

Juf, mag ik het zelf zeggen?

Een onderzoek naar de invloed van oplossingsgerichte gespreksvoering met kleuters op de risicofactoren passiviteit en impulsiviteit van kleuters in het basisonderwijs



Master Special Educational Needs

Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg

Onderzoeksbegeleider: Drs. Jan Schrurs

Domein: Gedrag

Studentnummer: 2214601

Mei 2014

Audrey Aarts

Inhoudsopgave

Verplicht inlegblad.....	4
Samenvatting.....	6
Hoofdstuk 1: Aanleiding en probleemstelling.....	7
1.1 Aanleiding.....	7
1.2 Probleemverkenning in de praktijk.....	7
1.3 Aannames bij de start.....	8
1.4 Probleemverkenning in de theorie.....	8
1.5 Wat is er globaal al verkent over dit onderwerp?.....	9
1.6 Doelstelling.....	9
1.7 Onderzoeksvraag.....	9
1.8 Deelvragen.....	9
Hoofdstuk 2: Theoretisch kader.....	10
2.1 Theoretische onderbouwing van onderzoeksvraag	10
2.2 Oplossingsgericht werken en –gespreksvoering met jonge kinderen.....	10
2.2.1 Gespreksvormen.....	10
2.2.2 Gespreksopbouw.....	12
2.3 Passiviteit en impulsiviteit.....	13
Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethodologie.....	15
3.1 Doel en onderzoeksstrategie.....	15
3.2 Opbouw van het onderzoek.....	16
3.3 Dataverzameling en tijdspad.....	17
3.4 Validiteit, betrouwbaarheid en triangulatie	18
3.5 Ethiek.....	18
Hoofdstuk 4: Data-analyse en resultaten.....	19
4.1 Observatie beginsituatie.....	19
4.2 Analyse van de beginsituatie naar aanleiding van ingevulde signaleringslijsten.....	20
4.3 Data analyse van de gevoerde kindgesprekken.....	21
4.4 Analyse van nameting naar aanleiding van ingevulde signaleringslijsten	23

Hoofdstuk 5: Conclusies en aanbevelingen.....	24
5.1 Beantwoording van deelvragen	24
5.2 Beantwoording van de onderzoeksvraag.....	27
5.3 Conclusies.....	28
5.4 Aanbevelingen.....	28
5.5 Discussie.....	29
Hoofdstuk 6: Evaluatie en reflectie.....	30
6.1 Evaluatie.....	30
6.2 Beschrijvende reflectie.....	30
6.3 Technische reflectie.....	31
6.4 Biografische reflectie.....	32
6.5 Kritische reflectie.....	32
6.6 Meta reflectie.....	33
Literatuurlijst.....	34
Bijlage 1: Verplichte inlegbladen.....	35
Bijlage 2: Kenmerken van gespreksvoering met kinderen van vier tot zes jaar.....	39
Bijlage 3 : Analyse van beginsituatie en nameting in een schema.....	41
Bijlage 4: Beschrijvende observatie beginsituatie.....	43
Bijlage 5: Uitgewerkt gesprek passiviteit L.....	45
Bijlage 6: Uitgewerkt gesprek passiviteit S.....	48
Bijlage 7: Uitgewerkt gesprek impulsiviteit T.....	52
Bijlage 8: Uitgewerkt gesprek passiviteit M.....	55
Bijlage 9: Critical friends.....	58

Samenvatting

Praktijkonderzoek:

Invloed van oplossingsgerichte kindgesprekken met kleuters op de risicofactoren impulsiviteiten passiviteit.

Master SEN 2012-2014

Audrey Aarts

Onderzoeksvraag:

Wat is de invloed van het voeren van OGW kindgesprekken, waarmee kinderen de regie over de oplossingen krijgen op de risicofactoren passiviteit en impulsiviteit?

Deelvragen:

- Wat hebben leerkrachten van groep 1-2 op OBS Brandevoort nodig om een goed oplossingsgericht kindgesprek te kunnen voeren met een kleuter?
- Wat hebben kleuters nodig om een oplossingsgericht gesprek te kunnen voeren?
- Wat is het verband tussen passiviteit en impulsiviteit en het voeren van oplossingsgerichte kindgesprekken?

Conclusies, aanbevelingen en discussie:

-Oplossingsgerichte gespreksvoering met kleuters is een krachtig middel om de aanwezigheid van risicofactoren te verminderen.
-Kleuters hebben sturing en begeleiding nodig in de vorm van suggesties bij het bedenken van oefenen voor de bedachte vaardigheid.
-Leerkrachten van groep 1-2 hebben kennis, ruimte en tijd nodig om de gesprekken te kunnen voeren. In de kleutergroep is het te onrustig.
Zou het gebruik van videobeelden van het gedrag van het kind van toegevoegde waarde zijn als uitgangspunt voor een gesprek?

Onderzoekscontext:

Praktijkgericht onderzoek met kleuters, uitgevoerd op een reguliere basisschool. Er worden gesprekken gevoerd volgens de principes van Oplossingsgericht werken. Hierbij wordt gebruik gemaakt van de methode Kids' Skills.

Onderzoeksmethoden en technieken:

- Signaleringslijsten voor kinderen en leerkrachten
- Video opnames van gesprekken
- Oplossingsgerichte gespreksvoering

Onderzoeksopbrengst:

- De mate van aanwezigheid van passiviteit en impulsiviteit is afgenomen.
- De leerkracht-kind relatie is verbeterd.
- Video opnames zorgen voor inzicht in gespreksvaardigheden van leerkracht en betreffende kleuters.

Contactadres:

Audrey Aarts, groepsleerkracht groep 1-2

E-mail: audrey@obsbrandevoort.nl

Hoofdstuk 1: Aanleiding en probleemstelling.

In dit hoofdstuk wordt de aanleiding van het onderzoek beschreven en de probleemverkenning op praktisch en theoretisch gebied. Naar aanleiding hiervan kom ik tot een formulering van de onderzoeksvraag en deelvragen.

In hoofdstuk 2 zal de theorie die aan de orde komt in dit onderzoek uitgelegd en kritisch bekeken worden. Hierin zullen de risicofactoren passiviteit en impulsiviteit toegelicht worden en wordt er uitleg gegeven over gespreksvoering met jonge kinderen en hoe hiermee gewerkt wordt in dit onderzoek.

