronnen worden aangehaald die elkaar veelal aanvullen. De informatie over gespreksvoering met kinderen kwam veelal overeen, waardoor de betrouwbaarheid van het theoretisch kader wordt vergroot.

6.1.2 Vervolg vragen

In dit onderzoek zijn de leerlingen van de Mariaschool niet bevraagd naar hun ervaringen met de huidige vormgeving en naar hun wensen omtrent kindgesprekken. In een kindgesprek staan de mening en beleving van het kind centraal (Kamphuis, 2019), dus eigenlijk zou hun mening bij de vormgeving hiervan ook centraal moeten staan. Een vervolgvraag zou kunnen zijn: ‘In hoeverre zijn de leerlingen tevreden met de huidige vormgeving van kindgesprekken?’ Een andere vervolgvraag die gesteld zou kunnen worden is ‘In hoeverre heeft het ontwerp de KletsKist geholpen bij het vormgeven van kindgesprekken?’ Deze vraag is van toepassing omdat het ontwerp nog niet is uitgevoerd in de praktijk.

6.2 Aanbevelingen

6.2.1 Aanbevelingen voor de praktijk

In de praktijk is het belangrijk dat kinderen worden ingelicht over het gesprek en eventueel inbreng krijgen in de voorbereiding hiervan. Daarnaast kunnen leerkrachten nog afspraken maken over het maken van aantekeningen tijdens het gebruik van de KletsKist. Een advies bij het maken van aantekeningen is om leerlingen te laten meelezen en eventueel mee te laten bepalen. Ook kunnen de leerkrachten ervoor kiezen om leerlingen in te lichten over waarom de aantekeningen gemaakt worden.

6.2.2 Suggesties voor vervolgonderzoek

In het schoolplan (Meiberg, 2019a) staat opgenomen dat de Mariaschool wil starten met het voeren van kindgesprekken om eigenaarschap bij de leerlingen te vergroten. In dit onderzoek is het aspect eigenaarschap nog niet meegenomen. Het was van belang om bij de basis te beginnen door eerst te starten met het voeren kindgesprekken. In een vervolgonderzoek zou er gekeken kunnen worden naar hoe binnen de bestaande kindgesprekken eigenaarschap ingeweven zou kunnen worden. Daarnaast gaven de leerkrachten aan dat zij open staan voor een uitbreiding van kindgesprekken naar de andere groepen van de school. Er zou onderzocht kunnen worden hoe kindgesprekken bij de kleuters of bij de bovenbouw vormgegeven kunnen worden, of welke aanpassingen het ontwerp nodig heeft om het passend te maken voor de onderbouw- of bovenbouwleerlingen. Tot slot zijn de teamleden van de Mariaschool nog bezig met het volgen van een cursus over waarderende kindgesprekken. In een vervolgonderzoek zou er gekeken worden in hoeverre het ontwerp aansluit bij de uitgangspunten van deze cursus en welke aanpassingen er aan het ontwerp gedaan zouden kunnen worden.

