

2013

# De oplossing bij oplossingsgericht

De effecten van een OGW-gesprek bij een  
individuele leerlingbegeleiding



# De oplossing bij oplossingsgericht

De effecten van een OGW-gesprek bij een  
individuele leerlingbegeleiding



Lisa Verbrugge  
Christelijke Hogeschool Ede  
Afstudeeronderzoek Leraar Basisonderwijs (Pabo)  
Juni 2013  
Afstudeerbegeleider: Gert-Jan Veerman

## Inhoudsopgave

|                                                                           |    |
|---------------------------------------------------------------------------|----|
| 1. Samenvatting.....                                                      | 4  |
| 2. Inleiding .....                                                        | 5  |
| 3. Literatuuronderzoek.....                                               | 6  |
| 3.1 Wat betekenen de concepten die in het onderzoek voorkomen? .....      | 6  |
| 3.1.1 Oplossingsgericht werken .....                                      | 6  |
| 3.1.2 Welbevinden en leerprestaties .....                                 | 8  |
| 3.1.3 Leerlingenzorg binnen de basisschool.....                           | 10 |
| 3.2 Actuele theorieën over OGW .....                                      | 12 |
| 3.2.1 De basis van OGW .....                                              | 12 |
| 3.2.2 Oplossingsgerichte werkvormen.....                                  | 15 |
| 3.3 Onderzoeken in verband met de onderzoeksvraag .....                   | 19 |
| 3.3.1 Oorzaken van problemen bekijken of niet .....                       | 19 |
| 3.3.2 Het Christelijke geloof en OGW.....                                 | 23 |
| 3. Onderzoeksopzet.....                                                   | 27 |
| 3.1 Voorbereidingen.....                                                  | 27 |
| 3.1.1 School van onderzoek .....                                          | 27 |
| 3.1.2 Selecteren van leerlingen .....                                     | 27 |
| 3.1.3 Randvoorwaarden bij eventuele conclusie .....                       | 28 |
| 3.1.4 De problemen van de kinderen.....                                   | 28 |
| 3.2 Uitwerking van de deelvragen ter bate van het praktijkonderzoek ..... | 29 |
| 3.2.1 Deelvraag 1.....                                                    | 29 |
| 3.2.2 Deelvraag 2.....                                                    | 29 |
| 3.2.3 Deelvraag 3.....                                                    | 30 |
| 3.2.3 Deelvraag 4.....                                                    | 30 |
| 4. Uitvoering en onderzoeksresultaten.....                                | 31 |
| 4.1 Het verloop van de gesprekken in grote lijnen .....                   | 31 |
| 4.1.1 Het zesde kind .....                                                | 32 |
| 4.2 Gesprekken geordend per leerling.....                                 | 32 |
| 4.3 Observatie door derden van het filmmateriaal.....                     | 35 |
| 4.4 Eigen vaardigheden ten opzichte van OGW technieken.....               | 37 |
| 5. Conclusie, discussie en aanbeveling.....                               | 38 |
| 5.1 Conclusie .....                                                       | 38 |
| 5.2 Discussie .....                                                       | 38 |

|                                                                                         |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 5.3 Aanbeveling .....                                                                   | 39 |
| 6. Nawoord .....                                                                        | 40 |
| 7. Bibliografie.....                                                                    | 41 |
| 9. Bijlagen .....                                                                       | 42 |
| Bijlage 1: selectie van de leerlingen .....                                             | 43 |
| Bijlage 2: verwerkingen tijdens het begeleidingstraject .....                           | 45 |
| Bijlage 3: uitwerkingen van de OGW gesprekken .....                                     | 50 |
| Bijlage 4: De stappen van de kindwijzers (Schlundt Bodien & Schlundt Bodien, 2012)..... | 57 |

## 1. Samenvatting

Steeds meer scholen willen aansluiten bij de behoeftes van het kind. Er zijn veel verschillende manieren om dit aan te pakken binnen een school. Een manier daarvan is oplossingsgericht werken, in dit onderzoek afgekort als OGW. Een kenmerk van OGW is dat er een nadruk ligt op de oplossing en niet op het probleem. Met deze aanpak wil OGW kinderen op een snelle en juiste manier helpen bij hun problemen (Cauffman & Dijk, 2011). Of deze aanpak wel het beoogde effect heeft is in deze scriptie binnen het Christelijk onderwijs onderzocht.

In het literatuuronderzoek is uitgewerkt wat OGW precies inhoudt en wat de concepten betekenen die in het onderzoek naar voren komen. Daarnaast is de visie van OGW vergeleken met de Bijbels Christelijke visie. Aan de hand van deze vergelijking is een aanpassing ontwikkeld om te werken met OGW binnen het Christelijk basisonderwijs.

In dit onderzoek is bekeken wat het effect is van het OGW binnen een individueel begeleidingstraject. Er zijn vijf kinderen van de basisschool gevolgd die ieder hebben gewerkt aan een zelf ingebracht probleem. Dit probleem kon zowel betrekking hebben op leerprestaties als welbevinden. De vijf kinderen hebben ieder vier gesprekken gevoerd, deze gesprekken zijn opgenomen op filmmateriaal. Achteraf zijn deze gesprekken uitgewerkt. Twee observanten bekeken het materiaal en hebben aangegeven wat ze zien in de gesprekken. Het materiaal is ook getoetst op een juist gebruik van de technieken behorende bij OGW. Het ene kind lijkt zich zeer goed te kunnen vinden in de manier van begeleiden, het andere kind lijkt er meer moeite mee te hebben. De ene leerling geeft aan wel tot een oplossing te zijn gekomen, terwijl een andere leerling aangeeft niet tot een oplossing te zijn gekomen. Uiteindelijk levert dit ons een wisselend beeld op wat betreft de onderzoeksvraag over het effect van OGW in een individueel-begeleidingstraject. We zien een verschillend effect bij de verschillende kinderen in de onderzoeksgroep. Waarom het wel werkt voor het ene kind en niet voor het andere kind kan nog verder onderzocht worden.

## 2. Inleiding

Vorig schooljaar hebben we binnen de minor jong management een onderzoek moeten doen in opdracht van een school. In mijn opdracht moest ik een doorgaande lijn in gaan voeren binnen een team. Tijdens het college hoorde ik over het gebruik van positieve psychologie om een team mee te krijgen in een vernieuwing. Hier heb ik mij verder in verdiept en ik vond het effect in mijn team heel interessant. Later vond ik een boek over OGW (oplossingsgericht werken) in het onderwijs, een manier van denken die veel overeenkomsten heeft met de positieve psychologie. Hierin stelde ze dat je dit kunt gebruiken om kinderen, teamleden en jezelf te motiveren. Je leest in de literatuur dat hier al veel over wordt geschreven, ook met betrekking tot het onderwijs. In de praktijk zie ik hier echter nog heel weinig van terug. Ik begon mij af te vragen wat de toegevoegde waarde van OGW zou zijn. Als het echt een goede manier van begeleiden is vind ik dat wel belangrijk om te weten omdat scholen dit dan zeker zouden kunnen gebruiken. In dit onderzoek richt ik mij op de eventuele effecten die zichtbaar worden in het Christelijke basisonderwijs.

Op dit moment is in de onderwijswereld het handelingsgericht werken heel actueel. Je zou kunnen zeggen dat mijn onderwerp eigenlijk daar over gaat maar toch is dit niet zo. Het handelingsgericht werken heeft uit veel stromingen dingen overgenomen waaronder een stukje OGW. Het valt te vergelijken met een triatlon. Een triatlon bevat zwemmen, fietsen en rennen. Het is echter niet zo dat je kunt zeggen dat zwemmen een triatlon is. Zo is het ook met handelingsgericht werken en OGW. Waarin we zouden kunnen zeggen dat hierbij het handelingsgericht werken de triatlon is en het OGW het zwemmen. Hierbij moet ook genoemd worden dat al is het zwemmen een onderdeel van de triatlon, het toch een hele andere discipline is dan hardlopen. Ik kies ervoor om OGW dieper uit te werken. Ik wil echt kijken naar de oorsprong van het OGW. Je ziet dat veel scholen zijn begonnen met de implementatie van handelingsgericht werken, maar het werken vanuit de behoefte van het kind en vanuit zijn of haar mogelijkheden blijft nog beperkt. Door mij specifiek op het oplossingsgerichte werken te richten hoop ik te ontdekken of dit makkelijk te gebruiken is voor leraren en of het functioneel is voor de docenten om in te zetten.

Binnen het onderwijs zie je dat kinderen steeds meer als individu worden gezien. We willen steeds meer uit het kind kunnen halen en ook de kinderen bieden wat ze nodig hebben. Het is belangrijker aan het worden om de voortgang van kinderen op te schrijven en om aan te sluiten bij zijn of haar behoeftes door middel van onder andere plusklassen en bijvoorbeeld preteaching en reteaching. Deze voorbeelden zijn gericht op prestaties maar er wordt ook gekeken naar het welbevinden. Kinderen moeten bijvoorbeeld leren reflecteren op zichzelf en daarbij kunnen benoemen wat krachten zijn bij zichzelf. Deze ontwikkelingen zouden ertoe moeten bijdragen dat er uiteindelijk het beste uit elk kind kan worden gehaald. Maar hoe pakken we dit praktisch aan? Zou OGW ons kunnen helpen bij deze begeleiding van de kinderen?

Uit deze overwegingen is mijn hoofdvraag ontstaan: Wat is het effect van OGW binnen het Christelijke basisonderwijs bij de individuele begeleiding van leerlingen in problemen met prestaties en/of welbevinden?

Daarbij zijn de volgende deelvragen geformuleerd:

- Wat houdt oplossingsgericht werken in en hoe wordt het gebruikt binnen het onderwijs?
- Wat houden de begeleiding van kinderen en het begeleiden op het gebied van welbevinden en prestaties in binnen het basisonderwijs?
- Hoe kun je een kind volgens OGW individueel begeleiden in een Christelijk basisschool?
- Hoe kunnen individuele begeleidingstrajecten binnen het basisonderwijs volgens OGW er concreet uitzien?

### 3. Literatuuronderzoek

#### 3.1 Wat betekenen de concepten die in het onderzoek voorkomen?

In dit onderzoek zal ik mij richten op de effecten van oplossingsgericht begeleiden van kinderen. Maar wat is OGW eigenlijk en wat heeft het te maken met het onderwijs van vandaag? In dit eerste hoofdstuk wil ik graag een korte inleiding geven op de begrippen die belangrijk zijn binnen dit onderzoek. Ik zal toelichten wat OGW in het kort is. De effecten van OGW zullen bekeken worden op het gebied van welbevinden en leerprestaties, deze begrippen zal ik dan ook toelichten. Daarnaast wil ik ook het begrip leerlingenzorg uitwerken. Dit hoofdstuk is bedoeld als kennismaking met het onderzoek. In de daaropvolgende hoofdstukken zal ik uitgebreider ingaan op de werking van OGW en andere zaken die bij het werken met OGW komen kijken.

##### 3.1.1 Oplossingsgericht werken

###### 3.1.1.1 *Ontstaan van het oplossingsgericht denken*

De ontwikkeling naar oplossingsgericht werken is ongeveer halverwege de vorige eeuw begonnen. Er ontstond onder voornamelijk de psychotherapeuten onrust en onvrede over de psychotherapie die op dat moment werd ingezet. De traditionele aanpak zet de problemen van de cliënt centraal en daarbij ook de zaken die het probleem veroorzaken (Sijtze de Roos (red.), 2010). Er wordt binnen deze aanpak veel achterom gekeken. Een aantal psychotherapeuten begon zich te ergeren aan het feit dat de therapeut alle antwoorden gaf. De therapeut was de expert en deze vertelde wat er moest gebeuren. Er werd niet tot weinig stil gestaan bij oplossingen, werd er al omgekeken naar oplossingen dan waren dit oplossingen die de therapeut bedacht en niet de cliënt zelf. In deze tijd kwam het behaviorisme naar voren en kreeg meer invloed. Het behaviorisme richtte zich op waarneembaar gedrag en zette zich af tegen de psychoanalyse (Sijtze de Roos (red.), 2010). Mede door deze verandering vond er een verschuiving plaats waarbij er niet langer alleen gekeken werd naar het probleem en de verklaring van het probleem, er werd nu ook gekeken naar datgene wat werkt.

Het daadwerkelijke ontstaan van OGW was rond 1980 en staat op naam van Steve de Shazar en Insoo Kim Berg (Cauffman & Dijk, 2011). Ze wilden graag een aanpak die ervoor zorgde dat cliënten zo snel mogelijk geholpen worden zodat ze zich snel beter voelen. Ze hadden veel interesse in de vele verschillende factoren die er toe doen binnen het proces van verandering. Al snel krijgt het OGW veel internationale interesse. In de jaren negentig is de nieuwe manier van denken in Europa in de aandacht gekomen en daarbij ook in Nederland. De aanpak wordt nu op veel verschillende manieren en werkvelden ingezet.

Heel in het kort komt de oplossingsgerichte aanpak erop neer dat de nadruk ligt op de verschillende mogelijkheden die je hebt en de daarbij behorende oplossingen. Binnen deze visie wil men zich vooral richten op de toekomst. Ze geloven dat iedereen en alles over voldoende bronnen beschikt om een oplossing te vinden. Iedereen heeft in zich zelf de mogelijkheden om iets te maken van zijn of haar leven. Al je ervaringen en opgedane inzichten kunnen ingezet worden bij het zoeken naar een oplossing (Cauffman & Dijk, 2011). Als OGW-begeleider neem je een positie in waar bij je zoveel mogelijk uitgaat van het feit dat je niks weet over de persoon. Je gaat in gesprek om erachter te komen wat die persoon denkt dat werkt en wat hij of zij wil (Bannink & Jackson, 2011). Elk gesprek wordt als uniek ervaren. Je moet als het ware blanco in een gesprek stappen. Je hebt geen vaststaande theorieën over hoe mensen denken. Je gaat met een persoon in gesprek en komt er op die manier achter. Uiteraard is het niet zo dat de gespreksleider al zijn of haar kennis ten alle tijden thuis moet laten. Een leerkracht die vermoedt dat een kind dyslectisch is kan hierover een specialist

raadplegen (Bannink & Jackson, 2011). Voor het onderwijs zijn er inmiddels een aantal aanpakken ontwikkeld om het OGW ook hierin toe te passen. Deze verschillende aanpakken variëren van heel theoretisch tot heel erg gericht op de praktijk.

### 3.1.1.2 Toepassing

Binnen het OGW zijn vele manieren ontstaan om de hierboven omschreven visie te behalen. Het ene model toegespitst op het maatschappelijke werkveld, het andere op onderwijs en ga zo maar door. In de afbeeldingen hiernaast ziet u een voorbeeld van deze soort modellen. De basis is echter voor elk model het zelfde en start in onderstaande uitgangspunten en basisregels

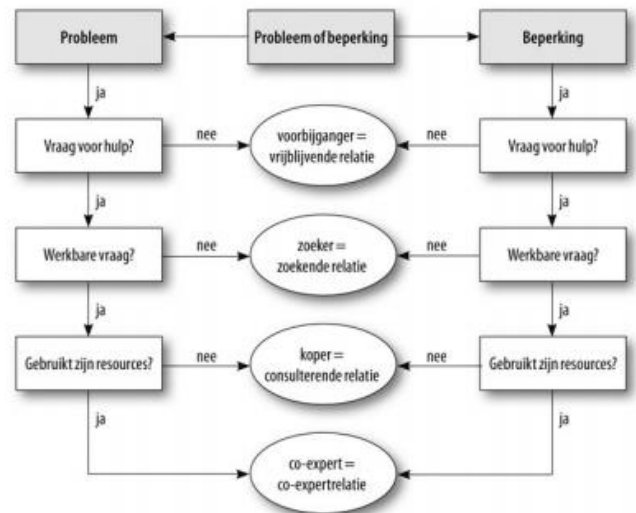
#### uitgangspunten

- weerstand is geen bruikbaar begrip
- er is altijd sprake van samenwerking
- verandering is onvermijdelijk
- slechts een kleine verandering is mogelijk
- de cliënt heeft al hulpbronnen voor verandering
- problemen zijn niet-succesvolle pogingen om moeilijkheden op te lossen
- het is niet nodig veel over het probleem te weten om het te kunnen oplossen
- de cliënt definieert het doel
- de professional is medeauteur
- er zijn vele manieren om naar een situatie te kijken, alle even juist (Sijtze de Roos (red.), 2010)

#### Basisregels

- als iets niet werkt, leer ervan en doe iets anders
- als iets wel werkt (of beter), doe er meer van
- als iets blijkt te werken, leer het (van/aan) iemand anders (Cauffman & Dijk, 2011)

Hiernaast ziet u vervolgens de zeven stappen die men in de praktijk opvolgt om tot een goede begeleiding te komen. Deze stappen, de basisregels en de uitgangspunten worden op uiteenlopende wijze ingezet (Cauffman & Dijk, 2011).



Afbeelding 2: de flowchart

(Cauffman & Dijk, 2011)



Afbeelding 1: de zevenstappendans

(Cauffman & Dijk, 2011)

OGW geeft aan dat ze willen dat je niet bang voor het probleem moet worden. Als leerlingen en medewerkers bijvoorbeeld een beroep op je doen om over hun problemen te praten is dat vaak hun manier om jou dichterbij te laten komen. Ze hebben het recht om dit zo uitgebreid te doen als ze zelf willen. Jouw taak hierin is in de eerste plaats luisteren en in de tweede plaats op de juiste manier reageren. Zij willen ons leren van de ander te leren wat je aan hem kunt leren (Cauffman & Dijk, 2011). Veel theorieën met betrekking tot OGW zijn non-theoretisch. Ze zijn niet bijster geïnteresseerd in exclusieve wetenschappelijke paradigma's; ze zijn voornamelijk op zoek naar de praktische bruikbaarheid (Cauffman & Dijk, 2011).



### 3.1.2 Welbevinden en leerprestaties

In dit onderzoek zal ik mij richten op de ontwikkeling bij kinderen op het gebied van welbevinden en leerprestaties. Het ene kind heeft het sociaal-emotioneel wat lastiger en het andere kind heeft op het gebied van leerprestaties meer moeite om mee te komen. Wanneer we kijken naar de ontwikkeling van kinderen dan zien we dat er heel veel factoren zijn die die ontwikkeling kunnen beïnvloeden. Een deel van die ontwikkeling zal biologisch plaatsvinden en een deel heeft te maken met dingen die ze geleerd krijgen. Over het deel dat biologisch moet plaatsvinden en het deel dat gestuurd moet worden is veel discussie. Maar er is ook veel discussie over hoe je dit kind dan aan moet sturen. Hoe brengen we een kind dat niet kan lezen zover dat het na een tijd wel vlot kan lezen? Hoe brengen we een kind dat moeite heeft zich te uiten binnen een groep tot het punt dat dit kind het wel durft (Geert, 1997) ?

#### 3.1.2.1 Welbevinden

Welbevinden wordt steeds meer als een belangrijke factor gezien en krijgt dan ook in onderzoek steeds meer aandacht. Wanneer we kijken naar welbevinden in het onderwijs dan hebben we het vaak over het kind en zijn of haar omgang met zichzelf, de klas, de docenten etc. Hoe reageert een kind op situaties en mensen? In verschillende onderzoeken valt te lezen dat er veel discussie is over de ware betekenis van welbevinden. Enerzijds wordt het beschouwd als een indicator voor de geestelijke gezondheid van de mens en voor de kwaliteit van de sociale omgeving (Brutsaert, 1993). Anderzijds wordt er gezegd dat we uit het welbevinden geen conclusies mogen trekken wat betreft de geestelijke gezondheid van de mens en de kwaliteit van de sociale omgeving (Brutsaert, 1993) . Het verschil van mening zorgt voor veel onduidelijkheid over de betekenis van welbevinden. In het vervolg van dit stuk ga ik uit van de veronderstelling dat welbevinden wel degelijk wordt beïnvloedt door de sociale omgeving.

Aan het welbevinden zou ik graag het begrip sociaal-emotionele behoefte willen koppelen. Binnen de ontwikkelingspsychologie meent men dat het ontwikkelen van het verstandelijke vermogen niet kan worden losgekoppeld van het bevredigen van sociaal-emotionele behoeften (Brutsaert, 1993). Wanneer we dit aannemen is er in ieder geval een minimum aan welbevinden nodig om goed te kunnen functioneren. U begrijpt dat we hier uitgaan van de veronderstelling dat welbevinden wordt beïnvloedt door een mening die men heeft over eigenschappen van zijn of haar sociale omgeving. Verandering binnen de sociale omgeving worden subjectief ervaren en deze ervaringen hebben invloed op het welbevinden (Brutsaert, 1993). Een kind dat slecht scoort in toetsing zou in dit geval last kunnen hebben van bijvoorbeeld pestgedrag in de klas. Doordat dit kind sociaal-emotioneel niet goed in zijn vel zit lukt het niet om de toetsen te halen, het kind heeft een beter welbevinden nodig.

Als belangrijke indicatoren bij welbevinden komen in onderzoeken naar voren: zelfwaardering, omgevingsbeheersing, stress, faalangst, sociale integratie, schoolbetrokkenheid en studiebetrokkenheid (Brutsaert, 1993). Zelfwaardering wordt vaak gezien als een van de belangrijkste indicatoren, deze heeft namelijk effect op veel van de andere indicatoren. Wanneer er gebrek is aan zelfwaardering kan een kind stress ervaren, faalangst krijgen, niet sociaal kunnen integreren en ga zo verder. Op dit moment zal ik niet alle indicatoren los bespreken, maar ik wil graag een indicator uitlichten als voorbeeld. Een kind wat bijvoorbeeld faalangst heeft kan heel snel aangetast worden in zijn of haar welbevinden. Wanneer er een onveilige situatie voordoet kan het zijn dat het kind zich niet op zijn of haar gemak voelt. Een voorbeeld hiervan is bijvoorbeeld presenteren of het maken van een toets waar veel druk op staat. Wanneer een kind daarentegen zich niet onder druk voelt staan kan het een heel positief gevoel van welbevinden hebben.

### 3.1.2.2 *Leerprestaties*

Wat houdt leren nu precies in? Leren kunnen we omschrijven als een complexe activiteit die zich manifesteert als een relatieve, stabiele verandering in het gedrag van een persoon (Mast, 2004). Een verandering als deze vindt vaak plaats door een ervaring of doordat iemand heeft deelgenomen aan een leeractiviteit. Het gaat hier over het leren door middel van informatieverwerking, dit is niet het leren dat plaats vindt als rijpingsproces. Wanneer we leren op deze manier omschrijven, hebben we het eigenlijk over een aantal processen. De affectieve, psychomotorische en de cognitieve processen (Mast, 2004). Deze processen worden uitgevoerd op datgene wat je ervaart door middel van herinneren, waarnemen, coderen enz. Maar naast het leren door informatieverwerking noemde ik net al rijping. Wanneer we een kind van twee willen leren lezen gaat dit waarschijnlijk niet lukken. Dit kind is waarschijnlijk nog niet in het bezit van de algemene voorwaarden die nodig zijn om te leren lezen, we zouden dit ook kunnen omschrijven als de specifieke leeromstandigheden die nodig zijn om te leren lezen (Mast, 2004). We hebben het hier over allerlei verschillende eigenschappen die een kind ontwikkelt wanneer hij of zij opgroeit. Een kind krijgt steeds meer kennis van vormen, leert beter luisteren, een kind is zich meer bewust van tijd en plaats wanneer hij of zij opgroeit en zo zijn er uiteraard nog veel meer dingen op te noemen.

Op het moment dat blijkt dat een kind qua leerprestaties niet goed mee kan komen kan dit verschillende oorzaken hebben. Het zou te maken kunnen hebben met rijping, het kind is er nog niet klaar voor. Vanuit deze visie zien we nu ook dat er onderwijs ontstaat waarin het kind zelf aangeeft klaar te zijn om iets te leren. Het kan ook zijn dat het kind in de leervoorwaarden de juiste voorkennis mist. We kunnen bij het leren niet aansluiten waardoor het kind bijvoorbeeld de informatie niet kan decoderen (Geert, 1997). Elk kind zal apart moeten kijken wat nodig is om te leren.

### 3.1.2.3 *Welbevinden, leerprestaties en OGW*

Kinderen kunnen binnen het onderwijs problemen ervaren op het gebied van welbevinden en op het gebied van leerprestaties. Deze twee aspecten zijn vaak nauw met elkaar verbonden. Een probleem op het gebied van leerprestaties kan worden veroorzaakt door een probleem op het gebied van welbevinden. Maar ook andersom is het mogelijk. Wanneer een kind problemen heeft op het gebied van welbevinden kan dit zijn haar leerprestaties beïnvloeden waardoor hier een probleem ontstaat. Een kind wat erg afgeleid wordt door een vervelende thuissituatie kan moeite hebben zich te concentreren op het schoolwerk. Voor mijn onderzoek heb ik gekozen om willekeurig vijf kinderen uit de klas te kiezen. Deze kinderen kunnen een probleem hebben op welbevinden of prestaties en deze problemen kunnen opgelost worden door veranderingen op het gebied van welbevinden en prestaties. Het is een bewuste keuze om niet voor een van de twee aspecten te kiezen. Oplossingen worden binnen OGW als heel belangrijk ervaren. De oplossingen komen uit het kind zelf (Cauffman & Dijk, 2011). Wat deze oplossingen zijn kan ik dan ook niet van te voren weten. Bij een leerprobleem kan het zijn dat een kind meer wil oefenen met de leerstof, het kan ook zijn dat een kind een heel andere kant op gaat. Het kind wil bijvoorbeeld meer samenwerken omdat het dan beter gaat op het gebied van welbevinden waardoor de leerprestaties ook beter worden.