1.1 Aanleiding.

Op onze school worden, in het kader van handelingsgericht werken, de onderwijsbehoeften van kinderen geformuleerd in een groepsoverzicht. Dit gebeurt drie keer per schooljaar door de leerkrachten. Naar aanleiding van deze onderwijsbehoeften worden kinderen opgenomen in een groepsplan. Dit kan zijn op pedagogisch, taal of rekengebied. Als groepsleerkracht van een kleutergroep formuleer ik deze onderwijsbehoeften ook. Om me wat meer te verdiepen in het handelingsgericht werken, heb ik de module HGW1 gevolgd. Tijdens de bijeenkomsten werd er gesproken over manieren van gegevens verzamelen om onderwijsbehoeften helder te krijgen. Er werd gesproken over toetsuitslagen en observaties, maar ook over gesprekken met de kinderen zelf. Dit laatste heeft me aan het denken gezet en riep de volgende vragen bij me op: In welke mate zijn kleuters in staat om mee te denken in de vormgeving van hun eigen leerproces? Waarom gebeurt dit momenteel niet? Wat zou het voor gevolgen hebben als dit wel zou gebeuren? Op dit moment worden de onderwijsbehoeften en de daarop volgende begeleidingsaanpak geformuleerd naar aanleiding van eigen observaties en inzichten, zonder de kinderen daarbij te betrekken. Omdat ik het vanuit mijn visie belangrijk vind om met in plaats van over kinderen te praten, wil ik graag bereiken dat kinderen door het voeren van kindgesprekken eigen regie leren krijgen over hun leerproces. Door de kinderen zelf niet aan het woord te laten, wordt naar mijn mening de belangrijkste bron van informatie overgeslagen.

1.2 Probleemverkenning in de praktijk.

We hebben op onze school 8 kleutergroepen. Om de ontwikkeling van de kleuters te volgen maken wij gebruik van het observatie en registratie instrument KIIJK! Een van de onderdelen die geregistreerd wordt is de eventuele aanwezigheid van risicofactoren bij de kinderen. Risicofactoren zijn basale tekorten in het handelen van (jonge) kinderen die hen meer of minder geschikt maken tot het met succes volgen van het basisonderwijs (Van Parreren, 1991). Wanneer kinderen 1 of meer van deze risicofactoren laat zien, dient de leerkracht hier actie op te ondernemen. De kinderen worden opgenomen in het pedagogisch groepsplan en er wordt een begeleidingsaanpak bedacht voor deze kinderen. De risicofactoren die in mijn groep het meest voorkomen zijn passiviteit en impulsiviteit.

Navraag bij de leerkrachten van de kleutergroepen heeft me de informatie opgeleverd dat gesprekken met kinderen over de mogelijke manieren van begeleiden niet worden gevoerd. Leerkrachten geven aan dat ze niet weten welke vragen ze het beste kunnen stellen aan kleuters en dat ze twijfelen of kleuters communicatief vaardig genoeg zijn om hun onderwijsbehoefte te kunnen verwoorden. Omdat de risicofactoren bij de meeste kinderen nauwelijks verminderen na uitvoering van de door mij bedachte begeleidingsaanpak en ik me daarnaast afvraag of kleuters in staat zijn om zelf mee te denken bij deze aanpak in het omgaan met de risicofactoren, ga ik in gesprek met de kleuters uit mijn groep die een risicofactor laten zien tijdens het werken in de klas. Naar aanleiding van mijn ervaringen in de praktijk, waarbij ik gemerkt heb dat het aangedragen van oplossingen vanuit mij als leerkracht voor de meeste kinderen niet het gewenste resultaat oplevert, neem ik me voor op bij deze gesprekken het kind als expert van zijn eigen oplossing te laten zijn. In deze zogenaamde oplossingsgerichte gesprekken die ik met leerkrachten heb gevoerd heb ik gemerkt dat dit zeer motiverend blijkt te werken. Ik vind het de moeite waard om te onderzoeken of deze manier van gespreksvoering bij kleuters voor hetzelfde resultaat zorgt.

1.3 Aannames bij de start.

Gesprekjes met kinderen zijn erg nuttig, omdat ze de leerling als mederegisseur of mede-eigenaar van het onderwijsproces aanspreken en zorgen voor eigenaarschap van de ontwikkeling bij de leerling (Van Meersbergen en De Vries, 2013).

Een leerling zal zich veel meer inzetten voor zijn eigen idee, dan voor het idee van een ander (Pameijer, Van Beukering & De Lange, 2009).

Het is goed om vaker met kinderen in plaats van over kinderen te praten. Kinderen kunnen goed hun eigen onderwijsbehoeften verwoorden. Een kindgesprek levert dan niet alleen informatie op, maar creëert ook betrokkenheid bij het kind (Clijsen, 2007).

Kids' Skills (Ferman, 2008) is een methode die door met kinderen te praten over verandering, aanzet tot verandering. Dit gebeurt op een oplossingsgericht wijze vanuit intrinsieke motivatie van het kind (Wolters, 2012). Bij kleuters is het van belang om tijdens deze gesprekken open en gesloten vragen met elkaar af te wisselen (Delfos, 2011)

Een stap in de methode Kids' Skills is het maken van plannen om het succes te vieren. Dit kan zijn in de vorm van een beloning. Kleuters zijn gericht op belonen. Het is voor hen een signaal dat iets goed is (Delfos, 2011)

1.4 Probleemverkenning in de theorie.

In onze ijver om kinderen te helpen kiezen we vaak de rol van deskundige: we dragen oplossingen aan, we geven tips, we vertellen de kinderen hoe ze zich moeten gedragen, enz. Onbewust gaan we voorbij aan het eigen vermogen van het kind, zijn ideeën over de situatie en zijn gedrag en de mogelijke oplossingen van het kind zelf. We ervaren vaak dat we onze aanpakken bij moeten stellen, omdat het bijvoorbeeld niet goed bij een kind past of dat het kind niet gevoelig is voor een bepaalde aanpak. Pameijer, Van Beukering & De Lange (2009) stellen dat een leerling zich veel meer zal inzetten voor zijn eigen idee, dan voor het idee van een ander.

Hoe kunnen we kinderen helpen hun eigen doelen positief te formuleren en de eerste stap naar dit doel te zetten? En vooral, hoe doen we dat op een speelse manier die jonge kinderen aanspreekt? In het boek 'Oplossingsgericht aan het werk met kinderen en jongeren' (Wolters, 2012) wordt gesteld dat het inzetten van de methode Kids' Skills (Furman, 2008) hiervoor een geschikte aanpak is.

1.5 Wat is er globaal al verkent over dit onderzoeksonderwerp?

Er is nog erg weinig verkent over kindgesprekken met kleuters. In het boek 'Luister je wel naar mij?' (Delfos, 2011) wordt per leeftijdscategorie aangegeven waarmee je rekening moet houden tijdens het voeren van gesprekken met jonge kinderen.

Daarnaast komen verschillende gesprekstechnieken aan de orde.

In de literatuur heb ik gevonden dat het stellen van de wondervraag, zoals deze oplossingsgerichte gespreksvoering vaak wordt gesteld, goed in is te zetten bij gespreksvoering met kleuters. De reden die hiervoor wordt gegeven is dat kleuters goed mee kunnen gaan in de fantasie die kan worden voorgesteld als bijvoorbeeld een tovenaar of fee. Dit zorgt ervoor dat kinderen de verandering voor zich gaan zien en zo gaan ervaren dat verandering echt haalbaar is (Wolters, 2012).

