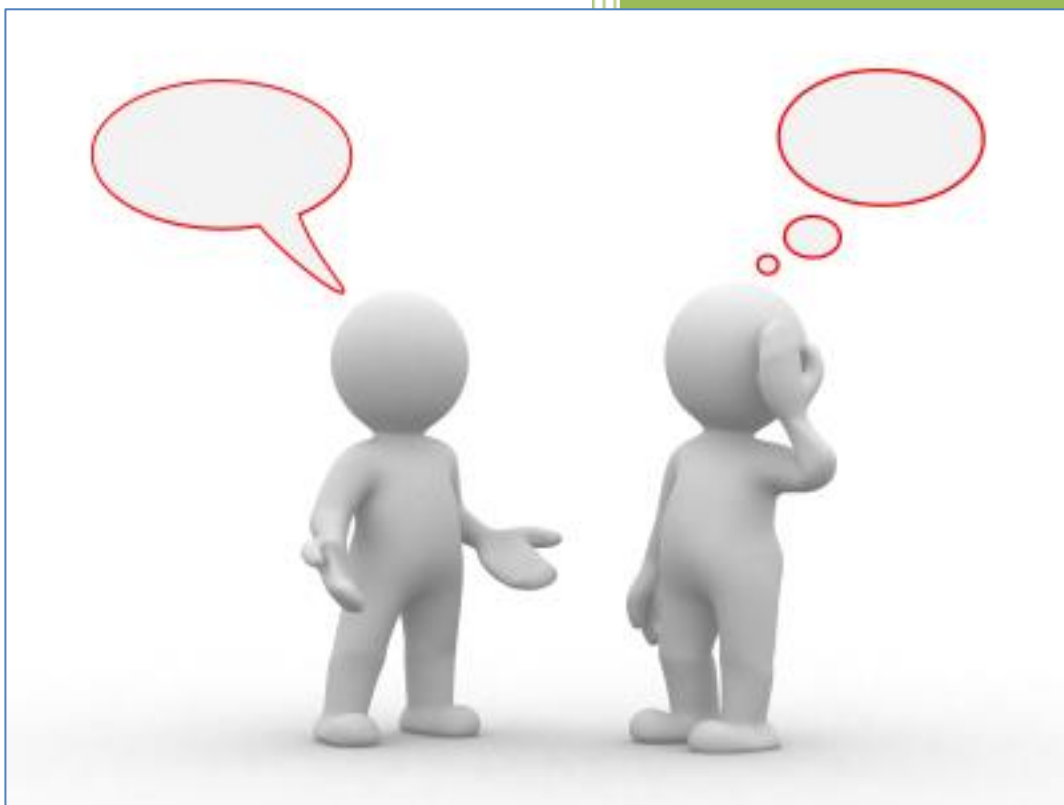


Weet jij wat ik niet weet?

Praktijkgericht onderzoek naar de bijdrage van Oplossingsgerichte Kindgesprekken voor Handelingsgericht Werken.



Praktijkgericht Onderzoek

Anita van de Kuilen

studentnummer 2166427

Begeleider Mevr. A. E. L. Emans MSc

Master Sen Fontys Hogeschool Utrecht

juli 2013

Inhoudsopgave

Samenvatting		4
Inleiding		5
Hoofdstuk 1	Aanleiding en Probleemstelling	6
1.1	Aanleiding	6
1.2	Probleemstelling, doel en onderzoeksvraag	8
1.2.1	Vooronderzoek	8
1.2.2	Uitslag enquête	9
1.2.3	Probleemstelling	9
1.2.4	Doel	9
1.2.5	Onderzoeksvraag	10
1.2.6	Deelvragen	10
Hoofdstuk 2	Theoretisch Kader	11
2.1	Handelingsgericht Werken (HGW)	11
2.1.1	Uitgangspunten	11
2.1.2	Cyclisch proces	12
2.1.3	Kindgesprekken binnen HGW	13
2.2	Oplossingsgerichte Communicatie (OGC)	13
2.2.1	Achtergrond en uitgangspunten	13
2.2.2	OGC: de zevenstappendans	14
2.3	OGC versterkt HGW	16
Hoofdstuk 3	Onderzoeksmethodologie	18
3.1	Onderzoeksparadigma	19
3.2	Onderzoeksstrategie	19
3.3	Deelnemers onderzoek	19
3.3.1	Leerkrachten	19
3.3.2	Leerlingen	20
3.3.3	Video Interactie Begeleider	20
3.3.4	Onderzoeker	20
3.4	Ethische verantwoording	20
3.4.1	Vorbereiding onderzoek	20
3.4.2	Tijdens onderzoek	21
3.4.3	Na onderzoek	21
3.5	Onderzoeksmethode en tijdpad	21
3.6	Data-analyse	25
Hoofdstuk 4	Data-analyse	27
4.1	week 1	27
4.2	week 2	29
4.3	week 3	30

4.4	week 6	31
4.5	week 5	33
Hoofdstuk 5	Conclusies en aanbevelingen	35
5.1	Deelvraag 1	35
5.2	Deelvraag 2	36
5.3	Deelvraag 3	37
5.4	Deelvraag 4	38
5.5	Onderzoekvraag	38
5.6	Aanbevelingen	40
Hoofdstuk 6	Evaluatie en reflectie	41
6.1	Betekenis voor HGW en OGC	41
6.2	Betekenis voor de school	41
6.3	Betekenis voor de onderzoeker	42
Literatuur		45
Bijlagen		
1.1	Enquête	47
2.1	Formulier gesprek leerlingen HGW	61
3.1	Oproep deelname onderzoek	62
3.2	Kijkwijzer 1	64
3.3	Session Rating Scale	65
4.1	Opzet instructiemoment deelnemers	66
4.2	Fragmenten kindgesprekken	68
4.3	Citaten deelnemers Ronde 1	70
4.4	Kijkwijzer 2	71
4.5	Citaten deelnemers Ronde 2	72
4.6	Schaalvragen leerlingen	74
4.7	Schaalvragen deelnemers	80

Samenvatting

Kunnen oplossingsgerichte kindgesprekken een bijdrage leveren aan het begrijpen van de onderwijsbehoeften van de leerlingen op onze school? In dit onderzoek is door vier leerkrachten een aantal oplossingsgerichte gesprekken gevoerd.

Gedurende een periode van zes weken is in twee reflectiemomenten teruggekeken op de gevoerde gesprekken en zijn successen en ontwikkelpunten gedeeld. Er is enthousiasme ontstaan onder de deelnemers van het onderzoek voor het meer structureel inzetten van deze kindgesprekken in ons onderwijs. Zij zagen kinderen met verrassende ideeën over de aanpak van hun eigen (leer)probleem en motivatie om daarmee aan het werk te gaan. Tegelijkertijd moest erkend worden dat het effect ervan op langere termijn niet direct meetbaar was in de beperkte tijd van dit onderzoek. Onder de deelnemers is draagvlak ontstaan om te pleiten voor meer prioriteit voor het oplossingsgerichte kindgesprek binnen onze school.

Inleiding

De prachtige visie van Handelingsgericht Werken waarin oog is voor ieder kind met zijn eigen onderwijsbehoeften wordt in de praktijk op onze school nog vaak als vijand gezien. Niet in de laatste plaats door mij zelf. Het invullen van groepsoverzichten en hulpplannen waar ik vervolgens wekenlang niet meer naar kijk. Tot het moment dat de evaluatie weer moet worden ingevuld. Het is een wat overdreven voorstelling misschien, maar het geeft aan hoe HGW soms meer als opgelegd systeem kan gaan werken in plaats van als hulpmiddel om voor ieder kind Passend Onderwijs te verzorgen.

In onze school kwamen we er achter dat er bij de invoering van HGW wat scheefgroei is ontstaan. In dit onderzoek ga ik na of die scheefgroei wat rechtgetrokken kan worden met het aanboren van een wezenlijke informatiebron voor HGW: de inbreng van het kind zelf. In het Oplossingsgerichte Communiceren heb ik een goed instrument gevonden om de kracht van de oplossing in het kind zelf te ontdekken.

Dankwoord

Wat was het fijn om samen te werken met vier enthousiaste collega's die mij in hun enthousiasme de drive gaven om door te gaan met dit onderzoek. De leerlingen die meewerkten aan de gesprekken en ook de directie die mij alle mogelijkheden en vertrouwen gaf om mijn onderzoek op school uit te voeren. Ik wil hen hartelijk bedanken!

Soms zag ik de feedback met angst en beven tegemoet, maar wat heb ik veel geleerd van mijn studiebegeleidster Anita Emans. Zelfs tot laat op de avond kon ik op haar kritische noten rekenen en de prettige manier waarop ze dat deed gaf mij het vertrouwen wat ik nodig had om weer te schaven, bij te stellen, aan te passen. Mijn Critical Friends Bert en Mineke hebben mij geholpen door kritische vragen te stellen, aan te moedigen en gewoon door te luisteren. Wat was dat fijn! Bedankt!

Tot slot mijn lieve man, kinderen, familie en vrienden. Wat ga ik de komende tijd weer heel erg van jullie genieten!

Hoofdstuk 1 Aanleiding en probleemstelling

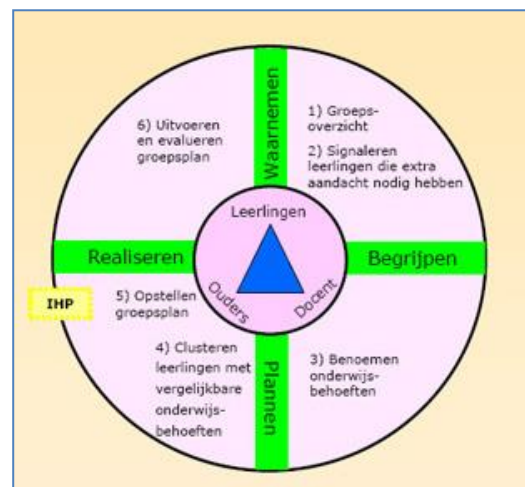
Inleiding

In dit hoofdstuk wordt beschreven hoe dit onderzoek tot stand is gekomen. Aanleiding vormt de praktijk van het Handelingsgericht Werken (HGW) op een gereformeerde basisschool in wat op dit moment de nieuwste wijk van Amersfoort is. Aan de hand van een vooronderzoek is bekeken in hoeverre de leerkrachten de onderwijsbehoeften in samenwerking met de leerlingen zoeken en vervolgens wordt een probleemstelling geformuleerd die leidt tot de onderzoeksvraag.

1.1 Aanleiding

In mijn werk heb ik door de jaren heen ervaren hoe waardevol het is om individuele gesprekken met een kind te voeren. Door te luisteren naar wat het kind te zeggen heeft over zijn eigen situatie, ervaringen en beleving is het beter mogelijk om het onderwijs aan te sluiten bij de behoeften en mogelijkheden van een kind. (Pameijer, Van Beukering & De Lange, 2009). Daarbij heb ik gemerkt dat de persoonlijke aandacht die een kind ervaart bevorderlijk is voor de opbouw van een band met het kind. Het merkt dat het gehoord en gezien wordt en komt gemakkelijker uit zichzelf naar mij toe.

Toch ontdekte ik ook daarin handelingsverlegenheid bij mijzelf. Gespreksvaardigheden zoals luisteren, samenvatten en doorvragen kon ik prima toepassen, maar regelmatig kwam ik ook situaties tegen waarin ik niet verder kwam in een gesprek omdat ik even niet meer wist welke vragen ik nog kon stellen of hoe ik een kind meer kon laten meedenken. Met het volgen van de onderwijseenheden over Oplossingsgerichte Communicatie (OGC) kreeg ik nieuw gereedschap in handen voor het voeren van gesprekken met kinderen en dat maakte mij enthousiast voor het uitzoeken van de mogelijkheid om dat meer in te zetten in ons onderwijs.

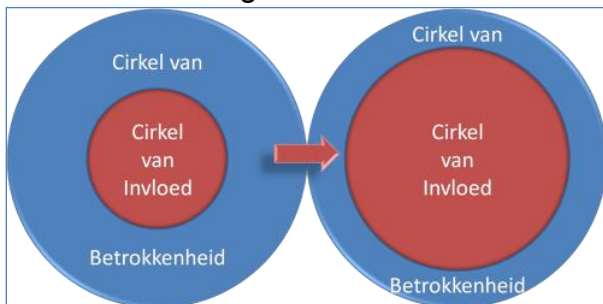


Figuur 1.1 Pameijer, N. , Van Beukering, T & De Lange, S. (2009). De HGW-cyclus.
Gevonden op [www.http://www.wij-leren.nl/](http://www.wij-leren.nl/)

Op de basisschool waar ik werkzaam ben als groepsleerkracht in groep 8, is in 2008 een start gemaakt met HGW. Zoals in figuur 1.1 is te zien is HGW een cyclisch proces van waarnemen, begrijpen, plannen en realiseren in een voortdurende samenspraak van ouders, leerkrachten en het kind zelf (Pameijer et al., 2009). Vorig jaar is in opdracht van de directie uitgezocht in hoeverre HGW op onze school wordt toegepast zoals het bedoeld is. Een van de minder ontwikkelde punten bleek toen de inbreng van de leerling zelf te zijn.

De huidige praktijk is dat er wordt gesproken met ouders in de voortgangsgesprekken, met (externe)hulpverleners en Intern Begeleiders in de leerling- en groepsbesprekingen, maar niet structureel met het kind zelf. Het hangt van de individuele leerkracht af of daar invulling aan wordt gegeven. Het is geen vast onderdeel van HGW binnen onze school. Toch vraagt het werken met HGW volgens de HGW-cyclus wel degelijk ook inbreng van het kind zelf, zoals in de binnenste cirkel van figuur 1.1 zichtbaar is.

Studie van en werken met bovenstaande werkwijzen (HGW en OGC) hebben het afgelopen jaar een denkproces in gang gezet over het onderzoeksonderwerp. Daarbij was kennismaking met de cirkels van betrokkenheid en invloed van Covey (1989) een eyeopener (fig.1.2). De auteur stelt: “Centraal in de cirkel van invloed staat het vermogen om beloftes te doen en zich eraan te houden” (Covey,1989,



Figuur 1.2 De cirkel van invloed en betrokkenheid. Uit “De zeven eigenschappen van effectief leiderschap,” door S.Covey (1989).

p.77). Als het bij volwassenen zo werkt dat een proactieve houding kan leiden tot het behalen van doelen, dan zal dat voor kinderen toch niet anders zijn. Volgens Covey krijg je “greep op je kennis, vaardigheid en motivatie” (p.77) als je in staat bent om beloftes te doen en doelen te stellen. Het plaatsen van

leerlingen in de cirkel van betrokkenheid geeft hen het signaal dat zij in feite toeschouwers zijn en geen invloed kunnen uitoefenen op hun leerontwikkeling. HGW beoogt een coproductie van de leerling, de leerkracht en de ouders in de ontwikkeling van de leerling (Pameijer et al., 2009). Hiermee wordt dan dus beweerd dat van alle drie partijen een positie in de cirkel van invloed wordt verwacht. Een eigen, onafhankelijke inbreng. De oplossingsgerichte benadering gaat hierin zelfs

nog iets verder: de leerling werkt samen met de leerkracht en de ouders en is (mede) beslisser. Oplossingsgericht denken gaat uit van de krachten die de leerling zelf in zich heeft. Zij hebben de routekaart naar de oplossing zelf in bezit (Cauffman & Van Dijk, 2009).

Zo is het idee ontstaan om te onderzoeken of op onze school HGW verbeterd zou kunnen worden door het kind meer te benaderen als de krachtbron voor de oplossing bij problemen. Deze benadering past binnen de werkwijze van OGC.

Een zoektocht naar eerder onderzoek op het gebied van HGW en OGC leverde op dat ik wat ontmoedigd raakte. Ik vroeg mij af wat het nut van mijn onderzoek nog kon zijn als de combinatie van HGW en OGC door anderen ook al was onderzocht. Bij het lezen van de verschillende onderzoeksverslagen werd echter snel duidelijk dat ieder onderzoek zo gericht is op de praktijk van die ene school, dat uitkomsten daarvan niet zomaar te vertalen zijn naar een andere school. Dit onderzoek voorziet in een behoefte op dit moment op deze school met deze leerkrachten en deze leerlingen. En daarom is het goed dat het wordt opgezet en uitgevoerd. De kernbegrippen binnen dit onderzoek zijn dan: HGW en OGC.

1.2 Probleemstelling, doel en onderzoeksvraag

1.2.1 Het vooronderzoek

Om erachter te komen hoe in de dagelijkse praktijk op het Zwaluwnest gesprekken met kinderen worden gevoerd is onder alle collega's een enquête afgenomen (De Lange et al., 201, pp.188-202). Het doel van de enquête was inzicht krijgen in de kwaliteit en kwantiteit van de kindgesprekken bij ons op school. Het is een vooronderzoek om de stand van zaken op dit moment in beeld te krijgen. Van de 14 collega's hebben er 11 de enquête ingevuld. Een betrouwbare respons. Ik was benieuwd of mijn indruk terecht is dat er nauwelijks individueel met kinderen wordt gesproken. Dat beeld heb ik echter moeten bijstellen. Uit de enquête blijkt namelijk dat alle collega's gesprekken voeren met individuele kinderen. Hieronder wordt de uitslag van de enquête voorzien van een data-analyse. De complete enquête en de uitgewerkte respons daarop bevindt zich in bijlage 1.1.