7 Literatuur

- Aanen-Zilvold, E., & Bulterman-Bos, J. (2013). Identificatie van onderwijsbehoeften met behulp van kindgesprekken. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 52(2), 57–66.
- Bakker, M. (2004). *Een Goed Tweegesprek*. Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff.
- Delfos, M. F. (2014). *Luister je wel naar mij?* Amsterdam: SWP Uitgeverij B.V.
- Evans, A. D., Roberts, K. P., Price, H. L., & Stefek, C. P. (2010). The use of paraphrasing in investigative interviews. *Child Abuse & Neglect*, 34(8), 585–592.
- Gesprekstechnieken (2019). In *Prisma woordenboek Nederlands*. Houten- Antwerpen: Uitgeverij Unieboek
- Gordon, T. (2015). *Luisteren naar kinderen* (16de editie). Utrecht, Nederland: Kosmos.
- Kamphuis, A. (2019). Goed onderwijs kan niet zonder kindgesprekken. *PO magazine*, 7(4), 32–34.
- Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2003). *The Leadership Practices Inventory: Facilitator's Guide* (third edition). San Francisco, Californië: Jossey Bass.
- Lahr, P. & Rijkée, D. (2012) *Spiegel jezelf spel*. Duivendrecht: Dubbelzes uitgeverij
- Lamers, P., & Creemers, M. (2017). *Leergesprekken in een notendop*. Helmond: Uitgeverij OMJS.
- Meiberg, M. (2019a). *Professionaliseringsplan 2019-2020*. *De rest van de bronvermelding is weggelaten in verband met AVG*
- Meiberg, M. (2019b). *Schoolgids voor ouders en verzorgers 19/20*. Geraadpleegd van *De URL is weggelaten in verband met AVG*
- Pameijer, N. (2017). *Handelingsgericht werken: samenwerken aan schoolsucces*. Den Haag: Acco.
- Pameijer, N., Beukering, T. van & Lange, S. de (2009). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam. Samen met collega's, kinderen en ouders aan de slag*. Den Haag: Acco
- Schiffman, L. G., O'Cass, A., Paladino, A., & Carlson, J. (2013). *Consumer Behaviour*. Melbourne, Australia: Pearson Australia.
- Sleeboom, I., van de Vijfeijken, K., & Hellendoorn, J. (2010). *Gesprekken met Kinderen*. Amsterdam: Uitgeverij Boom.
- Thijs, A., Fisser, P., & Van Der Hoeven, M. (2014). *21e eeuwse vaardigheden in het curriculum van het funderend onderwijs: een conceptueel kader*. Enschede: SLO.
- Van den Brand, A. (2010). *Gesprekscommunicatie: handboek voor leerkrachten in het primair onderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Van der Donk, C., & van Lanen, B. (2016). *Praktijkonderzoek in de school* (Herz. ed. druk). Bussum: Coutinho.
- Van der Veen, M. (2017). De kritische leerkracht. *JSW*, 102(1), 18–21.

Nynke Kolkman

990529001

V4OND25 Bachelor thesis

Van Kooten, K. (2013). Praktijk Gesprekken met leerlingen. *JSW*, 97(10), 25-28

Verhulst, J. (2015). *Het hulpverlenend gesprek* (2de editie). Groningen, Nederland: Noordhoff.

Vormgeven (2019). In *Prisma woordenboek Nederlands*. Houten- Antwerpen: Uitgeverij Unieboek

Bijlage 5. Meetinstrumenten

Bijlage 5.1 Observatie gesprekstechnieken

Observatieformulier gesprekstechnieken

Doel: Erachter komen in hoeverre gesprekstechnieken door de leerkrachten van de groepen 3-6 worden toegepast in gespreksvoering met kinderen

Non verbale gesprekstechnieken	Check of niet	Opmerkingen
De leerkracht zit op gelijke hoogte ^{1 3}		
Er is mogelijkheid tot oogcontact ^{1 2 3}		
Oogcontact wordt niet afgedwongen ^{1 3}		
De leerkracht gebruikt aanmoedigende gebaren ¹		
- De leerkracht knikt bemoedigend		
- De leerkracht buigt iets voorover		
De armen van de leerkracht zijn open (niet over elkaar) ¹		
De leerkracht spiegelt het gedrag van de leerling ²		

Metacommunicatie ⁴	Check	Opmerkingen
Het doel van het gesprek wordt kenbaar gemaakt ^{1 2}		
De leerkracht geeft aan dat hij feedback nodig heeft ¹		
De leerkracht geeft aan dat een kind mag zwijgen ¹		
De leerkracht benoemt wat hij voelt ¹		
De leerkracht nodigt het kind uit om zijn mening te geven over het gesprek ¹		

Soorten vragen	Check door middel van turven.	Opmerkingen
Open vragen ^{1 2}		
Gesloten vragen ^{1 2}		
Doorvragen ^{1 2 3}		
Samenvattende vragen ¹		
Suggestieve vragen ^{1 2}		
Meervoudige vragen ¹		

Verbale gesprekstechnieken	Check	Opmerkingen
De leerkracht gebruikt aanmoedigende woordjes ^{1 2}		
De leerkracht vat de leerling samen ter controle of de gegeven informatie goed begrepen is ^{2 3}		