In de boeken 'Het spel van oplossingen' (Berg & Steiner, 2010) en 'Oplossingsgericht aan het werk met kinderen en jongeren' (Wolters, 2012) wordt op een praktische en doelgerichte manier gesproken over oplossingsgerichte gespreksvoering en werkvormen die op dit gebied geschikt zijn om toe te passen bij kleuters.

1.6 Doelstelling.

De doelstelling van dit onderzoek is te weten komen of het voeren van (oplossingsgerichte) kindgesprekken met kleuters leidt tot beïnvloeding van de aanwezigheid van de risicofactoren impulsiviteit en passiviteit.

1.7 Onderzoeksvraag.

Wat is de invloed van het voeren van OGW kindgesprekken, waarmee kinderen de regie over de oplossingen krijgen op de risicofactoren passiviteit en impulsiviteit?

1.8 Deelvragen.

- Wat hebben leerkrachten van groep 1-2 op OBS Brandevoort nodig om een goed oplossingsgericht kindgesprek te kunnen voeren met een kleuter?
- Wat hebben kleuters nodig om een oplossingsgericht gesprek te kunnen voeren?
- Wat is het verband tussen passiviteit en impulsiviteit en het voeren van oplossingsgerichte kindgesprekken?

Hoofdstuk 2: Theoretisch kader.

In dit onderzoek wordt de invloed van oplossingsgerichte gespreksvoering met kleuters op de risicofactoren impulsiviteit en passiviteit onderzocht. Om die reden wordt in dit hoofdstuk het verband gelegd tussen enerzijds de betreffende risicofactoren en anderzijds oplossingsgerichte gespreksvoering. Oplossingsgerichte gespreksvoering met kleuters vraagt om werkvormen die aansluiten bij wat deze groep jonge kinderen bezighoudt.

De informatie in dit theoretisch kader zorgt voor een theoretische onderbouwing van de onderzoeksvraag en deelvragen.

2.1 Theoretische onderbouwing van onderzoeksvraag.

De onderzoeksvraag is gericht op het gedrag, meer specifiek de passiviteit en impulsiviteit bij kinderen tijdens het werken in de klas. Met behulp van observatiegegevens en het invullen van een bestaande checklist risicofactoren wordt de aanwezigheid van passiviteit en/of impulsiviteit bepaald. Deze informatie wordt tijdens het voeren van een kindgesprek met het betreffende kind besproken. Er wordt tijdens dat gesprek samen met het kind gezocht naar acties die de uitgevoerd kunnen gaan worden die een positieve werking kunnen hebben op de passiviteit en impulsiviteit bij het betreffende kind. Tijdens het gesprek wordt er ingestoken op de krachten en kansen van het specifieke kind (Den Otter, 2009)

2.2 Oplossingsgericht werken en gespreksvoering met kleuters.

Oplossingsgericht werken staat in het onderwijs steeds vaker centraal. Denken in oplossingen richting een concrete aanpak. Oplossingsgericht werken is ontstaan in de Verenigde Staten en is een manier van denken en praten die je naast het denken in oplossingen helpt om een goede relatie met de ander tot stand te brengen (Wolters, 2011). De 'founding mother' van oplossingsgericht werken is Insoo Kim Berg. Het oplossingsgericht werken gaat uit van een positieve aanpak en van kwaliteiten van de ander. In een oplossingsgericht gesprek staat positief denken centraal. Tijdens het gesprek ligt de focus op de zoektocht naar mogelijkheden, zogenaamde krachtbronnen die ervoor kunnen zorgen dat de ander vanuit intrinsieke motivatie naar een oplossing toe kan werken. Het 'Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs' (Cauffman & van Dijk, 2009) biedt handreikingen om als begeleider op een oplossingsgerichte wijze in gesprek te gaan. Voor dit onderzoek is het boek 'Het spel van oplossingen' van bovengenoemde Insoo Kim Berg en Therese Steiner (2010) als internationale literatuurbron bestudeerd, omdat in dit boek tal van mogelijkheden beschreven worden om op een oplossingsgerichte manier aan het werk te gaan met kinderen in de kleuterleeftijd.

2.2.1 Mogelijke gespreksvormen bij kleuters.

Wanneer je op een oplossingsgerichte manier in gesprek gaat met kleuters is het goed om werkvormen in te zetten die deze jonge kinderen aanspreken. Kinderen communiceren door hun gedrag, door te spelen, creatieve activiteiten te ondernemen en gebruik te maken van visuele beelden. In de boeken 'Oplossingsgericht aan het werk met kinderen en jongeren' (Wolters, 2012) en 'Het spel van oplossingen' (Berg & Steiner, 2010) worden speelse werkvormen beschreven voor oplossingsgerichte



Bron: carpedreams.nl

gespreksvoering met jonge kinderen in het bijzonder. Veel werkvormen zijn gebaseerd op de methode Kids' Skills. Deze methode is ontwikkeld door de Finse kinderpsychiater Ben Furman. Kids' Skills bestaat uit een aantal te doorlopen stappen die ervoor zorgen dat kinderen hun eigen doelen leren stellen en bereiken. Problemen worden omgezet in te leren vaardigheden. Er wordt samen met het kind bedacht welke vaardigheid het wil gaan oefenen om het zich uiteindelijk eigen te kunnen maken. Ook wordt besproken hoe het kind denkt dat hij of zij dat het beste zou kunnen oefenen en wie hem of haar daarbij zou kunnen helpen. Alles gericht op de oplossing.

Een van de onderdelen van een oplossingsgericht gesprek is een oriëntatie op de gewenste toekomst. Berg & Steiner stellen in hun boek 'Het spel van oplossingen' (2010) dat veel kinderen ervan houden om de gewenste toekomst te omschrijven aan de hand van het stellen van de wondervraag. Kleuters zijn door hun grote fantasie erg gevoelig voor deze wondervraag. Ze kunnen goed meegaan in de fantasie die kan worden voorgesteld als bijvoorbeeld een tovenaars of fee. Op die manier kunnen jonge kinderen zichzelf de gewenste toekomst, zonder problemen, voorstellen. Ze zien de verandering als het ware voor zich en gaan ervaren dat verandering haalbaar is, aldus Berg en Steiner. In dit onderzoek is deze vorm mogelijk geschikt om in te zetten bij het kind met impulsief gedrag. Hij heeft een grote fantasie en is communicatief erg sterk, waardoor hij de gewenste toekomst naar verwachting goed zal kunnen omschrijven.

Een vorm die goed in is te zetten, als hulp bij het verkennen van de wondervraag, is het werken met handpoppen. Gebruik maken van handpoppen of knuffels zorgt ervoor dat je gemakkelijker de fantasiewereld van het kind binnen kunt treden (Wolters, 2012 en Berg & Steiner, 2010). De pop vertelt tegen het kind wat hij heeft gezien in de klas en presenteert vervolgens een aantal ideeën voor oplossingen waaruit het kind kan kiezen. Op die manier hoeft het kind niet alle oplossingen zelf te bedenken, maar houdt hij zelf wel de regie door keuzes te maken.