### 3.1.3 Leerlingenzorg binnen de basisschool

De geschiedenis van de leerlingenzorg heeft een lange weg afgelegd. Er zijn veel verschillende dingen ondernomen met de beste bedoelingen, maar lang niet alles kwam uit waar ze dat graag gezien hadden. Maar ik zou graag even bij het begin willen beginnen. Het onderwijs is al heel oud, maar we weten dat er niet al zolang als er onderwijs is, georganiseerde begeleiding is voor kinderen met problemen. Toch is er al wel veel gesproken over de leerlingenzorg en zijn er ook heel veel verschillende visies op een juiste benadering geweest. Hieronder zal ik kort proberen weer te geven wat er in grote lijnen is gebeurd in het streven de juiste manier van onderwijs te vinden voor kinderen die moeite hebben om mee te komen om wat voor reden dan ook (Bongaards & Sas, 2003).

#### 3.1.3.1 Ontwikkeling van de leerlingenzorg

We beginnen met de invoering van de leerplichtwet in Nederland. Deze wet zorgde namelijk voor een grote verandering binnen het onderwijs. Voor die tijd was het voor kinderen die extra begeleiding nodig hadden niet zo vanzelfsprekend dat ze deze ook zouden krijgen. Je was afhankelijk van mensen die je lot toevallig aantrokken en er waren maar een paar klassen waar je eventueel terecht kon, sommige verbonden aan een gesticht (Bongaards & Sas, 2003). Pas in de eerste jaren na het effectief worden van de wet begon men te registreren hoeveel kinderen niet mee konden komen in het reguliere onderwijs. Toen realiseerde men zich langzaam dat er een probleem was. Hoe moest er omgegaan worden met al die kinderen die in die grote klassen speciale onderwijskundige behoeften hadden. De kinderen werden in die tijd nog vaak weggezet als zwakbegaafd of achterlijk (Bongaards & Sas, 2003).

Het is in het kader van mijn onderzoek niet waarde vermeerderend om nu alle ontwikkelingen door te nemen die in het onderwijs vanaf die tijd hebben plaatsgevonden. Maar wat iedereen wel heeft gezien is dat er steeds nieuwe dingen werden bedacht om de zorg te verbeteren, sommige bleven daarin overeind en andere werden na een tijdje weer aan de kant gezet. Wat wel een belangrijk verschijnsel is om aan te snijden is de ontwikkeling van speciaal onderwijs. Het speciaal basisonderwijs groeide snel, zelfs tot het punt dat er op een gegeven moment wachtlijsten ontstonden. Kinderen konden bij problemen niet onmiddellijk overgeplaatst worden, maar moesten wachten tot er een plek beschikbaar kwam (Bongaards & Sas, 2003). Op dit moment zien we dat het steeds moeilijker wordt om kinderen over te laten plaatsen naar het speciaal onderwijs. Deze ontwikkeling is al een tijdje geleden ingezet en is niet lang geleden nog groot nieuws geweest toen er plannen waren ontstaan om de PGB af te schaffen. De druk komt door deze ontwikkeling weer steeds meer op de leerkracht te liggen. Die speciale begeleiding voor die leerlingen die niet mee kan komen met de rest van de klas zal opgevangen moeten worden door de leerkracht in het reguliere onderwijs. Er wordt hierdoor een beroep gedaan op vernieuwingscapaciteit van de scholen en er wordt veel gevraagd van de mogelijkheden die de basisschool biedt en de professionaliteit van de leerkrachten (Bongaards & Sas, 2003).

Vanuit deze vraag aan begeleiding naar de leraren toe ontstaan er verschillende werkwijze om de druk op de leerkracht te verlichten waaronder het oplossingsgericht begeleiden. De aanpak die we echter op dit moment nog veel terug zien is het onderstaande vijf stappenplan.

1. problemen signaleren
2. problemen analyseren
3. oplossingen voorbereiden
4. oplossingen toepassen
5. oplossingen evalueren (Smeets, Veen, Derriks, & Roeleveld, 2007)

Voor het signaleren bestaan verschillende toetsingsinstrumenten zowel op het gebied van leerprestaties als sociaal-emotioneel. Voor de toepassing wordt een handelingsplan geschreven en door middel van dit plan wordt er geëvalueerd op de resultaten (Smeets, Veen, Derriks, & Roeleveld, 2007).

### *3.1.3.2 Leerlingenzorg en OGW*

Met het OGW wordt weer een nieuwe weg ingeslagen wat betreft leerlingenzorg. De bedoeling is leraren te helpen om leerlingen goed te begeleiden en leerlingen te helpen met een manier waarop ze zelf leren hoe ze iets kunnen oplossen. De methode is een aanpak die leerlingen zou moeten kunnen helpen bij hun problemen op zowel welbevinden als leerprestaties. Mijn hele onderzoeksvraag komt voort uit de vraagtekens die ik heb over de toegevoegde waarde van OGW met betrekking tot de leerlingenzorg. Gaat het leerlingen echt helpen om dingen op te lossen?

In het volgende hoofdstuk wil ik uitgebreid neerzetten wat OGW is met een praktische aanpak erbij. Met behulp van dit hoofdstuk kan ik dan oplossingsgericht gaan begeleiden in de praktijk.

## 3.2 Actuele theorieën over OGW

Op dit moment is het OGW in het basisonderwijs nog relatief nieuw. Veel theorieën met betrekking tot OGW zijn dan ook recent. Hieronder volgen een aantal theorieën in volgorde van theoretisch naar praktisch inzetbaar die op dit moment als gebruikswijze kunnen worden ingezet bij ons werk binnen het basisonderwijs. In dit hoofdstuk gaat het om theorieën die ontwikkeld zijn door mensen die positief staan ten opzichte van het OGW. Wat is er al voor ons om in te zetten? Maar eerst de basis van het OGW in grote lijnen.

### 3.2.1 De basis van OGW

#### 3.2.1.1 De oplossingsgerichte benadering

Het OGW is een methode om ervoor te zorgen dat er verbetering plaats gaat vinden. Deze verbetering kan plaatsvinden op het gebied van welbevinden maar ook op het gebied van prestaties. Er zijn al heel veel dingen bedacht om prestaties van kinderen te verbeteren. Is het de bedoeling dat wij zomaar alles wat we tot nu toe aan methodes hebben geleerd aan de kant zetten? Volgens OGW is dat niet wat ze willen bereiken. Het zou juist ingezet moeten worden daarnaast. De leerkracht zet een oplossingsgerichte aanpak in bij het overdragen van kennis (Kayser, 2010).

Het OGW heeft het sterkteperspectief waarop alles gebaseerd is. Je gaat uit van de sterkten in mensen en daarbij staan een aantal dingen centraal:

1. Ga ervan uit dat alle mensen over sterke kanten beschikken.
2. Wanneer je veel nadruk legt op deze sterke kanten neemt de motivatie bij mensen toe.
3. Je zal samen met iemand moeten gaan ontdekken wat de sterke kanten zijn.
4. Het richten op sterke kanten helpt ons in de begeleiding om niet de schuld van moeilijkheden bij de ander te leggen en om niet te veroordelen. De persoon die je begeleidt ontdekt wat zijn of haar sterke kanten zijn, maar ook jij als begeleider doet dat. Je kunt dan zien hoe mensen de moeilijkste omstandigheden weten te overleven (Kayser, 2010).

Ze gaan in deze theorie ervan uit dat positiviteit heel belangrijk is. Door datgene wat de ander zegt positief te definiëren wordt de ander gemotiveerd om samen te werken en om gedrag te verbeteren. Dit heeft er volgens deze theorie mee te maken dat al ons gedrag en onze motivatie beïnvloedt wordt door onze eigen perceptie en die van anderen (Kayser, 2010). Binnen deze methode maak je gebruik van positieve oplossingsgerichte taal, waarin je uitgaat van een situatie waarbij de problemen zijn opgelost.

Deze houding vraagt om een aantal kenmerken bij leraren. Deze grondhouding waardoor je zorgvuldig naar het kind kan luisteren staat hieronder uitgewerkt:

- nieuwsgierigheid;
- onvoorwaardelijke acceptatie;
- echtheid/authenticiteit;
- respect;
- empathie; (Kayser, 2010)

Het gaat om een goede samenwerkingsrelatie tussen beide partijen. Je kan door interactie elkaar helpen in het proces. Binnen die samenwerkingsrelatie gaat het niet alleen om het contact tussen de kind en de leerkracht, maar ook het contact met bijvoorbeeld de ouders. Al deze factoren zijn samen een deel van de oplossing volgens OGW. Als leerkracht sluit je aan bij het niveau van gevoelens,

ontwikkelingen, verwachtingen en ideeën van het kind. Wanneer je met deze methode werkt ga je ervan uit dat kinderen in zichzelf hulpbronnen hebben om oplossingen te bedenken. De verwachtingen van de ouder hebben veel invloed op motivatie en gedrag bij het kind (Kayser, 2010). Als laatste mogen er ook externe instanties ingeschakeld worden binnen het proces.

### **3.2.1.2 De bouwstenen van OGW**

Nu we op papier hebben staan waar de basisbenadering van OGW uit bestaat gaan we verder met de aanpak. Er zijn allemaal specifieke aanpakken die door middel van een aantal stappen oplossingsgericht benaderen. We hebben bijvoorbeeld de zevenstappen dans, kids skills en ga zo maar door. Een aantal hiervan zal ik later uitwerken, maar eerst zullen we kijken naar de basisstappen die we in al deze verschillende aanpakken terug zien komen. Het zijn zes stappen die in de verschillende aanpakken op een andere manier worden aangeboden.

1. herbeschrijven
2. doelen formuleren
3. hulpbronnen zoeken
4. successen en uitzonderingen
5. taalontwikkeling en opdrachten
6. vooruitgang meten (Kayser, 2010)

#### **Herbeschrijven:**

Bij deze stap gaat het om het herkaderen (Kayser, 2010). Je moet de hele tijd opletten of het gesprek nog wel in de taal van het kind plaats vindt en of ze weten hoe de prestaties ontstaan. Kinderen moeten er in deze werkwijze steeds op gewezen worden dat zij degene zijn die een bepaalde prestatie hebben gedaan. De herbeschrijving moet ook al een oplossing in zich hebben. Er zijn een aantal manieren om het herkaderen aan te pakken. Wanneer een kind iets ziet als iets negatiefs dan kun jij er een positief kader omheen zetten om een andere betekenis te geven aan die ervaring. Doordat ze er vervolgens anders tegen aan gaan kijken kunnen ze er in het vervolg ook anders mee om gaan. Dit herkaderen is vooral belangrijk in situaties met betrekking tot realistisch denken, externaliseren en normaliseren (Kayser, 2010).

#### **Doelen formuleren:**

Het werken met doelen heeft als voordeel dat het vaak heel motiverend werkt. Je weet waar je naartoe werkt en bent niet zomaar iets aan het doen. Een doel is in dit geval een goed doel als het SMART geformuleerd is. Het moet ook positief zijn en geformuleerd in sociale en interactietermen, verder moet ook duidelijk zijn dat het gaat om veel werk en een groot gevoel van succes (Kayser, 2010). Bij doelen stellen kan het wel een valkuil zijn om een doel te groot te maken. Zorg dat een doel te overzien is en dat hij in kleine stappen uit te voeren is. Je vraagt aan het kind wat hij of zij wil doen. Wanneer dat niet lukt dan kun je gebruik maken van toekomstgerichte vragen. Wat zou je willen als alles mogelijk is? Je kunt je dom opstellen om zo een doel bij iemand te verhelderen. Je kunt ook een bepaalde klacht zo omvormen dat het een doel wordt waar dit kind aan gaat werken.

#### **Hulpbronnen zoeken:**

Het gaat hier over allerlei soorten hulpbronnen. Uiteraard zijn er de innerlijke hulpbronnen die een kind in zichzelf heeft. Allerelei dingen waardoor het kind zelf invloed heeft op de verandering. Daarnaast zijn er ook de externe hulpbronnen die een kind kan kiezen. Een kind kan aangeven hulpmiddelen nodig te hebben of andere personen die kunnen helpen. De leerling is helemaal zelf op zoek naar de hulpbronnen en als leraar ondersteun je alleen. Hiervoor gaf ik al enkele voorbeelden van hulpbronnen, maar we kunnen ook denken aan het inzetten van informatie, competenties van het kind, interesses die het kind heeft en successen die het kind al heeft ervaren (Kayser, 2010). Het zoeken van hulpbronnen kan best wel ingewikkeld zijn, deze bronnen zijn vaak niet bekend bij

kinderen. Hulpbronnen kunnen verder ook verschillende betekenissen hebben en daarin voor verwarring zorgen bij kinderen. Ze moeten verder kijken als dat wat ze gewend zijn.

**Successen en uitzonderingen:**

Natuurlijk heeft het voordelen als je je voornamelijk bezig houdt met successen. Een kind ziet dat je als leerkracht achter hem of haar staat en ziet wat ze allemaal goed doen. Daarnaast weet het kind doordat jij het benoemt ook dat het bepaalde dingen goed kan. Uiteraard is het wel zo dat hoe ouder kinderen worden, ze over het algemeen beter in staat zijn om zelf aan te geven hoe goed ze ergens in zijn. Naarmate kinderen ouder worden kunnen ze ook over het algemeen beter van elkaar leren. Wanneer we het hebben over de uitzonderingen dan gaat dat in deze methode over die momenten dat het wel goed ging (Kayser, 2010). Wanneer een kind problemen heeft met concentreren en het een dag ineens heel goed gaat dan is dat de uitzondering. Op deze uitzondering is ook bijna altijd een deel van de oplossing gebaseerd. Als leerkracht is het in deze stap belangrijk om door te vragen om details te horen te krijgen, om te observeren en om vragen te stellen naar de gevoelens die het kind toen had.

**Taalontwikkeling en opdrachten:**

In deze stap ga je aan de slag met datgene wat je wil bereiken. Door middel van je doelen weet je wat je moet gaan doen en je gaat door middel van kleine stappen naar de oplossing toewerken. Nieuw gedrag ontstaat door het gewoon te doen. Door het te doen komen er ook nieuwe succes en uitzonderingen bij (Kayser, 2010). Je kunt met het kind samen kleine taken afspreken die hij of zij gaat uitvoeren. De afspraken moeten uiteraard aansluiten bij de leefwereld van het kind. Als leerkracht is het nu vooral belangrijk dat je veel complimenten geeft en de kinderen aanmoedigt.

**Vooruitgang meten:**

De kinderen zijn aan de slag. Ze willen veranderen en weten ook op welke manier. Nu houdt het natuurlijk nog niet op voor jou als leerkracht. Je gaat regelmatig met het kind zitten om te kijken hoe het op dat moment gaat. Successen worden op dat moment uitgebreid benoemt, ook andere kinderen of bijvoorbeeld de ouders mogen zien wat er al bereikt is. De vooruitgang is in deze gesprekken het belangrijkste. Het gaat om subjectieve vooruitgang (Kayser, 2010). Deze methode ontkent niet dat het ook wel eens niet zo goed kan gaan. Ze vinden alleen dat je hier niet te lang bij stil moet gaan staan. Je gaat dan gewoon met het kind zitten en stelt eventueel de gestelde plannen bij zodat ze beter aansluiten bij het kind.

Deze basisstappen hoeven niet in een bepaalde volgorde ingezet te worden. Aan de hand van de situatie waarin het kind zit kijk je als leerkracht wat nodig is en misschien moeten dingen wel vaker dan een keer ter sprake komen (Kayser, 2010).

### **3.2.1.3 Vaardigheden en werkvormen**

De bovenstaande stappen zien we dus in alle technieken terugkomen, maar er zijn ook een aantal basisvaardigheden die handig zijn om te bezitten wanneer je met OGW aan de slag gaat.

**Gespreksvaardigheden:** (Cauffman & Dijk, 2011)

- complimenten geven
- het kind bemoedigen
- stel open vragen, probeer niet de waarom vraag te stellen
- durf stil te zijn zodat het kind kan praten
- door af en toe grapjes te maken verlopen gesprekken makkelijker



- vertel af en toe eens iets over jezelf

**Andere vaardigheden:** (Kayser, 2010)

- **interpreteren:** Als docent kun je iets op een bepaalde manier interpreteren, maar weet dat iemand anders het ook weer anders kan interpreteren.
- **luisteren:** Wij zijn geneigd om veel vragen te stellen maar er zijn meer manieren om te reageren. Hoe je moet reageren weet je door goed te luisteren. Je kan feedback geven, vragen om verduidelijking, reflecteren, parafraseren en samenvatten (Kayser, 2010)
- **omgaan met emoties en weerstand:** Bij emoties gaat het in deze theorie om waarneembaar gedrag. De manier waarop een kind iets ervaart staat centraal. Bij weerstand moet je als leerkracht het kind anders gaan benaderen. Weerstand is dus in deze uitleg niet het niet willen veranderen van het kind, maar een verkeerde aanpak van de leerkracht.
- **intuïtie:** Sommige dingen worden niet letterlijk gezegd, maar voel jij aan als leerkracht. Deze dingen kun je inzetten in je gesprekken.

### 3.2.2 Oplossingsgerichte werkvormen

In dit hoofdstuk staan de oplossingsgerichte werkvormen die ik zal gaan gebruiken in het praktijkdeel van mijn onderzoek. Daarnaast benoem ik nog enkele werkvormen die ik nog zou kunnen gebruiken wanneer het kind moeite heeft met het vinden van oplossingen of het maken van een plan van aanpak.

#### 3.2.2.1 De zevenstappendans

Ik kwam een voorbeeld tegen waarin de interactie tussen leerkracht en leerling omschreven wordt als een tango. Bij de tango probeer je op een zo harmonieus mogelijke manier samen te bewegen. Het gaat om leiden, volgen, combineren van verschillende passen en dansen in verschillende ritmes. Er zijn hierin veel verschillende combinaties mogelijk. Daarnaast is het ook van belang dat je niet ongecontroleerd rondspringt maar dat er een zekere mate van elegantie is. Je danst met een partner, waarbij je de ene keer dichterbij elkaar bent en de andere keer verder van elkaar af. En als laatste is het ook heel belangrijk dat je niet op elkaars tenen staat te trappen (Cauffman & Dijk, 2011). Om deze vergelijking door te trekken zou je kunnen zeggen dat je met de zevenstappendans een nieuw soort onderwijstango leert. Het is een principe dat bestaat uit zeven stappen die je op veel verschillende manieren kunt combineren. Je begint met de uitnodiging voor de dans en daarna is een flexibiliteit nodig om de stappen te gebruiken bij je begeleiding (Cauffman & Dijk, 2011). De zevenstappendans vertelt hoe je richting kunt geven aan OGW binnen de school.

Bij de toelichting van de zevenstappendans hieronder, zal een link gelegd worden met de eerder beschreven bouwstenen van OGW.

De 7 stappen: (zie ook bladzijde 4 voor model)

1. contact leggen
2. context verkennen
3. doelen stellen
4. sterke punten markeren en krachtbronnen aanboren
5. complimenten geven
6. differentiatiemogelijkheden aanreiken
7. je op de toekomst oriënteren (Cauffman & Dijk, 2011)



De eerste stap is het contact leggen. Het belangrijkste is bij dit punt dat je bij aanvang van een gesprek de tijd neemt om een goede sfeer te creëren. Niet gelijk het doel van het gesprek aankaarten maar eerst even de tijd nemen om te socialiseren. Hierbij gaat het erom dat je een bepaalde vertrouwensband creëert waardoor er ruimte ontstaat om te praten. Bij stap 2 ga je een stap verder. Bij deze stappen gaan ze ervan uit dat perceptie je realiteit creëert. De context waarin een kind zich bevindt is dan ook van groot belang om de situatie waarin het kind zich verkeert helder te krijgen. In deze fase gaat het om het stellen van vragen zoals; hoe oud ben je, in welke klas zit je, vind je het fijn op school en ga zo maar door. Deze vragen stel je op een ontspannen manier waarbij wel overkomt dat je geïnteresseerd bent in het kind (Cauffman & Dijk, 2011). In de bouwstenen begin je met herbeschrijven. Ze stappen hier in de theorie even over het contact leggen heen, maar in feite komt het op hetzelfde neer. Ook bij het herbeschrijven zorg je dat je een goed beeld krijgt van het kind en datgene waar het kind aan wil gaan werken. Binnen de zevenstappendans hebben ze ervoor gekozen om iets luchtiger te beginnen door meer de nadruk te leggen op het kind dan op het probleem van het kind (Kayser, 2010).

Dan gaan we doelen stellen. Hierbij houden we in de gaten dat onze interventies een zekere nuttigheidswaarde hebben. Doelen van de leerling zelf zijn de enige die de moeite waard zijn om aan te werken. Wij helpen bij het stellen van deze doelen, zonder de leerling voor de voeten te lopen. Wat moeten we vandaag bespreken, zodat dit gesprek voor jou nuttig zal zijn? Een kind komt met een probleem en het is onze verantwoordelijkheid om erachter te komen welke wens van verandering daarachter schuil gaat. Dit doen wij door middel van het stellen van vragen. Een doel moet realistisch, realiseerbaar, praktisch, in gedragstermen observeerbaar en voorzichtig opgebouwd zijn. In deze stap mag je geregeld sturend optreden (Cauffman & Dijk, 2011). Bij deze stap zien we dat het heel dicht ligt bij de bouwsteen doelen. Beide stellen dezelfde kenmerken centraal (Kayser, 2010).

Bij vier ga je duidelijk stilstaan bij het kind. De opdracht van de begeleider is de ander te helpen zijn persoonlijke krachtbronnen te ontdekken om van daaruit opnieuw het vertrouwen te ontwikkelen dat hij zijn eigen oplossingen kan construeren. Zoals ook bij de vorige en volgende stappen is het belangrijk om concreet te zijn. De krachtbronnen vind je door goede vragen te stellen. De uitzondering op het probleem kun je gebruiken om te leren wanneer je minder last hebt van je probleem en waarom dat dan zo is. De tijden dat je er minder last van hebt zijn hier een voorbeeld van of situaties uit het verleden waarin het wel goed ging. Het complimenteren van de gevonden krachtbronnen is vervolgens heel belangrijk. Die gevonden competenties moeten benoemd worden en uitgebreid gewaardeerd (Cauffman & Dijk, 2011). Hier is gekozen om de stappen drie en vier van de bouwstenen samen te voegen in een stap. In plaats van afzonderlijk eerst bronnen te zoeken en daarna te praten over successen en uitzonderingen, gebeurt dit in de zevenstappendans door elkaar heen (Kayser, 2010).

Vervolgens sluit het complimenten geven van stap vijf hier natuurlijk naadloos op aan. Hier moet je er wel aan denken dat je meent wat je zegt. Dat je complimenten relevant zijn voor de situatie en gebaseerd op de realiteit. Overdrijven van je compliment dient geen nuttig doel. Bij zes gaat het om het nuanceren van het zwart-wit denken. Eerst spreek je aan op het gezond verstand door op een vriendelijke manier de zaak te relativiseren. Werkt dit niet dan ga je nuanceringen aanbrengen door te vragen wanneer het bijvoorbeeld iets beter ging. Als laatste kun je ook schaalvragen inzetten waarin mensen zelf een bepaalde situatie een plek moeten geven op de schaal (Cauffman & Dijk, 2011). Bij de bouwstenen wordt het complimenten geven niet expliciet benoemd. Dit komt echter wel ter sprake bij de uitleg van stap vijf. Bij de bouwstenen zeggen ze dat het nu vooral belangrijk is om te doen en daarbij te begeleiden, hier zijn ze meer gericht op de begeleiding in gesprekken (Kayser, 2010).

En dan als laatste ga je bij zeven op de toekomst oriënteren. Uiteindelijk liggen al onze oplossingen in de toekomst ondanks dat we soms in het verleden moeten graven voor input bij die oplossingen. Het gaat erom de gewenste toekomst in de realiteit van vandaag aanwezig te stellen. Dit kan door het stellen van toekomstgerichte vragen en door mirakelvragen, de laatste is een vraag die je laat kijken naar de tijd dat je problemen opgelost zijn (Cauffman & Dijk, 2011). Bij de bouwstenen zijn ze in de laatste stap al verder (Kayser, 2010). Ze zijn al bezig en leggen de nadruk op het vieren van de successen. De zevenstappendans stopt op het punt dat je aan de slag gaat met je gestelde plan. Het is vooral gericht op het opstarten van een verandering en het uitzetten van een plan van aanpak.

### **3.2.2.2 Oplossingsgerichte kindwijzers**

Nog maar net uitgekomen zijn de oplossingsgerichte kindwijzers. Een nieuw pakket met materialen en uitleg om de begeleider van kinderen te helpen bij het oplossingsgericht begeleiden. Door middel van twaalf jaar onderzoek naar de oplossingsgerichte werkwijze is deze methode ontwikkeld. De oplossingsgerichte kindwijzers hebben dus net als OGW het doel om positieve veranderingen te bewerkstelligen (Schlundt Bodien & Schlundt Bodien, 2012). Geheel volgens de OGW gedachte wordt er niet gezocht naar oorzaken maar er wordt gezocht naar wegen om een doel te bereiken. De start is iets wat je wilt veranderen. Daarna wordt er een doel gesteld en wordt de weg naar dit doel verhelderd. Bij die zoektocht wordt gebruik gemaakt van helpende ervaringen uit het verleden (Schlundt Bodien & Schlundt Bodien, 2012). In deze aanpak is het kind de deskundige.