¹ Delfos, 2014

² Bakker, 2004

³ Sleeboom et. Al, 2010

⁴ Pameijer, 2017

De leerkracht vat de leerling samen om een gespreksonderwerp af te kappen ²		
De leerkracht herhaalt de kernvraag ³		
De leerkracht brengt gevoelens onder woorden ³		
De leerkracht benoemt tegenstrijdige uitspraken ³		
De leerkracht last stiltes in ^{2 3}		Wat is het gevolg?
De leerkracht zwakt emoties niet af ³		
De leerkracht geeft geen of voorzichtige adviezen ^{3 4}		Niet of voorzichtig?
De leerkracht gebruikt humor ³		
De leerkracht herhaalt de reactie van het kind in combinatie met een nieuwe vraag ⁵		
De leerkracht stimuleert de leerling tot het geven van een eigen mening. ⁴		
De leerkracht spreekt positieve feedback of waardering uit ⁴		
De leerkracht vertelt wat het effect is van wat het kind vertelt ^{1 3}		
De leerkracht onderbreekt het verhaal van het kind niet ¹		
De leerkracht laat leerlingen zinnen afmaken ¹	Groep 3/4	
De leerkracht gebruikt verhaaltjes om kinderen te helpen vertellen ¹	Groep 3/4	
De leerkracht gebruikt kort en concreet taal zonder moeilijke woorden. ¹	Groep 3/4	
De leerkracht legt moeilijke woorden uit ¹	Groep 5/6	

¹ Delfos, 2014

² Bakker, 2004

³ Sleeboom et. al, 2010

⁴ Pameijer, 2017

⁵ Evans, Roberts, Price, & Stefek, 2010

Bijlage 5.2 Observatie gespreksopbouw

Observatieformulier gespreksopbouw

Doel: Erachter komen in hoeverre de leerkrachten van de groepen 3-6 de fases van een gesprek toepassen in gespreksvoering met kinderen

Deze observatielijst is voor het grootste gedeelte gebaseerd op Pameijer (2017). Observatiepunten gebaseerd op andere literatuur zullen met voetnoten worden weergegeven.

Naam leerling:

Leeftijd leerling:

Groep:

Datum gesprek:

Leerkracht:

Doel van het gesprek⁷:

Duur van het gesprek¹:

Gespreksfase	Kenmerken	Check	Opmerkingen
Vorbereiding	De leerling is voorbereid op het doel van het gesprek		
	De leerling is voorbereid op het de ruimte waar het gesprek zal plaatsvinden		
	De leerling is voorbereid op het moment waarop het gesprek zal plaatsvinden		
	De leerling heeft inbreng gehad in de bepaling van het moment van het gesprek.		
	De leerling is ingelicht over de duur van het gesprek.		
	De leerkracht begint positief		
	De leerkracht heet de leerlingen welkom		
	De leerkracht laat het kind kiezen waar hij wil zitten		
	De leerkracht zit niet perse tegenover de leerling		Waar dan wel?
	De leerkracht start met een terugblik		

Introductie	De leerkracht herhaalt/benoemt de aanleiding van het gesprek		
	De leerkracht herhaalt/benoemt het soort gesprek.		
	Indien het gesprek gaat om de mening van het kind benoemt de leerkracht dat het hierom draait en dat er dus geen foute antwoorden zijn ⁶		
	De leerkracht herhaalt/benoemt het doel van het gesprek ¹		
	De leerkracht herhaalt/benoemt de duur van het gesprek		
	De leerkracht vertelt wat er met de informatie gebeurt. (wie, hoe, wanneer, waarom).		
	De leerkracht vertelt dat de kinderen niet verplicht zijn om overal over te praten en dat het ook kan dat ze een antwoord niet weten.		
	De leerkracht geeft de mogelijkheid om te bewegen of tekenen ³		
	De leerkracht benoemt de gebeurtenis die besproken gaat worden.		
	De input (beleving en mening) van de leerling staat centraal ⁶		
	Er wordt in kaart gebracht wat goed gaat		
	Er wordt in kaart gebracht wat beter kan		