Wat volgens Wolters (2012) en Berg & Steiner (2010) ook geschikt is bij jonge kinderen is het laten maken van tekeningen of gebruik maken van smiley's of afbeeldingen om gevoelens zichtbaar te maken of oplossingen voor lastige situaties te visualiseren. In dit onderzoek is deze vorm mogelijk geschikt om in te zetten bij kinderen die passief gedrag vertonen, omdat volgens de theorie van van Lieshout (2009) over angst dit gedrag vaak samenhangt met gevoelens van angst en onzekerheid. In de praktijk is te zien dat deze kinderen meer moeite hebben om zich verbaal te uiten, waardoor het maken van een tekening helpend kan zijn.

Gebruik maken van verhalen wordt in het boek 'Het spel van oplossingen' (Berg & Steiner, 2010) ook als geschikte vorm genoemd bij gespreksvoering met kinderen. Er wordt gebruik gemaakt van een bestaand of een zelf bedacht verhaal. Belangrijk bij deze vorm is dat er in het verhaal een hoofdpersoon is die gelijkenissen vertoont met het kind waarmee het gesprek wordt gevoerd. Daarnaast moet er een 'slechterik' in het verhaal voorkomen die staat voor het probleem en een held die staat voor de oplossing. Tijdens

het verhaal loopt de hoofdpersoon tegen het probleem aan. Vervolgens gaat hij het probleem aanpakken door gebruik te maken van dingen die in het verleden goed zijn gegaan. Na een aantal pogingen lukt dit en loopt het goed af. De bedoeling van deze werkvorm is dat het kind zichzelf verplaatst in de hoofdpersoon en door hetzelfde te denken oplossingen voor zijn probleem bedenkt.

2.2.2 Gespreksopbouw.

Wanneer er een gesprek gevoerd wordt met jonge kinderen, zijn er verschillende zaken waarmee rekening gehouden moet worden. Veel signalen in een gesprek, bevinden zich op non-verbaal niveau. Kleuters begrijpen dit soort non-verbale signalen nog moeilijk. Ze zitten nog in de fase van het emotionele en cognitieve egocentrisme en kunnen zich nog niet goed in een ander verplaatsen. Omdat zij niet altijd begrijpen dat volwassenen niet op de hoogte zijn van wat zij denken en/of voelen, kan dit het gesprek beïnvloeden (Pameijer & Van Beukering, 2009). Het is belangrijk dat in het begin van het gesprek duidelijk het doel van het gesprek wordt benoemd.

De eerste vragen die gesteld worden moeten gemakkelijk te beantwoorden zijn. Dit neemt eventuele aanwezige spanning mogelijk weg. De vragen die tijdens deze fase worden gesteld hebben als doel duidelijkheid te geven en een prettige sfeer te scheppen. Het is belangrijk dat de (eerste) vragen die je aan een kind wilt stellen, goed in je hoofd zitten. De aandacht in het gesprek kan dan volledig op het kind gericht zijn en op het maken van contact met het kind, wat een belangrijke voorwaarde is voor een goed gesprek (Delfos, 2012).

Volgens Delfos is het bij gesprekken met jonge kinderen goed om te vragen naar een activiteit die ze graag doen tijdens het gesprek. Hoe jonger het kind is, des te beter het is om snel een activiteit te beginnen.

In het vervolg van het gesprek is het de bedoeling dat het kind zijn of haar informatie prijsgeeft. In deze fase wordt er enerzijds inhoudelijk over het onderwerp 'welke vaardigheid wil je graag leren en hoe?' gesproken en anderzijds is het belangrijk om aan een goede sfeer en relatie te blijven werken. Tijdens deze fase spelen motivatie en spanningsboog een grote rol. Het kan bij jonge kinderen voorkomen dat ze vermoeid raken en weerstand gaan vertonen. Het is dan belangrijk om als leerkracht in te schatten of het zinvol is om verder met het gesprek door te gaan. Het is gesprek moet niet te lang duren. Het werkt vaak beter om drie keer een gesprekje van tien minuten te hebben, dan één keer een gesprek van dertig minuten (Delfos, 2012).

Tegen het einde van het gesprek is het bij jonge kinderen belangrijk om de afronding aan te kondigen. Het is ook goed om even terug te komen op het doel van het gesprek. Bijvoorbeeld: *'Ik had gezegd dat we samen zouden gaan praten over hoe het op school gaat en wat jij zelf nog graag wilt gaan leren in de komende tijd. Dat hebben we gedaan en nu moeten we weer verder met waar we mee bezig waren'*. Het is gebleken dat het voor jonge kinderen erg fijn is om na afloop van het gesprek even uit te kunnen razen en een fysieke activiteit te ondernemen.

In het boek 'Luister je wel naar mij?' heeft Delfos een overzicht geplaatst met kenmerken van gespreksvoering naar leeftijd (bijlage 1). Dit overzicht wordt voor dit onderzoek gebruikt bij de voorbereidingen van de gesprekken.

2.3 Passiviteit en impulsiviteit.

Van Parreren (1991) definieert risicofactoren als basale tekorten in het handelen van (jonge) kinderen die hen meer of minder geschikt maken tot het met succes volgen van het basisonderwijs. Ze maken deel uit van de eigenheid van het kind en zijn daardoor van invloed op de hele ontwikkeling. Ze hebben meestal een ongunstige uitwerking op het taak-werkgedrag.

Een van de risicofactoren is impulsiviteit. De definitie van impulsiviteit is: 'het handelen volgens plotselinge opwellingen en niet volgens weloverwogen plannen' (www.woorden-boek.nl)

Kinderen die impulsief gedrag vertonen hebben moeite om op hun beurt te wachten, staan vaak op van hun stoel en worden tijdens het werken snel afgeleid door elke opkomende gedachte die niets te maken heeft met waar het kind op dat moment mee bezig is. Verder is in de dagelijkse praktijk te zien dat kinderen met impulsief gedrag vaak bezigheden van anderen verstoren. Deze kinderen doen dingen voordat ze erover nadenken. Bij jonge kleuters is dit gedrag heel normaal, maar naarmate een kind ouder wordt, neemt dit gedrag normaal gesproken af. Wanneer dat niet het geval is, is er sprake van een risicofactor in de ontwikkeling (Van Parreren, 1991)

Een andere risicofactor is passiviteit. De definitie van passiviteit is: 'lijdelijkheid, lijdzaamheid' (www.woorden-boek.nl)

Bij kinderen die passief gedrag vertonen is vooral een gebrek aan het nemen van initiatieven te zien. Daarnaast is te zien dat zij weinig nieuwsgierig zijn. Kinderen met passief gedrag kiezen vaak voor dezelfde, bekende taken en dragen daardoor vanuit zichzelf weinig bij aan hun eigen ontwikkeling (Van Parreren, 1991).