Binnen OGW is het de bedoeling dat het kind zijn eigen oplossingen bedenkt en de kindwijzers helpen hierbij (Schlundt Bodien & Schlundt Bodien, 2012). De achterliggende gedachte hierbij is dat het kind bij eigen oplossingen werkt vanuit zijn of haar intrinsieke motivatie. Door vanuit je intrinsieke motivatie te werken is de kans volgens OGW groter dat je je doelen ook echt gaat uitvoeren. Wanneer je zou werken met extrinsieke motivatie waarbij een ouder bijvoorbeeld verteld wat er moet gebeuren heb je dit niet. Met de kindwijzers doorloop je met het kind een gestructureerd denkproces waarin het kind eigen oplossingen vindt en daardoor beter weet wat het kan gaan doen (Schlundt Bodien & Schlundt Bodien, 2012).

De kindwijzers bestaan uit een deel waarmee je je kunt voorbereiden als volwassene; vraagkaarten, spotlights en een handleiding. Bij de uitvoering begin je met de vraagkaarten. Deze zitten in een bepaalde volgorde en mogen niet door elkaar gebruikt worden, wel kun je bij een ander punt beginnen als bij de eerste kaart. In principe volg je gewoon op wat er op de kaarten staat. Wanneer je bij de kaart doet komt laat je het kind aan de slag gaan. Vervolgens kun je zelf kiezen of je opnieuw moet beginnen met het traject of dat je verder kunt bij de kaart na een tijdje. De spotlight kaarten zijn ter ondersteuning van het proces er staan uitspraken op en speelse opdrachten (Schlundt Bodien & Schlundt Bodien, 2012).

### **3.2.2.3 Nog enkele werkvormen**

Er zijn naast de kindwijzers nog andere manieren om OGW toe te passen binnen de school. Er wordt op dit moment gewerkt met de methode kids skills. Deze aanpak heeft net als de zevenstappendans een aantal stappen die in verschillende volgordes gebruikt kunnen worden. Daarnaast bieden ze via kids skills een aantal werkvormen die je kunt gebruiken om kinderen te helpen bij het vinden van hun eigen oplossingen. Op dezelfde manier kun je ook werken met een flowchart die je helpt bij de begeleiding van kinderen. Zoals ik al eerder aangaf heb ik ervoor gekozen om met de kindwijzers te gaan werken in mijn praktijk onderzoek. Om deze aanpak te verrijken kan ik echter nog gebruik maken van de onderstaande werkvormen ter aanvulling van de kindwijzers. Hieronder een aantal toevoegende interactieve werkvormen (Kayser, 2010):

- **Visualiseren en beelddenken** – Kinderen vinden het vaak heel leuk om beelden op te roepen van dingen. Ze kunnen bedenken en fantaseren. Deze werkvorm kan goed gedaan worden rondom de wondervraag. Kinderen kunnen benoemen wat ze voor zich zien als alles helemaal was zoals ze het zouden willen.
- **Rollenspelen** – Voor het zoeken van hulpbronnen moeten kinderen de situatie van verschillende kanten kunnen bekijken. Je kunt ze hier bijvoorbeeld een andere leerling laten spelen of de leerkracht. Ze zien dat er meer ideeën over het probleem zijn dan alleen de ideeën die het kind zelf heeft.
- **Maken van tekeningen** – Binnen deze theorie staan de successen centraal. Bij deze werkvorm mogen kinderen dan ook alleen successen tekenen. Ze staan dan namelijk stil bij een succes waardoor deze centraal komt te staan.
- **Psychomotorische spelletjes en muziek** – Vooral bij jongens, maar ook bij meisjes zijn bewegingen vaak een goede manier om bij de gevoelens van een kind te komen.
- **Ontspanning en zelfbeheersing** – Een kind kan erg gestrest worden als alles niet gaat zoals ze het willen. Deze oefening kan ingezet worden wanneer een kind het nodig heeft om weer rustig te worden.
- **Puzzels, raadsels en woordspelletjes** – De kinderen zijn steeds op zoek naar de oplossing. Bij het zoeken naar de oplossing kunnen ook puzzels ingezet worden. Het zoeken wordt dan een spel waarbij je ook echt daadwerkelijk op zoek bent.

### 3.3 Onderzoeken in verband met de onderzoeksvraag

Nu duidelijk is wat OGW is en hoe het gebruikt kan worden, blijf ik nog zitten met een paar vragen. Inmiddels is duidelijk geworden dat het binnen deze aanpak de bedoeling is niet teveel te kijken naar oorzaken van een probleem. Je kijkt vooruit naar oplossingen en blijft niet hangen in het probleem (Cauffman & Dijk, 2011). Ik vraag mij af of het wel mogelijk is om bij een probleem alleen vooruit te kijken. Is het niet zo dat de oorzaken van een probleem kunnen helpen bij het vinden van een oplossing? Door te kijken naar de oorzaken ontdek je misschien wel datgene wat aangepast moet worden om een probleem op te lossen. Hier wil ik graag in dit hoofdstuk naar kijken. Ten tweede is het belangrijk binnen OGW dat je alle behaalde resultaten toeschrijft aan het kind (Kayser, 2010). Alles wat het kind behaald heeft, heeft hij of zij zelf bereikt. Hoe gaat dit samen met het Christelijke geloof? Is het niet zo dat we alles wat we behalen krijgen van God? Dit onderzoek gaat over het gebruik van OGW binnen het Christelijke basisonderwijs. In hoeverre is OGW toepasbaar binnen dit onderwijs. Moeten er dingen veranderen om deze aanpak te kunnen gebruiken?

#### 3.3.1 Oorzaken van problemen bekijken of niet

##### 3.3.1.1 *Handelingsgericht werken met betrekking tot OGW*

Handelingsgericht werken (HGW) is een aanpak op het gebied van leerlingenzorg. Deze werkwijze heeft overeenkomsten met OGW, maar er zijn ook tegenstrijdigheden. In dit hoofdstuk wil ik gaan kijken naar een aanpak waar wel achterom gekeken wordt naar oorzaken van problemen. Bij HGW gebeurt dit. Eerst leg ik in het kort uit wat HGW inhoudt en wat de overeenkomsten zijn met OGW.

De afgelopen jaren is er veel interesse vanuit de onderwijswereld richting HGW. HGW heeft als doel de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren en een betere begeleiding voor kinderen te krijgen. Het is gericht op het schoolteam om hen te leren hoe je effectief omgaat met verschillende soorten kinderen. Dit doen ze door aangepast onderwijs voor elk kind aan te bieden om op deze manier te proberen een doeltreffende leerlingbegeleiding te creëren. HGW werkt met een aantal stappen die cyclisch worden ingezet. Het begint met waarnemen, dan volgt begrijpen, vervolgens volgt plannen en daarna realiseren (Pameijer, Beukering, & Lange, 2009). De volgende zeven uitgangspunten staan centraal (Pameijer, Beukering, & Lange, 2009):

1. onderwijsbehoeften staan centraal
2. het gaat om afstemming en wisselwerking
3. de leerkracht doet ertoe
4. **positieve aspecten zijn van groot belang**
5. we werken constructief samen
6. ons handelen is doelgericht
7. de werkwijze is systematisch en transparant (Pameijer, Beukering, & Lange, 2009)

Wanneer we kijken naar OGW en HGW dan zien we zoals eerder gezegd overeenkomsten. Een voorbeeld hiervan is het centraal stellen van positieve aspecten (Pameijer, Beukering, & Lange, 2009). Bij beide aanpakken is dit belangrijk. Bij HGW komt het er op neer dat de positieve aspecten worden gezien als een deel van de aspecten die nodig zijn om een probleem te begrijpen, doel te stellen en een plan van aanpak te maken. Hieronder voorbeelden van deze positieve aspecten:

- Positieve aspecten die ingezet kunnen worden zijn; alle kwaliteiten, talenten, interesses en successen van alle betrokken personen (Pameijer, Beukering, & Lange, 2009). Het kunnen dingen zijn die je helemaal niet ziet als een belangrijke factor bij een probleem. Een kind dat moeite heeft met taal, maar heel goed is in alles wat betreft handvaardigheid. Een leraar die

moeite heeft met haar aandacht verdelen over de klas, maar wel heel gestructureerd werkt. Al deze positieve dingen zijn wel inzetbaar volgens HGW.

- De successen kunnen ook gebruikt worden. Wanneer zie je dat ondanks dat het probleem er is het toch goed gaat. Waarom ging het vroeger wel goed? Een kind dat moeite heeft met samenwerken heeft altijd wel een moment dat het wel lukt. Wat maakt nou dat het op dat moment wel lukt (Pameijer, Beukering, & Lange, 2009). Wat zorgt ervoor dat hij of zij net op dat moment wel goed kan samenwerken? Licht het aan de persoon waarmee de samenwerking plaatsvindt of licht het aan de sfeer in de hele klas. Er kunnen heel veel dingen zijn die de situatie beïnvloeden.

In de theorie worden de positieve aspecten als volgt uitgelegd. In het onderwijs kunnen we vertrekken vanuit een problematische situatie, een kind heeft bijvoorbeeld veel last van agressie, we letten bij dit kind vervolgens heel erg op het probleem agressie. Wanneer zo een kind vervolgens vriendelijk en behulpzaam is kan het zijn dat we dit over het hoofd zien. We zien door onze tunnelvisie alleen onze opvatting en deze wordt hierdoor ook keer op keer bevestigd. Binnen het handelingsgericht werken wordt de leerkracht aangespoord om je er van bewust te zijn dat je ergens een bepaalde negatieve visie op hebt. Dan kun je je erop trainen om specifiek positief te gaan kijken en te gaan zoeken naar dat gedrag wat als positief omschreven kan worden. Hierdoor ontstaat een reëler beeld van een situatie en zie je meer mogelijkheden. Deze mogelijkheden dragen ertoe bij dat je op zoek kunt gaan naar oplossingen van het probleem. Positieve aspecten bieden perspectief: dat wat goed gaat, breiden we verder uit. Kort samengevat gaat het dus om doelgericht zoeken naar positieve aspecten (Pameijer, Beukering, & Lange, 2009).

Zoals hierboven beschreven werkt HGW met een aantal stappen, bij OGW is dit ook zo. Beide aanpakken werken dus met een vast systeem. In de aanpakken die ik nu nog veel op basisscholen zie is het zo dat de leerkracht bepaald wat er gebeurt. De leerkracht stelt een plan van aanpak op en geeft deze door aan de ouders en het kind. Zowel OGW als HGW pakken dit anders aan. Beide aanpakken zien de ouder, het kind, en de leerkracht allemaal als ervaringsdeskundige, ieder op hun eigen terrein (Pameijer, Beukering, & Lange, 2009). Doelen worden dus niet meer alleen door de leerkracht opgesteld, maar het kind als ervaringsdeskundige heeft een rol gekregen en de ouder ook. Binnen OGW zegt men dat jezelf een expert bent over je eigen leven (Bannink, 2007). Het stellen van doelen is ook een overeenkomst. Een aanpak wordt altijd geformuleerd vanuit een doel.

### *3.3.1.2 OGW volgens Pameijer*

In het boek van Pameijer kunnen we lezen dat ze zelf ook duidelijk aangeven dankbaar gebruik gemaakt te hebben van bepaalde aspecten uit het OGW. Pameijer schrijft dat de twee elkaar aanvullen door een aantal overeenkomsten (Pameijer, Beukering, & Lange, 2009). Toch zijn er volgens hen ook een aantal verschillen met het HGW. Deze verschillen sluiten aan bij de vraag of we wel of niet bij een probleem moeten kijken naar de oorzaken van een probleem. Maar eerst twee andere punten waarop we verschillen zien tussen HGW en OGW.

Een overeenkomst was het stellen van doelen, maar in het werken met doelen zit een duidelijk verschil tussen OGW en HGW (Pameijer, Beukering, & Lange, 2009). Wanneer we naar HGW kijken dan is het de leraar die uiteindelijk het doel stelt. Er wordt bij het bepalen van het doel wel overlegd met de ouder en het kind, maar de leraar hakt uiteindelijk de knoop door. De leraar kan ook tussentijds aangeven dat een doel veranderd moet worden. Een doel kan te hoog of te laag gegrepen zijn en daardoor niet goed aansluiten. De leraar kan dit doel dan binnen HGW zelf veranderen. Binnen OGW is het zo dat het kind het doel opstelt, de leraar en eventueel de ouders helpen daarbij. Ze stellen vragen waardoor het kind zelf leert aan te geven wat hij of zij nodig heeft (Kayser, 2010). De leraar heeft binnen OGW een meer volgende rol als in het HGW waar de leraar meer sturend is. HGW zegt dat het bij OGW moeilijker is om het proces te sturen omdat je tussentijds niet het doel kan aanpassen (Pameijer, Beukering, & Lange, 2009). Dit is niet geheel juist, bij OGW kun je als

leerkracht wel besluiten in te grijpen in het proces. Wanneer je ziet dat het niet goed loopt, kun je weer met het kind gaan zitten en samen met het kind een nieuw doel opstellen (Cauffman & Dijk, 2011). Hierin blijft het wel zo dat het kind weer het nieuwe doel bepaald.

Ten tweede vond ik een punt wat als verschil aangegeven wordt vanuit HGW. HGW zegt kritisch te zijn over de gebruikte materialen en inzichten die worden ingezet in het begeleidingsproces. Ze willen alleen datgene gebruiken waarvan bewezen is dat het ook daadwerkelijk resultaat oplevert. Van OGW zeggen ze dat alles goed is als het maar werkt (Pameijer, Beukering, & Lange, 2009). Persoonlijk denk ik dat het op hetzelfde neerkomt. Bij HGW zeggen ze alleen datgene in te willen zetten dat werkt en bij OGW ook. Het kleine verschil is dat er bij HGW bij staat dat ze willen dat het bewezen is. Bij OGW staat dat er niet specifiek bij, maar ook zij willen dat datgene wat je gebruikt ook werkt. Bij OGW baseren ze hun keuze voor wat werkt echter op ervaringen uit de praktijk (Bannink & Jackson, 2011). In principe willen ze allebei een begeleidingstraject waarbij een oplossing wordt bereikt en er dus verbetering plaatsvindt.

### *3.3.1.3 Achteruit kijken of niet?*

Dan komen we nu aan bij dat verschil waar ik mijn vraagtekens over heb. Een verschil tussen HGW en OGW die door Pameijer in haar boek ook zelf aangegeven wordt. Bij OGW is het zo dat er niet lang stil gestaan wordt bij de verklaring van een situatie. Wanneer iemand veel ruzie maakt in de klas en moeilijk goede sociale contacten legt, wordt er niet gekeken hoe dat komt. Er wordt onmiddellijk gekeken naar de oplossing van het probleem. Dit heeft als voordeel dat je snel aan het werk gaat en dat je niet vastloopt in een discussie over wie er nu gelijk of de schuld heeft. Een nadeel hiervan kan wel zijn dat je voorbij schiet aan belangrijke achterliggende aspecten. Waarom iemand op een bepaalde manier reageert kan dit ook helpen bij het vinden van een oplossing. Een kind wat iets doet omdat hij of zij een vervelende thuissituatie heeft of omdat hij of zij gewoon altijd wil winnen. Het HGW vindt het belangrijk om wel eerst uitgebreid stil te staan bij de oorzaak omdat zij vinden dat je kinderen dan een betere aanpak kan bieden die beter aansluit bij de behoefte van het kind. OGW geeft echter wel aan dat ook zij het belangrijk vinden dat oorzaken niet worden gezien als onbelangrijk (Kayser, 2010). Wat ze hier in de praktijk echter mee bedoelen wordt niet duidelijk in het boek van Kayser(2010). Hij geeft geen voorbeelden hoe ze oorzaken dan wel willen gebruiken.

Wanneer we verder gaan kijken lezen we dat OGW vrij stellig is over hun visie. Ze stellen oplossingsgericht werken lijnrecht tegenover probleemgericht werken. Bannink geeft aan dat het niet nodig is om langere tijd stil te staan bij datgene wat niet goed gaat en dus bij het probleem (Bannink, 2007). Hier lezen we nog een beetje nuance, hij heeft het over niet te lang stil blijven staan. Het gaat niet over helemaal niet stil staan. Dat geeft aan dat ze wel een moment willen nemen om er bij stil te staan. Ze willen even vaststellen wat het probleem is, duidelijk krijgen waaraan gewerkt moet worden, en dan door naar de oplossing. Over het terugkijken naar de oorzaken van je probleem is Bannink een stuk stilliger. Hij geeft aan dat het helemaal niet nodig is om de oorzaken van een probleem uit te zoeken, zoals gebeurt in probleemgericht werken. Je kijkt enkel vooruit naar datgene wat je wil bereiken. Het verleden staat vast en kun je niet meer veranderen, de toekomst kun je nog wel veranderen (Bannink, 2007). Wat Bannink hier aangeeft is vrij duidelijk en ook best wel logisch. Natuurlijk is het zo dat de uiteindelijke oplossing in de toekomst zit en dat je daar naartoe moet werken. Maar wat nou als de oplossing voor de toekomst in het verleden ligt? Hier heeft OGW wel een antwoord op. Het verleden wordt namelijk helemaal niet buitenspel gezet. Er wordt tijd gemaakt om te kijken naar het verleden. Het verschil is echter dat er niet gekeken wordt naar de keren dat het fout ging en waarom het fout ging. Er wordt gekeken naar de keren dat het goed ging en waarom het goed ging (Cauffman & Dijk, 2011). Als we even terug kijken naar het voorbeeld van het kind wat zich vervelend gedraagt omdat de thuissituatie van het kind vervelend is. We zouden aan de hand van deze informatie kunnen stellen dat het kind een gezelligere thuissituatie nodig heeft. Meer gezellige familietijd kan dan een oplossing zijn. Vanuit OGW zouden we het anders moeten bekijken. Er is een kind wat zich vervelend gedraagt. We kijken terug naar de afgelopen tijd en zien dat er ook

momenten zijn dat het kind zich goed gedraagt. Dit zijn de momenten dat het thuis heel gezellig is en het kind die dag ervoor veel tijd met het gezin heeft doorgebracht. Een oplossing zou dan kunnen zijn dat het kind meer spelletjes wil gaan doen thuis en een bepaalde tijd afsprekt die ze met het gezin door gaan brengen, familietijd. We komen dus met allebei de visies uiteindelijk op hetzelfde uit.

#### 3.3.1.4 Conclusie

In deze conclusie gaat het om datgene wat de informatie uit dit hoofdstuk ons oplevert voor de praktijk. We hebben gezien dat er een aantal verschillen zijn tussen OGW en HGW. Het ging in dit hoofdstuk echter voornamelijk over het verschil van aanpak met betrekking tot het probleem. Bij OGW wil men zo min mogelijk naar het probleem kijken. Bij HGW wordt de oorzaak van een probleem uitgebreid besproken. HGW kijkt naar de oorzaken van een probleem om zo te ontdekken wat er fout gaat en wat er nodig is om dit probleem op te lossen. Bij OGW kun je ook aan deze informatie komen, maar dan via een andere hoek. Je gaat kijken naar die momenten in het verleden dat het wel goed ging en haalt hier oplossingen uit. Bij OGW is het dus wel belangrijk om niet te vergeten stil te staan bij het verleden en het heden, en niet alleen maar naar de toekomst te kijken.

Bij het begeleiden volgens OGW is er bijvoorbeeld een kind wat moeite heeft met rekenen. Je zou alleen maar kunnen kijken naar de toekomst en gelijk een oplossing bedenken om het rekenen beter te krijgen. Wat vindt het kind zelf een goede oplossing? Het kind wil wel proberen om samen te werken met een klasgenoot. Dit ga je proberen en het blijkt niet te werken. Dan heb je in je hoofd dat als iets niet werkt je er volgende de OGW aanpak mee moet stoppen (Cauffman & Dijk, 2011). Je stopt hiermee en bedenkt met het kind een nieuw doel. Nu wil het kind wel proberen om alleen op de gang te werken zodat hij of zij meer rust heeft. Weer lijkt het niet te werken. Op deze manier kan ik nog wel even doorgaan. Wat hier fout is gegaan, is dat er voorbij is gegaan aan stap vier van de zevenstappen dans; sterke punten markeren en krachtbronnen aanboren (Cauffman & Dijk, 2011). Na het stellen van een doel, rekenen verbeteren, is het kind gelijk aan de slag gegaan met een uit de lucht gegrepen oplossingen. Ik zeg niet dat deze oplossingen nooit werken, maar je weet nu nog niet wat dit kind nodig heeft. Als we maar gewoon alle soorten oplossingen gaan uitproberen dan kan het heel lang duren voordat we de juiste oplossing hebben gevonden.

Als we nu eens stoppen na het stellen van het doel. Het kind wil beter worden op het gebied van rekenen. Nu nemen we wel de tijd om te kijken naar stap vier van de zevenstappendans. Het kind blijkt heel goed te zijn in taal. Verhalen lezen vindt het kind heel leuk en het is ook ontzettend leuk voor het kind om verhalen te schrijven. Als we dan vervolgens terug gaan kijken naar de momenten in het verleden dat de cijfers wel goed waren dan blijkt er een patroon te zijn. Elke keer als er sommen waren die in een verhaaltje stonden ging het wel goed. Het kind geeft aan deze sommen ook heel leuk te vinden omdat hij dan ineens begrijpt wat het nut is van rekenen. Een oplossing die het kind vervolgens zelf kan bedenken is dat hij graag moeilijke sommen in een verhaaltje aangeboden wilt krijgen. Daarna mogen ze stap voor stap steeds iets abstracter aangeboden worden.

Wanneer we in dit voorbeeld hadden gekeken naar de keren dat het niet goed ging, was het waarschijnlijk hetzelfde verlopen. Misschien had er dan alleen een iets negatievere sfeer gehangen omdat er wordt benadrukt wat het kind echt niet kan. Hier in het bovenstaande voorbeeld blijft centraal staan wat het kind echt wel kan. Een mooie positieve wending die het OGW dus kan bieden is dat het kind leert wat hij of zij goed kan en hoe hij of zij dat kan inzetten om de moeilijkere dingen aan te pakken. Dit is een leuke wending die OGW in de theorie zeker aantrekkelijk maakt, mits je dus niet de stap van het onderzoeken van successen en kansen overslaat. Nu ben ik nog benieuwd of we dit in de praktijk ook op dezelfde manier zullen gaan ervaren.



### 3.3.2 Het Christelijke geloof en OGW

Wanneer men kijkt naar de oplossingsgerichte werkwijze is er in de literatuur te lezen dat het van belang wordt gevonden dat alle successen die behaald zijn in zijn geheel aan de leerlingen zelf worden toegeschreven (Kayser, 2010). Wat wordt er bedoeld met dit standpunt? Welke mensvisie speelt hierin door? Valt die mensvisie en daarmee OGW wel te rijmen met een visie die Christelijk en Bijbels wil zijn? Kunnen we deze manier van leerlingbegeleiding wel overnemen in het Christelijk onderwijs? Eerst wordt er uiteen gezet wat de visie van OGW op dit gebied inhoudt, vervolgens zal daar vanuit het Bijbels perspectief naar gekeken worden. Zijn de twee met elkaar in overeenstemming te brengen? Wat kunnen de twee wel van elkaar leren en wat niet?

#### 3.3.2.1 Wat leren we onze kinderen?

Kinderen zijn allemaal heel verschillend. Het ene kind kan vol overgave vertellen dat het iets helemaal zelf heeft gemaakt. Het kind is heel trots op zichzelf en blijft benoemen hoe knap het is dat hij dit heeft kunnen doen. Een kind uit dezelfde klas kan hetzelfde gemaakt hebben. Dit kind is echter helemaal niet tevreden en wil het onmiddellijk weggooien. Er zijn nog vele voorbeelden als deze te noemen wanneer wij het hebben over verschillen tussen kinderen. Deze verschillen kunnen door vele verschillende factoren zijn ontstaan. Het kan onder andere te maken hebben met wat deze kinderen geleerd is. Heeft bijvoorbeeld het ene kind geleerd om trots te zijn op alles wat hij doet, terwijl het andere kind heeft geleerd dat het altijd beter kan. Via OGW leren kinderen ook op een bepaalde manier om te gaan met de dingen die ze doen. Wat leren de kinderen via OGW?

Vanuit OGW zouden we kortweg kunnen zeggen dat ze het kind leren dat het alles zelf in de hand heeft, het kind heeft de autonomie. In deze vorm staat autonomie voor het recht om zelf te bepalen wat je doet. Als we het vanuit het Grieks vertalen betekent het dat je zelf de wet oplegt. In het OGW staat het kind centraal. Het kind bepaalt, onder begeleiding, zelf wat hij of zij wil gaan doen. In dit geval heeft een kind dus het recht om een weg te gaan verkennen waar de leraar het niet helemaal mee eens is. In principe moet je volgens OGW dan het plan van het kind volgen (Kayser, 2010). Het kind heeft hierin autonomie om keuzes te maken. Deze aanpak geeft je een bepaalde vrijheid, maar het geeft je ook een eigen verantwoordelijkheid voor het proces. Ook dit hoort bij de autonomie die je krijgt binnen het OGW. Zo zeggen ze bijvoorbeeld dat je bij een plan van aanpak kleine stapjes moet zetten, alle stappen die je zet moeten namelijk succesvol zijn (Bannink, 2007). Uit deze zin blijkt toch wel duidelijk dat ze ervan uit gaan dat je je eigen leven in de hand hebt. Zowel de keuzes als de gevolgen van die keuzes. Je kunt alles wat je doet tot een succes maken, jij bepaalt wat er gebeurt. Verder zeggen ze ook dat je jezelf niet als slachtoffer moet zien. Wat ze hiermee willen zeggen is dat je een actieve rol moet spelen in je leven omdat je anders moeilijk successen kan behalen. Wanneer je denkt dat je geen invloed hebt op je leven kun je niks doen om je situatie te veranderen volgens het OGW (Bannink, 2007). De successen zitten daarin vast aan de keuzes die je hebt gemaakt. Het kind heeft de controle. Hoe ga je om met deze controle? Ook daar kan OGW ons antwoorden opgeven vanuit hun visie. Doe maar gewoon dan doe je al gek genoeg. Bannink geeft in zijn boek aan dat dit is zoals onze cultuur in elkaar zit. Je hoort niet al je successen te benoemen, want dan zouden andere mensen je weleens een opschepper kunnen vinden (Bannink, 2007). Maar dat is niet wat OGW volgens Bannink graag ziet. Hij legt uit dat je nu eens wel zelfverzekerd mag zijn over datgene wat jij goed kunt. Wanneer je steeds maar bescheiden bent over datgene wat je kunt, ga je alles wat je doet als vanzelfsprekend zien. Laat maar zien wat je kunt zegt Bannink en laat de bescheidenheid nu maar eens even zitten (Bannink, 2007). Het is goed om je sterke kanten te vieren om ervoor te zorgen dat je leert dat je sterke kanten echt van jou zijn (Bannink, 2007). Je kunt elke dag bij het opstaan tegen jezelf zeggen wat je goed kan, je kant een briefje op een spiegel plakken met je sterke kanten en je kunt bijvoorbeeld elke dag iets opschrijven in een schrift wat je goed hebt gedaan die dag. OGW is dus best wel gericht op jezelf. Jij doet iets en jij kan dingen. OGW geeft wel aan dat ze vinden dat zelfverzekerdheid goed is, maar het wijst er in de literatuur nergens op dat ze achter zelfgenoegzaamheid staan. Er wordt zelfs duidelijk benoemd dat het belangrijk is dat je samen met



mensen werkt tijdens het hele proces. De ene keer betekent dit dat je iemand helpt en de andere keer dat je door iemand wordt geholpen (Kayser, 2010). Bij zelfgenoegzaamheid vindt je jezelf heel goed en kijk je neer op andere mensen. Bij zelfverzekerdheid ben je zeker van je zelf en heb je vertrouwen in jezelf.