1.2.2 Uitslag enquête

De verzamelde data (bijlage 1.2) laten een beeld zien van de huidige kindgesprek-cultuur op Het Zwaluwnest. Samengevat is daarvan de conclusie:

- Kindgesprekken worden meestal incidenteel gevoerd.
- Kindgesprekken worden vooral curatief gevoerd. (Er is een aanleiding voor het gesprek, bijvoorbeeld vanwege een conflict).
- Leerkrachten registreren niet alle kindgesprekken in het HGW-registratiesysteem.
- Leerkrachten staan open voor het leren van effectieve gespreksvaardigheden.
- Leerkrachten geven aan dat het van belang is om kindgesprekken te voeren omdat het kind zich daardoor gezien en begrepen voelt.
- 40% van de gesprekken vindt plaats in de vrije tijd van de leerling/leerkracht. Dat geeft aan dat er tijdens de schooluren onvoldoende gelegenheid is om effectief met leerlingen te praten.

De wens om HGW te verbeteren en daarvoor OGC in te zetten is door de uitslag van dit vooronderzoek bevestigd. Hoewel er regelmatig kindgesprekken gevoerd worden op Het Zwaluwnest, blijken die nauwelijks planmatig te worden ingezet binnen HGW, als vast onderdeel van de HGW-cyclus.

1.2.3 Probleemstelling

De probleemstelling wordt daarom als volgt geformuleerd: *Op onze basisschool wordt in het Handelingsgericht Werken nog geen gebruik gemaakt van het planmatig voeren van oplossingsgerichte kindgesprekken.*

1.2.4 Doel

Het doel van het onderzoek is: *De deelnemers aan het onderzoek hebben ervaren hoe oplossingsgerichte kindgesprekken hen helpen om de leerontwikkeling van leerlingen te bevorderen.*

1.2.5 Onderzoeksvraag

De onderzoeksvraag is: *Welke bijdrage ervaren de deelnemers van oplossingsgerichte kindgesprekken om de leerontwikkeling van leerlingen te bevorderen?*

1.2.6 Deelvragen

Vanuit de onderzoeksvraag worden vier deelvragen geformuleerd die in het onderzoek afzonderlijk beantwoord worden:

1. Welke elementen uit het Oplossingsgerichte kindgesprek worden door de deelnemers als *waardevol* ervaren om de leerontwikkeling te bevorderen?
2. Welke elementen uit het Oplossingsgerichte kindgesprek worden door de deelnemers als *wenselijk* ervaren om de leerontwikkeling te bevorderen?
3. Welke elementen uit het Oplossingsgerichte kindgesprek worden door de deelnemers als *haalbaar* ervaren om de leerontwikkeling te bevorderen?
4. Welke elementen uit het Oplossingsgerichte kindgesprek worden door de leerlingen als *waardevol* ervaren om hun leerontwikkeling te bevorderen?

Hoofdstuk 2 Theoretisch kader

Inleiding

Voor het kiezen van een passende onderwijsplek voor iedere leerling zijn twee aspecten van belang. Ten eerste kennis van de ondersteuningsmogelijkheden van de school en vervolgens kennis van de ondersteuningsbehoeften van de kinderen. Voor dat laatste is ons met HGW een instrument in handen gegeven (Pameijer et al., 2009). In paragraaf 2.1 komt de visie van HGW aan bod. Vervolgens wordt in paragraaf 2.2 OGC uitgewerkt. In paragraaf 2.3 wordt nagegaan of beide concepten een versterking kunnen opleveren.

2.1 Handelingsgericht werken (HGW)

2.1.1 Uitgangspunten HGW

HGW is een methode om de kwaliteit van het onderwijs en de begeleiding van de leerlingen te verbeteren. Er wordt daarbij gebruik gemaakt van zeven uitgangspunten (Pameijer et al., 2009, pp.15-40):

1. De onderwijsbehoeften van leerlingen staan centraal
2. Het gaat om afstemming en wisselwerking
3. De leerkracht doet er toe
4. Positieve aspecten zijn van groot belang
5. We werken constructief samen
6. Ons handelen is doelgericht
7. De werkwijze is systematisch, in stappen en transparant

Van de scholen die ik in mijn omgeving ken werkt het grootste deel inmiddels met HGW. Binnen onze scholenvereniging van tientallen scholen is de afspraak dat alle scholen met HGW werken. Dat vind ik niet vreemd als je bedenkt dat het wordt gepresenteerd als een kader dat de invoering van Passend Onderwijs ondersteunt (Pameijer et al., 2009. p.11). De stimulerende en belemmerende factoren van een leerling worden genoteerd in een groepsoverzicht en zo heeft een leerkracht in een oogopslag in beeld wat de onderwijsbehoeften van de groep zijn. Daarop kan in het onderwijsaanbod worden afgestemd en desgewenst (externe) hulp worden ingezet.

Het systeem lijkt op zichzelf waterdicht: geen leerling blijft ongezien, want door jaarlijks enkele malen de HGW-cyclus te doorlopen worden veranderingen in de (leer)ontwikkeling van een kind direct opgemerkt en waar nodig bijgesteld. De praktijk heb ik echter als weerbarstig ervaren. Het kost veel tijd en een omslag in het denken van de leerkrachten. De onderwijsbehoefte van de leerling staat centraal. Dat is een ander uitgangspunt wanneer je gewend bent dat de taal-, reken- of leesmethode centraal stond. Het aanbod en de aanpak van de leerkracht wordt afgestemd op wat het kind nodig heeft. Om te ontdekken wat een kind nodig heeft is het echter wel nodig daarvoor de juiste bronnen te raadplegen. Pameijer et al. noemen er drie: de leerkracht, de ouders en het kind zelf. En dat vraagt wat van de grondhouding van een leerkracht: nieuwsgierigheid en erkenning van eigen mentale modellen. Voor dit onderzoek is dat van belang. Er is een leerkrachthouding nodig van nieuwsgierigheid naar wat het kind zelf te zeggen heeft over zijn onderwijsbehoeften. Gezien de uitslag van het vooronderzoek onder de leerkrachten is er bij hen zeker de wil aanwezig om het kind en zijn onderwijsbehoeften beter te begrijpen. Een handelingsgerichte werkwijze vraagt echter ook dat de inbreng van het kind wordt geregistreerd en geëvalueerd. Daarover gaat de volgende paragraaf.

2.1.2 Cyclisch proces

HGW is een cyclisch proces van waarnemen, begrijpen, plannen en realiseren. In het centrum van figuur 1.1 (zie hoofdstuk 1) maken Pameijer et al. zichtbaar hoe bij iedere stap de drie partijen steeds in de interactie worden betrokken: de leerling, de leerkracht en de ouders.

Pameijer et al. streven naar drie cycli per schooljaar. Op onze school zijn dat er vier. In kritiek op HGW wordt het systeem een 'papieren tijger' genoemd (Van de Ree, 2011) als leerkrachten door HGW het gevoel krijgen dat ze te maken hebben met een bureaucratische papierwinkel rondom de zorg van alle leerlingen. Dat heb ik zelf ook zo ervaren, omdat het in de hectiek van het onderwijs als veel extra werk wordt ervaren om de hulpplannen en groepsoverzichten in te vullen. Pameijer reageert daar mijns inziens terecht op met de opmerking dat daarmee slechts één aspect van HGW wordt benadrukt.

2.1.3 Het kindgesprek binnen HGW

Samenwerken met het kind is een van de uitgangspunten van HGW. Het kind beschikt tenslotte over wezenlijke informatie over zichzelf. Door het gesprek aan te gaan met het kind werkt de leerkracht aan fase 2 van de HGW-cyclus: het begrijpen. Het kindgesprek heeft als doel de mening en beleving van het kind te achterhalen en daarna gezamenlijk tot het formuleren van onderwijsbehoeften te komen. Door het kind te interviewen wordt gestreefd naar het verhogen van de betrokkenheid bij het kind zodat het zich mede-eigenaar voelt van zijn leerproces.(De Lange, 2006; Pameijer et al, 2009).

Het HGW-kindgesprek kent de volgende fasen:

1. Opening

Uitleg geven over de reden en het doel van het gesprek

2. Inleidende conversatie waarbij de regels van het gesprek worden uitgelegd en het kind op zijn gemak wordt gesteld.

3. Startvraag

Een gemakkelijk te beantwoorden vraag zoals ‘Vertel eens over...’

4. Het eigenlijke interview

Daarin laat de leerkracht steun zien, vraagt door, vat samen en complimenteert.

5. Afsluiting: wat vond je ervan?

Gezamenlijke terugblik en evaluatie van het gesprek.

Voor structuur en vastlegging van het gesprek is er een formulier ‘gesprekken met leerlingen’ beschikbaar (bijlage 2.1).Hiermee geeft HGW een instrument in handen voor het gesprek met kinderen. In de laatste paragraaf van dit hoofdstuk wordt dit instrument naast het instrument van OGC gelegd.

2.2 Oplossingsgerichte communicatie (OGC).

2.2.1 Achtergrond en uitgangspunten OGC

De ‘Solution-focused approach’ werd begin jaren tachtig door Steve de Shazer en Insoo Kim Berg ontwikkeld. In Europa werd dit door o.a.Louis Cauffman in de jaren negentig doorgezet. De motivatie van de oplossingsgerichte benadering komt voort uit de wens om cliënten in een hulpverleningssituatie niet onnodig lang te laten lijden

en ook vanwege interesse in onderscheidende factoren die er in een helingsproces toe doen (Caufmann & Van Dijk, 2009, p.33). Het model is eenvoudig van opzet en kent drie basisregels:

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

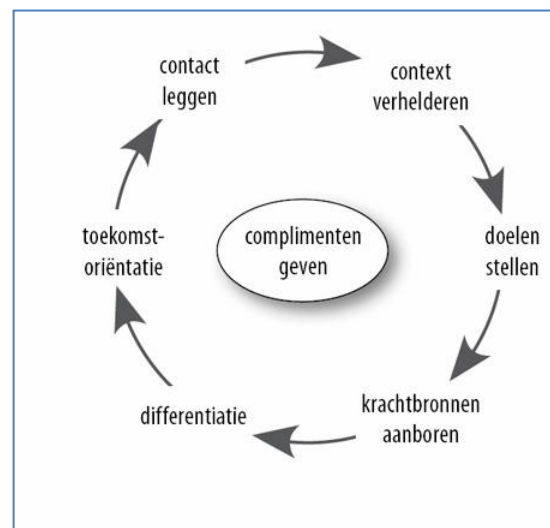
Wanneer ervaar je een hulpmethode als succesvol?

- Als je het gevoel hebt dat het heeft geholpen
- Als je daardoor van je problemen afraakt
- Als je in staat bent om in toekomstige situaties zelf het probleem te lijf te kunnen.

Deze elementen kunnen van belang zijn voor de deelvragen van het onderzoek. Zowel de deelnemers als de leerlingen zullen na het voeren van kindgesprekken kunnen aanduiden of een gesprek succesvol is geweest. Of het er uiteindelijk voor zorgt dat een kind van zijn problemen af komt zal in een kort bestek van een onderzoeksperiode wat moeilijker te controleren zijn. Echter, in de voorwaarden van het oplossingsgerichte gesprek staat ook dat een kind zich begrepen voelt en dat de leerkracht authentieke aandacht en respect heeft. Verder laat de leerkracht merken aan het kind dat het veel hoop en vertrouwen heeft in de mogelijkheden en oplossingen van het kind. (Cauuffman & Van Dijk, 2009) Van deze voorwaarden kan wel gezegd worden dat ze navolgbaar zijn gedurende de onderzoeksperiode.

2.2.2 Het oplossingsgerichte gesprek: De zevenstappendans

In een dans komen de verschillende stappen afwisselend aan de orde, je beweegt mee, komt dichtbij, houdt afstand en zorgt dat je niet op elkaars tenen trapt. Het oplossingsgerichte gesprek is eigenlijk zo'n dans. Afwisselend worden de verschillende stappen toegepast en door het aanvoelen van de ander wordt de



volgende stap een logisch vervolg op de voorgaande.

Figuur2.1 De zevenstappendans uit "Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs," door L. Cauffman & D. Van Dijk (2009).

Stap 1: contact leggen

Stap 2: context verkennen

Stap 3: doelen stellen

Een handige doelstellingsvraag hierbij kan zijn: 'Wat moeten we vandaag bespreken, zodat dit gesprek voor jou nuttig zal zijn?'

Stap 4: sterke punten markeren en krachtbronnen aanboren

Vindplaatsen van krachtbronnen zijn onder meer:

- Uitzonderingen op het probleem
- Oplossingen uit een andere context

Stap 5: complimenten geven

Stap 6: differentiatiemogelijkheden aanreiken.

Stap 7: je op de toekomst oriënteren

In het oplossingsgerichte denken is de toekomst belangrijker dan verleden; daarin immers bevinden zich de oplossingen voor eventuele probleemsituaties.

Toekomstgerichte vragen

De simpelste manier is door vragen te stellen waarmee je de leerling in staat stelt mogelijke oplossingen uit de toekomst terug te vertalen naar de realiteit van vandaag. Een voorbeeld hiervan is: Wat wil je graag anders zien en hoe zul je merken dat zich dat al een beetje voordoet?

De mirakelvraag

Een verrassend effectieve methode om toekomstgerichtheid uit te lokken is bedacht door de Shazer (1988): de mirakelvraag. Door het stellen van de vraag help je de ander op een radicaal andere manier naar zijn probleem te kijken. Je neemt de leerling mee in zijn eigen denkbeeldige mirakel door hem het volgende voor te leggen: Het lijkt me duidelijk: je zit met een probleem. Stel je voor dat je vannacht gaat slapen en er gebeurt een wonder: het probleem is weg. Je wordt wakker en het probleem is er niet meer.

Hoe zou je merken dat dit mirakel zich heeft voltrokken?

Wat zou je anders doen?

Hoe zou je familie dit merken?

Wat zou er gebeuren als je de klas binnenkomt?

Al meerdere malen heb ik deze mirakelvraag gebruikt in een oplossingsgericht gesprek met een leerling. Iedere keer werd ik opnieuw verrast door het vermogen van de leerlingen om hun leven voor zich te zien zonder hun probleem. Het leidde ook tot nieuwe inzichten over het kind. Zo antwoordde een leerling op de vraag hoe haar klasgenoten zouden reageren als zij zonder haar probleem op school zou komen: 'Dan zouden ze zeggen: 'He, wat zie jij er leuk uit vandaag'. Bij het doorvragen kwam een groot verdriet naar boven over het feit dat er nooit iemand iets leuks zei over haar (nieuwe) kleding.

Bij het zoeken naar gefundeerde kritiek op OGC stuitte ik slechts op enkele bronnen. "Te snel naar de oplossingen schieten kan er voor zorgen dat het probleem niet voldoende wordt uitgediept. En dit kan er vervolgens toe leiden dat alleen op korte termijn kleine succesjes worden geboekt, maar op de lange termijn dezelfde problemen blijven bestaan. Kortom: het risico is dat er meer van hetzelfde wordt gedaan, in plaats van een grondige analyse en dan doorstomen naar oplossingen", aldus Rauwerdink (2010).

2.3 OGC versterkt HGW

In zowel HGW als OGC heb ik aanknopingspunten gevonden voor het voeren van gesprekken met kinderen.

1. Om ze beter te begrijpen: 'wat heb jij nodig?' (HGW-cyclus)
2. Om duidelijke handvatten te hebben voor de opbouw van een goed gesprek met kinderen (OGC)

Vanuit de theorie die ik bestudeerd heb van beide thema's ben ik op de gedachte gekomen deze beiden te combineren. HGW is op zichzelf een efficiënte methode om de onderwijsbehoefte van een leerling in kaart te brengen. OGC kan daarbij wellicht een goed middel zijn om de onderwijsbehoeften te ontdekken en er samen met het kind planmatig aan te werken. Zo maak je het kind mede-eigenaar van zijn leerontwikkeling. In een interview voor het regionale samenwerkingsverband van scholen in de Gooi- en Vechtstreek geeft Pameijer aan dat er nog verbeterpunten liggen in de uitvoering van HGW op de scholen. Ze noemt onder andere dat de positie van het kind niet sterk is. Terwijl juist dat bij de uitgangspunten van HGW hoort. Dat bevestigt mij in mijn mening en ervaring dat er op het gebied van

begrijpen van kinderen in HGW nog winst te behalen is, en dat dit onderzoek daarvoor relevant kan zijn.

Volgens Van Dongen (2012) kan de oplossingsgerichte aanpak een goede aanvulling zijn op het HGW-kindgesprek. Juist op een moment dat er vanuit het kind niet veel informatie meer boven komt en de leerkracht niet meer weet wat hij nog kan vragen biedt de oplossingsgerichte aanpak uitkomst. Concrete vragen als de schaalvraag en de wondervraag werken goed bij kinderen.

Uit onderzoek is gebleken dat deze aanpak in de schoolpraktijk werkt (Kortering, 2011) In mijn dagelijkse praktijk van het werken met kinderen zie ik dat terug. Ook collega's gaven bij de enquête aan dat ze zich soms handelingsverlegen voelen bij het voeren van gesprekken met kinderen. (bijlage 1.1) Onderzoek naar het inpassen van Oplossingsgerichte gespreksvoering in HGW is niet nieuw. In de handreiking van HGW (Pameijer et al., 2009, p.119-120) worden HGW en OGC genoemd als wederzijdse aanvulling. Daarbij wordt het verschil aangemerkt dat bij HGW eerst wordt gezocht naar de analyse van een problematische situatie, terwijl OGC op zoek gaat naar de kleine aanknopingspunten die al aanwezig zijn voor een mogelijke oplossing (Wat gaat al goed?). Voor beide uitgangspunten is wat te zeggen. De oplossingsgerichte benadering geeft echter meer ruimte voor de (originele) inbreng van het kind. Deze waardering van de autonomie van een kind (Stevens,1997) vind ik een sterke aanvulling die OGC op HGW kan hebben. Ik ben benieuwd of dit onderzoek dat zal bevestigen.

Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie

Inleiding

In dit hoofdstuk is een uitwerking te vinden van de gekozen onderzoeksmethodologie. Daarnaast wordt er een keuze gemaakt voor verschillende onderzoeksinstrumenten en worden collega's uitgenodigd om deel te nemen aan het onderzoek. Uiteindelijk leidt dat tot een onderzoeksopzet die gereed is voor uitvoering.