Vanuit de literatuur met betrekking tot gedragsstoornissen is weinig te vinden over passiviteit. Wel wordt dit begrip genoemd wanneer er sprake is van onzekerheid en/of faalangstig gedrag bij een kind. Van Lieshout beschrijft in het boek 'Pedagogische adviezen voor speciale kinderen' (2009) als handelingsadvies voor kinderen die blokkeren bij nieuwe opdrachten onder andere dat het belangrijk is om te bevestigen dat je weet wat er bij het kind leeft. Verder is het goed om zijn angst te bespreken zonder kant-en-klare oplossingen en te helpen het kind zelf na te laten denken over hoe hij tot een oplossing kan komen. Hier is een duidelijke link te leggen met oplossingsgerichte gespreksvoering, omdat het zelf na laten denken over een oplossing bij deze manier van werken centraal staat.

Voor kinderen die moeite hebben zich te handhaven onder groepsgenoten en de neiging hebben zaken te gaan ontwijken schrijft van Lieshout dat het goed is om het kind te laten inzien dat hij invloed heeft in de groep en een bijdrage kan leveren. Verder is het goed het te laten zoeken naar zijn sterke kanten en hem daar iets mee laten doen. Zo kan het kind zien dat hij niet hulpeloos is, dat hij controle kan uitoefenen. Van Lieshout stelt dat er niet meegegaan moet worden in de hulpeloosheid en dat het eigen probleemoplossend vermogen gemobiliseerd moet worden. Het is goed om het kind te stimuleren toch dingen te ondernemen, eventueel door activiteiten in kleine stapjes onder te verdelen en eerst samen met de leerkracht te doen.

Ook hier is een duidelijk verband te leggen met oplossingsgerichte gespreksvoering, waarbij ook getracht wordt de oplossing vanuit het kind te laten komen.

Verder wordt aangegeven dat het goed is het kind informatie te geven over bereikte prestaties, dingen die wel goed zijn gelukt, om het kind op die manier positiever te laten praten over zichzelf. Gekeken vanuit de triade naar kinderen in de klas die passief gedrag vertonen is te zien dat deze kinderen zich vaak niet bewust zijn van wat ze zelf wel al goed doen of kunnen. De volwassene kan het kind helpen om zelfvertrouwen ontwikkelen. Door tijdens een activiteit die het kind graag doet op een oplossingsgerichte wijze in gesprek te gaan en te luisteren naar wat het kind vertelt kunnen positieve dingen benoemd worden. De focus wordt gelegd op wat goed gaat en de aandacht voor het probleem wordt verkleind.

In de theorie over impulsiviteit worden voor kinderen die impulsief gedrag vertonen veel handelingsadviezen die buiten het kind om gaan gegeven. Er wordt veel advies voor leerkrachten en ouders over hoe zij het beste met een kind met het impulsieve gedrag om kunnen gaan. In tegenstelling tot de theorie over passiviteit, wordt impulsiviteit vooral gezien als een probleem dat opgelost moet worden door volwassenen en wordt voornamelijk benaderd vanuit het medische model. De volwassene wordt gezien als de deskundige.

In het 'Leerboek kinder- en jeugdpsychiatrie' (Verhulst, 2008) wordt, naast de adviezen voor volwassenen, gesteld dat een gesprek met het kind gebruikt zou kunnen worden om ideeën en verwachtingen over de eventuele hulp na te vragen en om een indruk te krijgen van de motivatie van het kind om aan een behandeling mee te werken. Hierbij wordt gesteld dat een kind oud genoeg moet zijn om zelf naar zijn eigen gedrag te kijken en dit gedrag eventueel te veranderen.

Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethodologie.

Vanuit de theorie uit hoofdstuk 2 zijn consequenties voor het handelen ontstaan. Er is verduidelijking gekomen over de gesprekken die gevoerd gaan worden en de werkvormen die daarbij gebruikt gaan worden. Deze informatie wordt in dit hoofdstuk beschreven. Verder wordt het doel en de onderzoeksstrategie beschreven en tenslotte wordt er aandacht besteed aan de validiteit, betrouwbaarheid, triangulatie en ethiek bij dit onderzoek.

3.1 Doel en onderzoeksstrategie.

Het doel van dit onderzoek is te weten komen wat de invloed van het voeren van oplossingsgerichte kindgesprekken is op de risicofactoren passiviteit en impulsiviteit.

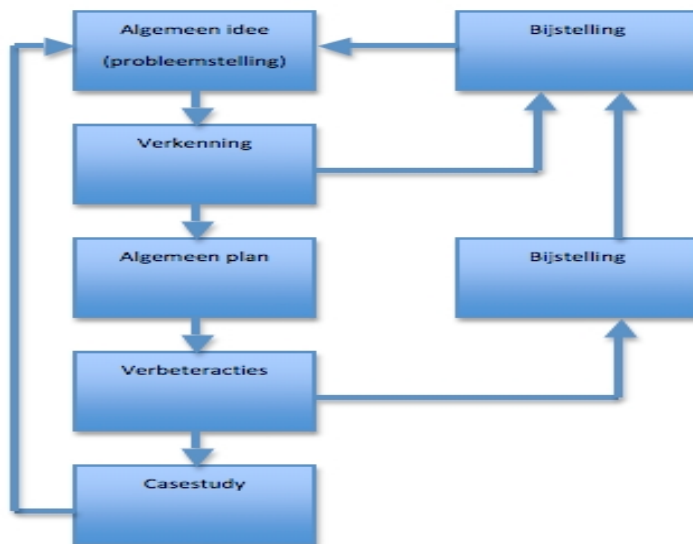
Gedurende het onderzoek worden er oplossingsgerichte gesprekken gevoerd met kinderen van groep 2 die passief of impulsief gedrag vertonen op school. Het betreft 3 kinderen met passief gedrag en 1 kind met impulsief gedrag. De passiviteit van 1 kind uit zich voornamelijk in het maken van contact met andere kinderen tijdens het buiten spelen. De passiviteit van de andere 2 kinderen uit zich vooral in het gebrek aan het nemen van initiatieven tijdens het werken in de klas.

De onderzoeksstrategie die toegepast wordt bij dit onderzoek is actieonderzoek. Actieonderzoek kan op verschillende manieren vormgegeven worden. Ponte (2006) beschrijft haar aanpak in een schematisch model (De Lange , Montessori, & Schuman, 2011).

Haar vertrekpunt ligt bij de probleemverkenning vanuit een algemeen idee. Dit onderzoek is gericht op eigen handelen van kinderen binnen een situatie waar er wordt gereflecteerd op basis van verzamelde, geanalyseerde informatie op eigen handelen van kinderen. Deze reflectie vindt plaats in een dialoog met de onderzoeker. Het model van Ponte komt overeen met de manier waarop dit onderzoek wordt vormgegeven.