¹ Delfos, 2014

⁶ Aanen-Zilvold & Bulterman-Bos, 2013

Kern	Er worden oorzaken gevonden voor dat wat goed en minder goed gaat		
	Het doelgedrag wordt geformuleerd ⁷		
	Er worden leerdoelen opgesteld ⁷		
	Het opgestelde leerdoel is haalbaar ⁷		
	Het opgestelde leerdoel is positief ⁷		
	Het opgestelde leerdoel is zo geformuleerd dat de leerkracht expliciete en positieve feedback kan geven ⁷		
	De leerling heeft inbreng in het doel ^{7 8}		
	De leerling heeft inbreng in de formulering van het doel ^{7 8}		
	Er wordt besproken wat de leerling nodig heeft om het doel te behalen ⁷		
	Er wordt besproken wat de leerling zelf kan doen ⁷		
	Er worden afspraken gemaakt hoe en wanneer er wordt gekeken of het doel bereikt is ⁷		
	De verantwoordelijkheid van het bovenstaande wordt bij het kind gelegd ⁷		
	De leerkracht maakt aantekeningen		
	De leerkracht vertelt waarom hij aantekeningen maakt		
	De leerkracht vertelt wat er met de aantekeningen gebeurt		
	De leerkracht laat de leerling meelesen		

⁷ Van Kooten, 2013

⁸ Kamphuis, 2019

	De leerkracht laat de leerling meebepalen wat er opgeschreven gaat worden.		
Afsluiting	De afronding wordt tijdig aangekondigd		
	De leerling krijgt de mogelijkheid om nog wat te vertellen of vragen		
	Er wordt teruggekeken naar de aanleiding van het gesprek		
	Het gesprek wordt samengevat		
	De leerkracht en leerling controleren of de gespreksdoelen zijn behaald		
	De vervolgstappen worden besproken		
	Het gesprek wordt geëvalueerd ⁷		
	De leerling wordt bedankt voor zijn aandeel in het gesprek.		

Bijlage 5.3 Interviewleidraad vormgeving

Interviewleidraad huidige vormgeving

Doel: Achterhalen hoe de leerkrachten van de groepen 3-6 gesprekken met kinderen op dit moment vormgeven met betrekking tot doelen en invulling.

Vastlegging: Door middel van aantekeningen

Afspraken anonimiteit en terugkoppeling: Er wordt gebruik gemaakt van voorletters om de desbetreffende personen te benoemen. De resultaten worden globaal teruggekoppeld zodra deze zijn geanalyseerd.

Structuur

1. Voer je dit schooljaar 1 op 1 gesprekken met leerlingen?
2. Voer je dit schooljaar structureel 1 op 1 gesprekken met leerlingen? Op welke momenten?

(Van Kooten, 2013)

Doelen

3. Wat is het doel als je een gesprek aangaat met een leerling?
4. Wie bepaalt dit doel? En waarom?

(Van den Brand, 2010; Van Kooten, 2013)

Vorbereiding en invulling

5. Wie bereidt het gesprek voor?
6. Indien de leerkracht zelf; hoe?
7. Worden leerlingen van te voren ingelicht over het doel, moment, duur of locatie van het gesprek?
8. Krijgen leerlingen inbreng over het moment of doel van het gesprek?
9. Wat doe je met de uitkomsten van het gesprek?

(Pameijer, 2017; Van Kooten, 2013)

Bijlage 5.4 Interviewleidraad attitude

Interviewleidraad attitude

Doel: De attitude van de leerkrachten van de groepen 3-6 rondom het voeren van kindgesprekken achterhalen.

Vastlegging: Door middel van aantekeningen

Afspraken anonimiteit en terugkoppeling: Er wordt gebruik gemaakt van voorletters om de desbetreffende personen te benoemen. De resultaten worden globaal teruggekoppeld zodra deze zijn geanalyseerd.