3.1 Onderzoeksparadigma

Dit onderzoek valt onder het kritisch-emancipatorische onderzoeksparadigma (De Lange et al., 2011) omdat de uitwerking ervan "is verankerd in handelen dat wordt geïnspireerd door reflectie en dat gericht is op emancipatie van de onderzoekspraktijk" (Kincheloe, 1991, p.177).

Dit onderzoek beoogt emancipatie van deelnemende leerkrachten. Het gestelde onderzoeksdoel is namelijk dat leerkrachten hebben ervaren hoe oplossingsgerichte kindgesprekken hen helpen om de leerontwikkeling van leerlingen te bevorderen. Door het kind als wezenlijk partner in de samenwerking te erkennen, door gelegenheid te creëren voor het oplossingsgerichte gesprek en door vervolgens te reflecteren op de opbrengst van dat gesprek kan deze emancipatie tot stand gebracht worden. Reflectie door zowel de leerkracht als de leerling is nodig, aangezien zij beiden in het gesprek een belangrijke taak hebben. Het krachtige van zowel HGW als OGC is dat beiden in hun opzet al een reflectief karakter hebben. De cyclische handelwijze van HGW zet de leerkracht steeds weer stil om terug te kijken, te evalueren en bij te stellen. Deze werkwijze is ook terug te vinden in de opbouw van OGC.

Dit onderzoek heeft ook raakvlakken met het interpretatieve paradigma, aangezien het een situatiegebonden onderzoek is dat door verschillende individuen ook heel verschillend kan worden beleefd en geïnterpreteerd (Cohen et al., 2000). De persoon van de leerkracht doet er toe en iedere leerling zal functioneren vanuit zijn eigen context (omgeving, ouders, leerkracht, klasgenoten, school) (Pameijer et al., 2009). Geheel objectieve waarneming en interpretatie zal daardoor niet mogelijk zijn en

daarmee is een positivistisch onderzoeksparadigma uitgesloten (De Lange et al., 2011).

3.2 Onderzoeksstrategie

Dit onderzoek is een evaluatieonderzoek. Evaluerend handelen verwijst hier naar een cyclische activiteit van de leerkracht, waarbij deze periodiek stilstaat bij zijn handelen. Wat werkt er, wat werkt minder goed? Hij probeert werkzame dingen vaker te doen en zoekt alternatieven voor niet werkzame activiteiten. Al doende wordt zijn handelen voor hem steeds meer transparant en wordt het verloop van het handelen meer voorspelbaar (Blonk, 2010). Het evaluatieonderzoek wordt door Sijben (1986) ook wel programma-evaluatie genoemd. Deze term geeft helder weer dat er een keuze wordt gemaakt voor een programma of methode dat in de praktijk wordt ingezet om een bepaald doel te bereiken. In dit onderzoek wordt geëvalueerd wat de bijdrage is van het oplossingsgerichte gesprek (de methode) voor het begrijpen van het kind in de tweede fase van de HGW-cyclus. (geformuleerd doel)

3.3 Deelnemers onderzoek

3.3.1 leerkrachten

Op basisschool het Zwaluwnest wordt vanaf groep 3 handelingsgericht gewerkt. De deelnemers aan het onderzoek worden daarom uit de groepen 3 tot en met 8 geselecteerd. Aan alle tien collega's in de groepen 3 tot en met 8 die groepsverantwoordelijkheid dragen is een oproep gedaan om deel te nemen aan dit onderzoek (bijlage 3.1). Daarbij werd teruggegrepen op de beantwoording van vraag 10 uit de nulmeting, waarin 10 van de 11 collega's aangaven gebruik te willen maken van de mogelijkheid voor het leren van effectievere gespreksvoering.

Gezien de opzet van het onderzoek (gesprekken voeren en samen reflecteren) zou minimaal drie deelnemers uit zowel de midden- als de bovenbouw een wenselijk aantal zijn. Met de groep deelnemers zal zorgvuldig worden gekeken en gereflecteerd op de gevoerde gesprekken. Het komt de validiteit ten goede als met een kleine groep intensief wordt gewerkt. Hoe groter de groep, hoe moeilijker die zorgvuldigheid te waarborgen is.

Vier collega's hebben uiteindelijk gekozen voor deelname aan het onderzoek. Zij geven aan graag te willen leren en de onderzoeksvraag interessant te vinden. Zowel

midden- als bovenbouw is vertegenwoordigd, waarmee de groep collega's representatief is.

3.3.2 Leerlingen

De deelnemende leerkracht bepaalt met welke leerlingen de gesprekken worden gevoerd. Dat zijn bij voorkeur minimaal twee leerlingen uit de eigen groep. Het voordeel van een leerling uit de eigen groep is dat daarover voorkennis aanwezig is. De leerkracht werkt op het moment van onderzoek acht maanden met deze leerling in deze groep en heeft na het gesprek nog twee maanden om de leerontwikkeling van de leerling te volgen. Uiteindelijk wordt met acht leerlingen gesproken uit vier verschillende groepen.

3.3.3 Video Interactie Begeleider

De Video Interactie Begeleider (VIB-er) van onze school is gevraagd voor het vastleggen van de gesprekken op film. Hierdoor ontstaat een objectieve weergave die de validiteit van het onderzoek verhoogt. Het beeldmateriaal wordt door de onderzoeker en VIB-er bekeken en daaruit wordt een selectie gemaakt van bruikbaar materiaal voor de nabespreking met de deelnemende leerkrachten. De rol van de VIB-er is daarbij vooral van technische aard. Zij beheert de camera en de verwerking van de beelden.

3.3.4 Onderzoeker

De onderzoeker is de initiatiefnemer van het praktijkgericht onderzoek. Zij stuurt het proces aan en bewaakt het traject. Tevens faciliteert ze mogelijkheden voor de leerkrachten om gesprekken met leerlingen te voeren, door in te vallen in de groep als de leerkracht gesprekken voert.

3.4 Ethische verantwoording

3.4.1 de voorbereiding op het onderzoek

- Aan de directie van de school wordt toestemming gevraagd voor het uitvoeren van het onderzoek.
- Door de deelnemers wordt aan ouders en kinderen toestemming gevraagd voor het meewerken aan dit onderzoek en het gebruik van videobeelden.
- Aan ouders en kinderen wordt uitgelegd waarvoor de verzamelde data wordt gebruikt.

- Aan collega's en leerlingen wordt uitgelegd dat er een praktijkgericht onderzoek gaande is.
- Deelnemende leerkrachten hebben een helder beeld van de inhoud en verwachtingen van het onderzoek. Zij worden daarvan zowel schriftelijk als mondeling op de hoogte gesteld. (bijlage 3.1)

3.4.2 Tijdens het onderzoek

- De onderzoeker draagt zorg voor minimale ordeverstoring door met de deelnemers af te stemmen wat het meest geschikte moment voor het voeren van een gesprek is.
- Mochten er tussentijds wijzigingen optreden in de opzet of uitvoering van het onderzoek dan wordt dat met de betrokkenen tijdig gecommuniceerd.
- De onderzoeker is open en transparant over de belangen van het onderzoek.

3.4.3 De afsluitende fase van het onderzoek

- Tenzij met ouders anders overeengekomen wordt videomateriaal na afloop van het onderzoek vernietigd om de identiteit van de deelnemers te beschermen.
- In de tekst van het onderzoeksverslag worden bronnen vermeld volgens APA-normering.
- Feedback van critical friends en studiebegeleider wordt in het onderzoeksverslag verwerkt.
- In het onderzoeksverslag worden de namen van de alle deelnemers en respondenten weggelaten of gefingeerd.
- Met de betrokkenen worden resultaten en conclusies besproken en zij krijgen inzage in het onderzoeksverslag.

3.5 Onderzoeksmethode

In figuur 3.1 is de opzet van het onderzoek schematisch uitgewerkt. Vervolgens wordt in deze paragraaf de keuze voor de onderzoeksinstrumenten verantwoord.

Evaluatieonderzoek			
Onderzoeksvraag Welke bijdrage ervaren de deelnemers van oplossingsgerichte kind gesprekken om de leerontwikkeling van het kind te bevorderen?			
Week	Opzet Onderzoek	Keuze instrument	Betrekking op deelvraag
1	Instructiemoment met delen van kennis over 'het oplossingsgerichte gesprek'		
1	Nulmeting deelnemende leerkrachten	Interview met Schaalvraag	Deelvraag 5
2	Ronde 1 Oplossingsgerichte gesprekken voeren met minimaal twee leerlingen	Observatie gesprek met camera	
3	Reflecteren op Ronde 1	Kijkwijzer en reflectiecirkel Korthagen	Deelvraag 1,2 en 3
4	Ronde 2 Oplossingsgerichte gesprekken voeren met minimaal twee leerlingen	Observatie gesprek met camera	
5	Evaluatie met leerlingen die OGGesprek hebben gevoerd	Interview Session Rating Scale	Deelvraag 4
6	Reflecteren op Ronde 2	Kijkwijzer en reflectiecirkel	Deelvraag 1,2,3 en 5
6	Eindmeting deelnemende leerkrachten	Interview met Schaalvraag	Deelvraag 1,2,3 en 5

Figuur 3.1 Onderzoeksopzet

Ter bevordering van de betrouwbaarheid worden gevoerde gesprekken op film opgenomen. Hierdoor kan een objectieve waarneming van het gesprek de basis vormen voor de (tussentijdse) evaluatiemomenten van de deelnemende leerkrachten. Evaluerend handelen verwijst naar een cyclische activiteit van een professional, waarbij deze periodiek stilstaat bij zijn handelen. Door te kijken naar wat werkt en wat minder goed werkt probeert hij de werkzame dingen vaker te doen en zoekt hij alternatieven voor niet werkzame activiteiten (Blonk, 2010). In deze onderzoeksstrategie is het daarom van belang de juiste onderzoeksmethode te kiezen, een methode die geschikt is voor cyclische evaluatie en bijstelling.

Deze cyclische evaluatie en bijstelling is te realiseren met behulp van de volgende onderzoeksinstrumenten:

Week 1 en week 6:

Interview met schaalvraag aan begin en eind van het onderzoekstraject.

De schaalvraag markeert een afgesproken periode door een duidelijk begin- een eindpunt. Het geeft ruimte voor nuances en maakt ontwikkeling zichtbaar (Cauffman & Van Dijk, 2009). Daarbij kan het instrument herhaaldelijk worden ingezet en bijgesteld. De vraag die gesteld wordt is beide keren: Geef aan op een schaal van 0 tot 10 in hoeverre je kindgesprekken bijdragen tot het begrijpen van de onderwijsbehoeften van je leerlingen.

Week 2 t/m week 4

Observatie met behulp van videocamera aan de hand van een kijkwijzer.

De keuze voor het gebruik van videobeelden heeft twee redenen.

Ten eerste biedt het de onderzoeker de mogelijkheid compacte, de werkelijkheid dicht benaderende informatie te verzamelen over het handelen van en de interacties tussen de leerkracht en de leerling (Hall, 2007). In dit evaluatieonderzoek kan dat een betrouwbare bijdrage leveren aan de beantwoording van de onderzoeksvraag. Het gebruik van de beelden is vervolgens relevant voor deelnemende leerkrachten omdat daarmee de mogelijkheid ontstaat gezamenlijk op de gevoerde gesprekken te reflecteren en van elkaar te leren.

Bij het analyseren van en reflecteren op de gevoerde gesprekken wordt gebruik gemaakt van een kijkwijzer. (bijlage 3.2) Deze kijkwijzer is samengesteld vanuit de zevenstappendans van het oplossingsgerichte gesprek (Cauffman & Van Dijk, 2009) in combinatie met de deelvragen van dit onderzoek. Hiervoor is gekozen omdat met het schema van de zevenstappendans (figuur 2.1) een objectieve waarneming van vaardigheden van oplossingsgerichte gespreksvoering mogelijk is. In feite kan worden geturfd welke stappen in het gesprek worden toegepast en of daarmee sprake is van een oplossingsgericht gesprek. Daarnaast is het nodig om de wenselijkheid, haalbaarheid en waarde voor leerkrachten en leerlingen van Het Zwaluwnest te ontdekken, zoals in de deelvragen staat geformuleerd. Aan de kijkwijzer zijn enkele vragen toegevoegd die daar gericht op insteken. In de nabespreking met de deelnemers zal de reflectiecirkel van Korthagen en Vasalos (2002) (figuur 3.2) worden gebruikt omdat deze reflectiemethode cyclisch werkt en daarmee goed aansluit bij het cyclische karakter van een evaluatieonderzoek (De Lange et al., 2011).



Figuur 3.2 Reflectiecirkel van Korthagen en Vasalos (2002)

Week 5

Interview met deelnemende leerlingen

Voor triangulatie binnen dit onderzoek is het noodzakelijk ook de deelnemende leerling een stem te geven. Zo wordt naast de objectieve weergave van de filmbeelden en de reflectie van de deelnemende leerkrachten ook de invalshoek van de leerling gezien. De deelnemende leerlingen worden geïnterviewd aan het eind van het traject. Dit interview heeft als doel informatie verzamelen om antwoord te geven op de geformuleerde onderzoeksvraag en deelvraag 4. De keuze voor een interview boven een vragenlijst heeft als reden dat gedetailleerde informatie nodig is. In een vragenlijst kan niet doorgevraagd worden op een gekozen antwoord. Gezien het aantal informanten (vijf leerlingen) is deze vorm ook haalbaar in tijd en organisatie. Tenslotte geeft een interview mogelijkheden om op zoek te gaan naar

emotie, ervaringen en gevoel. (De Lange et al., 2011) Dat is bij dit onderzoek van belang omdat het succes van een kind gesprek mede afhangt van het gevoel dat een kind er bij heeft (veilig voelen, gezien voelen, gehoord voelen).

De vragen die in het gesprek met leerlingen worden gesteld zijn gebaseerd op de SRS (Session Rating Scale) van Miller en Duncan (2002) (bijlage 3.3). Deze vragen zijn aangepast voor het gebruik met kinderen. Door middel van 'rating' op een schaal wordt antwoord gegeven op vragen over de relatie met de leerkracht, de doelen/onderwerpen, de aanpak/werkwijze en het algehele gevoel over het gesprek. De SRS wordt individueel afgenomen door de onderzoeker als onafhankelijke partij. Deze keuze is gemaakt om de leerling de gelegenheid te geven zijn eigen mening te uiten, zonder beïnvloed te worden door de belangen van de leerkracht. Dit komt de betrouwbaarheid ten goede. Daarbij is het wel van belang waakzaam te zijn op versturende interviewer effecten zoals geremdheid richting de interviewer waardoor er alleen sociaal gewenste antwoorden worden gegeven (De Lange et al., 2011). In de groep van deelnemende leerlingen zijn twee leerlingen bekend met de interviewer en drie leerlingen niet.

3.6 Data-analyse

In dit onderzoek is gekozen voor een kwalitatieve data-analyse. Kwalitatief onderzoek wordt toegepast wanneer diepgaande informatie gewenst is. Er wordt informatie verzameld over motieven, denkbeelden, gedrag en emoties. Het gaat bij kwalitatief onderzoek niet om generalisatie van de uitkomsten naar de gehele doelgroep, maar om een beeld te krijgen van wat er leeft onder de doelgroep. Daarbij is gekozen voor een inductieve benadering. Dit houdt in dat er wordt onderzocht of in de huidige praktijk van Het Zwaluwnest nieuwe kennis en inzichten tot stand kunnen worden gebracht door het experimenteren met oplossingsgerichte gespreksvoering. Dit vraagt van de onderzoeker een open houding naar de opbrengsten van dit onderzoek. Bij de verzameling van de data zal daarom ook gericht worden gezocht naar vraagstelling die los staat van specifieke theorie of eigen mentale modellen, om sturing richting een (door de onderzoeker gewenste) conclusie te voorkomen. De schaalvraag biedt de mogelijkheid voor eigen inbreng van de ondervraagden, waardoor het een geschikt instrument is voor een inductieve benadering in dit

onderzoek. De videobeelden zullen niet worden toegevoegd aan de data, vanwege ethische overwegingen (bescherming privacy deelnemers en leerlingen). Enkele verhalende beschrijvingen en transcripties van de gevoerde gesprekken worden opgenomen in hoofdstuk 4.

Hoofdstuk 4

Data-analyse

In dit hoofdstuk worden de resultaten van de verzamelde data weergegeven en geanalyseerd. De weergave van de verzamelde data is op basis van chronologische volgorde zoals uitgezet in de onderzoeksopzet van Hoofdstuk 3.5 (figuur 3.1).

4.1 Week 1

In week 1 komen de vier deelnemers voor het eerst bij elkaar om te leren wat OGC is. Tijdens deze bijeenkomst vertelt de onderzoeker wat de bedoeling is van het Praktijkgerichte Onderzoek. Vervolgens wordt uitgelegd wat OGC is. Enkele filmopnames van een oplossingsgericht gesprek worden bekeken en de deelnemers gaan daarna met elkaar een OGgesprek oefenen met behulp van het schema van de zevenstappendans. De deelnemer die het gesprek moet leiden vindt het lastig, zegt hij achteraf. De deelnemers hebben een betrokken houding en geven aan het als een uitdaging te zien hier met de kinderen mee te gaan oefenen. In het laatste deel van de bijeenkomst legt de onderzoeker de schaalvraag voor. De reacties daarop zijn te vinden in figuur 4.1.