We weten nu dat OGW de kinderen wil leren dat ze controle hebben over hun eigen leven. Ze hebben de mogelijkheid te beslissen wat ze met hun leven gaan doen. Ook weten we dat OGW het belangrijk vindt dat een kind zelfverzekerd is over zijn eigen kunnen. Een kind mag weten, dat wat bereikt wordt door zijn eigen prestaties is behaald (Bannink, 2007). Hoe staat deze visie in verhouding tot de Bijbelse kind visie? In het kort gezegd wil men vanuit de Bijbelse kind visie het kind leren dat er sprake is van schepselmatige vrijheid in afhankelijkheid van de Schepper. Bij het onderzoeken van de visie op datgene wat je een kind leert bij OGW kwamen er twee kernwoorden naar voren. Het ging over controle en zelfverzekerdheid. De mate van controle over de dingen die je doet en de mate van zelfverzekerdheid door de dingen die je doet. Als eerste zullen we bespreken wat er gezegd wordt over controle vanuit de christelijk Bijbelse visie, daarna volgt zelfverzekerdheid.

We hebben het over een schepselmatige vrijheid. God heeft de mens op de aarde geplaatst en ze een vrije wil geschonken. Adam en Eva, de eerste mensen, waren in staat om zelf keuzes te maken. Ze mochten alles behalve eten van de boom der wijsheid over goed en kwaad. Ze hadden echter de keuze zich hieraan te houden of niet. Ze besloten dit niet te doen en dit had gevolgen (Stichting HSV , 2010). God had dit alles kunnen voorkomen door de mens geen keuzevrijheid te geven, dit heeft Hij niet gedaan. Als het gaat over keuzevrijheid van de mens, gaat het hier niet om de keuzevrijheid die een mens al dan niet heeft om voor of tegen God te kiezen het gaat om de keuzevrijheid die mensen hebben ten aanzien van alle andere (gewone) dingen in hun leven. In het voorbeeld van Adam en Eva richten we ons dan ook niet op het feit dat ze ervoor kiezen ongehoorzaam te zijn. Het gaat er in dit geval om dat ze ervoor kiezen om de appel te nemen omdat ze graag willen weten wat er dan gebeurt. We mogen stellen dat de Christenheid er algemeen van overtuigd is dat mensen als rationele schepselen van God geschapen zijn met een vrije wilskeuze, en dat die vrije wilskeuze essentieel is voor hun mens zijn. We hebben het echter wel over keuzevrijheid in afhankelijkheid van de Schepper. Wat betekent deze afhankelijk? Het voorbeeld hierboven geeft hier al een kort antwoord op. Adam en Eva waren in staat een eigen keuze te maken, deze keuze had echter wel een vervolg. Ze mochten onder andere niet langer verblijven in het hof van Eden (Stichting HSV , 2010). De Here God geeft aan wat hij graag ziet en wat hij dus graag wil dat jij doet. Wat je hiermee doet bepaal je in vrijheid. Het is echter zo dat elke keuze een consequentie kan hebben. In het geval van Adam en Eva werden ze gestraft voor hun beslissing (Stichting HSV , 2010). Wanneer we kijken naar het begrip controle, zien we dat we vanuit de Bijbelse visie wel degelijk een keuzevrijheid en controle hebben maar we hebben geen controle over de gevolgen. Als we ons richten op het onderwijs kunnen we dan ook zeggen dat kinderen vrij zijn in hun keuzes, ze moeten echter wel weten dat God wel een bepaalde wil heeft en hij heeft dan ook de controle over de dingen die gebeuren door dat je bepaalde keuzes maakt. Ter Horst (1995) zegt hierover dat het in de opvoeding van belang is dat je kinderen leert omgaan met vrijheid. Kinderen leren wat ze wel kunnen doen en niet kunnen doen door de ruimte die ze krijgen van de opvoeder. Wanneer kinderen geen eigen keuzes leren maken, gaan ze hier op latere leeftijd tegenaan lopen. Het tweede kernwoord was zelfverzekerdheid. In enkele vertalingen kunt u het begrip terugvinden. Ook het woord zelfverzekerd kunt u lezen. Maar wat is dat nou precies, zelfverzekerd zijn? In het oude testament wordt het een aantal keer genoemd als iets wat de Heer niet goedkeurt. In Jeremia lezen we dat de Heer profeten wil straffen die steeds zo zelfverzekerd dingen uit naam van de Heer verkondigen maar eigenlijk bedriegen (Stichting HSV , 2010). In Jesaja gaat het over een zelfverzekerdheid in slechtheid (Stichting HSV , 2010). Wanneer we echter kijken naar het woord verzekerdheid, dan kunnen we lezen dat we verzekerd kunnen zijn van het feit dat de Heer het beste met ons leven voor heeft (Stichting HSV , 2010). Je mag er door het geloof zelf, verzekerd van zijn dat God je wil helpen in je leven. Hoe komt het dat we hier verzekerd van mogen zijn? Dit is Christenen gegeven door het behoud in en de overgave aan Jezus Christus.

Waardoor we weer in een juiste verhouding tot de Schepper zijn komen te staan en waardoor we weer aan ons doel als mens kunnen gaan beantwoorden (Stichting HSV, 2010). Het is van belang dat we kinderen helpen bij het aanleren van dingen en dat we ze ook begeleiden wanneer ze dingen aanleren. De opvoeder kan hier een goede richting aan geven (Horst, 1995). Het gaat er vanuit deze Christelijk pedagogische visie om dat de juiste reflexen ontstaan bij bepaald gedrag. Wij willen graag dat een kind zijn leven gaat leiden in navolging van Jezus. Je kunt dit vorm geven door dat gedrag aan te moedigen waarvan je vanuit je Christelijke visie ziet dat het goed is.

### *3.3.2.2 De visies naast elkaar gezet*

Nu we uiteengezet hebben wat de aanpak van OGW en Christelijk Bijbels perspectief kinderen leert over de mate van controle over je leven en zelfverzekerdheid over je prestaties, is het goed om de twee bij elkaar te plaatsen. We lezen dat bij OGW dat het kind de controle heeft. Het kind is autonoom. Het kind bepaalt de wet. Je plaatst jezelf wellicht niet per se boven andere mensen, maar er is voor OGW niets of niemand die zich boven jou stelt, want je bent je eigen norm. Je legt zelf de wet op. Daarom is er niemand te danken en blijft er louter trots en zelfverzekerdheid over, die trouwens weer in het niets verdwijnt zodra je prestatie wordt overtroeft of je een andere keer mislukt. We spreken vanuit de Christelijke visie wel over keuzevrijheid, maar niet over autonomie. Je bent namelijk wel in staat om zelf je route te bepalen binnen de wet, maar jij bent vanuit de Bijbels Christelijke visie niet de persoon die de wet bepaalt. God maakt de wet.

Wat denk ik erg belangrijk is, is dat OGW gericht is op eigenwaarde van de mens. OGW wil dat je eigenwaarde hebt, en dat is op zichzelf zeker niet verkeerd. Het is alleen wel zeer de vraag waar je je eigenwaarde aan ontleent: aan jezelf, aan je prestaties? Dan zijn ze hooguit tijdelijk, en erg kwetsbaar. De Bijbel leert juist dat je van waarde bent omdat je een schepsel bent van God, uniek bent, gewild bent, en een zeer hoog doel hebt in je leven: leven tot eer van God en heil van je naaste. Dat maakt je waardevol, en niets of niemand, geen gebrek, fout, handicap, mislukking of wat dan ook kan jou die eigenwaarde ontnemen. In de erkenning van je zonden voor God, in nederigheid en overgave van je hele leven aan God, daarin wordt in het christelijk geloof nu juist de hoogste 'eigenwaarde' ontvangen: je wordt kind van God, erfgenaam van het Koninkrijk, dienaar van de God van hemel en aarde. Daar mag je verzekerd van zijn. Jezus Christus is – behalve de enige Naam door wie we behouden kunnen worden - met zijn plaatsvervangend offer, zijn nederigheid, dienstbaarheid enz., daarvan het grootste voorbeeld. Vanuit zo een christelijk gevulde 'zelfverzekerdheid' ben je per definitie ook bescheiden, zachtmoedig en liefdevol in navolging van Christus.

We kunnen zien dat er dus wel degelijk grote verschillen zijn tussen de twee visies. Er is echter ook al genoemd dat er bepaalde overeenkomsten zijn. Beide bevestigen dat je de vrijheid hebt om keuzes te maken. Beide geven ook aan dat er niks mis is met het hebben van een bepaalde eigenwaarde. De verschillen zitten hem in de manier waarop er vervolgens met die keuzes wordt omgegaan en de manier waarop je aan je eigenwaarde komt.

### *3.3.2.3 Conclusie met betrekking tot het praktijkonderzoek*

Vanuit mijn Christelijke achtergrond maak ik de keuze om de aspecten van OGW waarin ik mij niet kan vinden aan te passen. Ik maak in de eerste plaats de keuze om niet te benoemen dat het kind autonoom is. Ik geef in het begeleidingstraject aan dat het kind mag kiezen wat hij of zij wil gaan proberen. Ik bevestig hiermee de keuzevrijheid, maar ik geef niet aan dat het kind zijn eigen wet bepaalt. Ik kies er ook voor om niet specifiek te benoemen dat het kind zich beter moet gaan voelen omdat hij of zij dingen heeft behaald. Ik benoem uiteraard wel dat het fijn is wanneer er dingen goed gaan. In de gesprekken wil ik een eigen werkvorm toevoegen. Tijdens het derde gesprek neem ik met de kinderen de tijd om te kijken naar zaken waar ze voor willen danken en waar ze voor willen bidden. Ik geef aan dat ze dingen mogen noemen waarvoor ze tot nu toe dankbaar zijn tijdens het traject. Dit doe ik om aan te geven dat wat er gebeurt met je keuzes in handen ligt van de Heer.

Vervolgens mogen ze dingen noemen waarvoor ze nog willen bidden binnen het traject. Dit doe ik om aan te geven dat ze zelf keuzes kunnen maken, maar deze keuzes mogen ze bij God neerleggen in Gebed. Hij wil je helpen op de weg die je gaat en bij de keuzes die je maakt. Ik zal in dit deel ook benoemen dat het kind daar zijn eigenwaarde in kan vinden.

### 3. Onderzoeksopzet

#### 3.1 Voorbereidingen

Om een duidelijk beeld neer te zetten van de school waar dit onderzoek is uitgevoerd volgt in dit hoofdstuk wat informatie over de school. Daarnaast valt in dit hoofdstuk lezen hoe het praktijkdeel van het onderzoek is opgestart. Dit hoofdstuk dient als inleiding op het praktijkdeel binnen het onderzoek. Vanuit deze informatie wordt vervolgens het gedane onderzoek omschreven.

##### 3.1.1 School van onderzoek

Het onderzoek is uitgevoerd op een Christelijke basisschool. De school heeft op het moment van onderzoeken ongeveer 120 leerlingen verdeeld over 5 groepen. De school ligt in de Betuwe en ligt in een dorp met relatief veel nieuwbouw huizen. Aan de school zit een openbare dalton basisschool vast. De school geeft zelf aan, niet de prestatie maar de opvoeding op één te hebben staan. Sinds 2009 is de school aangesloten bij een stichting die bestaat uit vijf Christelijke scholen die allemaal in de Betuwe staan.

De school vindt het belangrijk dat kinderen zich binnen de school veilig voelen, van groot belang zijn hierbij reacties van zowel de leerkrachten als de mede leerlingen. Om dit tot stand te brengen is er speciale aandacht voor sociaal-emotionele ontwikkeling van de kinderen. Het is belangrijk dat ieder kind aandacht krijgt en liefde. Daarnaast wordt het bieden van structuur en regels in pedagogisch opzicht als belangrijk gezien en het stellen van regels. Als laatste wordt er ook tijd geïnvesteerd in het zelfstandig maken van de leerlingen. Op onderwijskundig niveau is er gekozen om te werken met het jaarklassensysteem. De verschillende jaargroepen zitten bij elkaar in de klas. Binnen het onderwijs van deze school is het belangrijk dat kinderen leren om zelfstandig om te gaan met de lesstof die ze aangeboden krijgen. Wanneer dit gebeurt is er voor de leraar de mogelijkheid om alle kinderen de begeleiding te bieden die ze nodig hebben. Op dit moment ziet de school zichzelf als een school in ontwikkeling, er blijven steeds dingen te leren om het onderwijs beter te kunnen maken. Ze proberen alles uit de leerling te halen wat erin zit, zonder daarbij te vergeten dat het kind ook gewoon kind mag zijn. Uiteindelijk is het doel van de school om steeds te kijken naar de lesstof die wordt aangeboden. Dit is om te zien of het aansluit bij de leefwereld van het kind, om te zien of er voldoende plusmateriaal is en extra oefenstof en het moet ook aansluiten bij de identiteit.

##### 3.1.2 Selecteren van leerlingen

Op het moment van onderzoek ben ik aan het afstuderen in groep 7, deze groep bevat 18 leerlingen. De groep heeft (zie bijlage 1) een introductie les gehad waarin de kinderen is uitgelegd dat er een onderzoek ging plaats vinden naar oplossingsgericht werken. Ze kregen vier vragen waar ze zelfstandig antwoord op konden geven via een blaadje. Ze moesten in deze les nadenken over dingen waar ze heel tevreden over waren, dingen waar ze minder tevreden over waren en iets wat ze graag anders zouden willen zien. Bij vraag 4 konden ze invullen of er iets was wat ze wilden veranderen waarbij ze de hulp van de leerkracht konden gebruiken. In dit onderzoek is er dus voor gekozen om te werken met kinderen die zelf met een probleem aankomen, een ander alternatief kan zijn dat de leerkracht met een probleem komt die hij of zij graag wil zien veranderen bij de leerling. Door te kiezen voor initiatief vanuit de leerling is de leerling al betrokken bij het probleem (Schlundt Bodien & Schlundt Bodien, 2012). Alle briefjes zijn vervolgens samen in een bak gegaan en daaruit zijn vijf briefjes getrokken.

Daaropvolgend hebben de ouders van de leerlingen die getrokken zijn een mail ontvangen (zie bijlage 1). Hierin werd ze gevraagd om zowel toestemming voor de gesprekken als toestemming

voor het maken van opnames van alles gesprekken. Na toestemming van alle ouders te hebben ontvangen konden de gesprekken van start gaan. Alle leerlingen zijn een keer per week voor een gesprek van ongeveer 15 minuten individueel in gesprek gegaan. Alle kinderen hebben vier gesprekken gehad.

### 3.1.3 Randvoorwaarden bij eventuele conclusie

Het is belangrijk om eerst uiteen te zetten welke randvoorwaarden er invloed hebben op een eventuele conclusie met betrekking tot de hoofdvraag. Wat is het effect van oplossingsgericht werken binnen het Christelijk basisonderwijs bij individuele begeleidingstrajecten van leerlingen op het welbevinden en/of de prestaties? Het is een kleinschalig onderzoek waardoor ik uiteraard geen definitieve uitspraken zal kunnen doen over de werking van OGW binnen al het Christelijk onderwijs.

Uit de informatie over de school mogen we concluderen dat de school een kleinere dorpsschool is. Ik kan bijvoorbeeld geen uitspraken doen over de verschillende werking van OGW op kleinere en grote scholen. De school waar het onderzoek wordt gedaan heeft voornamelijk autochtone leerlingen. Onder de onderzochte leerlingen bevindt zich een geadopteerde leerling, de andere vier zijn autochtone leerlingen. Alle kinderen binnen de onderzoeksgroep hebben thuissituaties met een getrouwde vader en moeder, ook hebben alle kinderen broertjes en of zusjes. De periode van onderzoek is een maand. In deze maand heb ik met alle kinderen vier keer een gesprek. Verder komen een aantal kinderen op gewone schooldagen terug op gemaakte afspraken. De uitwerkingen van alle gesprekken zijn later te lezen in het verslag. Alle kinderen komen uit groep 7. Eventuele uitspraken over kinderen in de onderbouw en middenbouw zijn niet direct uit de onderzoeksresultaten af te lezen. De school heeft geen ervaring met OGW, de kinderen hebben nog niet eerder gewerkt met een methode waarin zij zelf op zoek gaan naar oplossingen. De school werkt wel met zelfstandig werken. Het onderzoek is er voornamelijk op gericht om te kijken naar het proces, de resultaten van de gesprekken zijn van ondergeschikt belang.

### 3.1.4 De problemen van de kinderen

De kinderen hebben zelf aangegeven waar ze aan willen gaan werken. Hieronder staan de vijf dingen die de kinderen op hun formulier hebben aangegeven. De kinderen die aan het onderzoek hebben meegewerkt worden niet weergegeven met hun eigen naam. De kinderen worden aangegeven met een willekeurige letter. Wanneer er hij of zij staat kan dit ook andersom gelezen worden.

- Kind A. – Dit meisje heeft aangegeven dat ze zich vaak buitengesloten voelde door een meisje in de klas en ze wilde er graag bij horen.
- Kind C. – Dit meisje gaf aan dat ze zich erg onzeker voelde en dat ze meer zelfvertrouwen zou willen hebben.
- Kind L. – Dit meisje schreef dat ze het vervelend vond dat ze haar weektaak voor rekenen bijna nooit af kon krijgen, ze zou dit graag anders zien.
- Kind T. – Deze jongen heeft aangegeven moeite te hebben met concentratie. Hij zou graag beter willen concentreren in de les.
- Kind S. – Deze jongen schreef op zijn briefje dat hij heel veel dingen op school niet leuk vond en dat hij graag meer plezier zou krijgen in school, zodat alles makkelijker zou gaan.

## 3.2 Uitwerking van de deelvragen ten bate van het praktijkonderzoek

In het theoriedeel van het onderzoek is al een deel van de onderstaande deelvragen beantwoord. Deze vragen zijn daarin zo algemeen mogelijk behandeld zodat ze antwoord kunnen geven op de vragen voor het onderwijs in het algemeen. Dit hoofdstuk zal in het kort samenvatten hoe de informatie uit de literatuur gebruikt zal worden tijdens het praktijkonderzoek.

### 3.2.1 Deelvraag 1

#### *Wat houdt oplossingsgericht werken in en hoe wordt het gebruikt binnen het onderwijs?*

Er wordt in de komende hoofdstukken regelmatig verwezen naar de kennis die beschreven staat in het literatuuronderzoek. Wanneer we OGW in het kort moeten omschrijven kunnen we zeggen dat de oplossingsgerichte aanpak erop neer komt dat de nadruk ligt op de verschillende mogelijkheden die je hebt en de daarbij behorende oplossingen. Binnen het onderwijs zijn er inmiddels verschillende aanpakken van OGW die gebruikt worden (Smeets, Veen, Derriks, & Roeleveld, 2007). Het wordt ingezet bij de begeleiding van leerlingen. Binnen dit onderzoek is aan de hand van deze informatie de keuze gemaakt om als basis de zevenstappendans te gebruiken (Cauffman & Dijk, 2011). Deze stappen worden vervolgens ingevuld met behulp van de oplossingsgerichte kindwijzers (Schlundt Bodien & Schlundt Bodien, 2012). De stappen bieden een theoretische basis waarbij de begeleider van de gesprekken kan kijken welke verschillende aspecten aan bod komen binnen een OGW gesprek. Daarnaast komen in de stappen ook de verschillende technieken naar voren die de begeleider moet kunnen hanteren om met OGW te kunnen werken.

### 3.2.2 Deelvraag 2

#### *Wat houden de begeleiding van kinderen en het begeleiden op het gebied van welbevinden en prestaties in binnen het basisonderwijs?*

We mogen zeggen dat er in de begeleiding van kinderen binnen het basisonderwijs in de loop der jaren steeds dingen veranderen. Verschillende aanpakken zijn geprobeerd en op dit moment worden er ook weer dingen geprobeerd. Er wordt op het moment geprobeerd om zoveel mogelijk leerlingen binnen het reguliere basisonderwijs te houden. Dit betekent dat er meer zorg voor leerlingen nodig zal zijn binnen dit onderwijs (Smeets, Veen, Derriks, & Roeleveld, 2007). Leerlingen die eerder door de grote begeleiding die ze nodig hebben, naar ander onderwijs werden geplaatst moeten nu binnen het reguliere onderwijs geholpen worden. Daarbinnen wordt steeds gezocht naar een manier om de kinderen op een juiste manier te begeleiden. De oorzaken van problemen op het gebied van zowel welbevinden als leerprestaties kunnen heel divers zijn (Bongaards & Sas, 2003). De twee kunnen elkaar ook beïnvloeden waardoor het een probleem is die te maken heeft met leerprestaties en welbevinden. OGW is een manier van leerlingbegeleiding die de leerlingen bij beide soorten problemen wil helpen. Ze willen met deze begeleiding aansluiten bij de kinderen en ze helpen het probleem op te lossen (Cauffman & Dijk, 2011). Zoals eerder in dit onderzoek staat is er voor gekozen om de begeleiding van problemen op het gebied van leerprestaties en welbevinden te bestuderen. Er zitten leerlingen bij die moeite hebben met concentratie op hun leerwerk. Wanneer we dit weten kunnen we vooraf nog niet benoemen of dit komt door een probleem in het welbevinden of door een probleem met betrekking tot leerprestaties. Dit kind kan het ervaren als een probleem omdat hij slechte cijfers haalt. Hij kan ook moeite hebben met concentreren omdat hij er moeite mee heeft dat het heel onrustig is in de klas. Het zou ook een combinatie van beide kunnen zijn. Daarnaast zijn er nog talloze redenen te benoemen. De leerling die haar weektaak niet af krijgt kan hier tegenaan lopen omdat ze de leerstof te moeilijk vindt. Deze leerling kan ook teveel afleiding hebben in de klas. Elk probleem kan veroorzaakt worden door verschillende aspecten. Bij OGW draait het niet zozeer om de oorzaak van een probleem, er wordt gekeken naar de oplossing van een probleem (Kayser, 2010). De oorzaak en de oplossing zijn vaak nauw met elkaar verbonden. Wanneer de oorzaak zowel

met welbevinden als leerprestaties te maken kan hebben, geldt dit hetzelfde voor de oplossing van de verschillende problemen die we gaan bespreken. In het hoofdstuk over OGW en HGW is hier nog meer over te lezen.

### 3.2.3 Deelvraag 3

#### *Hoe kun je een kind volgens OGW individueel begeleiden?*

In de eerste deelvraag kunt u lezen welke keuzes er zijn gemaakt met betrekking tot het individuele begeleidingstraject van OGW. We gaan met alle kinderen een aantal stappen door. In de eerste stap wordt er gezocht naar het probleem. Er wordt gekeken naar de dingen die nu goed gaan, daarna wordt er gekeken wat er niet goed gaat en wat de persoon graag anders ziet. Daarna wordt er vastgesteld wat de wens is waar naartoe gewerkt zal gaan worden. In de daaropvolgende stappen wordt er gekeken naar goede dingen van vroeger en goede dingen van nu. Vervolgens wordt gedacht over een oplossing om het een beetje beter te laten gaan. Daarna ga je het doen. Na het doen ga je terugkijken naar wat er nu al goed gaat, je gaat ook kijken hoe je het kunt aanpakken als het even wat minder goed gaat. Als laatste ga je kijken wat je wil blijven doen en wat je nog meer wil gaan proberen. Deze stappen kunnen in verschillende volgorde worden aangeboden. De stappen kunnen ook herhaald worden binnen een begeleidingstraject (Schlundt Bodien & Schlundt Bodien, 2012).

In bijlage 4 vindt u de uitwerking van de kindwijzers (Schlundt Bodien & Schlundt Bodien, 2012).