Componenten van het attitudemodel	Bijbehorende vragen
Kennen <i>Welke kennis heeft de leerkracht al van kindgesprekken verkregen door ervaringen en verschillende bronnen?</i>	- Wat zijn kindgesprekken? - Waar kunnen kindgesprekken voor worden ingezet? - Wat zou een kindgesprek jou kunnen opleveren? - Wat zou een kindgesprek een leerling kunnen opleveren?
Voelen <i>Welke gevoelens en emoties ontstaan er bij de leerkracht rondom kindgesprekken?</i>	- Welke emoties komen er bij je op als je aan kindgesprekken denkt? - Voel jij je zelfverzekerd in gespreksvoering met kinderen? - In welke aspecten van kindgesprekken zou jij je nog willen ontwikkelen?
Doen <i>Hoe waarschijnlijk is de kans dat de leerkracht aan de slag gaat met kindgesprekken?</i>	- Waarom voer je nu nog geen kindgesprekken? - Wat zou voor jou een reden zijn om kindgesprekken te gaan voeren. - Wat heb jij nog nodig voordat je met kindgesprekken aan de slag kan?

(Bovenstaande vragenlijst is gebaseerd op het tricomponent attitudemodel van Schiffman et al., 2013)

Bijlage 5.5 Interviewleidraad wensen leerkrachten

Interviewleidraad wensen leerkrachten

Doel: Achterhalen wat de wensen en voorkeuren van de leerkrachten van de groepen 1-8 zijn omtrent de vormgeving van kindgesprekken.

Vastlegging: Door middel van aantekeningen

Afspraken anonimiteit en terugkoppeling: Er wordt gebruik gemaakt van voorletters om de desbetreffende personen te benoemen. De resultaten worden in dit geval niet teruggekoppeld.

1. Op welke moment in het jaar zou jij het liefst de kindgesprekken willen voeren?⁴

- a. Naast de rapportgesprekken zou ik graag zelf één of twee keer per jaar zelf een moment kiezen om met ieder kind een kindgesprek te houden
- b. Naast de rapportgesprekken zou ik graag zelf één of twee keer per jaar op een vast moment met ieder kind een kindgesprek houden.
- c. Ik zou graag alleen incidentele kindgesprekken voeren. Ik zou het fijn vinden als het aantal niet van te voren is vastgelegd.
- d. Ik zou graag één of twee vaste momenten hebben voor kindgesprekken met de mogelijkheid tot een of meer incidentele kindgesprekken.
- e. Ik zou de kindgesprekken graag voeren in combinatie met de drie rapportgesprekken.
- f. Eigen optie.....

2. Op welk moment in de week zou jij het liefst de kindgesprekken willen voeren?⁴

- a. Ik zou graag op een vast moment in de week 2 gesprekken willen voeren. Bijvoorbeeld:
Tijdens het leesmoment
Tijdens de inloop
Tijdens.....
In 10 weken tijd kan ik dan 20 kindgesprekken voeren.
- b. Ik zou graag 1 week in het teken willen hebben staan van kindgesprekken waarin alle kindgesprekken worden gehouden.
- c. Ik zou de kindgesprekken graag na schooltijd voeren.
- d. Eigen optie.....

3. Volgens welk format zou jij het kindgesprek willen invullen?

- a. Volgens de high five zelfreflectie⁹
- b. Volgens een voorbereidingsformulier voor leerlingen⁷
- c. Aan de hand van gesprekskaartjes 9
- d. Volgens de gespreksopbouw overzicht → inzicht → uitzicht 4
- e. Aan de hand van eigenschapskaartjes ¹⁰
- f. Via de waarderende gesprekstechniek¹¹

⁹ Lamers en Creemers, 2017

¹⁰ Lahr en Rijkée, 2012

¹¹ S. Van der Woude, persoonlijke communicatie, 22 januari 2020

g. Eigen optie.....

4. Welke doelen zou je door middel van het voeren van een kindgesprek met de kinderen willen bereiken? 4

- a. Ik zou graag sociale en of cognitieve leerdoelen willen stellen met de leerlingen
- b. Ik zou graag inzicht krijgen in het sociale en of cognitieve welbevinden van de leerlingen met als vervolgdoel om deze uiteindelijk te verbeteren
- c. Ik zou graag de sociale en of cognitieve resultaten met leerlingen bespreken en hen bewust maken van het leerproces dat ze al bewandeld hebben en dat ze nog gaan bewandelen.
- d. Ik zou graag de sociale en of cognitieve (onderwijs)behoeften van de leerlingen bespreken
- e. Ik zou de kindgesprekken graag gebruiken om met ouders en leerlingen op één lijn te komen.
- f. Ik zou de huidige rapportgesprekken graag koppelen aan de kindgesprekken.
- g. Eigen optie.....