	Gekozen antwoorden op schaalvraag 1: <i>Geef aan op een schaal van 0 tot 10 in hoeverre je kindgesprekken bijdragen tot het begrijpen van de onderwijsbehoeften van je leerlingen.</i>	
Deelnemer	Week 1, instructiebijeenkomst	Week 6, slotbijeenkomst
Deelnemer 1	Antwoord: 8 Wat heeft je bij het cijfer 8 gebracht? - “De kinderen voelen zich begrepen.” - “De kinderen spreken hoge verwachtingen uit.” - “De kinderen uiten zich.” Wat zou je bij het cijfer 9 brengen? - “Het effectiever maken van gesprekken aan de instructietafel.”	Antwoord: 7 Wat heeft je bij het cijfer 7 gebracht? - “Mijn eerdere 8 heb ik naar beneden bijgesteld. De reden hiervoor is dat ik dacht dat ik verder zou zijn dan in werkelijkheid is. Vooral bij het stellen van de schaalvragen heb ik dat gemerkt. Misschien dat de camera een negatief effect had:). Ik merkte dat ik er niet goed uitkwam.”
Deelnemer 2	Antwoord: 7 Wat heeft je bij het cijfer 7 gebracht?	Antwoord: 8 Wat heeft je bij het cijfer 8

	- “Ik merk dat er openheid is bij gesprekken die ik met kinderen voer. “ Wat zou je bij het cijfer 8 kunnen brengen? - “Als de kinderen meer zelf betrokken zijn bij de oplossing van het probleem. “	gebracht? - “De gesprekken hebben mij geleerd meer los te laten, de oplossingen niet van te voren bedenken, maar echt samen met de kinderen of uit de kinderen te laten komen. Het blijft voor mij een aandachtspunt, maar ik heb ervaren dat dit echt werkt. Bij Y. heeft dit gemaakt dat zij positiever in haar vel zit en door heeft dat ze ook dingen goed kan en er zelf invloed op heeft.” - “Bij gesprek met de ouders van E (niet opgenomen) kwamen zelf door alles op een rij te zetten voor hen, tot de oplossing dat we hulp moesten zoeken omdat we alles hadden geprobeerd wat we zouden kunnen doen.” - “Ik vind wel dat ik deze gesprekken moet blijven voeren.”
Deelnemer 3	Antwoord: 7 Wat heeft je bij het cijfer 7 gebracht? - “Mijn luisterhouding.” - “Begrip voor het kind.” - “Het kind verder brengen. “ - “Ervaren van openheid in het gesprek. “ Wat zou je bij het cijfer 8 brengen? - “Dat gesloten kinderen zich ook uiten.” - “Dat gespreksverslagen worden vastgelegd.” - “Dat ik goede open vragen stel. “	Antwoord: 7,5 Wat heeft je bij het cijfer 7,5 gebracht? - “Ik vond dat het beter ging als dat ik mezelf ingeschat had.” - “De uitkomsten van de gesprekken waren voor mij ook verrassender als wat ik in gedachte had.” - “Kreeg veel meer informatie van de kinderen als wat ik van tevoren had ingeschat.” - “De kinderen waren open en wisten zelf heel goed te benoemen wat ze nodig hadden.”
Deelnemer 4	Antwoord: 6	Antwoord: 7

	Wat heeft je bij het cijfer 6 gebracht? - “Soms goede gesprekken met een kind” Wat zou je bij het cijfer 7 brengen? - “Dat ook kinderen die zich niet zo gemakkelijk laten zien beter begrepen worden.”	Wat heeft je bij het cijfer 7 gebracht? “Nu geef ik mezelf een 7 omdat ik meer tools in handen heb om een goed gesprek te voeren. De schaalvraag helpt kinderen om concreet te maken wat en wanneer ze iets goed of minder goed vinden gaan.”
--	---	---

Figuur 4.1 Data van deelnemers bij interview en schaalvraag 1

De schaalvraag heeft gedeeltelijk betrekking op deelvraag 5. De deelnemers hebben nog niet of nauwelijks ervaring met OGC, dus kan aan hen eigenlijk niet gevraagd worden hoe OGC op dit moment bijdraagt tot een beter begrip van de onderwijsbehoeften van kinderen. In feite is dit dan ook een nulmeting; bij de start van het onderzoekstraject zijn dit de bewuste competenties van de deelnemers. Deelnemer 1 schaaft zichzelf op een 8 maar ziet nog wel kansen voor verbetering. Die liggen met name in het faciliteren van mogelijkheden (tijd, gelegenheid) voor gespreksvoering. Zowel deelnemer 3 als deelnemer 4 geeft aan dat een belangrijke verbetering van de gesprekken zou optreden als ook gesloten kinderen zich kunnen uiten. Het is een helder ontwikkelpunt dat meegenomen kan worden in het onderzoekstraject en bij de laatste schaalvraag nogmaals bekeken kan worden, omdat het goed aansluit bij de onderzoeksvraag.

4.2 Week 2

In deze week oefenden de deelnemers met het voeren van een oplossingsgericht kindgesprek. Het was door de onderzoeker kennelijk niet helemaal duidelijk gecommuniceerd hoeveel gesprekken er gefilmd moesten worden. Drie deelnemers hadden één gesprek gefilmd en één deelnemer had er twee gefilmd. Bij twee deelnemers heeft de onderzoeker de klas overgenomen, zodat het gesprek in alle rust kon plaatsvinden. De twee andere deelnemers voerden de gesprekken in hun eigen tijd. Deelnemer 1 voerde nog een oplossingsgericht gesprek dat hij niet filmde omdat het spontaan ontstond na een conflictsituatie. Deelnemer 2 voerde ook een tweede oplossingsgericht gesprek dat niet werd gefilmd. Zij had voor deze leerling

geen toestemming aan de ouders gevraagd voor het filmen. Uiteindelijk is het niet erg dat er beeldmateriaal is verzameld van slechts vijf gesprekken. Het blijkt meer dan genoeg om een reflectiebijeenkomst mee te vullen. De doelstelling van dit onderzoek dat de deelnemers ervaring hebben opgedaan met oplossingsgerichte gespreksvoering is in deze eerste ronde gesprekken eigenlijk al gehaald.

4.3 Week 3

In samenwerking met de VIB-er heeft de onderzoeker enkele fragmenten geselecteerd waarin een stap uit de zevenstappendans zichtbaar is. Tijdens de reflectie op de gesprekken van ronde 1 werden deze beelden bekeken en volgde een reflectie aan de hand van kijkwijzer 1(bijlage 3.2). Bij deze reflectie waren alle deelnemers aanwezig. In deze reflectieronde probeerden we op zoek te gaan naar een antwoord op deelvraag 1,2 en 3, die gaan over de waarde, de wenselijkheid en de haalbaarheid van oplossingsgerichte gespreksvoering. We hebben enkele fragmenten bekeken waarin een stap uit de zevenstappendans zichtbaar is. De verhalende beschrijvingen van deze fragmenten zijn te vinden in bijlage 4.2.

Deelnemer 1 geeft aan dat hij zelf niet tevreden is over het verloop van zijn gesprek. De leerling gaf hem steeds de indruk dat hij niet geholpen wilde worden en hij wist zelf niet goed meer hoe hij daar dan op moest reageren. Bekijken we de zevenstappendans dan zien we dat in het verloop van het gesprek vrijwel alle stappen aan bod komen. Deelnemer 1 geeft aan dat het misschien toch beter was geweest als hij een leerling uit zijn eigen groep had gekozen voor dit gesprek, omdat hij nu merkte dat er nog geen wederzijds vertrouwen was. Dat werkte wellicht belemmerend in het gesprek. In de instructie voorafgaand aan de gesprekken had de onderzoeker niet gezegd dat er alleen gesprekken met kinderen uit de eigen groep gevoerd mochten worden. Deelnemer 1 merkte echter duidelijk dat hij belemmerd werd door een gebrek aan wederzijds vertrouwen. Voor de beantwoording van deelvraag 5 is dit inzicht van belang. Mogelijk kan deze ervaring leiden tot het inzicht dat oplossingsgerichte gesprekken vooral een bijdrage kunnen leveren aan de leerontwikkeling van een kind als er een basis van wederzijds vertrouwen is gelegd tussen de leerkracht en de leerling.

In hoeverre de deelnemers gebruik hebben gemaakt van de verschillende stappen van de zevenstappendans is niet zo eenvoudig te herkennen. Alle deelnemers gaven complimenten en wisten contact te maken. Danspassen zoals doelen stellen, differentiatie en toekomstoriëntatie waren minder goed te herkennen. In figuur 4.2 worden de stappen aangevinkt die in de gesprekken zichtbaar leken te zijn. In alle gevoerde gesprekken was een duidelijk begin en eind van het gesprek waar te nemen. De deelnemers werkten richting een conclusie en afspraken. Er werd willekeurig gebruik gemaakt van bijna alle stappen uit de zevenstappendans. Geen van de deelnemers kwam er echter in de eerste gespreksronde aan toe om een schaal- of mirakelvraag te stellen. Dat had wellicht kunnen helpen om de toekomstoriëntatie en differentiatie beter uit de verf te laten komen.

Gespreksronde 1	Deelnemer 1	Deelnemer 2	Deelnemer 3	Deelnemer 4
Contact leggen	X	X	X	X
Context verhelderen	X	X	X	X
Doelen stellen	X			X
Krachtbronnen aanboren	X	X	X	X
Differentiatie	X	X	X	X
Toekomstoriëntatie	X	X	X	X
Complimenten geven	X	X	X	X

Figuur 4.2 Codering danspassen uit zevenstappendans

4.4 Week 6

Tijdens de week van de tweede gespreksronde heeft deelnemer 3 een sterfgeval in de familie. Zij heeft daardoor geen gesprekken meer kunnen voeren en is bij de tweede reflectie ook niet aanwezig. Dit gaat helaas wel ten koste van de validiteit en betrouwbaarheid van de bevindingen. Een deelnemer minder geeft beperktere mogelijkheden voor het opdoen van ervaring met oplossingsgerichte gesprekken, voor vergelijking en reflectie.

In deze evaluatie worden twee fragmenten besproken en wordt teruggeblikt op het gevolgde traject. Daarvoor wordt kijkwijzer 2 gebruikt (bijlage 4.4). Beide fragmenten zijn een schaalvraag.

In de nabespreking geeft deelnemer 1 aan dat hij vindt dat hij geen goede schaalvraag heeft gesteld. Hij merkte dat het te abstract was voor de leerling. In het gesprek dat volgt op de schaalvraag komt hij juist wel wat verder richting een oplossing die door de leerling wordt bedacht. Dat ontstaat als hij de vraag stelt:

“Wat zou jij anders willen als je denkt aan hoe het gisteren ging?” De leerling antwoordt: “Niet meer liegen.” Vervolgens vraagt deelnemer 1: “Wil je dat ik je daarmee help?” Daar stemt de leerling mee in

Deelnemer 2 geeft aan dat het lastig is om met deze leerling in gesprek te komen. Hij vertelt weinig en antwoordt vaak met ‘weet ik niet’. Over dit gesprek heeft ze echter wel een positief gevoel. Ze krijgt de indruk dat hij duidelijk heeft gemaakt hoe hij zich momenteel voelt in de groep en dat ze in het contact met hem vooruit is gekomen. Dit geeft antwoord op deelvraag 5 omdat hier sprake is van een verbetering van het begrijpen van de onderwijsbehoeften van deze leerling. Aangezien deze leerling doorgaans moeilijk te peilen is ervaart deelnemer 2 dit als een doorbraak in het contact met hem.

Deze reflectie-ronde is tevens de afsluitende ronde voor de deelnemers aan het onderzoek. De onderzoeker legt aan de drie overgebleven deelnemers de onderzoeks- en deelvragen voor met de vraag of ze daar op willen reageren. Bij iedere deelvraag is de letterlijke reactie genoteerd in bijlage 4.5. Dit is van groot belang voor de uiteindelijke beantwoording van de onderzoeks- en deelvragen. In hoofdstuk 5 zullen deze antwoorden worden aangewend voor het trekken van de conclusies van het onderzoek. De reacties zijn overwegend positief en er spreekt enthousiasme en ambitie uit.

Tot slot vulden de deelnemers opnieuw de schaalvraag in. Deze slotmeting is te vinden in figuur 4.1. Opvallend is hierin vooral dat deelnemer 1 aangeeft op een lagere score uit te komen dan de eerste keer. In de reflectie hierop gaf hij aan dat juist het zo gericht oefenen met gespreksvaardigheden je bewust maakt van de

dingen die nog beter zouden kunnen. Deelnemer 3 was door een plotseling sterfgeval in de familie niet meer toegekomen aan de gesprekken van ronde 2. Zij was er ook niet tijdens de tweede reflectie, maar heeft nog wel de laatste schaalvraag ingevuld. Dat is dus op basis van slechts één ronde gesprekken en één reflectieronde. Voor de validiteit van dit evaluatieonderzoek heeft dat gevolgen omdat het cyclisch karakter van evalueren en bijstellen hier is onderbroken.

4.5 Week 5

In eerste instantie was het de bedoeling dat het interview met de leerlingen gehouden zou worden in week 5, voorafgaand aan de tweede reflectieronde. Het voordeel daarvan zou zijn geweest dat de gesprekken nog vers in het geheugen van de kinderen zouden zitten en in de reflectieronde met de deelnemers ook de data van de leerlingen konden worden besproken. Het liep anders doordat de onderzoeker in deze week onvoldoende tijd had vanwege het kamp van groep 8. Ik was benieuwd of de kinderen zich het gesprek nog goed konden herinneren. Dat viel me erg mee. Doordat ik de filmbeelden had gezien kon ik heel gericht vertellen waar het gesprek over was gegaan en dat hielp de kinderen om het terug te halen in hun herinnering. Ik vond het opvallend dat de kinderen nog zo goed wisten waar het over ging want voor twee kinderen was het al vier weken geleden dat het gesprek plaatsvond. In bijlage 4.6 zijn de ingevulde schaalvragen opgenomen. In figuur 4.3 zijn de scores weergegeven die de leerlingen op de schaalvraag invulden.

Leerling	Relatie met leerkracht	Onderwerp en doel gesprek	Aanpak of methode	Algeheel gevoel over gesprek
Leerling 1 (gr 5)	9	10	10	10
Leerling 2 (gr 4)	10	6	6	10
Leerling 3 (gr 4)	8	8	9	9
Leerling 4 (gr 8)	6,5	3	4	9
Leerling 5 (gr 8)	10	5	6	4

Figuur 4.3 Scores leerlingen op schaalvraag SRS

Opvallend in dit overzicht is dat de relatie met de leerkracht door 4 van de 5 leerlingen hoog wordt gewaardeerd. Het onderwerp en doel van het gesprek is duidelijk niet bij alle leerlingen goed begrepen en overgekomen en ook de aanpak/methode die is gekozen wordt niet door alle kinderen als passend beoordeeld. Het algehele gevoel over het gesprek wordt echter hoog gewaardeerd, behalve bij leerling 5. Dat het doel van het gesprek niet bij iedereen helder was kan voortkomen uit onvoldoende uitleg van de deelnemer. In figuur 4.2 is te zien dat deelnemers 2 en 3 niet expliciet doelen stelden in het gesprek. In figuur 4.3 is te zien dat leerling 4 en 5 het doel onvoldoende in beeld hadden. Zij zijn de leerlingen van deelnemer 3. De leerling van deelnemer 2 geeft echter een 8 voor de helderheid van het doel, terwijl dat niet expliciet was genoemd in het gesprek. Vijf leerlingen hebben de schaalvragen ingevuld. De onderzoeker heeft met hen gesproken en nog enkele verduidelijkingsvragen gesteld naar aanleiding van hun schaalverdeling. Dat was soms ook nodig omdat de vraagstelling bij de schaalvraag niet door alle kinderen direct goed werd begrepen.

De scores van de leerlingen van groep 8 zijn wat lager in vergelijking met de andere leerlingen. Een reden daarvoor zou kunnen zijn dat de leerkracht die het gesprek met hen voerde nog maar enkele weken met hen werkte. Bij het bekijken van de beelden van het gesprek viel bij de beide jongens op dat ze zich heel gemakkelijk lieten leiden naar een oplossing. Leerling 4 gaf in de toelichting op de schaalvraag nog aan dat hij na het gesprek nog geen kans had gehad om te proberen of de afspraken ook werkten. Dit kwam door de plotselinge afwezigheid van de juf (deelnemer 3), waardoor er geen gymlessen meer waren geweest. Dit kan van invloed zijn geweest op zijn uiteindelijke gevoel over het doel en de aanpak van het gesprek.

Hoofdstuk 5

Conclusies en aanbevelingen

Inleiding

Dat gesprekken voeren met kinderen door de deelnemers als waardevol en wenselijk wordt beschouwd is eigenlijk geen verrassende conclusie. Uit het vooronderzoek was al gebleken dat de behoefte aan het voeren van individuele kindgesprekken bij het hele team (100%) aanwezig is. Waar in dit onderzoek echter op ingezoomd werd is of het *oplossingsgerichte* kindgesprek ervaren wordt als een waardevolle, wenselijke en haalbare vorm voor het begrijpen van de onderwijsbehoefte van leerlingen. In dit hoofdstuk worden per deelvraag de conclusies geformuleerd en zal in de laatste paragraaf de onderzoeksvraag aan bod komen.

5.1 Welke elementen uit het OG kindgesprek worden door de deelnemers als waardevol ervaren om de leerontwikkeling te bevorderen?

Bij de evaluaties van beide gespreksronden waren de deelnemers het unaniem eens dat het voeren van oplossingsgerichte kindgesprekken waardevol is. Of het oplossingsgerichte gesprek de juiste gespreksvorm is voor onze school is niet expliciet te zeggen. In de gesprekken werd wel naar een oplossing toe gewerkt, maar de manier waarop dat gebeurde was niet altijd volgens de oplossingsgerichte manier. Zo hebben de deelnemers in de eerste gespreksronde geen gebruik gemaakt van een schaalvraag of mirakelvraag, waarin de leerlingen nadrukkelijk zelf aan het werk worden gezet met het zoeken naar krachtbronnen en toekomstverwachtingen (Cauffman & Van Dijk, 2009). Bij het reflecteren in de evaluatie is dat dan ook aangemerkt als ontwikkelpunt voor de tweede ronde gesprekken. Een oplossingsgerichte houding was echter wel degelijk terug te zien in de gesprekken. Zoals een van de deelnemers zei: “Ik ben verrast door de inbreng van de leerling in dit gesprek!” Het bevestigt mijn overtuiging dat wanneer we luisteren naar kinderen er een schat aan informatie bij hen te vinden is. Gelukkig erkent HGW die noodzaak, zoals in hoofdstuk 2.3.1 is beschreven.