### 3.2.3 Deelvraag 4

#### *Hoe kunnen individuele begeleidingstrajecten binnen het basisonderwijs volgens OGW er concreet uitzien?*

Wanneer we deze vraag vanuit de theorie beantwoorden, kunnen we lezen dat er wordt geschreven dat het een snelle manier van begeleiden is naar een oplossing toe (Cauffman & Dijk, 2011). Er wordt ook gesteld dat er te weinig stil wordt gestaan bij het probleem (Pameijer, Beukering, & Lange, 2009). Hierdoor zou het traject niet genoeg laten zien van het probleem waardoor de oplossingen niet afdoende zijn. Bij de gesprekken die binnen het onderzoek worden gehouden gaat ook bekeken worden wat er tijdens het proces van de gesprekken zichtbaar wordt bij de kinderen. Alle kinderen die gekozen zijn zullen hiervoor vier gesprekken houden over hun eigen gekozen probleem. Om tot valide resultaten te komen wordt de volgende procedure gehanteerd. Alle gesprekken zullen worden opgenomen op film. Dit filmmateriaal wordt na afloop door twee personen bekeken. Deze personen zullen via een open observatie benoemen wat ze zien. De kinderen zullen na afloop via een formulier laten weten hoe ze de gesprekken zelf hebben ervaren. Met een interventieteller wordt het filmmateriaal bekeken. Op deze teller wordt aangegeven hoe vaak de gespreksvaardigheden (Cauffman & Dijk, 2011) van OGW te zien zijn in de gesprekken. Uiteraard zal ik ook zelf aangeven wat ik in de gesprekken heb geobserveerd. Door al deze informatie te verzamelen kan er een antwoord gegeven worden op de vraag wat er in deze individuele begeleidingstrajecten wordt gezien door verschillende personen. Hierdoor zullen we een uitspraak kunnen doen over het wel of niet zien van positieve resultaten tijdens de processen.

Omdat dit onderzoek zich toespitst op het Christelijk onderwijs is wel de keuze gemaakt om een kleine aanpassing te doen in het OGW traject. In het derde gesprek zal aan de kinderen gevraagd worden om dankpunten en bidpunten te benoemen met betrekking tot het proces. Dit is gedaan met de bedoeling God te betrekken in de beslissingen die genomen worden en de daaraan hangende resultaten. OGW gaat ervan uit dat het kind zelfverzekerd mag zijn door zijn daden. Wij zeggen dat je zelfverzekerd kan zijn in de Here God. OGW gaat er ook vanuit dat het kind autonoom is. Wij gaan ervan uit dat het kind wel zelf beslissingen kan nemen, maar hij of zij bepaalt niet de wet.



## 4. Uitvoering en onderzoeksresultaten

In dit deel van het onderzoek neem ik u mee in het traject van OGW waarin ik de kinderen heb meegenomen die zijn uitgekozen via de introductie les. Bij alle kinderen is dezelfde route genomen met betrekking tot de kindwijzers (Schlundt Bodien & Schlundt Bodien, 2012) die gebruikt zijn in de gesprekken. In het eerste deel valt te lezen hoe de vorm van de gesprekken is geweest, het gaat hier voornamelijk over de opbouw van de gesprekken. In het daaropvolgende deel bespreken we de inhoud, we beschrijven individuele verloop van de gesprekken. Hierin is de keuze gemaakt om voornamelijk te richten op opvallende aspecten binnen de individuele gesprekken. Tenslotte worden de observaties van de filmmaterialen door derden besproken en de eigenvaardigheden met betrekking tot OGW worden besproken met behulp van een interventieteller.

### 4.1 Het verloop van de gesprekken in grote lijnen

In de klas werd medegedeeld dat vanaf die week elke donderdag een aantal kinderen uit de klas werden gehaald voor gesprekken. De kinderen waar het over ging wisten dat zij degene waren die uit de klas gehaald zouden worden. Dezelfde donderdag werden de vijf kinderen om de beurt uit de klas gehaald. Elke donderdag ging dit hetzelfde, de kinderen kwamen steeds in een andere volgorde.

Tijdens het eerste gesprek lag de nadruk bij alle kinderen op de kennismaking. Voordat er naar de kindwijzers (Schlundt Bodien & Schlundt Bodien, 2012) werd gekeken was er een moment om over algemene zaken te praten. Met alle kinderen is kort gepraat over interesses van hem of haar. Daaropvolgend werden de kindwijzers (Schlundt Bodien & Schlundt Bodien, 2012) erbij gepakt. Op de eerste vijf kaarten staat beginnen, wens, nu, vroeger en mijn idee. Met behulp van een trapje werden deze kaarten doorgenomen. De kinderen schreven boven aan de trap hun wens, op de trede daaronder schreven ze wanneer ze nu dicht bij hun wens zijn en wanneer ze vroeger dicht bij hun wens waren. Op de trede daaronder werd opgeschreven welke idee zij hebben om dicht bij de wens te komen. Bij drie kinderen stond op de onderste trede de afspraak dat ze hun ideeën zouden gaan uitproberen en daar zouden we dan in het volgende gesprek op terugkomen. Met twee kinderen is de afspraak gemaakt dat ze zouden nadenken over ideeën om dicht bij de wens te komen. In de loop van de week konden ze die ideeën laten horen en daarna konden ze het gaan proberen. Tijdens het tweede gesprek zijn we eerst teruggekomen op de wensen van de kinderen. Op een blad stond een wolk met daarin de droom van A., de droom van C.. Ieder kind had zijn eigen dromenblad. In dit gesprek hebben we gekeken naar de dingen die de kinderen al gedaan hadden en we hebben gekeken naar de kaarten 'doen' en 'na een tijdje' van de kindwijzers (Schlundt Bodien & Schlundt Bodien, 2012). Er zijn nieuwe oplossingen aan bod gekomen en die zouden de kinderen weer gaan proberen in de komende week. Bij deze gesprekken mochten alle kinderen een spotlight kaart kiezen. Twee kinderen kozen er bijvoorbeeld voor om een tekening te maken waarop andere mensen zouden kunnen zien dat je vrolijk bent.

Op de derde dag heb ik mijn aanpassing zoals omschreven, in het laatste deel van het literatuuronderzoek, toegepast. Op een blad stonden de woorden danken en bidden. De kinderen mochten eerst dingen noemen waarvoor ze dankbaar waren. Kinderen noemden dingen als; dat het al beter gaat, dat ik ver kom, het is al leuker. Daarna mochten ze dingen noemen waar ze nog voor wilden bidden. Kinderen noemden dingen als; dat ze eerder reageren op een vraag, dat het nog beter gaat, dat mijn rapport bij sommige dingen nog beter wordt. De vierde keer is gebruikt om de gesprekken af te ronden. Aan de kinderen is de vraag gesteld of ze konden noemen wat ze tot nu toe hebben bereikt. Daarna hebben we de kaarten als het even tegenzit en verder gaan besproken. Bij deze kaarten staan de kinderen stil bij een situatie waarin het even tegenzat en ze toch door konden



zetten. De kinderen benoemen ook wat ze graag willen blijven doen en hoe ze dat gaan doen. Aan het einde van deze bespreking hadden de kinderen alle kaarten van de waaier doorlopen.

Voorbeelden van de verschillende verwerkingen die gebruikt zijn tijdens de gesprekken kunt u terug vinden in bijlage 2. Hier vindt u; een trap, een dromenblad, een gebedsblad en een verwerking aan de hand van een spotlight kaart.

#### 4.1.1 Het zesde kind

Tijdens de gesprekken kwam een van de kinderen naar me toe met een vraag. De dag ervoor had ze met haar moeder over haar rapport gesproken. Ze vond het vervelend dat ze zulke lage cijfers haalde, ze had zelf het idee dat dit door haar slechte concentratie kwam. Ze vroeg of ze ook op gesprek kon komen. Na overleg met de ouders is ook zij twee keer langs geweest voor een gesprek. Leerling B. heeft eerst de trap doorlopen die de andere kinderen ook hebben doorlopen in het eerste gesprek. Vervolgens is ze haar ideeën gaan proberen. Deze handelingen hebben we geëvalueerd. We hebben ongeveer hetzelfde gedaan als de andere kinderen tijdens gesprekken 1 en 4. Als tussenevaluatie is ze nog een keer tussen de twee gesprekken naar me toe geweest om te overleggen hoe het ging. Dit gesprek was vergelijkbaar met gesprek 2 bij de andere kinderen.

In het vierde gesprek hebben zij en kind C. nog een aantal minuten samen in het gesprek gezeten. Ze hebben aan de hand van een spotlight kaart aan elkaar verteld wat ze tot nu toe hadden bereikt. De opdracht op de kaart was dat de meisjes aan iemand die ze aardig vinden zouden vertellen wat ze goed hebben gedaan en wat ze nu al beter kunnen dan vroeger.

## 4.2 Gesprekken per leerling

In bijlage 3 vindt u de uitwerkingen van de gesprekken die met de leerlingen zijn gehouden. De gesprekken staan daarin volledig uitgeschreven. In dit stuk staan de samenvattingen hiervan.

#### Leerling T. :

In het begin van het eerste gesprek geeft T. direct aan dat hij zich beter wil kunnen concentreren en dat hij daarom een koptelefoon wil in de klas. Hij geeft in eerste instantie aan dat hij dit wil om betere cijfers te kunnen halen, later zegt hij dat dit toch niet zo belangrijk is. Vroeger ging het wel soms goed op school, toen zaten ze nog niet in een combinatie groep met groep acht. Nu is het veel drukker in de klas. T. geeft korte antwoorden op de vragen en als er doorgevraagd wordt met een open vraag geeft hij geen antwoord. We spreken af dat er een koptelefoon voor hem geregeld wordt en dat hij voor de volgende keer gaat nadenken over meer oplossingen. In het tweede gesprek geeft hij aan de koptelefoon maar een keer te hebben gebruikt, de juffrouw heeft hem een keer gegeven en hij heeft hem zelf niet gepakt. Hij vond het fijn werken met de koptelefoon en hij hoorde niks. Die week ging het ook goed met het maken van de ochtendtaak. Hij weet niet hoe dat kwam. Hij wist gewoon veel antwoorden en het ging heel snel. Het werken met de ochtendtaak vindt hij ook heel fijn om te doen. We spreken af dat hij de koptelefoon nu zelf gaat pakken, we werken die week met een ochtendtaak en de leerkracht loopt langs om te kijken of hij de stof begrijpt. In het derde gesprek geeft hij aan dat hij tevreden is met hoe het gaat. De koptelefoon werkt fijn en de ochtendtaak gaat ook goed. Het extra rondje langs hem vindt hij eigenlijk niet zo nodig. Hij is blij dat het is opgelost en hij vindt het niet meer nodig om nog verder te praten.

- *hij komt in het eerste gesprek met een oplossing*
- *hij geeft weinig tot geen antwoord op doorvragen*
- *hij komt niet met meerdere oplossingen*
- *hij geeft aan dat het probleem is opgelost*

#### Leerling A. :

Ze geeft in het eerste gesprek aan dat ze zich buitengesloten voelt en dat wil ze niet. Als haar gevraagd wordt naar haar wens dan lukt het haar niet om antwoord te geven op de vraag. Als de vraag veranderd wordt naar haar gevoel als alles opgelost zou zijn dan geeft ze aan dat dit haar een goed gevoel zou geven. Ze wil niet gelijk beste vrienden zijn met de leerling om wie het gaat, ze wil wel graag gewoon met elkaar omgaan. Ze geeft aan dat als dat meisje onaardig doet zij dat ook doet, andersom geldt hetzelfde. Ze vertelt dat ze het idee heeft dat het meisje anders doet als er andere mensen bij zijn. We spreken af dat ze die week gaat kijken naar momenten dat het wel goed gaat en ook gaat kijken waarom het wel goed gaat. In het tweede gesprek komt ze hier op terug. Ze hebben samen naar huis gefietst en dat was wel leuk. Gisteren hadden ze heel veel ruzie, ze wilde dat ze weg zou gaan maar dat deed ze niet. Ze voelde zich toen heel erg boos omdat ze niet wilde luisteren. Later deed ze net of er niets gebeurt was. Ze weet geen oplossing voor het probleem. Ze heeft het er thuis over gehad en haar moeder gaf aan dat ze beter op een andere plek kan zitten in de klas. Ze ziet zelf niet hoe het allemaal goed kan komen. In het derde gesprek vertelt ze dat ze dankbaar is dat het nu beter gaat. Ze zat de eerste dagen naast iemand anders en daar kon ze rustig werken. De andere dag zaten ze wel naast elkaar maar toen hebben ze leuk samengewerkt. Ze wil graag bidden dat ze meer gaat reageren op haar vragen. In het gesprek kan ze niet benoemen hoe het is als alles goed gaat. In het laatste gesprek bespreken we wat er tot nu toe besproken is, er zijn geen nieuwe dingen gebeurt en alles is nog een beetje hetzelfde als de week ervoor.

- *heeft moeite met het uiten van een wens*
- *vertelt meer dingen die niet leuk zijn als dingen die wel leuk zijn*
- *komt met een oplossing en deze is bedacht door de ouder*
- *ze ziet zelf geen oplossingen voor het probleem, heeft ook niet het idee dat het opgelost is*
- *ze geeft tussentijds aan dat er wel verbetering is*

#### Leerling L. :

In het eerste gesprek geeft ze aan dat ze het vervelend vindt dat ze haar weektaak niet af krijgt. Ze wil het wel heel graag, andere kinderen krijgen hem ook af. Je hebt dan ook tijd om leuke dingen te doen. Ze kan zich niet herinneren of er vroeger een situatie was waarin het goed is gegaan. Deze week ging het werken goed omdat ze geen weektaak hadden, al het andere werk heeft ze ook altijd gewoon af. Pas ging het ook goed omdat ze geen werkboek hoefde te maken. In eerste instantie kan ze niets noemen waardoor het beter zou gaan. Na even na te hebben gedacht vertelt ze dat ze graag wil samen werken en ze wil graag geen werkboek maken. Deze dingen gaat ze in de komende week uitproberen. In het tweede gesprek vertelt ze dat het maandag heel goed ging. Ze had die dag veel opdrachten af van de weektaak en ze had goed samengewerkt. Het scheelde ook veel dat ze haar werkboek niet hoefde te doen. Ze was nu al ver met de weektaak en ze ging het misschien wel afkrijgen. Ze wilde graag zo doorgaan als het nu ging. Ze gaf aan dat ze baalde dat ze door de ochtendtaak vaak pas laat aan de weektaak toe kwam. Als oplossing gaat ze tien minuten in de ochtendtaak zetten voor de weektaak. In het derde gesprek geeft ze aan dat het al veel beter gaat voor haar idee, ze is hier dankbaar voor. Ze wil bidden dat het nog beter zal gaan lukken. Als ze dingen moeilijk vindt wil ze die ook gaan vragen. In het vierde gesprek herhalen we alles. Het gaat nog steeds goed en ze doet alles nog zoals ze het zelf heeft bedacht.

- *zegt elke week tevreden te zijn over wat ze heeft gedaan*
- *ze noemt zelf oplossingen*
- *ze heeft niet het idee dat het probleem opgelost is*
- *kan dingen noemen die nu goed gaan, kan geen dingen noemen die vroeger goed gingen*

#### Leerling S. :

In het eerste gesprek geeft hij aan dat hij het vervelend vindt om naar school te gaan. Op de woensdag en de vrijdag gaat het goed, dan weet hij dat hij snel vrij heeft. De andere dagen in de week zijn niet leuk en vooral de maandag is heel vervelend. Op dit moment is hij blij dat hij leuke vrienden heeft. De weektaak vindt hij echt verschrikkelijk. Hij vond vroeger alleen groep 1 en 2 leuk

omdat je toen veel kon spelen. Een oplossing voor zijn probleem weet hij niet, waarschijnlijk moet hij gewoon maar doorzetten. Hij denkt alleen dat dit niet helemaal de oplossing is voor het probleem. In het tweede gesprek komt hij hierop terug. Hij heeft nagedacht over eventuele oplossingen voor zijn probleem. Hij geeft aan dat de dinsdag eigenlijk ook wel een leuke dag is omdat hij dan gym heeft en iets leuks gaat doen na schooltijd. De maandag was eigenlijk ook wel leuk, toen gingen ze met ecoline werken. Het gebruiken van leuke technieken maakt dat een dag ook leuk is. Nadat alle dingen die hij genoemd heeft worden herhaald denkt hij dat het wel een oplossing is als er elke dag iets is wat hij leuk vindt. Hij noemt in het gesprek nog meer dingen die hij leuk vindt. Aan het einde van het gesprek spreken we af dat hij een lijst gaat maken met dingen die hij leuk vindt. In gesprek drie noemt hij de dingen die hij nog extra heeft kunnen bedenken. In het derde gesprek geeft hij aan dat hij blij is dat het al beter gaat op school, het kan wel nog beter. Hij is heel tevreden met hoe alles gaat. In het vierde gesprek herhalen we wat hij tot dan toe heeft verteld. Hij is nog steeds tevreden met hoe alles gaat. Het kan altijd beter, maar het is allemaal wel goed zoals het is.

- *de eerste week kan hij geen oplossingen bedenken*
- *vanaf de tweede week komt hij elke week met nieuwe oplossingen*
- *hij heeft het idee dat het beter wordt, het is niet opgelost*
- *hij geeft antwoord op alle vragen van de methode*

#### Leerling C. :

Ze geeft aan dat ze heel onzeker is en dat ze het moeilijk vindt om voor zichzelf op te komen. Ze wil graag steviger in haar schoenen staan, dan kan ze ook nee zeggen tegen dingen die ze niet wil. Met de projectweek voelde ze zich heel goed, ze ging toen veel om met andere kinderen dan haar vaste vrienden. Vroeger ging het beter in de klas, nu zitten ze met groep acht en dan gaat iedereen zich uitsloven van groep zeven. Ze zou zich graag minder aantrekken van groep acht. Haar doel is om zelfverzekerder te worden. Ze weet in het eerste gesprek niet wat haar daarbij kan helpen. Ze gaat hier in de komende week over nadenken. In het tweede gesprek geeft ze aan dat haar vriendin voor haar is opgekomen die week en dat ze een goed gesprek heeft gehad. Er was ook een minder goede dag. Ze wil graag leren dat ze minder snel boos wordt als ze denkt dat andere boos zijn. Als ze boos is gooit ze weleens een bal tegen de muur of maakt ze een tekening. De komende tijd wil ze proberen aardiger te blijven, minder snel iets te denken als iemand een bepaald gezicht trekt, ze wil minder meelopen en ze wil minder omgaan met een van haar vrienden. In het derde gesprek vertelt ze dat ze blij is hoe alles gaat met haar beste vriendin, ze is ook blij met hoe alles thuis gaat. Ze vindt het vervelend dat de vriend waar ze minder mee wilde omgaan nu heel vervelend doet. Ze zou graag willen dat hij gewoon aardig blijft doen. In het laatste gesprek vertelt ze dat er al veel goed gaat, er gaan ook nog dingen niet goed. Ze wil graag verder gaan met alles wat ze nu aan het doen is. Ze durfde pas weer geen nee te zeggen. Samen met haar vriendin bedenken ze dat ze weglopen wanneer er weer zoiets gebeurt.

- *ze kan in het eerste gesprek geen oplossingen bedenken*
- *ze kan duidelijk benoemen wat haar doel/wens is*
- *ze kan vanaf het tweede gesprek elke keer oplossingen noemen*
- *ze geeft antwoord op alle vragen van de methode*

#### Leerling B. :

In het eerste gesprek geeft ze aan dat ze graag wilde komen voor een gesprek omdat ze beter wil gaan concentreren. Ze wil graag hogere cijfers halen en ze denkt dat dit dan beter lukt. Ze vertelt dat het in groep 6 heel goed ging omdat haar ouders haar toen een voetbaltafel hadden beloofd als ze goede cijfers zou halen. Maar het ging ook goed omdat ze heel graag naar een school wil waarvoor je geen vijven mag hebben op je rapport. Het gaat met rekenen nu heel goed. Ze zit meestal naast iemand die slimmer is en die is dan ook sneller. Ze laat die persoon dan alle antwoorden geven. Nu is zij sneller dan de persoon waarnaast ze zit en moet ze de sommen uitleggen. Alleen met groep acht erbij gaat het niet goed want dan werkt de persoon die naast haar zit niet goed mee. Rust zou haar heel veel helpen. Als de leraar de klas uit is wordt er veel gepraat en dan kan ze niet doorwerken. Op

de dag dat de plusgroep weg is kan ze lekker rustig werken in de klas. Ze weet niet hoe ze het stiller voor zichzelf kan maken. Op de dagen dat ze met groep acht zitten is het vervelend dat ze steeds wordt afgeleid. Ze gaat haar tafel verder naar voren schuiven en ze wil eigenlijk andere kinderen achter haar hebben zitten. Ze wil ook wel graag een koptelefoon zodat het helemaal stil kan zijn. In het tweede gesprek vertelt ze dat het goed gaat. Ze heeft de dingen geprobeerd die ze heeft bedacht en ze wil het blijven doen. Ze wil alleen niet de koptelefoon als groep acht erbij is want dan gaan ze allemaal vragen waarom ze die op heeft. We spreken af dat ze zo doorgaat.

- *ze geeft antwoord op alle vragen van de methode*
- *ze geeft duidelijk aan wat haar wens/doel is*
- *ze bedenkt zelf oplossingen*
- *ze geeft zelf aan wat ze nodig heeft*

In bijlage 4 staan de stappen die horen bij de kindwijzers (Schlundt Bodien & Schlundt Bodien, 2012)

### 4.3 Observatie door derden van het filmmateriaal

Het filmmateriaal is naast mij door twee personen bekeken. Er heeft een ouder van vier kinderen naar de opnames gekeken. Ze is zelf niet werkzaam in het onderwijs en ze heeft geen voorkennis over deze kinderen. De vrouw is verpleegkundige en heeft kinderen in de leeftijdscategorie van 15 tot en met 23. Daarnaast heeft er een leerkracht van de school waarop het onderzoek heeft plaats gevonden meegekeken, deze leraar heeft de leerlingen in een eerder leerjaar in de klas gehad. Beide hebben tijdens het kijken van het materiaal benoemd wat ze dachten te zien zonder enige voorkennis te hebben over het onderwerp van het onderzoek. Wel is aan beide uitgelegd wat oplossingsgericht werken in het kort inhoudt. Ze weten dat de oplossing uit het kind moet komen en dat de methode gevolgd wordt met de kindwijzers (Schlundt Bodien & Schlundt Bodien, 2012). De observaties zijn subjectief, er worden hier nog geen conclusies getrokken ten opzichte van de onderzoeksvraag.

#### Leerling T. :

De ouder noemt dat deze leerling zijn oplossingen al van te voren heeft bedacht. Hij heeft een oplossing en verder denkt hij niet na over andere mogelijkheden. Er wordt hardop afgevraagd of hij wel in staat is om deze methode te volgen. Hij komt over als een leerling die veel sturing kan gebruiken. Er wordt doorgepraat en hardop afgevraagd of bijvoorbeeld kinderen met kenmerken in het autistisch spectrum wel in staat zijn om alles zelf te bepalen. De leerkracht noemt dat het bij deze leerling over komt alsof hij zich er in het laatste gesprek makkelijk vanaf maakt. Heeft hij geen zin meer om te praten of zijn de problemen bij deze leerling aan het eind van het gesprek ook daadwerkelijk opgelost?

#### Leerling A. :

Deze leerling wekt in eerste instantie veel sympathie op bij de ouder. Er wordt gepraat over het feit dat sommige mensen geen groepsmensen zijn. Deze leerling voelt zich buitengesloten. Je moet tegenwoordig veel in groepsverband kunnen werken. De leerling geeft zelf aan dat de contacten een op een goed verlopen maar dat het contact in groepsverband mis gaat. Wanneer zij oplossingen zou krijgen waarbij gezegd wordt, 'je moet maar gewoon meedoen' zou dit niet bij de leerling passen. Er wordt door de leerkracht opgemerkt dat de aanpak duidelijk veel moeilijker verloopt bij introverte kinderen als bij extraverte, het kost daarbij voor de leerkracht veel extra inspanning. De observanten vragen zich af of het voor extraverte docenten moeilijk is om hierin geduldig te blijven ten opzichte van introverte leerlingen.

#### Leerling L. :

In eerste instantie komt de leerling bij de ouder vrij passief over. Ze vindt het niet leuk dat het haar niet lukt de weektaak af te krijgen, maar ze weet ook niet hoe dit komt. Ze lijkt te zitten wachten tot haar vertelt wordt wat ze moet gaan doen. Ze lijkt niet te weten wat mogelijke oplossingen zouden

kunnen zijn in verschillende situaties. In latere gesprekken zie je dat ze heel bewust aan het werk is met het verbeteren van haar probleem met de ochtendtaak. Ze komt ook heel eerlijk over door toe te geven dat ze een deel vergeten is te maken eerder die week. Ze vindt het volgens de leerkracht moeilijk om hulp te vragen, ze wil het allemaal zelf kunnen. Er lijkt de leerling iets dwars te zitten, maar het komt er niet uit. Ze kan overal over praten maar niet over zichzelf. De observanten krijgen het gevoel dat ze moeilijk praat omdat ze dan het gevoel heeft dat ze faalt, ondanks veel bevestiging dat dit niet zo is. De observanten vragen zich af of je in het geval van deze leerling, de leerling niet meer belast door te vragen naar dank- en gebedspunten. Het bidden en danken sluit goed aan bij het feit dat God je graag wil helpen, maar dat je niet stil kunt staan en afwachten wat er gaat gebeuren. Het kan echter ook werken als een extra druk om nog harder te gaan werken.

#### Leerling S. :

Deze leerling zit volgens de ouder duidelijk op zijn gemak. Hij weet precies wat hij wil en hij praat zeer makkelijk. Het lijkt erop volgens de leerkracht alsof hij zijn probleem niet als een heel groot probleem ervaart. Hij zou het fijn vinden als het leuker zou worden om naar school te gaan, maar hij lijkt er niet wakker van te liggen dat het nu niet zo is. Hij komt over bij de ouder als een optimistische jongen. Het gesprek verloopt bij hem minder complex als bij een aantal andere leerlingen. Hij is ontspannen en hij neemt de ruimte om te vertellen. Hij voelt zich vrij om met verschillende oplossingen aan te komen volgens beide observanten.