Kinderen zijn een belangrijke bron van informatie om tot inzichten te komen in geval van een probleem (De Lange , Montessori, & Schuman, 2011). Die uitkomsten zijn een waardevol uitgangspunt. Door de informatie vanuit de kinderen en verschillende leerkrachten te analyseren, wordt gezorgd voor een vollediger beeld en dit leidt tot verheldering van verbeteracties.

Het model van Fullan (2001) beschreven in De Lange, Montessori en Schuman (2011) richt zich op het onderzoeken van verschillende kanten. Deze manier zorgt voor een beter begrip en beeldvorming van het onderwerp. Fullan (2001) richt zich op resultaat. In dit onderzoek is het proces belangrijker dan het product. Daarom is er voor dit onderzoek gekozen voor de denkwijze van Ponte (2006) (De Lange , Montessori, & Schuman, 2011).



Bron: Onderzoek Domstad, 2010.

3.2 Opbouw van het onderzoek.

Naar aanleiding van het algemene idee voor dit onderzoek zal de verkenning bestaan uit een literatuurstudie die betrekking heeft op de inhoud van het onderzoek. De reden hiervoor is het belang van het hebben van een theoretische basis om vanuit te werken. De literatuurstudie richt zich op oplossingsgerichte gespreksvoering met jonge kinderen en op de risicofactoren passiviteit en impulsiviteit.

In het tweede gedeelte, de verkenning, wordt de aanwezigheid van passiviteit en impulsiviteit bij de kinderen in kaart gebracht ter bepaling van de beginsituatie. Dit gebeurt door middel van het invullen van de checklist risicofactoren zoals die gebruik wordt bij de methode KIJK! Deze checklist wordt ingevuld door de onderzoeker, een andere leerkracht en de deelnemende kinderen. Doordat later in het onderzoek, na afloop van het voeren van de kindgesprekken, de aanwezigheid van passiviteit en impulsiviteit bij de kinderen opnieuw in kaart wordt gebracht kan het effect van de interventie worden gemeten. Bij actie-onderzoek is het van belang uit te gaan van een huidige situatie om deze vervolgens te willen verbeteren wanneer dat nodig wordt geacht (De Lange, Montessori, & Schuman, 2011). Wanneer deze gegevens zijn verzameld en geanalyseerd, kan er worden gestart met het actieonderzoek.

In het derde gedeelte, het algemeen plan, worden de oplossingsgerichte gesprekken met de kinderen gevoerd. Hierbij worden verschillende werkvormen ingezet. Het kind dat impulsief gedrag vertoont kan goed verwoorden wat hij wil en van dingen vindt. Daarom wordt bij dit kind de wondervraag zeker ingezet in de vorm van het zwaaien met een toverstaf. Vervolgens zullen door het kind zelf bedachte verbeterpunten op briefjes geschreven worden en in een doosje worden gestopt. Wanneer een vaardigheid geoefend is en het doel is behaald, mag het briefje als beloning in een schatkist worden gestopt.

De deelnemende kinderen met passief gedrag zijn verbaal wat minder sterk. Leerling L is erg open en heeft een hele grote fantasie. Bij dit kind zal er worden gewerkt naar aanleiding van een verhaal, omdat het bij deze werkvorm belangrijk is dat een kind zich kan inleven in de personen uit het verhaal. Vervolgens zal ook bij dit kind de gewenste toekomst worden geschetst met behulp van het toverstafje, omdat uit de

literatuurstudie is gebleken dat deze manier van werken zeer geschikt is om in te zetten bij fantasierijke kinderen.

De overige twee kinderen met passief gedrag zijn erg afwachtend en gesloten. Zij hebben moeite zich communicatief te uiten. Omdat bij de werkvorm met smileys en tekenen aanvankelijk minder gesproken hoeft te worden, zal deze vorm bij deze kinderen ingezet gaan worden. Daarnaast zal de onderzoeker tijdens het gesprek zelf ook een activiteit ondernemen naast het kind, om het kind het gevoel te geven dat er niet de hele tijd naar haar wordt gekeken.

Na de uitvoering van het algemeen plan wordt dezelfde checklist afgenomen als in het tweede gedeelte. Bij de kinderen wordt dit gedaan aan de hand van een evaluatiegesprek. In dit gedeelte wordt, door de ingevulde checklisten te vergelijken met de checklisten uit de verkenning, onderzocht of het voeren van de oplossingsgerichte gesprekken met kinderen invloed heeft gehad op de impulsiviteit en passiviteit.

Tijdens de uitvoering van het onderzoek zullen de stappen die ondernomen worden tussentijds worden geëvalueerd en bijgesteld. Zo komen verbeteracties tot stand. Door op deze manier te werk te gaan, krijgt het onderzoek een cyclisch karakter.

3.3 Dataverzameling en tijdspad.

In het onderstaande tabel een schematisch overzicht van onderzoeksmethoden, data-analyse en tijdspad. Voorafgaand aan het onderzoek en tussentijds zal verdieping in de literatuur plaatsvinden om het handelen kritisch te bekijken en bij te stellen waar nodig.

Week	Onderdeel	Onderzoeksmethode	Data-analyse
38 t/m 48	1	Literatuurstudie	Theoretische verdieping in onderwerpen van dit onderzoek. Beschrijving in hoofdstuk 2.
6	2	Invullen checklist beginsituatie door onderzoeker, leerkracht en kinderen	Signaleringslijst beginsituatie. Uitkomsten worden verwerkt in een tabel. Er wordt een samenvatting gemaakt.
11 t/m 16	3	Voeren oplossingsgerichte gesprekken met kinderen	Samenvatting verwerken in hoofdstuk 4.
17	4	Invullen checklist nameting door onderzoeker, leerkracht en kinderen	Signaleringslijst nameting. Uitkomsten worden verwerkt in een tabel. Er wordt een samenvatting en een vergelijking gemaakt met de beginsituatie.

Ter afsluiting van het onderzoek worden de bevindingen verwerkt in een rapportage. Dit rapporteren zal plaatsvinden in april en mei 2014.