Uit de reacties van de deelnemers in de beide evaluatiemomenten blijkt dat de waardevolle elementen vooral zijn:

- Het versterken van de band met een leerling door een dans ook echt een dans te laten zijn met een begin en een eind. Daarvoor de tijd en ruimte hebben wordt door de deelnemers als waardevol beschouwd.
- De verrassende inbreng van het kind dat zelf eigenaar is van zijn leerontwikkeling doordat de kracht van de oplossing bij hemzelf wordt gezocht.

5.2. Welke elementen uit het OG kindgesprek worden door de deelnemers als wenselijk ervaren om de leerontwikkeling te bevorderen?

In HGW wordt de leerling als gelijkwaardige partner gezien bij het zoeken naar en bepalen van zijn onderwijsbehoeften (Pameijer et al, 2009) In hoofdstuk 1 is uiteengezet dat juist de stem van de leerling in op onze nog onvoldoende wordt gehoord. Uit het vooronderzoek is gebleken dat het belang van de inbreng van de leerling wel degelijk wordt erkend door het team. Gesprekken voeren met leerlingen wordt dus wenselijk geacht. Hier gaan we na of er elementen zijn in OGC die een toevoeging kunnen betekenen voor het begrijpen van de onderwijsbehoeften van de leerlingen. Daarop geven de deelnemers zelf een antwoord:

- “Door deze gespreksvorm mag het kind eindelijk zelf het verhaal doen in plaats van de ouders.”
- “Het kind wordt veel meer gezien en gehoord.”
- “Op deze manier gesprekken voeren met kinderen is absoluut wenselijk.”

De reactie van deelnemer 2 op de laatste schaalvraag bevestigt dat OGC het kind meer laat meedenken aan zijn eigen oplossing:

“De gesprekken hebben mij geleerd meer los te laten, de oplossingen niet van te voren bedenken, maar echt samen met de kinderen of uit de kinderen te laten komen. Het blijft voor mij een aandachtspunt, maar ik heb ervaren dat dit echt werkt. Bij Y. heeft dit gemaakt dat zij positiever in haar vel zit en door heeft dat ze ook dingen goed kan en er zelf invloed op heeft.”

Deelnemer 1 voelde zich echter niet zo comfortabel bij de gesprekken die hij voerde. Hij probeerde de leerlingen te laten meedenken maar wist vervolgens niet wat hij verder kon doen als een kind aangaf geen hulp te willen. Zelf schreef hij dat toe aan de geforceerdheid van een gesprek ‘volgens een lijstje’ en de opname met de

camera. De onwennigheid met de techniek van het oplossingsgerichte gesprek zal bij alle deelnemers een rol hebben gespeeld en kan de betrouwbaarheid van het onderzoek enigszins hebben beïnvloed. Volgens De Jong en Berg (2001) kunnen bepaalde interventies helpen om de leerling op zijn gemak te stellen en aan het praten te krijgen. Te denken valt aan eenvoudig taalgebruik, op ooghoogte van het kind gaan zitten of een wandeling maken tijdens een lastig gesprek.

Dat een kind met verrassende informatie komt en zelf de weg naar een oplossing bedenkt hebben de deelnemers als wenselijke elementen gezien in OGC. Dit kan hen namelijk helpen om de onderwijsbehoeften van een kind te achterhalen en maakt het kind eigenaar van zijn eigen leerontwikkeling. Zij geven tevens aan dat het wenselijk zou zijn als alle leerlingen op deze manier aan bod zouden kunnen komen.

5.3. Welke elementen uit het OG kindgesprek worden door de deelnemers als haalbaar ervaren voor het handelingsgericht werken op het Zwaluwnest?

Zoals in hoofdstuk 2 is beschreven is samenwerken met het kind een onmisbaar onderdeel in de HGW-cyclus. Daarbij is het uitgangspunt dat in de gehele groep of in kleinere groepjes met leerlingen wordt gesproken over hun onderwijsbehoeften en dat met kinderen die extra begeleiding nodig hebben een individueel gesprek wordt gevoerd. (Pameijer et al., 2009)

Het uitgangspunt bij dit onderzoek is voor mij steeds geweest dat *alle* leerlingen het waard zijn om aan bod te komen in een individueel gesprek. De vraag naar de haalbaarheid daarvan is dan relevant. Onze leerkrachten zitten niet te wachten op extra werk, en daar zal onze school geen uitzondering in zijn. Daarom is het opvallend dat de deelnemers aan het onderzoek zeer gemotiveerd waren voor het zoeken naar wegen om oplossingsgerichte kindgesprekken een vaste plaats in het schoolprogramma te geven. In bijlage 4.5 zijn de ideeën opgenomen die de deelnemers aandroegen. Daaruit spreekt motivatie om een oplossing te vinden voor de probleemstelling van dit onderzoek dat gesprekken meer planmatig gevoerd zouden moeten voeren. Als ik merk hoe gemotiveerd de deelnemers hiervoor zijn heb ik goede hoop dat we daar de rest van onze collega's en de directie in kunnen meenemen.

5.4 Welke elementen uit het OG kind gesprek worden door de leerlingen als waardevol ervaren om hun leerontwikkeling te bevorderen?

De data die bij de leerlingen is verzameld is wellicht toch wat te vaag om betrouwbare conclusies uit te kunnen trekken. De onderzoeksgroep is met vijf leerlingen nogal beperkt en bij het beantwoorden van de schaalvragen waren enkele leerlingen wat weifelend. Het leek of ze de vragen soms niet goed begrepen. Enkele leerlingen waren nog niet met het uitvoeren van de afspraken begonnen en zij konden daardoor niet stellig antwoorden dat het gesprek al dan niet nuttig was geweest. Daarbij komt ook nog dat er bij enkele leerlingen vier weken zaten tussen het gesprek en het interview. Wat daarbij wel opviel was dat de leerlingen allemaal nog precies wisten hoe het gesprek verlopen was. Een van de leerlingen kon exact opsommen welke afspraken er waren gemaakt en vertelde over de manier waarop ze daarmee in de klas aan het werk was gegaan. Een andere leerling sprak juist zijn teleurstelling uit dat de afspraken die er waren gemaakt nog niet echt konden worden uitgevoerd omdat de betreffende leerkracht tijdelijk afwezig was. Van een deelnemer hoorde ik nog dat de leerling heel positief was veranderd na het gesprek. Het zocht uit zichzelf meer contact met de leerkracht en vroeg feedback over haar aanpak van de afspraken. Ondanks een gevoel dat dit onderdeel beter had moeten worden uitgediept zijn er dus toch duidelijke aanwijzingen dat de leerlingen gewaardeerd hebben dat ze gezien en gehoord zijn en is dat zichtbaar geworden in concrete veranderingen.

5.5 Beantwoording van de onderzoeksvraag:

De onderzoeksvraag was: Welke bijdrage ervaren de deelnemers van oplossingsgerichte kind gesprekken om de leerontwikkeling van leerlingen te bevorderen?

We kunnen zonder terughoudendheid concluderen dat de deelnemers oplossingsgerichte gesprekken waardevol en wenselijk vinden. Over de haalbaarheid bestaan twijfels maar zijn tegelijkertijd veel ideeën en is er goede wil om daar in het team en de directie voor te pleiten. De leerlingen zijn positief over de waarde van oplossingsgerichte gesprekken omdat zij na een gesprek gemotiveerd zijn aan hun afspraken te werken en zij het gesprek in het geheel overwegend positief waarderen. Daarbij zal hen het doel van het gesprek helder voor ogen moeten worden gehouden

en zal het werken met oplossingsgerichte vraagstelling nog enige oefening behoeven. Om het effect van de gesprekken voor de leerlingen op langere termijn te bepalen zal vervolgonderzoek nodig zijn. Daarbij valt te denken aan een complete HGW-cyclus van tien weken, om te ervaren of OGC in het hele traject van waarnemen, begrijpen, plannen en realiseren leidt tot betere afstemming op de onderwijsbehoeften van een kind (Pameijer et al., 2009).

Bij de deelnemers is bewustwording ontstaan van de eigen gespreksvaardigheden door daar in een schaalvraag kritisch naar te kijken. Door oefenen en reflecteren met behulp van de videobeelden is kennis en ervaring opgedaan met de oplossingsgerichte gesprekstechnieken.

Om de werkelijke impact van de oplossingsgerichte gespreksvoering op HGW te kunnen meten zal een langer traject nodig zijn. Deelnemers waren nu nog onwennig en onervaren. De oplossingsgerichte gesprekshouding zal meer een ‘tweede natuur’ moeten worden, zoals een van de deelnemers beschreef. Voor dit onderzoek was het niet mogelijk voor een langer traject te kiezen. Die extra investering in tijd en energie kon niet van de deelnemers gevraagd worden. Zoals in de probleemstelling staat verwoord is het voeren van kindgesprekken nog geen vast onderdeel van het onderwijs op onze school. Het zal organisatorisch dus wat van de deelnemers vragen. Of de gevoerde kindgesprekken er uiteindelijk voor zorgen dat een kind van zijn problemen af komt is in dit kort bestek van een onderzoeksperiode nog niet te controleren. Echter, in de voorwaarden van het oplossingsgerichte gesprek staat ook dat een kind zich begrepen voelt en dat de leerkracht authentieke aandacht en respect heeft. Verder laat de leerkracht merken dat het veel hoop en vertrouwen heeft in de mogelijkheden en oplossingen van het kind. (Cauffman & Van Dijk, 2009) Van deze voorwaarden zijn in dit onderzoekstraject duidelijk aanwijsbare signalen te zien in de data van hoofdstuk 4.

Sterk in dit onderzoek is de grote betrokkenheid en motivatie van de deelnemers en de leerlingen. Daardoor wordt met genoegen teruggekeken op het onderzoek en is een mooi draagvlak ontstaan voor het invoeren van OGC binnen de school. In een periode waarin mijn eigen motivatie voor mijn werk door allerlei omstandigheden geminimaliseerd was is de enthousiaste deelname van collega's aan dit onderzoek voor mijzelf een grote stimulans geworden. Dat was geen beoogd doel, maar wel een prettig neveneffect. Het beoogde doel is grotendeels bereikt. De deelnemers

hebben ervaring opgedaan met OGC en zijn daarover enthousiast geworden. Wat hen vooral enthousiast maakt is de verrassende eigen inbreng die het kind in deze gesprekken heeft. Wat nog niet helemaal helder is geworden is het effect dat dit heeft op de leerontwikkeling van het kind. Bij één van de leerlingen werd duidelijk zichtbaar dat het gesprek haar had aangezet tot het werken aan haar eigen doelen. Voor de andere leerlingen was dat nog niet zichtbaar het geval. Daarvoor zal een langere periode van onderzoek nodig zijn.

5.6 Aanbevelingen voor implementatie en vervolgonderzoek

1. Uit het vooronderzoek is gebleken dat er binnen het team behoefte is aan het voeren van kindgesprekken. De deelnemers aan het onderzoek hebben met enthousiasme kennisgemaakt met de oplossingsgerichte gespreksvoering. Daarnaast is goede invoering van Handelingsgericht werken een speerpunt in het schoolbeleid. Hier komt nog bij dat binnen directie en team al enige tijd de wens leeft voor het invoeren van portfolio's voor de groepen 3 t/m 8. Deze gegevens naast elkaar kunnen voldoende draagvlak zijn voor de introductie van OGC als onderdeel van HGW.

2. In hoofdstuk 4 hebben de deelnemers ideeën opgeworpen voor een haalbare invoering van kindgesprekken.

- De leerkracht kan een gesprek voeren terwijl een stagiaire of onderwijsassistent de groep overneemt.
- Er worden extra uren ingezet om deze gesprekken te kunnen voeren.
- De leerlingen krijgen een dag vrij en komen om de beurt op school komen voor een gesprek.
- Een mooi idee kwam van mijn most critical friend, mijn echtgenoot : Organiseer een studiedag die in het teken staat van kindgesprekken. Eerst een uur theorie en oefenen. Daarna in twee uur tijd een aantal gesprekken voeren door de kinderen om beurten op school te laten komen. Bij elkaar komen voor tussentijdse evaluatie en vervolgens weer een aantal gesprekken voeren.

Hoofdstuk 6

Evaluatie en reflectie

6.1 Betekenis van het onderzoek voor HGW en OGC

Toen ik bij de ontwikkeling van de onderzoeksvraag de combinatie van Oplossingsgericht werken met Handelingsgericht werken bedacht, had ik nog de illusie dat ik een geniale vondst had gedaan. Hoe ontnuchterend was het toen ik bij de literatuurstudie ontdekte dat ik daar in het geheel niet origineel in was. In diverse onderzoeken was de link al gelegd en zelfs in de 'Bijbel' van het handelingsgericht werken (Pameijer et al., 2009, pp.119-120) wordt een paragraaf gewijd aan de verschillen en overeenkomsten tussen HGW en OGC. Het kostte wat moeite om tot de overtuiging te komen dat dit onderzoek evengoed zinvol kon zijn, omdat het gericht is op de unieke praktijk van onze school. Een school waar HGW al jaren hoog in het vaandel staat, maar waar het werken vanuit de HGW-cyclus nog wel verbetering behoeft. Het voeren van oplossingsgerichte gesprekken kan soms overkomen als het toepassen van een trucje. Daar merkte ik bij mezelf langzamerhand wat weerstand tegen. Die weerstand werd echter achterhaald door de praktijk. Er komen zoveel verrassende uitspraken en ideeën van kinderen uit voort dat mijn enthousiasme voor deze aanpak ook na een jaar nog volop aanwezig is. Zoals een deelnemer aan het onderzoek verwoordde: 'Het geeft me instrumenten in handen waardoor ik me meer bekwaam voel in het voeren van een kindgesprek'. De bewustwording dat het kind zelf de oplossing in handen heeft en wij als leerkrachten hen die moeten zien te ontlokken is een inzicht dat bij mij inmiddels vaste grond heeft gevonden. De behoefte van ieder kind aan relatie, competentie en autonomie (Stevens, 1997) wordt in OGC in praktijk gebracht en aan de reacties van de leerlingen en de deelnemers aan het onderzoek is te merken dat dit werkt. We hebben met OGC een goed instrument in handen voor het optimaliseren van HGW.

6.2 Betekenis van het onderzoek voor onze school

Een objectief en meetbaar effect van het onderzoek op onze school is moeilijk weer te geven. Daarvoor is het onderzoek nog te recent. Er is wel een en ander te zeggen over de effecten die ten tijde van het onderzoek zichtbaar werden. Bij de deelnemers ontstond een open en prettige sfeer tijdens de drie bijeenkomsten die waren georganiseerd. Het voeren van kindgesprekken werd onderwerp van gesprek en de motivatie van de deelnemers om daar meer competent in te worden en het een vaste

plek in ons onderwijs te geven groeide. Dat bleek uit de reacties tijdens de bijeenkomsten en het enthousiasme en de betrokkenheid van de deelnemers. Twee deelnemers vertelden mij dat zij de oplossingsgerichte gespreksvorm ook in andere gesprekken hadden toegepast en verrast waren over de opbrengst van die gesprekken. Dat brengt mij tot de conclusie dat het onderzoek bij de deelnemers een beweging in gang heeft gezet.

Voor de school in zijn geheel zou het kunnen betekenen dat het draagvlak dat nu is ontstaan als een olievlek kan gaan werken door de school heen. Als directie en collega's dat enthousiasme gaan delen zal de wens ontstaan er in ons onderwijs meer gebruik van te gaan maken. Aan deze volgorde geef ik uitdrukkelijk de voorkeur. Als de mensen enthousiast zijn zullen ze mee gaan denken over de toepassing ervan. Tijdens het onderzoek was dat merkbaar. Toen in de laatste bijeenkomst werd gevraagd naar de haalbaarheid binnen de school werden veel ideeën bedacht en wegen gezocht om het mogelijk te maken. Waar een wil is is een weg!

Een aanbeveling voor een vervolg op dit onderzoek zal daarom ook zijn dat het oplossingsgerichte gesprek wordt geïntroduceerd op onze school. Daar zou een gezamenlijke studiedag een geschikte gelegenheid voor kunnen zijn.

Wanneer de collega's ervaring hebben opgedaan met het voeren van oplossingsgerichte gesprekken kan gepeild worden of er draagvlak is voor het structureel inzetten daarvan in het handelingsgericht werken. Daartoe zullen dan aanbevelingen richting de directie moeten worden geformuleerd.

Mocht deze werkwijze ertoe leiden dat er een vaste plaats in ons handelingsgericht werken komt voor het oplossingsgerichte gesprek dan kunnen we daarin wellicht ook andere scholen binnen de schoolvereniging ten voorbeeld zijn. Het is tenslotte niet alleen een zoektocht van onze school om tijd en competenties te genereren.

6.3 Betekenis van het onderzoek voor de onderzoeker

In mijn POP van eind 2011 schreef ik dat het samenwerken en reflecteren met collega's voor mij een aandachtspunt was. Ik werk en denk vaak voor mijzelf en vergeet dan anderen mee te nemen in dat proces. Bij de uitvoering van dit onderzoek had ik mijn collega's echter hard nodig en daarom moest ik van tevoren goed

nadenken over de vorm van participatie die daarvoor nodig was. Het positieve effect van deze samenwerking heeft er voor gezorgd dat ik mij heb voorgenomen daar in de toekomst pro-actiever mee om te gaan.