Bijlage 5.6 Vragenlijst innovatie ontwerp

Doel: Achterhalen in hoeverre de leerkrachten van de groepen 3-6, de directrice en de IB-er verwachten dat het ontwerp hen gaat helpen om kindgesprekken vorm te geven.

Vastlegging: De respondenten vullen de vragenlijst digitaal in.

Afspraken anonimiteit en terugkoppeling: Er wordt gebruik gemaakt van voorletters en initialen om de desbetreffende personen te benoemen. De resultaten worden globaal teruggekoppeld zodra deze zijn geanalyseerd.

Algemeen

1. Wat vind je positieve punten van het ontwerp?
2. Waar zie jij verbeterpunten voor het ontwerp?
7. Hoe is duidelijk gemaakt hoe het ontwerp gebruikt dient te worden?
8. Hoe had dit nog duidelijker gekund?

Ontwerpcriteria

3. Vind je het ontwerp passend bij de doelgroep (groep 3-6)? Waarom?
10. Is er in het ontwerp voldoende ruimte gegeven aan de mening en beleving van het kind?
5. Geeft het ontwerp voldoende duidelijk aan op welk moment de kindgesprekken gaan worden gevoerd? Waarom wel of niet?
9. Is er voldoende rekening gehouden met de missende kennis en vaardigheden met betrekking tot meta-communicatie en (non-)verbale gesprekscommunicatie.
17. Hoe zorgt het ontwerp voor een doorlopende lijn binnen kindgesprekken?
18. Is dit voldoende? Hoe had dit beter gekund?
11. Helpt het ontwerp bij het in kaart brengen van het welbevinden van kinderen?
12. Is het ontwerp voldoende gekoppeld aan het bespreken van rapportresultaten?
6. Geeft het ontwerp voldoende duidelijk aan welk doel de leerkrachten met de kinderen moeten bereiken. Waarom wel of niet?
4. Vind je het ontwerp gebruiksvriendelijk? Waarom?
14. In hoeverre heb je zin om in de toekomst actief met het ontwerp aan de slag te gaan? Waar komt dit door?
13. Is het ontwerp realistisch? Kijkende naar geld, tijd en menskracht?

Vormgeving

19. In hoeverre helpt het ontwerp jou persoonlijk bij het vormgeven van kindgesprekken.

20. In hoeverre helpt het ontwerp de school bij het vormgeven van kindgesprekken.
21. Welk effect verwacht je dat het ontwerp gaat hebben op de kindgesprekken in jouw situatie?

Bijlage 5.7 Vragenlijst implementatie ontwerp

Doel: Achterhalen in hoeverre de leerkrachten van de groepen 3-6, de directrice en de IB-er hun betrokkenheid bij het onderzoek hebben ervaren.

Vastlegging: De respondenten vullen de vragenlijst digitaal in.

Afspraken anonimiteit en terugkoppeling: Er wordt gebruik gemaakt van voorletters en initialen om de desbetreffende personen te benoemen. De resultaten worden globaal teruggekoppeld zodra deze zijn geanalyseerd.

Bij deze vragenlijst gaat het om het gedrag dat de student gedurende het gehele onderzoeksproces heeft laten zien. Het gaat dus niet alleen om het gedrag dat de student bij de ontwerpfase heeft laten zien.

De lijst kent een 5-punt schaal:

1. Nauwelijks of zelden van toepassing
2. Een enkele keer van toepassing
3. Zo nu en dan van toepassing
4. Tamelijk vaak van toepassing
5. Bijna altijd van toepassing

In welke mate vertoont de student **in het kader van de thesis** onderstaand gedrag? De student..