3.4 Validiteit, betrouwbaarheid en triangulatie.

Tijdens het uitvoeren van het onderzoek zal er continue bekeken worden hoe het onderzoek zo **valide** (meet ik wat ik denk te meten?) en **betrouwbaar** (is de informatie op een objectieve en navolgbare manier verkregen) mogelijk gemaakt wordt. Dit gebeurt door van het bestuderen van de literatuur en het vragen om feedback van critical friends en onderzoeksbegeleider. Verder worden er gesprekken gevoerd met meerdere kinderen, zodat de resultaten met elkaar vergeleken kunnen worden voor een meer betrouwbare uitkomst. Om de betrouwbaarheid te vergroten zullen er opnames gemaakt worden van enkele gesprekken die gevoerd gaan worden. Om de validiteit van het onderzoek te optimaliseren wordt er gebruik gemaakt van triangulatie. Dit wordt gedaan door op meerdere momenten tijdens het onderzoek de aanwezigheid van het passieve en impulsieve gedrag in kaart te brengen. Verder zal het in kaart brengen van het gedrag gebeuren door meerdere leerkrachten en door de kinderen zelf. Daarnaast wordt het gedrag met de ouders van de betreffende kinderen besproken. De informatie vanuit dit onderzoek zal gedeeld worden met de leerkrachten van de onderbouw, de teamleider en de intern begeleider. Om de validiteit te vergroten wordt er ook gebruik gemaakt van de triade. Er wordt niet uitgegaan van louter theorie, maar de dagelijkse praktijk en eigen visie van de onderzoeker worden ook betrokken bij het onderzoek.

3.5 Ethiek.

In het onderzoek wordt rekening gehouden met ethische aspecten. Er zal gewerkt worden met geanonimiseerde gegevens, zodat er geen relatie kan worden gelegd tussen persoonlijke gegevens en onderzoeksgegevens. Er zal duidelijk en open gecommuniceerd worden met de betrokken kinderen en hun ouders over het doel van het onderzoek en de stappen die zullen worden doorlopen. Gedurende het onderzoek zal toestemming gevraagd worden aan alle betrokkenen, zowel kinderen als hun ouders voor het verzamelen en gebruiken van gegevens die relevant zijn voor het onderzoek. Wanneer er opnames gemaakt worden van gesprekken die gevoerd worden met de kinderen, zullen hierover afspraken gemaakt worden met de kinderen en hun ouders. Deze beelden zullen alleen voor dit onderzoek gebruikt worden en niet publiekelijk worden vertoond.

Hoofdstuk 4: data-analyse en resultaten.

4.1 Observatie beginsituatie.

*De gegevens uit deze observatie, voorafgaand aan de oplossingsgerichte gesprekken, zijn gebruikt als input voor de bepaling van de aanwezigheid van passiviteit en impulsiviteit bij de betrokken kinderen voorafgaand aan de gesprekken.
(uitgebreidere beschrijving in bijlage 2)*

Analyse van observatiegegevens door onderzoeker:

Impulsiviteit T.

Dit kind:

- maakt ongecontroleerde bewegingen in de kring
- roept binnen 10 minuten, 12 keer voor zijn beurt
- praat veel in de kring
- start snel met een activiteit tijdens de werkles
- praat tijdens werken veel met andere kinderen en maakt grapjes
- is afgeleid door de kinderen om hem heen
- ruimt snel op
- luistert na oogcontact met leerkracht

Passiviteit M.

Dit kind:

- heeft een boze blik
- zoekt fysiek contact in de kring
- reageert in eerste instantie niet op vragen van de leerkracht
- start tijdens de werkles niet met haar taakje
- huilt wanneer de leerkracht haar aankijkt
- vraagt zelfstandig niet om hulp
- gaat werken na initiatief vanuit leerkracht
- werkt langzaam en slordig

Passiviteit L.

Dit kind:

- zit rustig op haar stoel
- is gericht op leerkracht
- vertelt veel
- speelt alleen en zoekt veel contact met leerkracht
- blijft volhouden in contact met leerkracht zoeken, totdat er gereageerd wordt

Passiviteit S.

Dit kind:

- zit rustig op haar stoel
- reageert in eerste instantie niet op vragen van de leerkracht
- speelt samen met andere kinderen
- heeft hulp nodig bij conflicten
- huilt wanneer het werkje niet lukt en geeft meteen op

4.2 Analyse van de beginsituatie naar aanleiding van ingevulde signaleringslijsten.

In week 6 van 2014 zijn er signaleringslijsten ingevuld door 2 leerkrachten van de betreffende kinderen. Ook zijn de vragen uit deze signaleringslijsten mondeling gesteld aan de kinderen. In onderstaand schema is de beginsituatie in beeld gebracht.

Signaleringslijst impulsiviteit T	Signaleringslijst passiviteit M	Signaleringslijst passiviteit L	Signaleringslijst passiviteit S
2 van de 3 bevraagden vinden dat dit kind niet of onvoldoende werkt volgens een plan. Alle bevraagden vinden dat dit kind handelt op basis van gissen en missen. Alle bevraagden vinden dat er soms sprake is van veel ongerichte activiteit. 1 van de 3 bevraagden vindt dat het gedrag onvoorspelbaar is. Alle bevraagden vinden dat het kind snel is afgeleid. Alle bevraagden vinden dat het kind soms niet luistert naar wat de leerkracht zegt.	Alle bevraagden vinden dat dit kind weinig initiatieven neemt. 2 van de 3 bevraagden vinden dat de initiatieven weinig relevant zijn. 2 van de 3 bevraagden vinden dat er sprake is van een primitief niveau in rollenspel. Alle bevraagden vinden dat er weinig zelfcontrole op fouten is. 2 van de 3 bevraagden vinden dat er weinig belangstelling is voor nieuwe dingen. Alle bevraagden vinden dat er vastgehouden wordt aan geijkte aanpakken en keuzes. 2 van de 3 bevraagden vinden dat dit kind snel wil stoppen met een activiteit. 2 van de 3 bevraagden vinden dat dit kind weinig spontaan vertelt. Alle bevraagden vinden dit kind terughoudend tot angstig in contacten.	2 van de 3 bevraagden vinden dat dit kind weinig initiatieven neemt. Alle bevraagden vinden dat de initiatieven soms weinig relevant zijn. Alle bevraagden vinden dat er soms weinig belangstelling is voor nieuwe dingen. Alle bevraagden vinden dat er vastgehouden wordt aan geijkte aanpakken en keuzes. Alle bevraagden vinden dit kind terughoudend tot angstig in contacten.	Alle bevraagden vinden dat dit kind weinig initiatieven neemt. 2 van de 3 bevraagden vinden dat de initiatieven weinig relevant zijn. Alle bevraagden vinden dat er weinig zelfcontrole op fouten is. Alle bevraagden vinden dat er weinig belangstelling is voor nieuwe dingen. Alle bevraagden vinden dat er vastgehouden wordt aan geijkte aanpakken en keuzes. Alle bevraagden vinden dat dit kind snel wil stoppen met een activiteit. 1 van de 3 bevraagden vindt dat dit kind soms weinig spontaan vertelt. 1 van de 3 bevraagden vindt dit kind soms terughoudend tot angstig in contacten.

Waardevolle aspecten voor dit onderzoek:

- Op het gebied van impulsiviteit valt het handelen op basis van gissen en missen en het snel afgeleid zijn het meest op.
- Bij passiviteit leerling 1 valt op dat bij dit kind sprake is van passiviteit over de gehele linie. Dit kind handelt afwachtend en houdt vast aan het bekende en veilige. Angstig in nieuwe situaties en het maken van contacten.
- Bij passiviteit leerling 2 valt op dat dit kind vasthoudt aan bekende aanpakken en terughoudend is in contacten.
- Bij passiviteit leerling 3 valt op dat het zwaartepunt ligt in het tonen van belangstelling van nieuwe dingen en het doorzettingsvermogen.