De omstandigheden waren voor mij dit jaar verre van ideaal. Na een zwaar eerste studiejaar, waarbij ik op school te maken kreeg met een schorsing van een leerkracht die ook voor mijn groep stond, hoopte ik op een rustig en stabiel tweede studiejaar. De plannen voor het onderzoek lagen klaar, maar langdurige ziekte van mijn nieuwe duo-collega zorgde weer voor onrust en extra werkdruk voor mijn groep. Uiteindelijk was de situatie pas in maart weer stabiel en kon ik de rust vinden om werk te maken van mijn onderzoek. Maar toen kwam ik mezelf tegen. Veel teveel van mezelf gevraagd in de afgelopen maanden en de balans tussen geven en nemen was te ver doorgeslagen naar geven. Ik was moe en kon de concentratie niet opbrengen. Het was een confrontatie met mijn professionele beroepshouding. Mijn werk had altijd voorrang gekregen, maar toen de druk van studie en gezin toenam kon ik daar maar moeilijk mijn grenzen in aanbrengen. Met mijn critical friends, mijn vrienden en de directie heb ik daar veel over gesproken. Het heeft mij geholpen om helder te krijgen dat het niet mijn verantwoordelijkheid wordt als anderen uitvallen. Mijn motivatie voor mijn werk was op dat moment geminimaliseerd en ik was serieus aan het nadenken over een andere baan. De uitgangspunten voor het uitvoeren van een onderzoek waren voor mij dus niet optimaal.

Echter, toen we de eerste bijeenkomst met de deelnemers hadden merkte ik een enthousiasme opkomen zowel bij mij als bij de deelnemers voor het werk waar we mee bezig waren. Dat werd in de tweede bijeenkomst nog meer aangewakkerd, toen bleek dat de deelnemers met zoveel inzet en betrokkenheid hun gesprekken hadden gevoerd. Het maakte iets in mij los wat ik al een tijdje kwijt was: de passie voor het werken met kinderen en het werken in een team van bevlogen mensen.

Ondanks de grote druk die ik ervaren heb van dit onderzoek heeft het mij dus op het goede moment ook weer motivatie gebracht. In het hele traject heeft mijn studiebegeleidster Anita mij goed geholpen. Soms zag ik haar feedback met angst en beven tegemoet, want kritiekloos was het nooit. Maar uiteindelijk heb ik erg veel geleerd van haar expertise en daar ben ik haar dankbaar voor.

Mijn critical friends zijn voor mij vooral mentaal echt tot steun geweest. Wat is het fijn om elkaar te helpen als het even niet lukt, ervaringen te delen, af en toe even lekker te mopperen en elkaar wegwijs maken in de soms ingewikkelde eisen van de opleiding. Het is fijn dat het nu klaar is maar het was een zeer leerzaam traject.

Literatuur

- Bannink, F. (2006) *Oplossingsgerichte vragen. Handboek oplossingsgerichte gespreksvoering*. Amsterdam: Pearson Assessment and Information BV.
- Cauffman, L. & Van Dijk, D. (2009) *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Amsterdam: Boom Onderwijs.
- Claasen, W., De Bruïne, E., Schuman, H., Siemons, H. & Van Velthooven, B. (2009). *Inclusief bekwaam. Generiek competentieprofiel inclusief onderwijs*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Covey, S. (1989). *De zeven eigenschappen van effectief leiderschap*. Amsterdam-Antwerpen: Business Contact.
- De Bruïne, E., Everaert, H. , Harinck, F. , Riezebos, A.& Van de Ven, A. (2011) *Bronnenboek onderzoeksstrategieën*. Tilburg-Utrecht-Zwolle: WOSO.
- De Jong, P. & Kim Berg, I. (2001). *De kracht van oplossingen. Handwijzer voor oplossingsgerichte gesprekstherapie*. Amsterdam: Pearson Assessment and Information BV.
- De Lange, R., Schuman, H. & Montesano Montessori, N. (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen-Apeldoorn : Garant.
- De Lange, S., Pameijer, N. & Van Beukering, T. (2011). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam*. Leuven-Den Haag: Acco.
- Furman, B (2006). *Kids'Skills*. Amsterdam: Boom Nelissen.
- Hagen, T. (2013) *Onderwijs, zoveel meer dan de CITO*. Geraadpleegd op <http://www.thijshagen.wordpress.com/>
- Mahlberg, K. & Sjöblom, M. (2008) *Oplossingsgericht onderwijzen*. Antwerpen-Apeldoorn : Garant.
- Miller, S. (2002) *Session Rating Scale*. Geraadpleegd op <http://scottdmiller.com/performance-metrics/>
- Rauwerdink, S. (2010) *Oplossingsgericht werken brengt risico's met zich mee*. Geraadpleegd op <http://supermanagement.wordpress.com/>
- Van Beukering, T. & Van der Wolf, K. (2011) *Gedragsproblemen in scholen. Het denken en handelen van leraren*. Leuven: Acco.
- Van de Ree, P. (2011) *Handelingsgericht werken in de praktijk. Tijdschrift voor Remedial teaching*, 5, 14-18.
- Van der Meer, J. (2011) *Over de grenzen van de leerkracht. Passend onderwijs in de praktijk*. Den Haag: ECPO.

Van Dongen, S. (2012) *Gesprekken met kinderen in het kader van Handelingsgericht werken. Tijdschrift Frappant*,3,4-5.

Van Keken, H. (2010) *Voor het onderzoek. De probleemstelling als basis voor praktijkonderzoek*. Den Haag: Boom Lemma.

Visser, C. (2010) *Hoe eerlijk is het om de oplossingsgerichte houding aan te nemen?* Geraadpleegd op <http://www.oplossingsgerichtmanagement.nl/>

Sijben, N. (1986). *Omzien naar weldoen. Programma-evaluatie in theorie en praktijk*. Nijmegen: Mac Donald.

Bijlage 1.1 Enquête nulmeting collega's Het Zwaluwnest

Enquête gehouden onder leerkrachten van groep 1 t/m 8 die minimaal 2 dagen per week voor de groep staan en (gedeelde) groepsverantwoordelijkheid dragen.

Datum: januari 2013

Doel: Inzicht krijgen in de kwantiteit en kwaliteit van gesprekken met kinderen

Inzicht krijgen in de behoefte aan verbetering en scholing voor het voeren van kindgesprekken

Respons: De enquête is uitgezet onder 14 leerkrachten. Daarvan hebben 11 leerkrachten de enquête ingevuld.

Overzicht reacties

Totaal gestarte enquêtes: 11

Totale aantal voltooide enquêtes: 11 (100%)

1. Hoe vaak voer je een gesprek met een individuele leerling? (uitgaande van een vijfdaagse werkweek)		
beantwoorde vraag		11
overgeslagen vraag		0
Reactie percentage		Reactie telling
minder dan 10 keer per week	45,5 %	5
meer dan 10 keer per week	54,5 %	6

2. Is het kindgesprek een vast onderdeel van je weekplanning?		
	beantwoorde vraag	11
	overgeslagen vraag	0
	Reactie percentage	Reactie telling
nee	45,5%	5
ja	18,2%	2
soms	36,4%	4
Nadere toelichting: In het begin van het jaar probeer ik het in te plannen zodat ik elk kind persoonlijk heb gesproken. De rest van het jaar voer ik gesprekken naar behoefte. het ligt eraan wat je er precies onder verstaat. Ik spreek dagelijks meerdere kinderen individueel maar plan geen persoonlijke gesprekjes. Vaak plan ik er ongeveer 2 per dag (4daagse werkweek) en dan komt er spontaan nog wat bij		

3. Op welk moment van de dag voer je een kindgesprek vooral?		
	beantwoorde vraag	8
	overgeslagen vraag	3
	Reactie percentage	Reactie telling
Tijdens het zelfstandig werken	75,0%	6
Tijdens de pauze of na schooltijd	50,0%	4
Nadere toelichting - geen vast moment - Of wanneer er tijd is. - en in de kleine kring - De gesprekjes die ik voer gebeuren aan de tafel of in de hoek waar de kinderen werken. - Meestal tijdens het leesmoment maar ook wel in de pauze.		

4. Vind je het belangrijk om ieder kind individueel te spreken?		
beantwoorde vraag		10
overgeslagen vraag		1
Reactie percentage		Reactie telling
Ja, dat zou een vast onderdeel in ons programma moeten zijn	90%	9
Ja, maar niet als het ten koste gaat van het lesprogramma	10%	1
Nee	0%	0
Nadere toelichting -Ik wil graag dat de kinderen zich gezien voelen. -Ja maar het is bijna niet haalbaar om dat overdag te doen dus in een klein groepje met kinderen die elkaar liggen en vertrouwen kan ook		

5. Registreer je de inhoud van een kindgesprek?		
	beantwoorde vraag	11
	overgeslagen vraag	0
	Reactie percentage	Reactie telling
Ja, in Parnassys	0%	0
Ja, maar niet in Parnassys	0%	0
Alleen als het relevant is	100%	11
Nooit	0%	0
Nadere toelichting:		
-Ik vind het best lastig om er aan te denken om het in Parnassys te registreren.		

6. Wat is meestal de aanleiding om een gesprek met een kind te voeren?

beantwoorde vraag	11
overgeslagen vraag	0

Reacties:

-Zicht krijgen schoolbeleving, oplossingen zoeken voor een probleem.

-Hoe het kind in zijn vel zit.

-even weten hoe het met 't kind gaat

-er is niet altijd een concrete aanleiding

-Kind zit niet lekker in zijn vel. Zorgelijke thuissituatie Kind is voor mij nieuw.

-Een conflict, of het idee hebben dat een kind niet lekker in zijn vel zit. Als ik zie dat een kind totaal niet taakgericht is in de klas

-het spel of het werk van het kind -het welbevinden van het kind

-De uitstraling van het kind. Een emotie bij het kind

-Ik heb regelmatig een gesprekje met een kind dat moeite heeft om in een kringgesprek iets te vertellen. Verder spreek ik een kind individueel als er iets in de thuissituatie aan de hand is.

-een kind zit niet lekker in zijn vel - nav een gebeurtenis - nav het werk - gewoon omdat het leuk is om elkaar te spreken, belangstelling tonen, verstandhouding goed houden, willen weten wat er speelt in je groep want dan zie je lang niet altijd zomaar

-Welbevinden Conflicten Voortgangsgesprekken in bijzijn van ouders

7. Wat vind je van het effect van een individueel gesprek met een leerling?

beantwoorde vraag	11
overgeslagen vraag	0

Op jezelf en jouw kijk op en aanpak van het kind

- Ik kan het gedrag van een kind beter begrijpen.
- Duidelijkheid wat het kind wil.
- leert t kind beter kennen & ziet 'm meer staan
- geeft duidelijkheid en inzicht
- Verhelderend. Heb beter beeld van het kind. Weet wat het kind zelf voelt en of mijn gedachten daarover kloppen.
- Meer relatie en begrip tussen lln en leerkracht
- je leert het kind beter kennen
- Levert betere relatie op met het kind. Leert mij gedachtegang van het kind.
- ik leer op deze manier een kind beter kennen het helpt mij om mijn eigen aanpak aan te passen
- hoe meer je een kind leert kennen hoe beter je verhouding vaak
- Het geeft veel info die ik daarvoor niet had

Effect van een kindgesprek op het kind zelf

- Een gesprek kan een kind helpen om een reëel beeld te krijgen van zichzelf.
- De leerkracht weet hoe ik in mijn vel zit.
- even 1op 1 aandacht
- voelt zich begrepen
- Kind heeft het gevoel gezien te worden.
- Meestal opluchting voor het kind 'bevrijdend gevoel'

- het kind voelt zich gezien
- Gevoel dat het gezien wordt
- Het helpt een kind om meer te durven zeggen
- Voelt zich gezien, hopelijk laat je merken dat je er bent voor het kind
- Serieus genomen worden

8. Voel je je weleens handelingsverlegen in een gesprek? Zo ja, hoe komt dat dan?

beantwoorde vraag	11
--------------------------	----

overgeslagen vraag	0
---------------------------	---

Reacties:

-Ja, als een kind een probleem niet ziet, dat ik zelf wel zie of als ik vermoed dat een kind gewenste antwoorden geeft

-Nee

-als er niet zoveel respons komt

-alleen door tijdgebrek, rust om een gesprek te voeren

-Ja, weet soms niet goed hoe het gesprek moet beginnen. Als een kind niet veel zegt is het lastig om door te vragen.

-Nee niet meteen. Heb wel eens na een gesprek dat ik denk. Welke vragen ga ik stellen om tot het werkelijke doel te komen. Soms is er een 2e gesprek nodig waar ik dan vooraf goed nadenk

over de vragen.

-nee

-Ja met name wanneer ik zie dat er iets is en het kind niet kan/durft/wil praten. Moeilijk om dan af te wachten en het even los te laten.

-nee

-Ja. Soms krijg je van die sociaal wenselijke antwoorden en dan weet je niet wat je moet doen. Maar vaak ben ik ook best tevreden.

-Nee

**9. Met welk doel voer je doorgaans kindgesprekken?
Meerdere antwoorden mogelijk.**

beantwoorde vraag	11
overgeslagen vraag	0

Reacties:

-Erachter komen of het kind de opdrachten gemakkelijk of moeilijk vindt

-Scheppen van een band, veiligheid creëren

-benieuwd naar welbevinden

-kind leren kennen

-Kind beter te begrijpen.

-proberen om achter de belemmeringen te komen, en samen kijken naar wat het kind nodig heeft om beter met de belemmering om te gaan

-meer te weten te komen over het kind

-Verduidelijking

-om een kind te leren reflecteren op zichzelf en op zijn werk

-Beter begrip krijgen van een situatie of gedrag

-Voortgang bespreken

-Erachter komen of een kind tevreden is over sociale contacten die hij/zij heeft in de groep.

-Duidelijkheid naar het kind toe.

-wat vind je fijn / niet fijn op school enz

-weten wat het kind nodig heeft

-Kind laten merken dat jij hem/ haar ziet.

-luisteren naar een verhaal of gebeurtenis, puur om een stukje aandacht te geven

-meer te weten te komen over het spel, werk van het kind

-troosten

-om een kind beter te leren kennen en te begrijpen

-Oplossingsgericht

-Meer zicht krijgen op persoonlijke omstandigheden bijv, ziekte of rouw in de familie

-gezellig

-Om het kind verder te helpen.

-kinderen vertellen en benoemen wat ze goed kunnen

-helpen bij taak

-Elkaar leren kennen en begrijpen conflicten verhelderen

10. Als er een mogelijkheid komt om te leren hoe je effectiever kindgesprekken kunt voeren, zou je daar dan belangstelling voor hebben?

beantwoorde vraag 10

overgeslagen vraag 1

Reacties:

-Ik denk dat ik zelf al wel voldoende handvaten heb, ik heb er ook al eens voorbeeldfilmpjes van gemaakt. Ik zou graag mijn VIB opleiding hierbij in willen zetten om collega's hier in verder de helpen,

-Misschien een klein onderdeel op een studiedag? of een soort workshop?

-het kan vast beter!

-SUCCES!

-Oh jawel, alleen hangt het wel een beetje van de manier waarop die informatie naar ons toekomt. Geen cursus.. :(

- Meer dan de helft van de collega's spreekt gemiddeld minstens twee kinderen per dag individueel. In dergelijke frequentie wordt met ieder kind iedere maand een keer afzonderlijk gesproken. Het zegt echter nog niets over de inhoud en aanleiding van de gesprekken.

- Het is sterk wisselend per leerkracht of gesprekken van te voren worden ingepland. Een interpretatie zou kunnen zijn dat er schoolbreed geen afspraken en faciliteiten zijn voor het planmatig spreken met kinderen.
- 60% van de gesprekken vindt plaats onder schooltijd, en 40% in de vrije tijd van leerkracht en leerling.
- 13 van de 14 respondenten geeft aan dat de behoefte bestaat om gesprekken met individuele leerlingen een vaste plaats in het programma te geven. De noodzaak van een gesprek met een individuele leerling wordt daarmee door vrijwel iedereen erkend.
- Verslaglegging wordt alleen gedaan als de informatie uit het gesprek relevant is. Bij deze vraag ben ik zelf eigenlijk wat te vaag geweest. Want wat is precies 'relevant'? In elk geval blijkt wel dat er niet standaard een verslag wordt gemaakt van gesprekje met kinderen. Kennelijk wordt het nog aan de eigen inschatting van de leerkracht overgelaten of het de moeite waard is om een gesprek te registreren. Duidelijke richtlijnen daarvoor ontbreken op school.
- Als het gaat om het formuleren van een aanleiding voor een gesprek valt op dat het grootste deel van de gesprekken wordt geïnitieerd vanwege een negatieve aanleiding. Er is iets dat *niet* goed werkt. In feite zijn dat meestal de gesprekken, waarbij wordt ingespeeld op de situatie die zich op dat moment voordoet. Slechts enkele van de genoemde aanleidingen zijn preventief van aard.
- Wat verder opvalt in de opsomming van aanleidingen is dat het bij het overgrote deel gaat om gesprekken die te maken hebben met het gedrag en de sociaal emotionele ontwikkeling van een kind.
- De respondenten beschrijven in een open vraag de effecten van een individueel gesprek. Het effect op de kijk op en de aanpak van een leerling levert in de antwoorden de volgende kernwoorden op: Kennen, begrijpen, relatie. Bij de vraag wat het effect van een gesprek op het kind zelf is zijn de kernwoorden: 'gezien voelen, begrepen voelen'
- Een kleine meerderheid zegt zich goed te kunnen redden in een gesprek. Dat vind ik best veel omdat de meeste leerkrachten niet speciaal zijn opgeleid voor het voeren van gesprekken met kinderen. Tegelijkertijd besef ik wel dat de

definitie van een 'goed kindgesprek' hierbij niet gegeven is en die kan dus heel verschillend geïnterpreteerd worden.