1. Zoekt uitdagende situaties om haar vaardigheden verder te ontwikkelen.

1 2 3 4 5

Kan je een voorbeeld noemen van een dergelijke situatie? Welke vaardigheden heeft de student hiermee ontwikkeld?

2. Houdt het team een toekomstbeeld voor dat hij/zij met het team zou willen verwezenlijken.

1 2 3 4 5

Welk toekomstbeeld? Is dit toekomstbeeld passend bij de wens van het team?

3. Betreft andere teamleden bij het plannen van gezamenlijke inspanningen.

1 2 3 4 5

Ben jij zelf betrokken geweest? Welke gezamenlijke inspanningen heeft de student gepland? Hoe heeft de student teamleden hierin betrokken?

4. Neemt de tijd om stil te staan bij succes in verschillende fasen van het project.

1 2 3 4 5

Bij welke successen is er stilgestaan of had er van jou stil mogen gestaan?

5. Nodigt teamleden uit een bijdrage te leveren aan het geschetste toekomstbeeld.

1 2 3 4 5

Hoe heeft de student teamleden uitgenodigd? Hoe heeft het team die bijdrage geleverd?

6. Behandelt teamleden met waardigheid en respect.

1 2 3 4 5

Hoe heeft de student dit verwezenlijkt?

7. Zorgt ervoor het project op te delen in voor het team hanteerbare stappen

1 2 3 4 5

Welke (hanteerbare) stappen heb jij ervaren? Of hoe had de student beter kunnen doen?

8. Zorgt ervoor dat teamleden erkenning krijgen voor hun bijdragen aan het succes van het ontwerp.

1 2 3 4 5

Hoe heeft de student erkenning gegeven? Of hoe had de student dit (beter) kunnen doen?

9. Stelt vragen over de manier waarop in het team wordt gewerkt.

1 2 3 4 5

Welke vragen heeft de student gesteld? Hoe heeft de student dit gebruikt?

10. Geeft teamleden ruimte om binnen het project ook zelf verantwoordelijkheid te nemen

1 2 3 4 5

Wat voor soort verantwoordelijkheden? Welke verantwoordelijkheden had de student nog kunnen geven? Hebben de teamleden die verantwoordelijkheid genomen?

11. Geeft teamleden veel waardering en steun voor hun bijdragen.

1 2 3 4 5

Hoe heeft de student waardering gegeven?

12. Investeert tijd en energie om er zeker van te zijn dat teamleden zich houden aan de overeengekomen uitgangspunten.

1 2 3 4 5

Bij welke uitgangspunten was dit van toepassing? Of bij welke uitgangspunten had de student dit (meer) kunnen doen?

13. Ontwikkelt coöperatieve werkrelaties met teamleden.

1 2 3 4 5

Op welke wijze?

14. Kijkt vooruit, geeft aan hoe hij/zij de toekomst ziet.

1 2 3 4 5

Kan je een toelichting geven?

15. Stelt vragen over hoe er in de groepen wordt gewerkt in het kader van het project.

1 2 3 4 5

Kan je een toelichting geven?

16. Levert een bijdrage aan een sfeer van wederzijds vertrouwen in het team binnen het project

1 2 3 4 5

Hoe heeft de student vertrouwen gegeven? Hoe heeft de student vertrouwen gekregen?

17. Durft met dit project nieuwe benaderingen aan te gaan, ook als er een kans op mislukking bestaat.

1 2 3 4 5

Welke nieuwe benaderingen is de student aangegaan? Hebben er mislukkingen plaatsgevonden?

18. Steekt teamleden aan met haar/zijn enthousiasme.

1 2 3 4 5

Waarover was de student enthousiast? Werd jij daar persoonlijk ook enthousiast van?

19. Zorgt ervoor dat teamleden in het project duidelijke doelen voor ogen hebben

1 2 3 4 5

Welke doelen heb jij of je teamleden voor ogen gehad? Hoe heeft de student hier een bijdrage in gehad?

20. Zorgt ervoor het schoolteam steeds te vertellen over hoe het project verloopt.

1 2 3 4 5

Hoe heeft de student het team op de hoogte gehouden van het verloop van het project? Hoe had de student dit beter kunnen doen?