#### Leerling C. :

Ook deze leerling kan volgens de ouder duidelijk verwoorden wat er aan de hand is. Je hoeft haar maar een klein zetje te geven en ze komt al gelijk met een aantal oplossingen en andere ideeën. Bij een aantal leerlingen kregen de observanten het idee dat er misschien tekort werd gedaan aan de leerlingen met deze aanpak. Bij deze leerling hebben zij echter het idee dat de manier van werken goed werkt. Vanuit deze observatie ontstaat er een gesprek. De observanten stellen dat je kwaliteiten beter naar voren zouden komen als je extravert bent zoals deze leerling. Bij een introvert persoon zou er iets nodig zijn om die kwaliteiten eruit te laten komen. Op dit moment gebeurt het vaak dat leerlingen de oplossingen aangedragen krijgen. Een introverte leerling ervaart dit vaak als prettig. Het is echter zo dat wanneer zo een leerling uitgedaagd wordt om zelf stappen te ondernemen deze leerling daar wel van kan groeien. Het proces is moeizamer, het resultaat is vaak wel bevredigend. In het gesprek samen met een andere leerling komt ze heel duidelijk over.

#### Leerling B. :

Deze leerling komt volgens de ouder over als een leerling die heel praktisch ingesteld is. Ze kan duidelijk aangeven wat ze wilt. Ze heeft brede doelen voor zichzelf gesteld, ze wil betere cijfers halen. Ze verwacht daarbij niet dat ze tieners zal gaan halen. De methode lijkt bij deze leerling goed te werken. Ze formuleert duidelijk wat goed voor haar is. Ze komt over als een leerling die heel goed is in de praktische dingen. Het valt de leraar tijdens de gesprekken op dat het haar lukt om al pratend ideeën te noemen. Wanneer je haar echter concreet vraagt of ze kan benoemen wat voor haar goede oplossingen zijn komt ze er niet uit. Ze kan niet goed benoemen waar ze daadwerkelijk naar toe gaat werken en hoe. In het gesprek waarbij ze samen met een andere leerling zit kiest ze ervoor om op de achtergrond te blijven. Ze lijkt volgens beide observanten steeds te kijken of ze het wel goed doet en het lijkt of de andere leerling voor haar praat.

#### *Opmerkingen naar aanleiding van de observaties:*

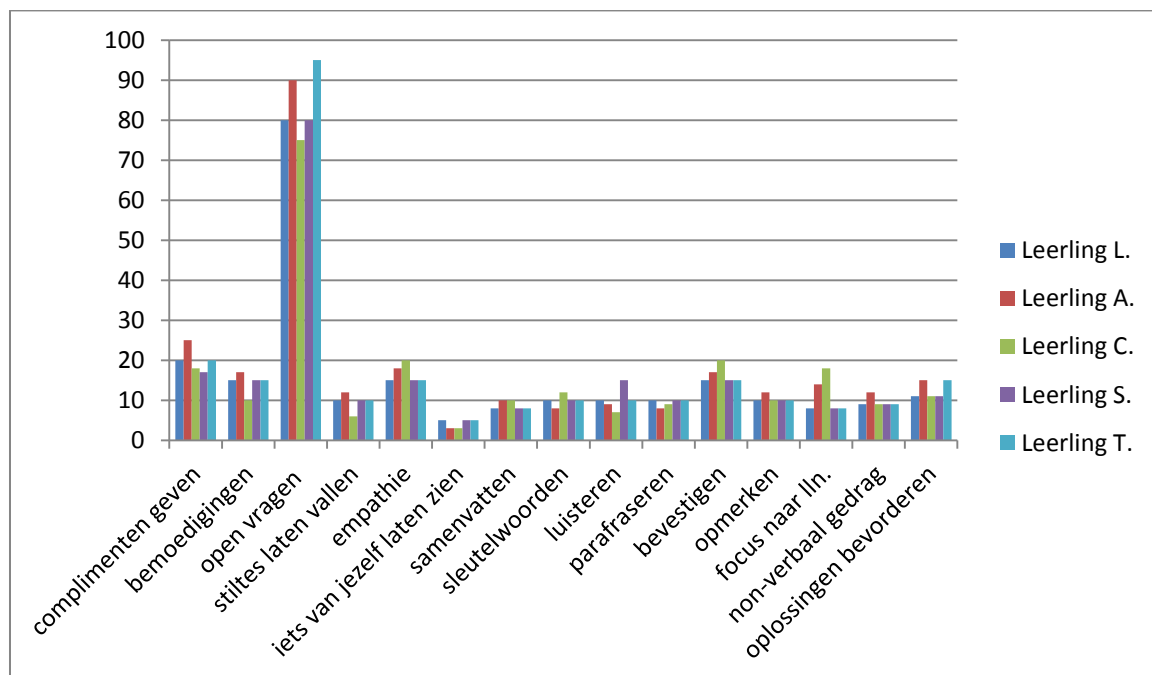
- Wanneer je de gesprekken in tweetallen doet zijn er leerlingen die hierbij goed kunnen functioneren, het is echter niet voor alle leerlingen geschikt. Er is een duidelijk verschil tussen een groepsgesprek en individuele gesprekken.

- De aanpassing op de kindwijzers (Schlundt Bodien & Schlundt Bodien, 2012) waarbij gevraagd wordt om dank- en bidpunten te benoemen zou voor sommige kinderen als een verhoogde druk kunnen voelen.
- Zijn er leerlingen die niet om kunnen gaan met de ruimte die ze krijgen binnen deze aanpak? Deze leerlingen hebben misschien meer sturing nodig dan deze methode hen biedt.
- Het lijkt voor extraverte kinderen een methode die erg goed aansluit.
- Het lijkt voor introverte kinderen een aanpak die moeizamer verloopt. De vraag is of het goed voor ze is dat ze aangemoedigd worden om zelf dingen te gaan beslissen of laat je de kinderen hierbij niet zijn wie ze zijn.
- Hoe weten de kinderen wat alle mogelijke oplossingen zouden kunnen zijn?

#### 4.4 Eigen vaardigheden ten opzichte van OGW technieken

Voor de gesprekken is er gekozen om de zevenstappendans (Cauffman & Dijk, 2011) te gebruiken als leidraad en daarnaast de kinderen de aanpak met de kindwijzers (Schlundt Bodien & Schlundt Bodien, 2012) aan te bieden. Er zijn echter daarnaast ook de standaard OGW gesprekstechnieken. Om te zien of deze technieken wel zichtbaar werden in de gesprekken heb ik gebruik gemaakt van een interventieteller. Deze is ingevuld aan de hand van het filmmateriaal

Deze interventieteller wordt gebruikt om de betrouwbaarheid van de meting te beschrijven. Als LIO docent heb ik nog weinig ervaring met de methodiek en dit zou de bevindingen mogelijk kunnen beïnvloeden. In de interventieteller is echter terug te zien dat alle gespreksvaardigheden van OGW terug komen bij alle leerlingen. Het invullen van de teller zou subjectief kunnen worden, de ene persoon vindt iets anders non-verbaal gedrag als de ander. Hierom heb ik de keuze gemaakt de teller te laten invullen door de twee observanten. Zelf heb ik hem ook ingevuld. In de grafiek ziet u de gemiddelde scores van de drie ingevulde tellers. Tussen de verschillende tellers zaten geen significante verschillen. De teller is niet bedoeld om uitspraken te doen over eigen kwaliteiten ten opzichte van OGW. Hij dient enkel ter ondersteuning voor de betrouwbaarheid van het onderzoek.



grafiek: interventieteller

## 5. Conclusie, discussie en aanbeveling

### 5.1 Conclusie

Wat is het effect van OGW binnen het Christelijke basisonderwijs bij de individuele begeleiding van leerlingen in problemen met prestaties en welbevinden? Dit is de hoofdvraag die gesteld werd aan het begin van dit onderzoek. We kunnen aan de hand van de onderzoeksresultaten constateren dat de gesprekken voldeden aan de maatstaven van OGW. Er wordt vanuit de observanten aangegeven dat er een wisselend beeld over de effecten op de verschillende kinderen is. Ook kunnen we concluderen dat het ene kind aangeeft tot een oplossing te zijn gekomen, het andere kind daarentegen geeft aan dat hier geen sprake van is binnen het begeleidingstraject. We kunnen dan ook als conclusie op de hoofdvraag geven dat er een verschil in effect is geconstateerd tussen de leerlingen.

### 5.2 Discussie

Wat heeft mijn onderzoek nu opgeleverd voor wat er allemaal tot nog toe over dit onderwerp bekend is? Liggen de resultaten in het verlengde van de bestaande ideeën en theorieën, en eerder onderzoek, of is er iets anders en nieuws uitgekomen? Wanneer we kijken naar de huidige onderzoeken naar oplossingsgericht werken dan zien we dat de nadruk voornamelijk ligt bij de manier waarop je het beste aan kunt sluiten door middel van oplossingsgericht werken. Het is echter vernieuwend dat we in dit onderzoek zien dat er een verschil is tussen de leerlingen. Over een verschillend effect op leerlingen door OGW is nog weinig te vinden. Uiteraard is het niet mogelijk om aan de hand van de huidige onderzoeksresultaten een definitieve uitspraak te doen over de oorzaak van deze verschillen. Het kan echter geen kwaad om eens kritisch te kijken naar een verschil tussen de leerlingen die werd opgemerkt door de observanten. Zij dachten te zien dat er een verschil zat tussen de zogezegd extraverte leerlingen en de introverte leerling. Wanneer we het hebben over introvert en extravert gaan we uit van het feit dat het een verschil is tussen het omgaan met je bewustzijn. Er zit een verschil in de waarde die je hecht aan de buitenwereld ten opzichte van je binnenwereld. Wanneer je er voornamelijk op gericht bent wat er in de buitenwereld plaatsvindt en vanuit die ervaringen ook komt tot beslissingen noemen we dit extravert. Wanneer je meer kijkt naar de manier waarop je binnenwereld naar de buitenwereld kijkt en je beslissingen berusten op ervaringen en belevingen van jezelf noemen we dit introvert (Jung, 2003). Ik kan aan de hand van de onderzoeksresultaten en gegevens die nu beschikbaar zijn geen uitspraken doen over welke kinderen introvert en extravert zijn. We kunnen echter wel kijken of het mogelijk is dat er een verschil ontstaat tussen deze twee typen wanneer we werken met de oplossingsgerichte werkwijze.

Bij het werken met OGW is het de bedoeling dat je vooraf blanco in een gesprek stapt, dit is ook al te lezen in het literatuuronderzoek (Kayser, 2010). Dit houdt in dat je vooraf niet al hebt bedacht met welk type je in gesprek gaat. Je neemt een houding van niet weten aan. Er is een onderzoek geweest waarbij een groep studenten vooraf te horen kreeg dat ze met een extravert persoon gingen praten, de andere groep kreeg te horen dat ze met een introvert persoon in gesprek zouden gaan. De vraagstelling door de studenten was bij beide groepen wel degelijk anders ingevuld. Hierdoor is het vanzelfsprekend dat het gesprek bij beide gevallen een andere invulling kreeg. Dit is iets wat OGW wil voorkomen door vooraf af te spreken dat je blanco in gesprek gaat. OGW gaat in een gesprek op zoek naar datgene waar jij je energie vandaan haalt om daarmee doelen concreet bereikbaar te maken (Bannink, 2007). De vragen waarmee naar voren behoort te komen waar iemand zijn energie vandaan haalt, zijn als het goed is algemene vragen die aansluiten bij ieder soort mens. Het is echter zo dat de dingen waar je uiteindelijk je energie vandaan haalt verschillen tussen een introvert persoon en een extravert persoon. Het introverte type wordt weleens vereenzelvigd met het denk



type (Jung, 2003). De energie is gericht op eigen gedachten en gevoelens. De energie bij een extravert type is gericht op de buitenwereld, dingen en activiteiten. Sluiten de stappen die binnen OGW genomen worden wel voldoende aan bij het introverte type? Wordt er niet te snel voor deze kinderen voorbij gegaan aan de dingen die ze voelen en de dingen die ze denken? Is de vraagstelling niet teveel gericht op concrete handelingen en momenten? Interessante vragen die zouden kunnen leiden tot een vervolg onderzoek waarin er expliciet gekeken wordt naar de effecten bij introverte type en bij extraverte type. In dit onderzoek zagen we een wisselend beeld. Zien we hier dat er wel verschillen zijn, geen verschillen zijn of zien we weer een wisselend beeld? Het zou goed zijn om te weten, omdat dit ervoor zou kunnen zorgen dat je de OGW aanpak moet aanpassen om bij alle kinderen aan te kunnen sluiten. Het kan ook zijn dat dit niet nodig is of dat het misschien helemaal niet bruikbaar is.

Uiteraard is het ook mogelijk dat het wisselende beeld uit de conclusie door een andere factor is veroorzaakt. In de theorie kwam naar voren dat het geen probleem was voor OGW dat er niet naar het probleem wordt gekeken. Het zou uiteraard zo kunnen zijn dat het in de praktijk voor kinderen wel een probleem oplevert. In de resultaten is echter niet onmiddellijk aanleiding om hier uitspraken over te doen. Dit onderzoek had ook nog een aanpassing op OGW. Dit in verband met het literatuuronderzoek waaruit bleek dat OGW niet helemaal aansluit bij de Bijbels Christelijke visie die veel Christelijke scholen aanhouden. De observanten gaven aan hierin te zien dat leerlingen er verschillend op reageerde. Zorgt de aanpassing er bij een aantal kinderen niet voor dat er teveel druk op ze komt te liggen? Er werd echter wel benoemd dat het iets moois had om te zien hoe de kinderen hun traject in de handen van God legde.

Wanneer we terugkijken op het gedane onderzoek is het goed om een aantal zaken nog te benoemen. Het was voor mij zeer prettig om met een breed geformuleerde hoofdvraag te werken. Het maakte het makkelijker om zonder een bepaalde visie in de gesprekken te gaan met de kinderen. De gesprekken zijn nu gehouden zonder dat er al een vooronderstelling was over een bepaalde richting waarin de gesprekken zouden gaan verlopen. Wanneer ik dit onderzoek opnieuw uit zou voeren zou ik met de huidige kennis wel het een en ander hebben toegevoegd aan de onderzoeksresultaten. Tussendoor had ik bijvoorbeeld achteraf graag gewild dat de kinderen hadden geëvalueerd hoe ze de gesprekken vonden gaan. Met deze informatie zou ik dan misschien beter hebben kunnen zien of er op de verschillende formulieren iets te vinden was wat kan verklaren dat er een wisselend beeld in de effecten zichtbaar is.

### 5.3 Aanbeveling

In de inleiding heb ik aangegeven dat het onderwijs op zoek is naar hulpmiddelen om alle kinderen beter te kunnen begeleiden. Aan de hand van dit onderzoek wil ik een aantal zaken aanbevelen met betrekking tot OGW. Wanneer een school de keuze maakt voor OGW wil ik aangeven dat het belangrijk is om ruim de tijd te nemen voor de implementatie. Kinderen hebben dan de tijd om te wennen aan de nieuwe manier van denken. Leerlingen die nog niet gewend zijn om zelf oplossingen te bedenken zullen dit moeten leren. Uiteraard zijn er altijd leerlingen die het sneller zullen oppakken en leerlingen die meer tijd nodig hebben. Tijdens deze implementatie is het verstandig om kritisch te kijken of alle leerlingen van OGW de hulp krijgen die ze nodig hebben. Er zijn succes ervaringen wat betreft leerling begeleiding via OGW, er zijn echter ook nog enkele vraagtekens. Er zijn enkele onderzoeken te vinden naar OGW bij kinderen met bepaalde gedragsstoornissen. Wanneer een school een leerling heeft met zo een gedragsstoornis kunnen deze verslagen nog nagelezen worden om te informeren of OGW deze kinderen kan bieden wat de school ze wil bieden. Een Christelijke school kan gebruik maken van een aanpassing om aan te sluiten bij de identiteit van de school. Bij deze aanpassing moet echter wel gekeken worden naar het welzijn van het kind.

## 6. Nawoord

Ik heb de afgelopen periode met veel plezier aan dit onderzoek gewerkt. Ik wil in dit nawoord de ouders en de kinderen bedanken die aan het onderzoek hebben willen meewerken. Ik ben blij dat ik de ruimte heb gekregen om met de kinderen in gesprek te gaan. Ik heb persoonlijk ook veel van de kinderen kunnen leren door hun openheid en eerlijkheid tijdens de gesprekken. Door de gesprekken met de kinderen en de daaropvolgende uitwerking, heb ik gezien dat er steeds weer nieuwe dingen te ontdekken zijn. Het onderzoek begon met een algemene interesse naar oplossingsgericht werken. Inmiddels durf ik wel te zeggen dat ik er veel van af weet, maar voor de praktijk zou ik er graag nog veel meer van af willen weten. Ik moest er dan ook tijdens het onderzoek steeds voor zorgen dat ik niet te ver van mijn hoofdvraag af ging. Er zijn zoveel aspecten binnen dit onderzoek waar ik nu met de huidige kennis nog een afzonderlijk onderzoek over zou willen maken.

Ik wil graag de observanten bedanken, ook zij hebben mij heel erg geholpen. Ik wil ze bedanken voor de tijd die ze geïnvesteerd hebben in het goed observeren van het materiaal. Ook hier vond ik het weer heel prettig dat er open en eerlijk gecommuniceerd werd. Tijdens de observaties vond ik het ontzettend leuk om te luisteren naar de gesprekken die er ontstonden aan de hand van het materiaal. Ik moest daarbij ontzettend mijn best doen om me er buiten te houden en mij puur bezig te houden met de rapportage. Ik heb veel van de observaties kunnen leren.

Als laatste wil ik in het bijzonder nog mijn afstudeerbegeleider en dr. W.A. den Boer bedanken. De laatste is Universitair docent aan de Theologische Universiteit van Apeldoorn. Beide hebben mij regelmatig aan het denken gezet door middel van sterke vragen en opmerkingen. Deze nieuwe ideeën zorgden er steeds weer voor dat ik wist hoe ik weer verder kon met het onderzoek.

## 7. Bibliografie

- Appeldoorn, G. v. (2012). *Presteren in Bijbels perspectief*. DRS, 8-9.
- Bannink, F. (2007). *Gelukkig zijn en geluk hebben, zelf oplossingsgericht werken*. Amsterdam: Harcourt.
- Bannink, F., & Jackson, P. Z. (2011). *Positive Psychology and Solution Focus, looking at similarities and differences*. Interaction. The Journal of Solution Focus in Organisations, 8-20.
- Bongaards, B., & Sas, J. (2003). *Praktijkboek leerlingenzorg, het omgaan met zorgleerlingen in de basisschool*. Groningen/Houten: Wolters Noordhoff bv.
- Brutsaert, H. (1993). *School, gezin en welbevinden; zesdeklassers en hun sociale omgeving*. Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Cauuffman, L., & Dijk, D. v. (2011). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Den Haag: Boom Lemma uitgevers.
- Geert, P. v. (1997). *Theorieën van leren en ontwikkeling*. Alphen aan den Rijn: Samsom H.D. Tjeenk Willink.
- Horst, W. t. (1995). *Wijs me de weg!* Kampen : Uitgeverij Kok.
- Jung, C. G. (2003). *Psychologische typen*. Rotterdam: Lemniscaat bv.
- Kayser, D. (2010). *Oplossingsgericht begeleiden, basisboek voor het primair onderwijs*. Bussum: uitgeverij Coutinho.
- Mast, L. (2004). *Ik moet mei aan de regels houden*. Departement psychologie, 3-4. Opgehaald van Website van de scriptiebank.
- Myers, S. (2008). *Solution-focused approaches*. Dorset: Russell House Publishing.
- Pameijer, N., Beukering, T. v., & Lange, S. d. (2009). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam*. Den Haag: uitgeverij Acco.
- Schlundt Bodien, G., & Schlundt Bodien, L. (2012). *Oplossingsgerichte kindwijzers, wegwijzers in gesprek met kinderen*. IJsselstein: Crystallise Books.
- Sijtze de Roos (red.). (2010). *Supervisie in onderwijs en ontwikkeling, delen en helen*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Smeets, E., Veen, I. v., Derriks, M., & Roeleveld, J. (2007). *Zorgleerlingen en leerlingenzorg op de basisschool*. Nijmegen: ITS-Radboud Universiteit Nijmegen.
- Stichting HSV . (2010). *Bijbel, herziene statenvertaling*. Heerenveen: Uitgeverij Jongbloed.

## 9. Bijlagen

### *Bijlage 1: selectie van de leerlingen*

- E-mail ouders
- Foto leerlingen klas + bord
- Kladblaadje van een van de leerlingen

### *Bijlage 2: verwerkingen tijdens het begeleidingstraject*

- Voorbeeld van een wensentrap
- Voorbeeld van een dromenkaart
- Voorbeeld Bidden en danken
- Voorbeeld van een verwerking bij een spotlightkaart

### *Bijlage 3: uitwerkingen van de OGW gesprekken*

- Kind L.
- Kind A.
- Kind S.
- Kind T.
- Kind C.
- Kind B.

### *Bijlage 4: De stappen van de kindwijzers (Schlundt Bodien & Schlundt Bodien, 2012)*

- De 9 stappen van de kindwijzers (Schlundt Bodien & Schlundt Bodien, 2012)

## Bijlage 1: selectie van de leerlingen

### *Voorbeeld e-mail naar ouders*

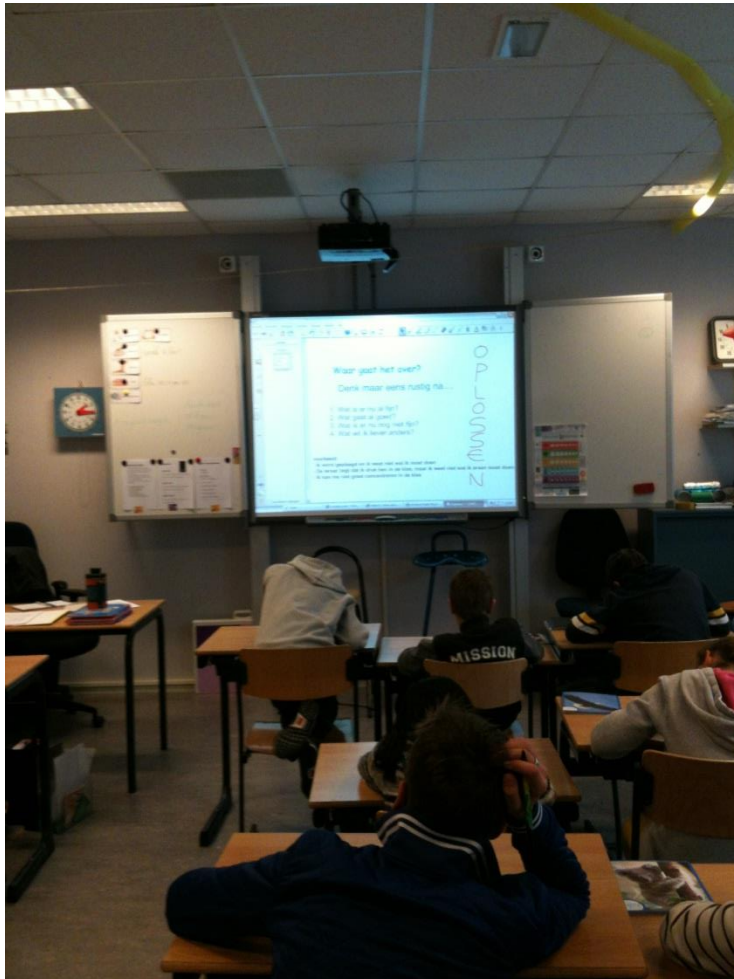
Beste meneer en mevrouw ...,

Ik ben nu bijna een maand geleden begonnen met mijn LIO stage in groep 7. Naast deze stage ben ik ook bezig met een afstudeeronderzoek. Ik ben onderzoek aan het doen naar een methode voor de individuele begeleiding van kinderen op school. Voor dit onderzoek begin ik volgende week met het voeren van gesprekken met een aantal kinderen uit de groep. Ik heb aan de kinderen gevraagd of ze iets zouden kunnen opschrijven waarbij ze graag mijn hulp willen. A. gaf aan dat ze weleens het gevoel heeft dat ze buitengesloten wordt. Ze zou graag hulp krijgen over hoe ze hiermee om moet gaan. De komende maand wil ik elke donderdag even met haar samen gaan zitten om hier over te praten. We zullen dan op zoek gaan naar oplossingen die voor haar zouden kunnen werken. De gesprekken zullen worden opgenomen. Ik denk dat de gesprekken veel bij kunnen dragen bij het oplossen van het probleem wat A. ziet, maar het is ook gelijk een stukje extra aandacht speciaal voor haar. Wanneer jullie deze extra begeleiding niet zien zitten dan hoor ik het graag. Ook als jullie er meer van zouden willen weten dan kunnen jullie altijd een e-mail sturen of even langs lopen bij de klas.