- Op de vraag met welk doel een gesprek wordt ingezet komen veel verschillende antwoorden. Vergelijkbaar met de antwoorden van de vraag over de aanleiding van een gesprek. Toch komt bij de doelstellingen wat vaker het onderwerp 'schoolwerk' aan de orde. Misschien is het wat te kort door de bocht om daar de conclusie aan te verbinden dat de gesprekken over het leren van het kind meer worden georganiseerd en de gesprekken over welbevinden en gedrag eerder naar aanleiding van een gebeurtenis plaatsvinden. Het is interessant om dat nog eens in het team na te gaan.
- De laatste vraag is met het oog op het onderzoek interessant. Er blijkt groot draagvlak te zijn voor het leren van effectieve gespreksvoering.

Bijlage 2.1 Formulier kindgesprekken volgens HGW.

Bron: Pameijer, N., Van de Beukering, T. & De Lange, S. (2009) Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam. Leuven/Den Haag: Acco.

Bijlagen bij hoofdstuk 4. Gesprekken met leerlingen

I.4.1 Gesprek met een leerling

BILAGE I

Leerling:	Datum:	Leerkracht:
1. <i>Voorbereiding</i> : kent het kind de aanleiding en het doel van het gesprek? Waar houden we het gesprek en wanneer? Hoe lang gaat het duren? Is het kind voorbereid op het thema van het gesprek?		
2. <i>Thema</i> : waarover gaat het gesprek? Wat wil je als leerkracht bereiken? Wat wil het kind zelf bereiken? Is je rol duidelijk voor het kind? Zijn de regels van het gesprek duidelijk?		
3. <i>De moeilijke situatie</i> : wat is moeilijk voor het kind? Hoe zou dat kunnen komen? Wat is de rol van de leerling, medeleerlingen, de leerkracht of de ouders? Denk aan afstemming en wisselwerking.		
4. <i>De situatie waarin het goed gaat</i> : wanneer is het probleem er niet? Wanneer lukt het wel? Wat is dan de rol van de leerling, medeleerlingen, de leerkracht of de ouders? Positieve aspecten: wat gaat juist goed? Wat zijn de talenten en interesses van het kind? Wat is verder positief aan het kind en andere betrokkenen?		
5. <i>Doel</i> : wat is het doel dat we samen willen bereiken? Wat merken, horen of zien we dan concreet?		
6. <i>Manieren om het doel te bereiken</i> : wie kan helpen om de doelen te bereiken? Hoe zou dat kunnen? Welke oplossingen heeft het kind zelf? Welke aanvullingen heeft de leerkracht? Loop samen de hulpzinnen onderwijsbehoeften langs.		
7. <i>Afspraken</i> : wat gaan we doen? Wie doet dat en hoe? Wanneer evalueren we of het ons gelukt is?		
8. <i>Evaluatie</i> : zijn onze doelen van het gesprek bereikt? Was het een prettig gesprek? Waarom (niet)?		

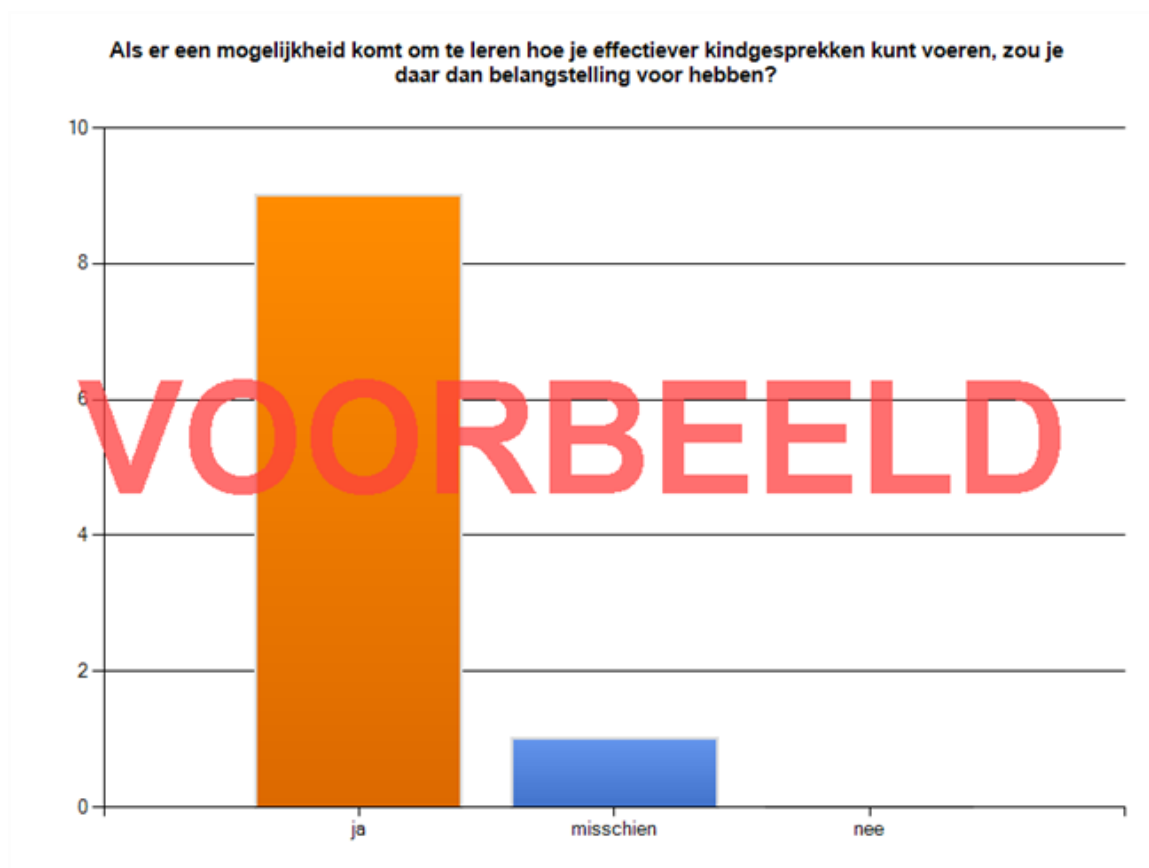
| 241

Bijlage 3.1 uitnodiging voor deelnemers PGO

Informatie voor de collega's en verzoek deelname praktijkgericht onderzoek.

Hallo collega's!

In januari vulden jullie een enquête in waarin ook onderstaande vraag stond:



Hier is het bewijs dat de grote meerderheid van ons team best effectiever gesprekken met kinderen wil leren voeren. In een onderzoek dat ik vorig jaar heb gedaan naar de implementatie van HGW bij ons op school is naar voren gekomen dat we weinig gebruik maken van de informatie die een kind zelf te bieden heeft bij het handelingsgericht werken. Onderwijsbehoeften bepalen wij vaak zelf van achter ons bureau. Maar de grootste informatiedrager is het kind zelf.

Ik heb in mijn studie leren werken met het oplossingsgerichte gesprek. Dit instrument kan ons helpen de onderwijsbehoeften van een kind te achterhalen bij het kind zelf, door het kind te laten meedenken voor een oplossing.

Voor mijn opleiding ga ik een onderzoek doen en ik zou het erg mooi vinden als 3 of 4 collega's met mij willen leren hoe je oplossingsgerichte gesprekken kunt voeren.

Mijn onderzoeksvraag is daarbij:

Kan het oplossingsgerichte gesprek op Het Zwaluwnest ertoe bijdragen dat de leerkracht de onderwijsbehoeften van zijn leerling beter begrijpt?

Wat moet je je voorstellen bij dat traject?

1. Als eerste is het nodig dat je de theorie van het voeren van oplossingsgerichte gesprekken kent. Daar kan ik je bij helpen en dat zal ongeveer een uur in beslag nemen.
2. Vervolgens moet je bereid zijn enkele oefengesprekken te voeren met een of meerdere kinderen. Hiervoor wil ik je groep vervangen zodat je het onder schooltijd kunt doen.
3. Deze gesprekken gaan we filmen en vervolgens onder leiding van onze VIB-er Diana met elkaar bespreken in een soort intervisie-vorm. Dit intervisiemoment zal twee keer een middag zijn. (van 15.30 uur tot 17.30 uur)
4. De periode waarin dit plaatsvindt is april/mei 2013

In het kort:

1. Instructiemoment oplossingsgerichte gespreksvoering
2. Eerste oefenronde die gefilmd wordt
3. Intervisie
4. Tweede oefenronde die gefilmd wordt
5. Intervisie en evaluatie

Ik hoor graag van je!

Groeten,

Anita Zeldenrust

Bijlage 3.2 Kijkwijzer gespreksronde 1

Kijkwijzer bij reflectie op gespreksronde 1



Terugblikken en Bewustwording:

- Hoe vond je de gesprekken gaan?
- Welke stappen uit de zevenstappendans zie je terug in het gevoerde gesprek?
- Welke stappen ben je vergeten/ heb je niet gebruikt en waarom niet?
- Welk onderdeel vond je waardevol?
- Welk onderdeel is onmisbaar (wenselijk)?

Alternatieven ontwikkelen:

- Waar wil je het volgende gesprek op letten?
- Welk doel stel je jezelf voor het volgende gesprek?

Bijlage 3.3 Session Rating Scale

Group Session Rating Scale (GSRS)

Name _____	Age (Yrs): _____
ID# _____	Sex: M / F _____
Session # _____	Date: _____

Please rate today's group by placing a mark on the line nearest to the description that best fits your experience.

Relationship

I did not feel understood, respected, and/or accepted by the leader and/or the group.

I-----I

I felt understood, respected, and accepted by the leader and the group.

Goals and Topics

We did *not* work on or talk about what I wanted to work on and talk about.

I-----I

We worked on and talked about what I wanted to work on and talk about.

Approach or Method

The leader and/or the group's approach are/is not a good fit for me.

I-----I

The leader and the group's approach are a good fit for me.

Overall

There was something missing in group today—I did not feel like a part of the group.

I-----I

Overall, today's group was right for me—I felt like a part of the group.

The Heart and Soul of Change Project

www.heartandsoulofchange.com

© 2007, Barry L. Duncan and Scott D. Miller

Bijlage 4.1 Agenda Instructiemoment deelnemers PGO

Instructiemoment Oplossingsgerichte gespreksvoering voor deelnemers PGO

Donderdag 11 april

16.00 uur- 17.00 uur

Doel bijeenkomst:

1. Je weet hoe het PGO zal worden opgezet en wat jouw rol daarin is 5 min

→ invullen van de schaalvraag!! Hoe zou je nu antwoord geven op de onderzoeksvraag?

0= Mijn kindgesprekken zorgen er nog totaal niet voor dat ik de onderwijsbehoefte van een leerling begrijp

10= Mijn kindgesprekken zorgen ervoor dat ik precies begrijp wat de onderwijsbehoefte van een leerling is

2. Je weet wat oplossingsgerichte gespreksvoering is 15 min

3. Je kent de 7-stappendans 10 min

4. Je hebt ervaring opgedaan met een oplossingsgericht gesprek met een collega 15 min

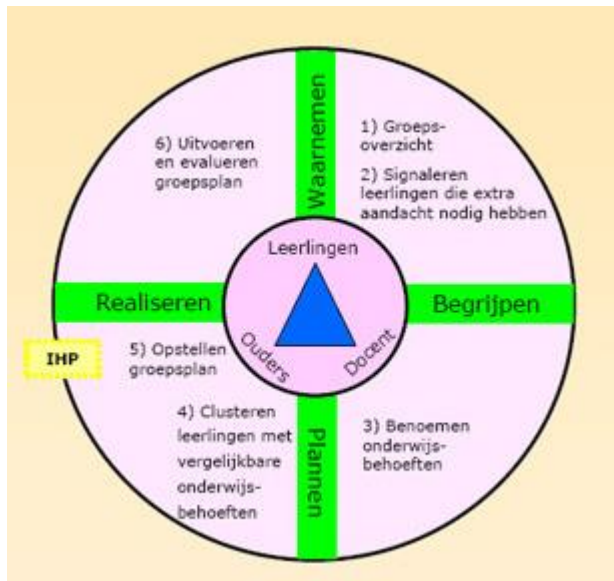
5. Je bent enthousiast geworden om samen te leren de kinderen beter te begrijpen. 10 min

1. Onderzoek

Mijn onderzoeksvraag is:

Kan het oplossingsgerichte gesprek op Het Zwaluwnest ertoe bijdragen dat de leerkracht de onderwijsbehoeften van zijn leerling beter begrijpt?

Met jullie samen wil ik proberen een antwoord te vinden op deze vraag.



2. Het oplossingsgerichte gesprek.
<http://hetkind.org/2012/07/01/nadenken-over-je-eigen-ontwikkeling-geeft-ideeen-voor-vervolgstappen/>
<http://www.leraar24.nl/video/1765>
3. Theorie leggen op het filmpje
4. Zelf even oefenen met de vraag: neem een kind in gedachten waar je moeite mee hebt. Probeer de zeven-stappendans daarmee uit.
5. Plan maken voor gesprekje met leerlingen. Maandag, woensdag of vrijdag
 - wanneer
 - wie wil je spreken
 - filmafspraken: toestemming van ouders vragen, ethische aspecten bespreken
 - Planning VIB-er voor verwerking

Bijlage 4.2 Fragmenten uit beeldmateriaal, verhalend beschreven.

Fragment 1: krachtbronnen

Van deelnemer 1 bekijken we een fragment aan het begin van het gesprek. Hij heeft gevraagd wat goed gaat op school. Daarop antwoordt de leerling (groep 6) dat het goed gaat met rekenen, taal en gym. Vervolgens wordt de vraag gesteld wat minder goed gaat. Daarop antwoordt de leerling dat spelling en begrijpend lezen minder goed gaan. Dan vraagt deelnemer 1: "Hoe gaat het met jouzelf? Met de andere kinderen zeg maar..." De leerling zegt: "Soms goed en soms ook niet" en begint vervolgens te huilen. Na een rustmoment stelt deelnemer 1 enkele vragen, zoals: "Waar moest je aan denken waardoor het kwam dat je ging huilen?" De leerling haalt zijn schouders op. "Dat was vast niet iets leuks." De leerling schudt zijn hoofd en snikt nog wat na. Deelnemer 1 vraagt: "Wil je er met me over praten?" De leerling antwoordt: "Hoeft niet".

Fragment 2: Schaalvraag

Deelnemer 1 heeft een leerling in groep 3 waarmee hij een gesprek voert over een situatie van de dag ervoor. De leerling had gelogen. Nadien was hij daar erg verdrietig over. Deelnemer 1 heeft het idee dat de leerling zijn huilbuien soms bewust inzet om straf te ontlopen. Hij stelt daarom een schaalvraag over zijn verdriet van de dag ervoor. "Hoe verdrietig was je op dat moment? De nul is helemaal niet verdrietig en de tien is heel erg verdrietig" De leerling schrijft 5 op en zegt: "Want ik huil eigenlijk nooit zo hard en ook best wel hard dus daarom een vijf."

Fragment 3: Schaalvraag

Deelnemer 2 heeft een gesprek met een leerling (9 jaar) uit haar eigen groep. Er is gebleken dat deze leerling, samen met zijn vriendje, nogal eens problemen heeft in de omgang met klasgenoten. Soms wordt hij gepest en soms pest hij andere kinderen. Met ouders is hierover gesproken. Er is gewerkt aan een plan van aanpak, samen met de leerling. In dit gesprek wordt besproken hoe het nu gaat. De schaalvraag wordt gesteld met de volgende vraag:

“Hoe goed vind je dat het nu gaat in de omgang met de andere kinderen? Nul is: het gaat heel slecht en tien is: het gaat helemaal perfect.” De leerling antwoordt: “negen” Vervolgens stelt ze de vraag: “Hoe zou het een tien kunnen worden?” Hierop weet de leerling geen antwoord te geven, ook niet na wat suggesties van de vragensteller. Als ze met hem terugkijkt naar de afgelopen tijd geeft hij aan dat het toen soms een zes of een zeven was. Hij zegt: “Dan was het geen leuke dag. Soms zijn het ook geen leuke dagen, als J er niet is en S die wil met andere kinderen spelen en dan in de grote pauze dan doe ik eigenlijk nooit wat..”

Bijlage 4.3 Citaten van deelnemers bij reflectie Ronde 1

Opmerkingen van de deelnemers aan het eind van de reflectie Ronde 1:

- “Het is wenselijk om deze gesprekken vaker te voeren, dan wordt het meer je tweede natuur.”
- “Het helpt je om de kinderen beter te begrijpen.”
- “Het is belangrijk om geen gesloten vragen te stellen.”
- “Leg de oplossing bij de kinderen.”
- “Zo’n gesprek is een investering in de band met een kind. In feite stort je hiermee op de emotionele bankrekening van het kind.”

Bijlage 4.4 Kijkwijzer gespreksronde 2

Kijkwijzer bij reflectie op gespreksronde 2



Terugblikken en Bewustwording:

- Hoe vond je de gesprekken gaan?
- Is het gelukt om een schaalvraag te stellen?
- Wat leverde dat op?
- Welke antwoorden zou je na deze twee ronden geven op de onderzoeks- en deelvragen?

Bijlage 4.5 Beantwoording deelvragen door deelnemers onderzoek na reflectieronde 2

Deelvragen:

1. Welke elementen uit het OG kind gesprek worden door de deelnemers als waardevol ervaren om de leerontwikkeling te bevorderen?
 - * “Dat je een op een met een kind kunt spreken en de tijd neemt voor een kind.”
 - * “Dat je rust neemt om te luisteren, zonder zelf te gaan invullen.”
 - * “Bij een van de leerlingen waarmee gesproken is zien we opeens vooruitgang, alsof bij haar het kwartje is gevallen. Er is helderheid gekomen, het plan is duidelijk geworden.”
 - * “Het is waardevol voor de band met de leerling.”
 - * “Door deze vorm van gespreksvoering laat je je meer verrassen door een kind. Je komt bij het hart van je onderwijs.”

2. Welke elementen uit het OG kindgesprek worden door de deelnemers als wenselijk ervaren om de leerontwikkeling te bevorderen?
 - * “Door deze gespreksvorm mag het kind eindelijk zelf het verhaal doen in plaats van de ouders.”
 - * “Het kind wordt veel meer gezien en gehoord.”
 - * “Op deze manier gesprekken voeren met kinderen is absoluut wenselijk.”

3. Welke elementen uit het OG kind gesprek worden door de deelnemers als haalbaar ervaren om een vast onderdeel te worden van HGW?
- * “Een gesprek een op een met een kind moet je inplannen en organiseren. Bijvoorbeeld met behulp van de inzet van een stagiaire of onderwijsassistent die de groep overneemt”
 - * Wanneer extra uren worden ingezet om deze gesprekken te kunnen voeren.”
 - * “Het kan haalbaar zijn als de kinderen bijvoorbeeld een dag vrij krijgen en alleen om de beurt op school komen voor een gesprek.”
 - * Wanneer het hele team en de directie warm te krijgen is voor deze kindgesprekken kunnen we samen een weg vinden hoe we het willen organiseren.”
 - * “We zijn met topondernemers ook bezig met het opzetten van een portfolio. Daar kunnen kindgesprekken ook een plaats in krijgen.

Bijlage 4.6 Schaalvragen leerlingen SRS

Onderdelen van de schaalvraag:

1. Relatie met de leerkracht:

- De leerkracht hoorde, zag en begreep mij helemaal niet. (0 punten)
- De leerkracht hoorde, zag en begreep mij heel goed. (10 punten)

2. Onderwerp en doel gesprek:

- We praatten over dingen waar ik helemaal niet over wil praten of aan wil werken. (0 punten)
- We praatten over dingen waar ik heel graag over wil praten of aan wil werken. (10 punten)

3. Aanpak of methode

- De aanpak van de leerkracht en de manier waarop dit gesprek ging is helemaal niet goed voor mij. (0 punten)
- De aanpak van de leerkracht en de manier waarop dit gesprek ging is heel goed voor mij. (10 punten)

4. Algeheel gevoel over het gesprek:

- Ik heb echt wat gemist in dit gesprek (0 punten)
- Dit gesprek was precies goed voor mij (10 punten)

1

Session Rating Scale (SRS V.3.0)

Name <u>leerling 1</u>	Age (Yrs): <u>9</u>
ID# _____	Sex: M/ <u>F</u>
Session # _____	Date: <u>13 juni 2013</u>

Please rate today's session by placing a mark on the line nearest to the description that best fits your experience.

Relationship

I did not feel heard,
understood, and
respected.



I felt heard,
understood, and
respected.

*sommige woorden
moeilijk te begrijpen*

Goals and Topics

We did *not* work on or
talk about what I
wanted to work on and
talk about.



We worked on and
talked about what I
wanted to work on and
talk about.

Approach or Method

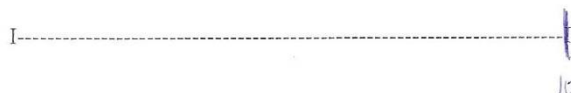
The therapist's
approach is not a good
fit for me.



The therapist's
approach is a good fit
for me.

Overall

There was something
missing in the session
today.



Overall, today's
session was right for
me.

The Heart and Soul of Change Project

www.heartandsoulofchange.com

© 2002, Scott D. Miller, Barry L. Duncan, & Lynn Johnson

Licensed for individual use only

2

Session Rating Scale (SRS V.3.0)

Name leerling 2 Age (Yrs): 8
ID# _____ Sex: M / F
Session # _____ Date: 13 juni 2013

Please rate today's session by placing a mark on the line nearest to the description that best fits your experience.

Relationship

I did not feel heard,
understood, and
respected.

I-----I
10

I felt heard,
understood, and
respected.

Goals and Topics

We did *not* work on or
talk about what I
wanted to work on and
talk about.

I-----I
6 soms nog een beetje
lawaai.

We worked on and
talked about what I
wanted to work on and
talk about.

Approach or Method

The therapist's
approach is not a good
fit for me.

I-----I
6

The therapist's
approach is a good fit
for me.

Overall

There was something
missing in the session
today.

I-----I
10

Overall, today's
session was right for
me.

The Heart and Soul of Change Project

www.heartandsoulsofchange.com

© 2002, Scott D. Miller, Barry L. Duncan, & Lynn Johnson

Licensed for individual use only

43

Session Rating Scale (SRS V.3.0)

Name <u>leerling 3</u>	Age (Yrs): <u>9</u>
ID# _____	Sex: <u>M</u> / <u>F</u> <u>m</u>
Session # _____	Date: <u>14 juni 2013</u>

Please rate today's session by placing a mark on the line nearest to the description that best fits your experience.

Relationship

I did not feel heard,
understood, and
respected.

I-----I
8

I felt heard,
understood, and
respected.

Goals and Topics

We did *not* work on or
talk about what I
wanted to work on and
talk about.

I-----I
8

We worked on and
talked about what I
wanted to work on and
talk about.

Approach or Method

The therapist's
approach is not a good
fit for me.

I-----I
9

The therapist's
approach is a good fit
for me.

Overall

There was something
missing in the session
today.

I-----I
9

Overall, today's
session was right for
me.

The Heart and Soul of Change Project

www.heartandsoulofchange.com

© 2002, Scott D. Miller, Barry L. Duncan, & Lynn Johnson

Licensed for individual use only

4

Session Rating Scale (SRS V.3.0)

Name leerling 4 Age (Yrs): 12
ID# _____ Sex: M / F
Session # _____ Date: 13 juni 2013

Please rate today's session by placing a mark on the line nearest to the description that best fits your experience.

Relationship

I did not feel heard,
understood, and
respected.



I felt heard,
understood, and
respected.

Goals and Topics

We did *not* work on or
talk about what I
wanted to work on and
talk about.



We worked on and
talked about what I
wanted to work on and
talk about.

Approach or Method

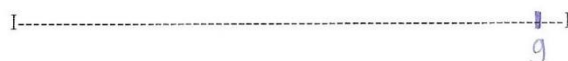
The therapist's
approach is not a good
fit for me.



The therapist's
approach is a good fit
for me.

Overall

There was something
missing in the session
today.



Overall, today's
session was right for
me.

The Heart and Soul of Change Project

www.heartandsoulofchange.com

© 2002, Scott D. Miller, Barry L. Duncan, & Lynn Johnson

Licensed for individual use only.

5

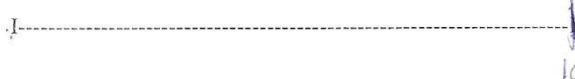
Session Rating Scale (SRS V.3.0)

Name leerling 5 Age (Yrs): 12
ID# _____ Sex: M / F
Session # _____ Date: 14 juni 2013

Please rate today's session by placing a mark on the line nearest to the description that best fits your experience.

Relationship

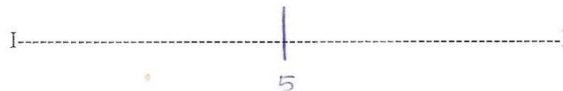
I did not feel heard,
understood, and
respected.



I felt heard,
understood, and
respected.

Goals and Topics

We did *not* work on or
talk about what I
wanted to work on and
talk about.



We worked on and
talked about what I
wanted to work on and
talk about.

Approach or Method

The therapist's
approach is not a good
fit for me.



The therapist's
approach is a good fit
for me.

Overall

There was something
missing in the session
today.



Overall, today's
session was right for
me.

*Rushig werken beter
vragen stellen nog niet zo. - aan ander
- niet reed zin.*

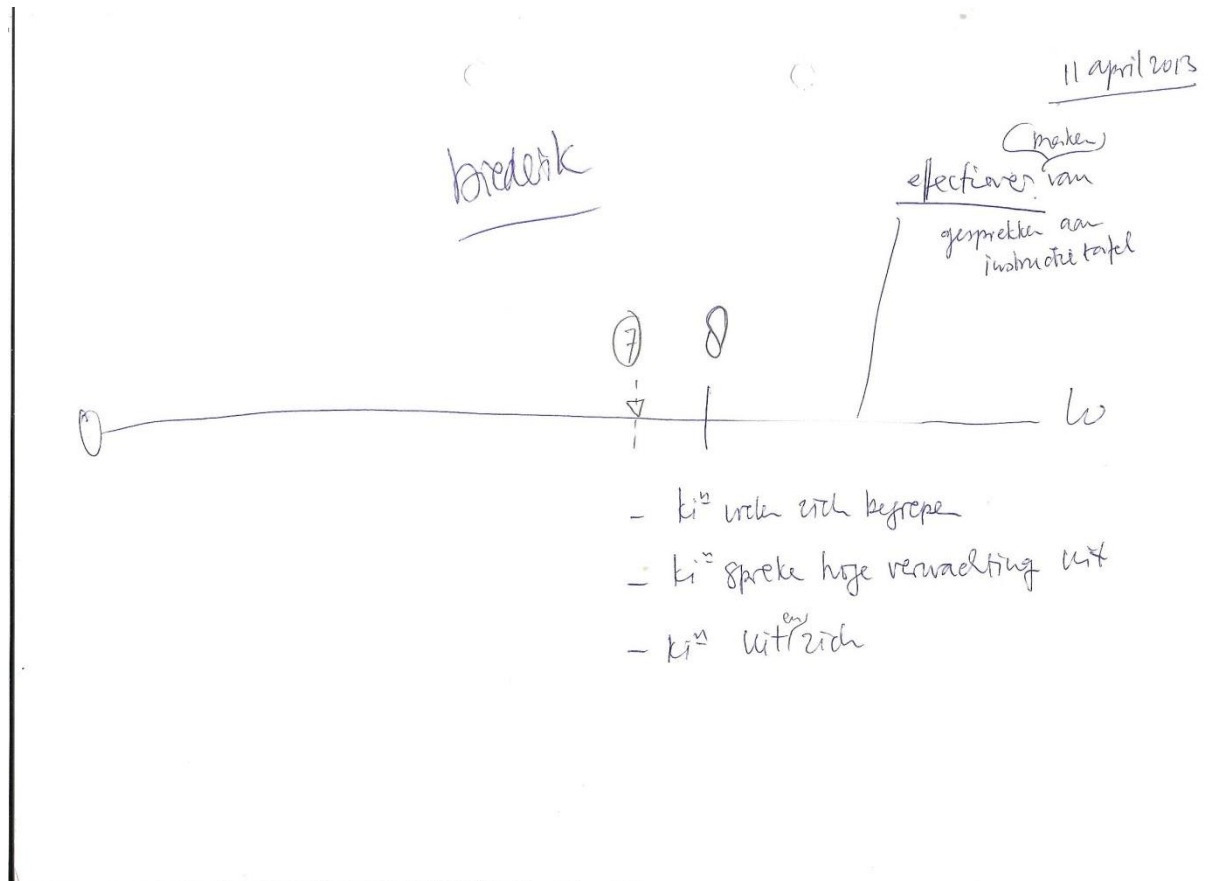
The Heart and Soul of Change Project

www.heartandsoulsofchange.com

© 2002, Scott D. Miller, Barry L. Duncan, & Lynn Johnson

Licensed for individual use only.

Bijlage 4.7 Schaalvragen deelnemers

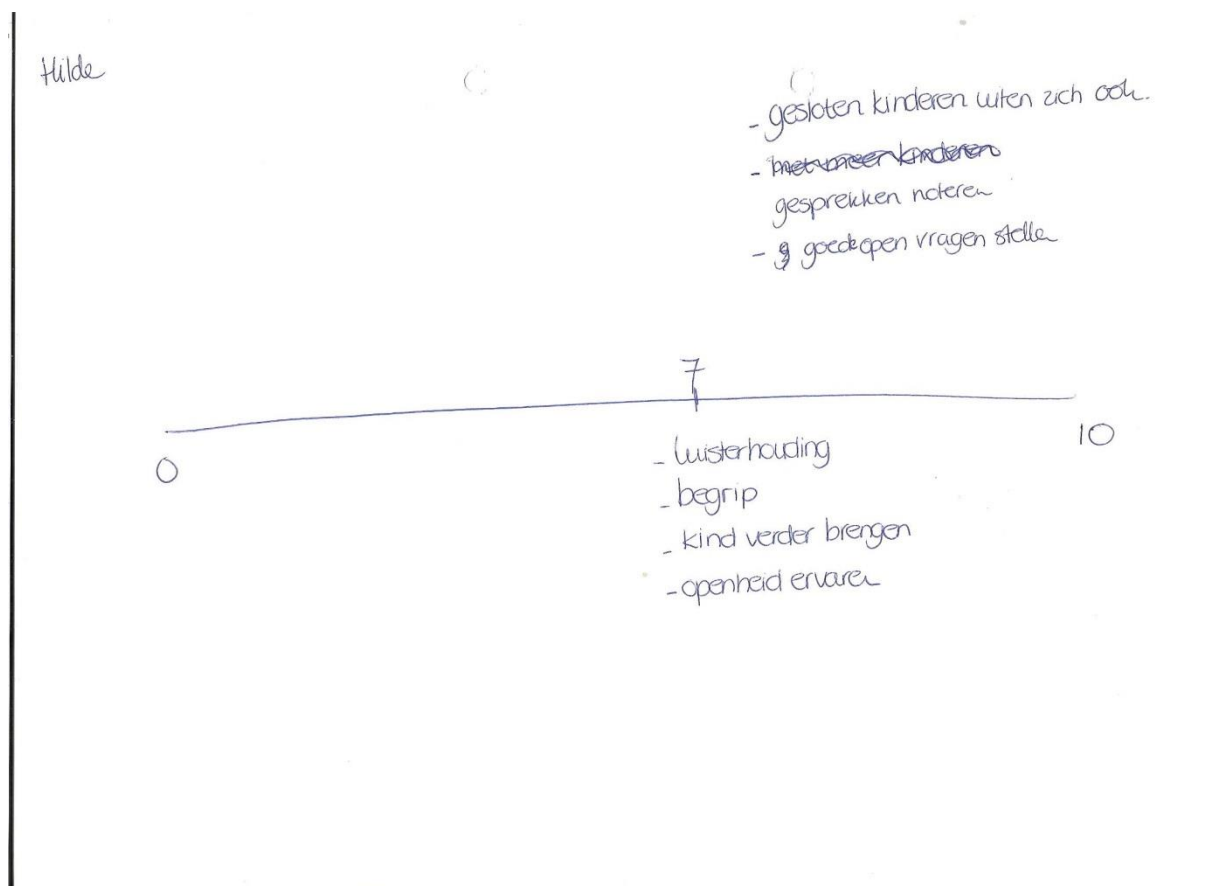


Schaalvraag op 13 april 2013 van deelnemer 2

Cijfer: 7 (voor de kinderen uit mijn groep)

goed: openheid van kinderen

doel: kinderen zelf betrekken bij het oplossen van het probleem.



Schaalvraag 2 van deelnemer 1

Mijn eerdere 8 heb ik naar beneden bijgesteld. De reden hiervoor is dat ik dacht dat ik verder zou zijn dan in werkelijkheid is. Vooral bij het stellen van de schaalvragen heb ik dat gemerkt. Misschien dat de camera een negatief effect had:). Ik merkte dat ik er niet goed uitkwam.

Schaalvraag 2 van deelnemer 2

"- Als de kinderen meer zelf betrokken zijn bij de oplossing van het probleem.."

De gesprekken hebben mij geleerd meer los te laten, de oplossingen niet van te voren bedenken, maar echt samen met de kinderen of uit de kinderen te laten komen.

Het blijft voor mij een aandachtspunt, maar ik heb ervaren dat dit echt werkt. Bij Y. heeft dit gemaakt dat zij positiever in haar vel zit en door heeft dat ze ook dingen goed kan en er zelf invloed op heeft. Bij J (niet met camera opgenomen) hebben we samen gezocht naar oplossingen en kwamen we er uit dat hij toch eerder met vervelende situaties die hij niet op kon lossen bij mij zou moeten komen om het samen op te lossen. Om te voorkomen dat het een groot probleem werd en hij steeds de schuld zou krijgen, doordat de kinderen uiteindelijk steeds kwamen klagen over zijn gedrag. En hij dit deed uit frustratie..

Bij K was het probleem al min of meer opgelost, maar zei zijn moeder dat hij weinig vrienden had. Hij had een heel andere beleving, gelukkig.

Bij ouders; gesprek met de ouders van E v. B., ouders kwamen zelf door alles op een rij te zetten voor hen, tot de oplossing dat we hulp moesten zoeken omdat we alles hadden geprobeerd hadden wat we ouden kunnen doen.

dus,.. ik durf me zelf een bescheiden 8 te geven (ik vind wel dat ik dit -deze gesprekken- moet blijven doen!

Schaalvraag 2 van deelnemer 3

Mijn cijfer voor kindgesprekken mag met een halve punt omhoog. Ik vond namelijk dat het beter ging als dat ik mezelf ingeschat had. De uitkomsten van de gesprekken waren voor mij ook verrassender als wat ik in gedachte had. Kreeg veel meer informatie van de kinderen als wat ik van tevoren had ingeschat. De kinderen waren open en wisten zelf heel goed te benoemen wat ze nodig hadden.

Schaalvraag slot van deelnemer 4

In het begin heb ik mij zelf een 6 gegeven voor het voeren van gesprekken met kinderen.

Nu geef ik mezelf een 7 omdat ik meer tools in handen heb om een goed gesprek te voeren.

De schaalvraag helpt kinderen om concreet te maken wat wanneer ze iets goed of minder goed vinden gaan.