Vriendelijke groet,

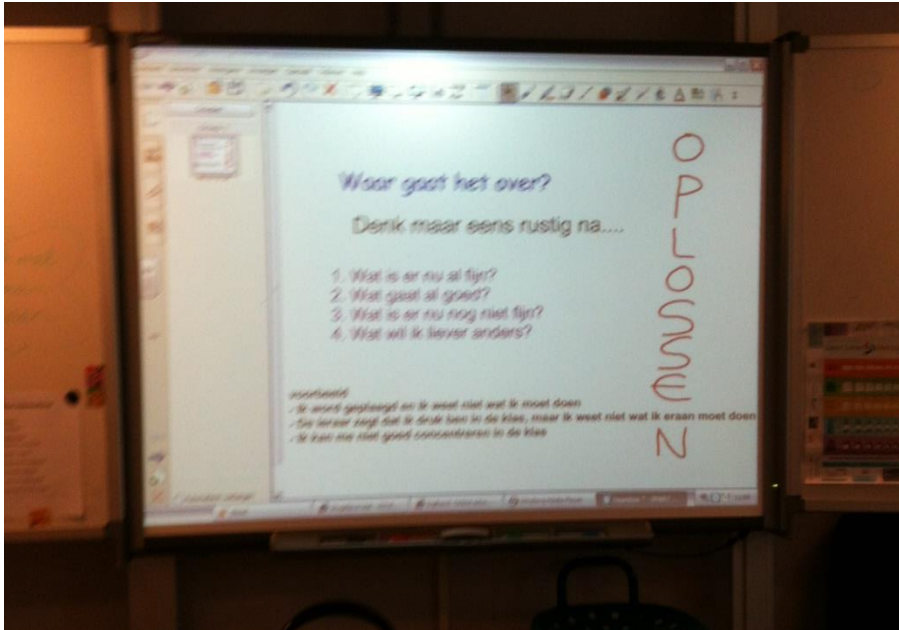
Lisa

### *Foto leerlingen klas + bord*



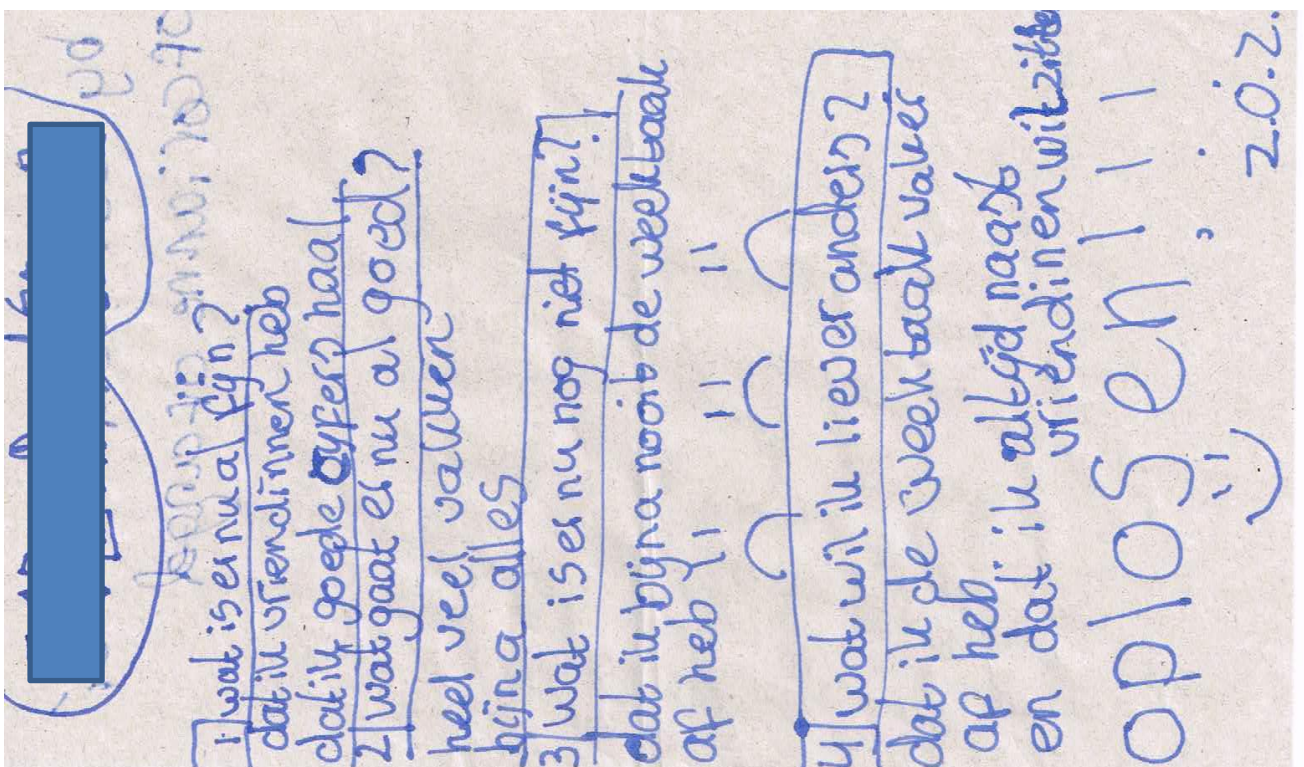
leerlingen tijdens introductie OGW-foto 1





bord tijdens introductie OGW-foto 1

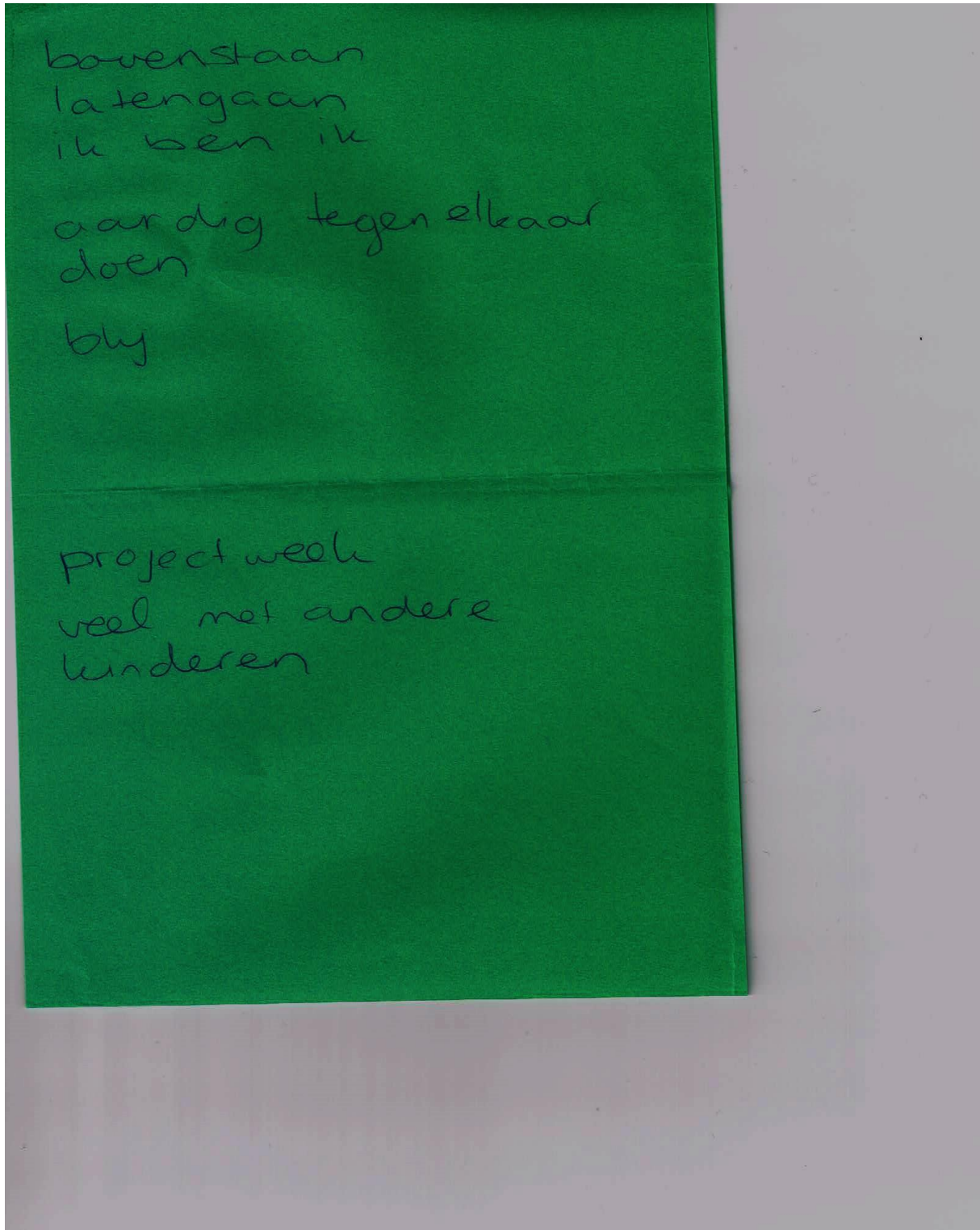
Kladblaadje van een van de leerlingen



hulpvraag leerling

## Bijlage 2: verwerkingen tijdens het begeleidingstraject

### Voorbeeld van een wensentrap



Wens stap en nu stap bij wensentrap



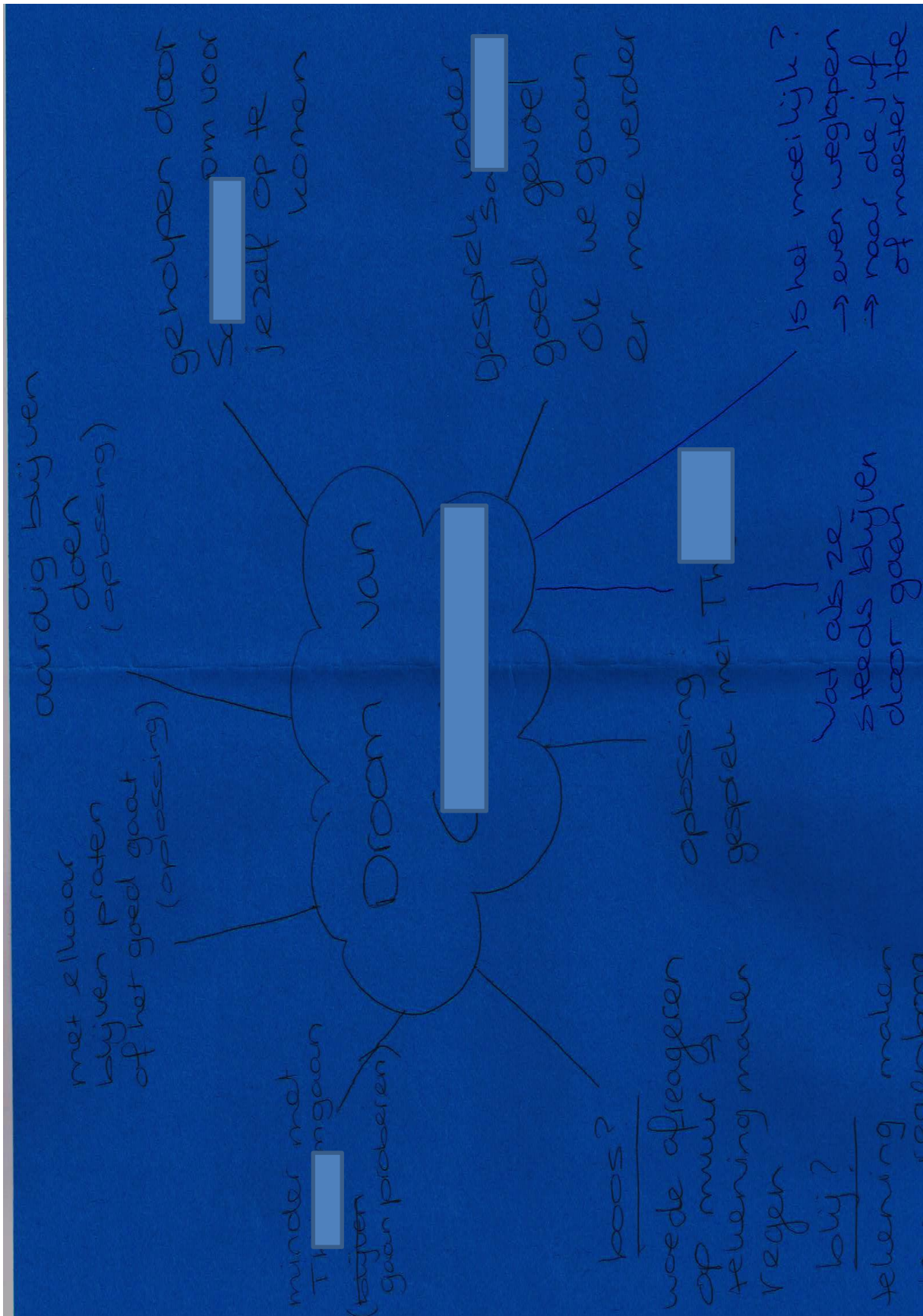
toen alleen groep 7  
groep meer eenheid

meer voor jezelf opkomen  
dingen durven zeggen  
niks aantrekken van groep  
acht

Oplossingen bedenken  
deze week

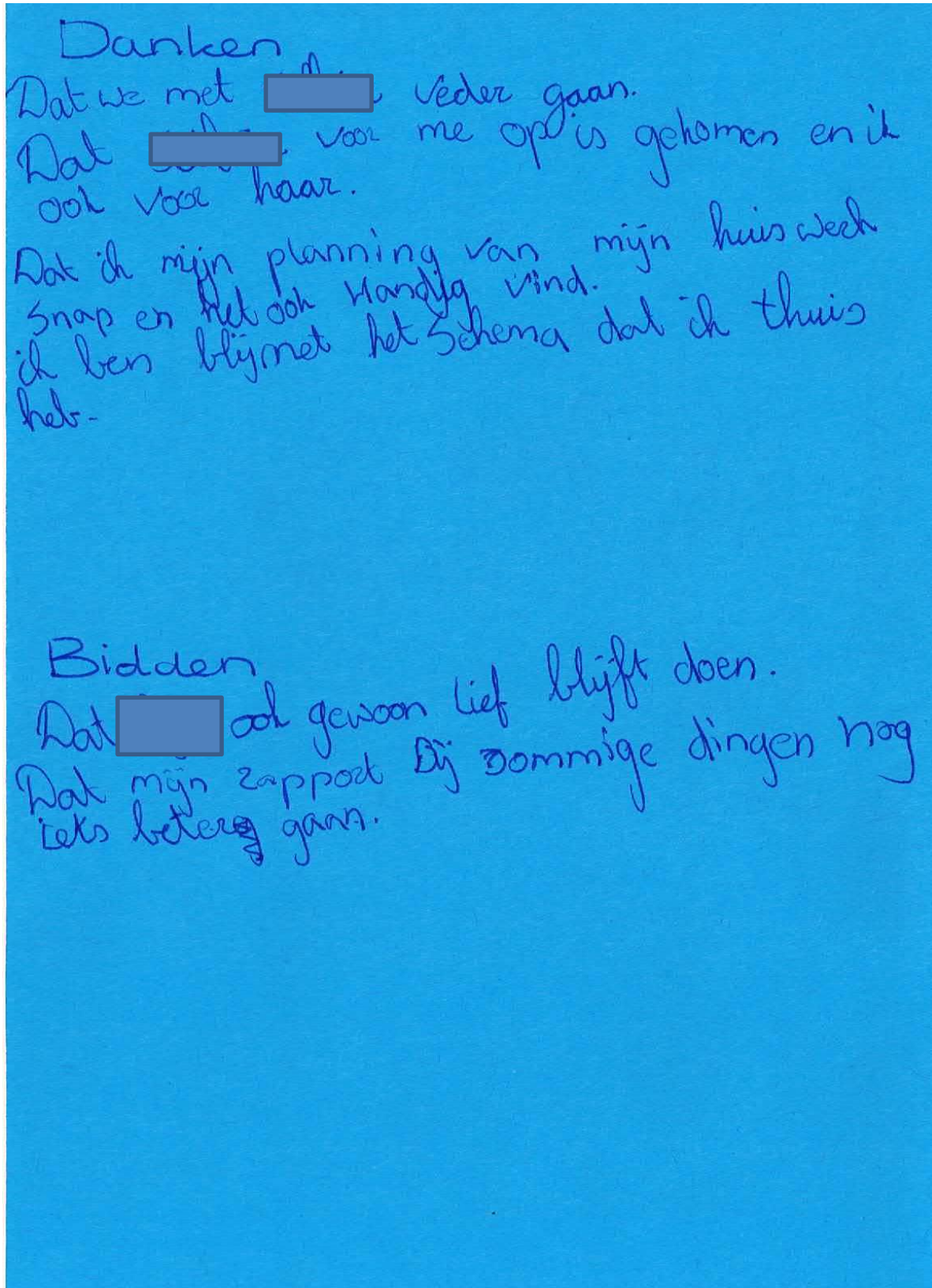


Voorbeeld van een dromenkaart



Dromenkaart van gesprek 2

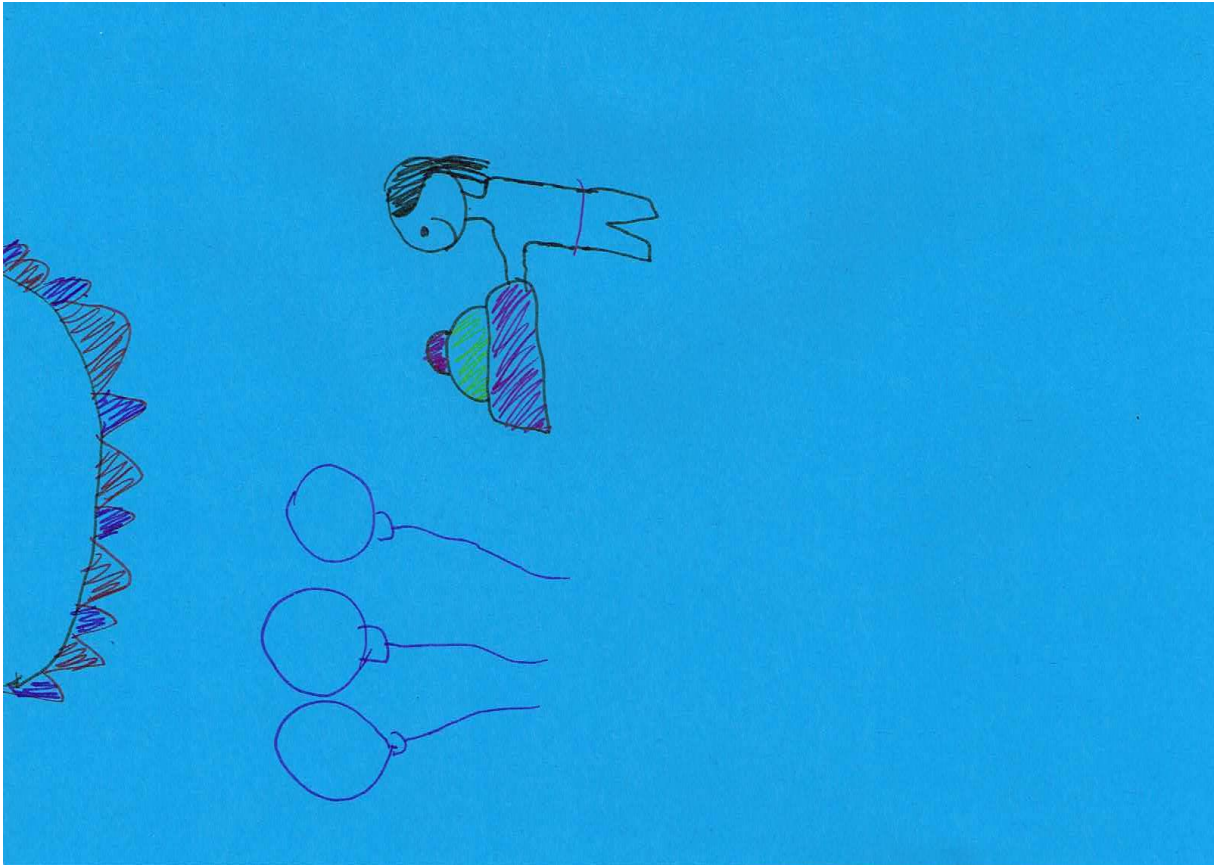
**Voorbeeld Bidden en danken**



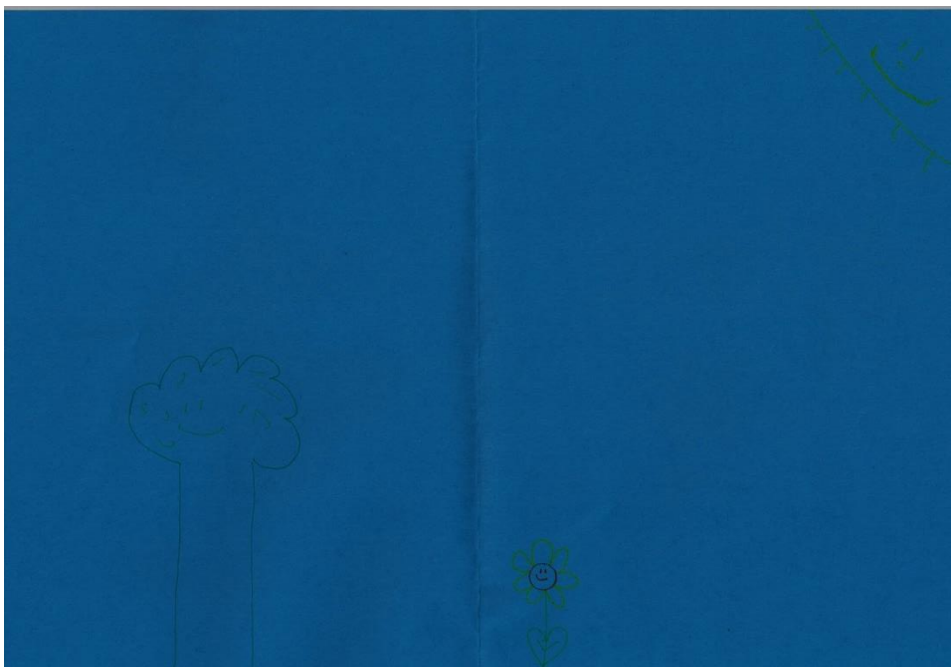
Kaart voor bidden en danken – gesprek 3



*Voorbeeld van een verwerking bij een spotlightkaart*



Tekening over het moment dat je blij bent - 1



Tekening over het moment dat je blij bent - 1

### Bijlage 3: uitwerkingen van de OGW gesprekken

#### *Verwerking van de gesprekken met Kind T.*

##### Het eerste gesprek:

Tijdens het eerste gesprek is het voor T. al heel duidelijk waarvoor hij komt. Moeder vertelde ook dat ze het er al met hem over had gehad thuis. Hij wil zich beter concentreren. Hij kan niet goed benoemen waarom hij dit eigenlijk wil kunnen. Hij geeft aan dat hij betere cijfers wil, maar wanneer er doorgevraagd wordt zegt hij dit toch niet zo heel belangrijk te vinden. Aan het begin van het gesprek heeft T. al heel duidelijk in zijn hoofd wat hij graag wil als oplossing. Hij wil een koptelefoon voor in de klas. Vroeger ging het wel soms een beetje beter met concentreren omdat ze toen nog alleen met groep 7 in de klas zaten en nu zitten ze ook vaak met groep 8 in de klas. T. geeft korte antwoorden op de vragen en wanneer er op dat antwoord doorgevraagd wordt valt hij stil. Hij heeft als oplossing alleen maar het gebruik van de koptelefoon. Het is een kort gesprek. Aan het einde van het gesprek krijgt T. de opdracht mee om na te denken over meer oplossingen en er zal een koptelefoon voor hem worden geregeld zodat hij zijn eigen oplossing kan gaan uitproberen.

##### Het tweede gesprek:

We herhalen wat er de vorige keer allemaal is opgeschreven. Hij zegt dat hij in de klas nog geen koptelefoon heeft gebruikt omdat hij niet wist waar ze lagen. Een keer had de juf hem deze keer meegegeven toen hij een dictee moest maken op de gang. Groep 5 zat toen ook op de computers, maar hij hoorde helemaal niks. Met de ochtendtaak kon hij zich deze week ook goed concentreren, hij kan niet aangeven waarom het goed ging. Hij wist meer antwoorden en hij kon het iets makkelijker afkrijgen. De ochtendtaak vindt hij wel prettig werken. Bij de vraag wat hij graag wil blijven doen dan kan hij alleen maar aangeven dat hij zich beter wil kunnen concentreren en dat hij dit wil door het gebruik van de koptelefoon. Bij een spotlight kaart moet hij aangeven wat hij eerst niet kon, maar nu wel. Hij geeft aan dat het rekenen was, hij heeft dat geleerd op school. Ook natuur en begrijpend lezen heeft hij geleerd. Hij vond natuur in groep 5 heel moeilijk omdat ze toen minder vragen moesten leren en dat was saai. Nu moeten ze meer leren en is het leuker en makkelijker. Bij begrijpend lezen kan hij ook meer lezen, dit komt omdat hij nu in groep 7 zit en omdat hij meer heeft geleerd. Aan het einde spreken we af dat hij deze week zelfstandig de koptelefoon pakt. We doen een ochtendtaak en ik loop een extra rondje om te vragen of hij nog uitleg nodig heeft.

##### Het derde gesprek:

In het begin van het gesprek geeft T. korte antwoorden. Op de vraag hoe het gaat met concentreren geeft hij als antwoord dat het goed gaat. Hij geeft aan dat hij dat merkt aan het feit dat het stiller is, hij hoort nu niet zoveel. Op de vraag of hij het ook merkt aan zijn schoolwerk geeft hij weer hetzelfde antwoord. Hij heeft nu soms meer werk af. Hij kan niet noemen waar hij voor kan danken. Hij is blij dat hij zich beter kan concentreren. In zijn ogen is het helemaal opgelost. Hij vindt het niet meer nodig om verder te praten want hij kan zich beter concentreren. Hij geeft aan de oplossing helemaal zelf te hebben bedacht. Hij denkt de toetsen nu beter te kunnen maken. Als er dagen zijn dat het minder goed gaat, hoe kan je er dan toch voor zorgen dat het wel goed gaat? Hij geeft aan dat de koptelefoon opzetten dan gewoon genoeg is om het op te lossen. Hij had eerder aangegeven dat hij uitleg wel prettig vond. Nu geeft hij aan dat dit niet altijd dingen oplost, soms is de uitleg niet zo nodig. De ochtendtaak had hij deze week beter gemaakt als de vorige keer. Het gesprek wordt afgesloten met een samenvatting. Hij weet niet of hij het weer zou zeggen als hij een probleem heeft. Hij weet niet waarom hij het niet, maar hij is blij met de oplossing.

(Geen vierde gesprek)

### *Verwerking van de gesprekken met Kind S.*

#### Het eerste gesprek

Hij heeft een hekel aan leren en hij heeft een verschrikkelijke hekel aan de weektaak. Hij krijgt het wel af, maar dan moet hij er wel zin in hebben. Hij krijgt het dan net op tijd af en dat is niet leuk. Op de vraag wat hij als grootste wens heeft verteld hij dat hij veel goede vrienden heeft. Bij het herhalen van de vraag geeft hij aan dat hij graag meer zin in school zou hebben. Op maandag heeft hij er nooit zoveel zin in. Hij denkt dat hij dan meer kan doen en dat alles leuker is. School is nu al leuk op woensdag en vrijdag omdat hij dan snel vrij is en dan gaat hij leuke dingen doen. Maandag en donderdag vindt hij verschrikkelijke rotdagen. Vroeger vond hij het alleen leuk in groep 1 en 2, omdat hij toen lekker kon spelen. Hij kan niet bedenken hoe hij de maandag leuker kan maken. Hij vindt dat hij zich er maar overheen moet zetten, want het is niet anders. Hij denkt dat dit wel een beetje werkt maar niet helemaal. Hij gaat van de week zijn eigen idee proberen en nieuwe oplossingen bedenken.

#### Het tweede gesprek

Hij vertelt dat hij dinsdag eigenlijk ook wel leuk vindt omdat hij dan trompet les heeft en omdat ze dan gaan gymmen. Op woensdag en dinsdag ging het wel goed deze week. En maandag was eigenlijk ook wel leuk omdat ze toen met ecoline mochten werken. Met andere technieken werken is wel leuk. We noemen alle dingen op waarop zijn dag leuk is. Hij vindt het ook heel leuk als het de week voor de vakantie is. Als hij weet dat hij met een leuke techniek gaat werken is de hele dag leuk, behalve als ze die dag ook natuur en blits gaan doen. Ik vraag hem of hij een oplossing ziet waarop elke dag leuk kan zijn. Hij zegt dat als er elke dag iets leuks in zit hij dan elke dag leuk gaat vinden. Even een kwartiertje een spelletje doen is niet genoeg leuks op een dag. Met z'n allen fietsen is altijd leuk en voetballen met z'n allen is ook leuk. Hij krijgt een kaartje met een opdracht erop, wanneer je blij bent over hoe het gaat welke muziek heb je dan op staan. Hij geeft aan dat hij dan spaceman op heeft staan, maar de meeste muziek kent hij niet eens het is gewoon een speellijst. Hij houdt vooral van hele drukke muziek. Als opdracht gaat hij een lijstje maken met dingen die hij leuk vindt om te doen. De ochtendtaak vindt hij ook leuk en het jeugdjournaal kijken.

#### Het derde gesprek

Hij heeft bedacht dat hij meer voetbal leuk vindt, dat ze iets meer buiten mogen doen als ze pauze hebben. Deze dingen moeten er nog bij op zijn lijstje. Ook vindt hij het leuk om meer te kiezen met handvaardigheid. Hij vond het gister goed gaan in de klas, ze deden leuke dingen op school. Ze mochten met waskrijt werken, ze hadden een ochtendtaak en ze hadden niet zoveel gerekend. Hij vindt dat het op school beter gaat en dat ze meer knutselen wel iets om voor te danken. Hij weet niet waarom het beter gaat op school. Als hij opstaat vindt hij het niet leuk, maar als hij op school is dan gaat het wel. Met spelling en aardrijkskunde heeft hij ook hogere cijfers. Hij kan niks bedenken om voor te bidden want hij vindt zijn leven wel prima zo. Hij vindt alleen nog steeds dat school wel beter kan worden want hij wil eigenlijk alleen maar leuke dingen, maar dat kan allemaal niet. We gaan op deze manier verder.

#### Het vierde gesprek

Tijdens dit gesprek herhaalt hij weer wat hij allemaal al heeft genoemd. Er waren weer leuke dingen deze week en er waren weer vervelende dingen deze week. Als hij moet noemen wat hij zou doen als het minder goed gaat dan geeft hij aan dat hij dan meer leuke dingen wil doen. Als hij iets moet

noemen wat hij graag wil houden dan vindt hij het leuk dat we de laatste tijd leukere dingen op school doen. Hij is tevreden over hoe het allemaal gaat. Hij zal school nooit helemaal leuk gaan vinden, maar het zit in de familie want zijn vader vond school ook helemaal niet leuk.

### *Verwerking van de gesprekken met Kind L.*

#### Het eerste gesprek

L. vindt het irritant dat ze de weektaak bijna nooit af heeft. Ze krijgt er geen straf voor, maar ze baalt er zelf van als ze hem niet af heeft. Haar droom is dat ze de weektaak vaker af heeft omdat bijna iedereen hem wel af heeft. Het is best wel veel werk als je je dagtaak af moet hebben en je de weektaak af moet hebben. Ze geeft aan dat ze graag veel tijd over houdt om leuke dingen te doen. Deze week ging het heel goed omdat ze geen weektaak hadden. Bij alle andere vakken heeft ze ook altijd haar werk af. Ze was pas verder dan normaal omdat ze toen geen werkboek hoefde te maken. Over vorig jaar weet ze eigenlijk niet meer of ze het toen wel af had. In eerste instantie zegt ze niet te weten hoe het al een beetje beter gaat. Na even denken zegt ze dat het beter gaat als ze samen kan werken met een klasgenootje en als ze geen werkboek hoeft te maken. Ze gaat deze ideeën uitproberen in de komende week en ze gaat nog nieuwe dingen erbij proberen te bedenken.

#### Het tweede gesprek

We herhalen wat de droom van Lydia is. Het gaat goed als ze het samen doet en als ze haar werkboek niet hoeft te maken. Ze geeft aan dat het maandag heel goed ging omdat ze het toen samen hebben gemaakt, ze hadden veel af. Het scheelde veel dat het werkboek niet af hoefde. Ze vond dat het vandaag goed ging omdat ze elke dag een som kon maken van haar weektaak. Alleen nu kreeg ze som vier niet af omdat ze dit gesprek heeft. Maandag was ze heel blij omdat ze twee sommen van de weektaak af heeft gekregen. Ze hoeft deze week nog maar een som en ze denkt dat ze hem af gaat krijgen deze week. Ze krijgt een compliment omdat het goed gaat. Ze loopt nu achter op haar klasgenoot omdat ze een keer moest stoppen om het dictee te maken op de computer. Ze wil graag naast deze klasgenoot blijven zitten. Gister moesten ze even met het stoplicht op rood werken en dan kun je niet samenwerken, maar dat was geen probleem. Ze denkt dat als ze hiermee door gaat ze haar droom wel zal bereiken. Ze krijgt te horen dat ze alle oplossingen zelf heeft bedacht en dat ze trots mag zijn op zichzelf. Ze maakt nog een tekening waarop je kan zien dat ze blij is aan de hand van een kaart. Ze geeft aan dat ze het moeilijk vindt om aan de weektaak toe te komen nu ze werken met een ochtendtaak. Ze bedenkt als oplossing dat ze een opdracht van de weektaak altijd na rekenen doet en niet aan het einde van de ochtendtaak.

#### Het derde gesprek

We herhalen wat we allemaal hebben opgeschreven. Ze geeft aan dat het goed ging deze week, alleen was ze vergeten om tien minuten aan de weektaak te gaan. Ze is nu al bij som vijf en dat is een som verder als vorige week. Ze schrijft op dat ze graag wil danken dat het goed gaat en dat ze ver komt. Ze wil graag bidden dat ze nog verder gaat komen. Ze weet daar verder geen oplossing voor, maar er zijn al wel veel oplossingen bedacht. Het is nog niet helemaal opgelost, maar we zijn al wel een heel eind onderweg. Ze komt al heel ver voor haar idee. Ze vindt het fijn als ze de les snel af heeft, dat gebeurt als ze de sommen goed snapt. Deze week snapte ze een keer de sommen niet en toen heeft ze aan de instructie tafel gezeten. Ze kan daar zelf nog geen oplossing uit halen. Wanneer er wordt aangegeven dat ze de leerkracht om hulp kan vragen vindt ze het wel een goed idee.

#### Het vierde gesprek

We komen terug op het vragen om hulp. Als ze het moeilijk vindt gaat ze hulp vragen aan een klasgenoot of aan de leerkracht dat vindt ze niet moeilijk. We herhalen kort alles wat besproken is. Ze geeft aan dat het heel goed met haar gaat. Ze denkt dat ze genoeg oplossingen heeft en ze denkt dat ze het nu ook zelf wel verder kan doen zonder de gesprekken. Wanneer er iets is zal ze het zelf aangeven aan de leerkracht.

### *Verwerking van de gesprekken met Kind A.*

#### Het eerste gesprek

We benoemen dat ze zich soms buitengesloten voelt en dat ze zich liever niet meer buitengesloten wil voelen. Voornamelijk leerling C. doet dit heel erg voor haar idee. Ze kan haar wens in eerste instantie niet benoemen, opschrijven is ook moeilijk. Ze weet niet goed wat. Wanneer we de vraag veranderen en kijken naar de situatie waarin alles is opgelost dan geeft ze aan dat het haar een goed gevoel zou geven. Ze wil niet gelijk heel veel omgaan met dat klasgenootje, maar ze wil graag dat ze gewoon aardig tegen haar doet. Soms doet ze heel aardig en de andere keer helemaal niet. Als zij vervelend doet doet A. het ook, maar andersom is het hetzelfde. Ze heeft het gevoel dat de klasgenoot anders doet als er andere leerlingen bij zijn. Als ze met z'n tweeën zijn gaat het heel goed. Opdracht mee waarbij ze gaat kijken wanneer het wel goed gaat volgende week en waarom gaat het dan goed. Ze geeft aan dat het gesprek goed was zo.

#### Het tweede gesprek

Een goed gevoel in de klas, niet buitengesloten worden was haar wens. We herhalen wat er verder allemaal is besproken. Deze week heeft ze een beetje gekeken naar wat er wel goed gaat. C. heeft aan haar gevraagd of ze mee wilde fietsen naar huis. Dat vond ze wel leuk. Gisteren was een minder goede dag, dit is niet opgelost maar dat wil ze ook niet. A. begint te huilen omdat ze vindt dat het echt nog niet leuk gaat. Gister stond ze in de gang en toen wilde ze even alleen staan. Ze vertelde C. dat ze weg moest gaan en toen dacht zij dat ze het boos bedoelde. Dit was helemaal niet zo, maar toen ging C. boos doen tegen haar. Daarna deed C. net of er niks aan de hand was, maar ze gaf wel A. van alles de schuld in haar ogen. C. vroeg steeds wat is er nou, maar ze begrijpt niet dat ze boos was dat ze gewoon niet naar A. luisterde. Ze geeft aan dat ze het er thuis over heeft gehad en dat ze graag op een andere plaats zou willen zitten in de klas. Ze geeft aan dat ze misschien niet had moeten zeggen ga weg, maar ze weet niet waarom ze dat anders had kunnen doen. Het is vooral het gevoel dat ze niet naar haar luistert. Ze kan niet bedenken wanneer het wel goed ging. Ze ziet zelf niet wat een oplossing zou kunnen zijn. Ze kiest de kaart waarop staat dat het soms goed gaat en soms niet goed gaat. Ze snapt niet waarom dit zo is. Ze kan herinneren dat ze ooit geen ruzie hadden, toen gingen ze minder met elkaar om. Ze wil het niet over de situatie hebben met C. Ze zit er nog wel mee dat het allemaal is gebeurd. Ze kan niet aangeven wat haar kan helpen.

#### Het derde gesprek

We herhalen wat we besproken hebben vorige week. Woensdag was wel een goede dag deze week. Ze gingen samenwerken aan het schoolwerk. Maandag en dinsdag zat ze naast iemand anders dat ging wel goed. Ze vertelt dat ze buiten schooltijd veel met andere dingen bezig zijn en dat dat wel goed is. Ze is dankbaar voor het feit dat het al beter ging en dat ze wel aardig doet. Ze zou graag willen bidden dat C. reageert op haar vragen. Ze kan niet benoemen hoe het is als alles goed gaat. Ze noemt op naast wie ze allemaal zou willen zitten in de klas. Ze geeft aan dat het rustiger was op de dagen dat C. ziek was omdat ze vaak druk is met alles wat erom haar heen gebeurt en nu kon ze gewoon rustig haar werk doen vandaag.



#### Het vierde gesprek

We herhalen wat we besproken hebben vorige week. A. vertelt dat er wel weer goede dingen zijn gebeurt en dat er ook vervelende dingen zijn gebeurt. Ze kan geen voorbeelden noemen van situaties. Ze vertelt dat het haar helpt dat ze nu niet meer naast elkaar zitten. Ze zijn nog steeds niet echt vriendinnen, maar dat hoeft ook niet van haar. Ze vertelt over de reis die ze gaat maken naar het land waar ze vandaan komt. Deze reis is op doktersadvies omdat ze niet lekker in haar vel zit.

#### *Verwerking van de gesprekken met Kind C.*

##### Het eerste gesprek

Ze heeft aangegeven dat ze graag meer zelfvertrouwen zou willen krijgen. Ze geeft aan dat T. haar vaak slaat. Ze durft hier niet mee naar de leerkracht toe te gaan omdat hij haar dan daarna nog veel meer gaat pesten. Ze wenst dat ze meer weet wie ze zelf is en dat ze zo alles meer kan laten gaan. Ze wil graag boven de situatie staan. Ze wil graag gewoon aardig tegen elkaar kunnen doen. Andere hebben minder ruzie met hem omdat ze minder met hem omgaan. Als hij vraagt of ze wil spelen dan durft ze geen nee te zeggen. Met de projectweek voelde ze zich heel goed. Ze ging in die week veel met andere kinderen om als met haar vaste vrienden groepje. Het ging eerst heel goed met haar, maar sinds ze met groep acht in de klas zitten gaat het minder goed. De groep voelt zich sterker. Ze wil meer voor zichzelf durven op te komen. Ze wil dit bereiken door zich minder aan te trekken van groep acht. Ze kan niet aangeven of er iets is wat haar daarbij kan helpen. Ze krijgt de opdracht mee om na te denken over een oplossing die haar kan helpen om haar wens te bereiken.

##### Het tweede gesprek

We herhalen wat we de vorige keer hebben besproken. Ze vond dat het gisteren niet goed ging op school. Op het kinderfeestje na schooltijd ging het wel goed. Ze heeft met haar beste vriendin de afspraak dat ze het voor elkaar opnemen. Haar beste vriendin deed dit en daardoor voelde ze zich heel goed. Ze had ook een goed moment toen de vader van haar beste vriendin belde om te vragen of alles nog goed gaat. Ze had het idee dat er iets gedaan werd aan de vervelende situatie waarin ze zit voor haar gevoel. De vriendinnen willen graag nog een gesprek met T. erbij omdat ze het gevoel hebben dat ze allebei door hem gepest worden. Ze is bang dat ze geschopt wordt als ze niet doet wat hij wil. Ze vertelt dat een vriendin drie keer had gevraagd of ze kwam spelen en dat ze dan de derde keer geen nee meer durft te zeggen. Ze kiest de kaart waarbij ze een tekening moet maken waaraan je kunt zien dat je blij bent. C. vertelt dat als ze thuis boos is ze met een balletje tegen de muur gaat gooien om dat boze gevoel te vergeten. Als ze boos is tekent ze ook weleens een regenwolk met regen, als ze blij is tekent ze een zonnetje. Ze legt bij haar tekening uit dat alles in bloei staat en dat dit haar vrolijk maakt. Ze wil graag zelf leren om aardig te blijven doen. Als ze boos is gaat ze vaak stom terug doen. Ze wil minder snel boos en onzeker worden om blikken, ze gaat eerst vragen wat iemand daarmee bedoelde. Ze wil minder meelopen omdat ze bang is dan zelf gepest te worden. Dat is haar weleens overkomen. Ze wil minder met T. omgaan de komende tijd. We herhalen alle dingen die ze wil gaan proberen in de komende week. Volgende week kijken we hoe het is gegaan.

##### Het derde gesprek

We herhalen wat we de vorige keer hebben besproken. Ze vertelt dat T. haar niet op wilde schrijven voor het groepje van kamp. Aan de ene kant was ze er blij mee dat ze niet bij hem in het groepje zou zitten, maar ze voelde zich wel een beetje aan de kant gezet. Ze zou God willen danken voor het feit dat ze met B. verder gaan om alles goed te laten komen. Ze wil bidden dat T. aardig blijft doen en niet van die gemene opmerkingen maakt. Ze wil danken dat B. meer voor haar opkomt, dit hadden ze

ook afgesproken. Zelf komt ze ook meer voor B. op. Ze wil ook nog bidden dat ze weer betere cijfers gaat halen. Ze wil danken voor het schema wat ze nu thuis gebruiken om het huiswerk goed in te kunnen plannen. Ze hebben thuis ook nu een schema waarop ze kan invullen of ze zich goed gedragen heeft thuis. Als ze veertien krullen heeft verzameld gaat ze iets leuks doen met haar moeder. Ze wil ook voor dat schema danken. We spreken af dat ze verder gaat met de dingen waar ze nu mee bezig is en de volgende keer kijken we weer hoe het nu gaat.

Het vierde gesprek (samen met leerling B.)

Ze benoemd waarmee het heel goed gaat. Ze is nog steeds blij met de schema's en ze voelt zich zekerder in de klas. Gisteren ging het alleen weer even iets minder goed. C. had ook opgeschreven dat ze minder met T. om wilde gaan omdat hij zoveel vervelende dingen zegt. Gisteren was C. boos omdat ze niet mee mocht naar iets, ze heeft toen met de bal tegen de muur gegooid om haar boosheid af te reageren. Ze wil proberen om op te blijven komen voor B., ze wil ook bezig blijven met minder omgaan met T. want dat gaat vaak goed. Gisteren durfde ze weer geen nee tegen hem te zeggen omdat hij dan misschien zou gaan schelden. Samen met B. bedenken ze dat ze dan samen weg zouden kunnen lopen als ze weer bang voor iemand zijn. Ze vertellen dat ze niet zien hoe T. zou kunnen stoppen met wat hij allemaal doet. Ze zien hier nog geen oplossing voor.

### *Verwerking van de gesprekken met Kind B.*

Het eerste gesprek

Gister heeft ze met haar moeder een gesprek gehad. Ze kwamen er samen uit dat ze minder kon concentreren en daarom slechtere cijfers haalt voor de toetsen. Ze wist eerst niet goed wat ze ermee moest doen en toen besloot ze maar een gesprek te vragen. In groep zes ging het heel goed met concentreren op school. Haar ouders beloofde haar toen een voetbaltafel als ze geen vijf op haar rapport zou hebben staan. Maar nadat ze de voetbaltafel had ging het nog steeds goed omdat ze gewoon heel graag geen vijf op haar rapport wilde hebben. Haar grote wens is het halen van betere cijfers. Ze wil dit omdat ze graag naar de Lingeborgh wil naar het niveau kaderberoepsgerichte leerweg. Je krijgt daar heel weinig huiswerk zegt ze. Op dit moment gaat rekenen al heel erg goed. Ze denkt dat het komt door het samenwerken met T.. Ze wilde eigenlijk niet naast hem zitten, maar het heeft haar wel geholpen. Meestal zit ze naast iemand die slimmer is en dan geeft die persoon alle antwoorden, nu ben ik degene die T. helpt en de antwoorden geeft. Verder kan ze niets benoemen wat nu heel goed gaat. Vandaag zitten ze bij groep acht en dan gaat T. zich heel erg uitsloven. Hij vertelt dan dat hij geen antwoorden hoeft omdat hij gewoon gaat gokken. Ze kan op die dagen T. niet helpen. Rust zou haar helpen in de klas. Als de leerkracht de klas uit is wordt het vaak snel onrustig en gaat iedereen praten. Als de leraar dan terug komt praat er vaak nog een iemand en dat is zij dan vaak. Ze baalt ervan dat haar naam dan weer genoemd wordt. Het lukt haar niet om op dat moment gewoon rustig door te werken. Ze wil eigenlijk dat geluid allemaal niet horen. Ze weet niet hoe ze ervoor zou kunnen zorgen dat ze het geluid niet hoort. Het gaat soms heel goed met werken. Op de dagen dat de kinderen naar de plusgroep zijn dan is het heel lekker rustig in de klas, ook op dagen dat er veel kinderen ziek zijn. Op de dagen dat groep acht erbij zit gaat het helemaal niet goed. De kinderen van groep zeven gaan zich dan uitsloven voor groep acht. Ze vindt het ook heel vervelend dat de kinderen van groep acht die dan achter haar zitten steeds haar naam noemen en dan boos worden als ze niet op ze reageert. Ze ziet als oplossing daarvoor dat ze haar tafel verder van deze kinderen af zou kunnen schuiven. Ze denkt niet dat dit alles op zou lossen. Het liefste zou ze andere kinderen achter haar willen hebben die niet zo zeuren. In de klas zou ze graag een koptelefoon willen gaan proberen. Als ze deze opzet is het stiller en kan ze zich waarschijnlijk beter concentreren. We spreken af dat we dit uit gaan proberen.

### Het tweede gesprek

B. vertelt dat het al beter gaat met concentreren. Ze heeft alleen nog geen toetsen gehad dus ze weet niet goed hoe het dan zal gaan. Ze heeft de koptelefoon opgezet als het teveel geluid was in de klas en dat ging goed. Op de dagen dat ze met groep acht in de klas zitten durft ze de koptelefoon niet op te zetten omdat die kinderen dan gaan vragen waarom ze hem op heeft. C. geeft aan dat ze zelf ook minder achterom moet kijken. B. vertelt dat ze haar tafel al heel ver naar voren heeft geschoven om meer rust te krijgen in de klas. Ze is tevreden over hoe het gaat en ze wil gewoon zo verder gaan.

## **Bijlage 4: De stappen van de kindwijzers (Schlundt Bodien & Schlundt Bodien, 2012)**

### *De 9 stappen van de kindwijzers (Schlundt Bodien & Schlundt Bodien, 2012)*

#### **1. Beginnen:**

Waar gaat het over? Denk maar eens rustig na.

- A. Wat is er nu wel fijn?
- B. Wat gaat er al goed?

Weet je het? Dan is hier de volgende vraag:

- C. Wat is er nu nog niet fijn?
- D. Wat wil ik liever anders?

#### **2. Wens:**

Stel je mag een wens doen en je wenst dat het goed gaat.

- A. Wat gaat er goed bovenaan?
- B. Wat doe ik dan? En wat doen anderen dan?

Denk aan iemand die jou heel aardig vindt:

- C. Wie is dat?
- D. Wat zou de ander vertellen over wat er bovenaan goed gaat?
- E. Wat ziet die ander mij bovenaan anders doen?

#### **3. Nu:**

Waar sta je nu al op weg naar je wens

- A. Wat lukt me nu al goed
- B. Hoe lukt me dat?

Denk aan iemand die jou heel aardig vindt:

- C. Waar zou die ander zeggen dat ik al sta?
- D. Wat ziet die ander dat me nu al goed lukt?

#### **4. Vroeger:**

Denk eens terug aan toen het wat beter ging.

- A. Wanneer ging het al een beetje zoals in mijn wens?

B. Wat ging er toen beter?

Denk aan iemand die jou heel aardig vindt:

C. Wat merkte die ander dat er toen beter ging?

D. Wat merkte die ander toen dat ik goed deed?

### **5. Mijn idee:**

Als het morgen een beetje beter gaat.

A. Wat gaat er dan beter?

B. Welk idee heb ik wat ik kan doen zodat het iets beter gaat?

Als je het weet:

C. Probeer je idee eens uit!

Als je het nog niet weet:

Let deze week eens op wanneer het toevallig toch iets beter gaat.

D. Wat gaat er dan anders?

E. Wat doe ik dan anders?

### **6. Doen:**

Doe maar eens wat je hebt bedacht

### **7. Na een tijdje:**

Als je terugdenkt aan wat je hebt geprobeerd

A. Wat gaat er (soms) al beter?

B. Hoe is me dat gelukt?

Denk aan iemand die jou heel aardig vindt:

C. Wat zou hij/zij zeggen dat er soms al beter gaat?

D. Hoe zou hij/zij zeggen dat me dat is gelukt?

### **8. Als het even tegenzit:**

Soms regent het, soms schijnt de zon.

A. Hoe is het mij al eens eerder gelukt om door te zetten, ook als het even niet zo goed ging?

Als je een antwoord hebt, denk dan verder:

- B. Hoe kreeg ik dat toen voor elkaar?
- C. Wie of wat hielp daarbij?

### **9. Verder gaan:**

Morgen is er weer een nieuwe dag.

- A. Wat wil ik graag goed blijven doen?
- B. Wat wil ik verder proberen?

Denk aan iemand die jou heel aardig vindt:

- C. Wat zou die ander graag willen dat ik goed blijf doen?
- D. Wat zou die ander zeggen dat ik verder kan proberen?

Als je een antwoord hebt, denk dan verder:

- E. Wil ik dat iets of iemand mij nu nog verder helpt? Zo ja, wie of wat kan helpen?
- F. Ben ik tevreden? Goed zo! Hoe ga ik het vieren?