4.3 Data analyse van de gevoerde kindgesprekken.

Tijdens de uitvoering van het algemeen plan zijn oplossingsgerichte gesprekken gevoerd met de vier betrokken kinderen. Voor de uitwerking van deze gesprekken verwijs ik naar bijlage 5 t/m 8.

Korte beschrijving:

Gesprek kind L, passiviteit (bijlage 5): De werkvorm die bij dit kind is ingezet is gespreksvoering naar aanleiding van een verhaal. Na het voorlezen van het verhaal (zie bijlage 5) kwam er geen reactie en ging L vertellen hoe goed het ging op de zwemles. Ik ben toen verder gegaan met het laten plakken van smileys bij de dagritmekaarten. Deze werkvorm zorgde ervoor dat het probleem werd verhelderd. Hierop is vervolgens doorgegaan en zijn de stappen van Kids' Skills met succes doorlopen. L was erg emotioneel tijdens het gesprek en vertelde dat ze heel blij was dat er met haar hierover werd gesproken. Uiteindelijk heeft L zelf te leren vaardigheden bedacht om tot een oplossing voor haar probleem te komen.

Gesprek kind S, passiviteit (bijlage 6): De werkvorm die bij dit kind is ingezet is het aangeven van gevoelens bij de activiteiten in de klas met behulp van smileys. Dit kind heeft doorgaans moeite om zich communicatief te uiten. Daarom is er begonnen met het aan laten geven van gevoelens aan de hand van smiley. Dit bleek een geschikte werkvorm, want naar aanleiding van deze activiteit kwam een probleem naar boven waarvoor een oplossing moest worden bedacht. De stappen van Kids' Skills werden doorlopen. S kon goed verwoorden welke vaardigheid ze zou moeten leren om haar probleem op te kunnen lossen. Het vinden van een totemfiguur en het bedenken van een geheugensteuntje lukte haar nog niet.



Afb. Aan het werk met smileys

Gesprek kind T, impulsiviteit (bijlage 7): De werkvorm die bij dit kind is ingezet is werken met een schatkist waarbij de te leren vaardigheden als sleutels dienen.



De gewenste toekomst is beschreven en de vaardigheden die nog nodig zijn om dit te bereiken zijn door het kind zelf bedacht. Evenals een supporter die hij nodig heeft om deze toekomst te kunnen bereiken en het kiezen van een totemfiguur als steun. Bij het bedenken van mogelijkheden om de bedachte vaardigheid te oefenen, had T extra begeleiding nodig in de vorm van suggesties.

Afb. De gekozen supporter aan het werk

Gesprek kind M, passiviteit (bijlage 8): De werkvorm die bij dit kind is ingezet is in eerste instantie het aangeven van gevoelens door middel van smileys.



Daarna heb ik gevraagd of M de oplossing voor het probleem zou kunnen tekenen. Zij tekent heel graag! Ze ging meteen aan de slag en terwijl M tekende, stelde ik de vragen volgens het stappenplan van Kids' Skills. Ik merkte dat het tekenen haar afleidde van het gesprek, waardoor ze gemakkelijker praatte. Ze tekende uiteindelijk een lachend kind dat aan een tafeltje zat te werken. Een totemfiguur verzinnen lukte haar nog niet en bij het bedenken van manieren om de vaardigheid te oefenen had ze extra hulp nodig.

Afb. Teken van gewenste situatie

Ze wist goed te benoemen wat de vaardigheid was om die geoefend moest gaan worden en op wat voor manier er feest moest worden gevierd! Direct na het gesprek ging M meteen aan het werk en kwam ze trots het resultaat laten zien.



Afb. Resultaat tekening van gewenste situatie

4.4 Analyse van nameting naar aanleiding van ingevulde signaleringslijsten (na een interventieperiode van 8 weken)

Signaleringslijst impulsiviteit T	Signaleringslijst passiviteit M	Signaleringslijst passiviteit L	Signaleringslijst passiviteit S
Alle bevroagden vinden dat dit kind soms niet of onvoldoende werkt volgens een plan. Alle bevroagden vinden dat dit kind soms handelt op basis van gissen en missen. Alle bevroagden vinden dat er soms sprake is van veel ongerichte activiteit. 2 van de 3 bevroagden vinden dat het gedrag soms onvoorspelbaar is. Alle bevroagden vinden dat het kind soms snel is afgeleidt. Alle bevroagden vinden dat het kind soms niet luistert naar wat de leerkracht zegt.	1 van de 3 bevroagden vindt dat dit kind soms weinig initiatieven neemt. Geen van de bevroagden vindt dat de initiatieven weinig relevant zijn. 2 van de 3 bevroagden vinden dat er soms sprake is van een primitief niveau in rollenspel. 100% van de bevroagden vindt dat er soms weinig zelfcontrole op fouten is. Geen van de bevroagden vindt dat er weinig belangstelling is voor nieuwe dingen. 0% van de bevroagden vindt dat er vastgehouden wordt aan geijkte aanpakken en keuzes. 1 van de 3 bevroagden vindt dat dit kind soms snel wil stoppen met een activiteit. 100% van de bevroagden vindt dat dit kind soms weinig spontaan vertelt. Geen van de bevroagden vindt dit kind terughoudend tot angstig in contacten.	Geen van de bevroagden vindt dat dit kind weinig initiatieven neemt. Geen van de bevroagden vindt dat de initiatieven soms weinig relevant zijn. Geen van de bevroagden vindt dat er soms weinig belangstelling is voor nieuwe dingen. 2 van de 3 bevroagden vinden dat er soms vastgehouden wordt aan geijkte aanpakken en keuzes. Geen van de bevroagden vindt dit kind terughoudend tot angstig in contacten.	2 van de 3 bevroagden vinden dat dit kind soms weinig initiatieven neemt. 0% van de bevroagden vindt dat de initiatieven weinig relevant zijn. 2 van de 3 bevroagden vinden dat er soms weinig zelfcontrole op fouten is. Geen van de bevroagden vindt dat er soms weinig belangstelling is voor nieuwe dingen. Alle bevroagden vinden dat er soms vastgehouden wordt aan geijkte aanpakken en keuzes. 66% van de bevroagden vindt dat dit kind soms snel wil stoppen met een activiteit. Geen van de bevroagden vindt dat dit kind soms weinig spontaan vertelt. Geen van de bevroagden vindt dit kind soms terughoudend tot angstig in contacten.

Waardevolle aspecten voor dit onderzoek:

- Alle bevroagden vinden dat er na de interventie meer relevante initiatieven genomen worden door kinderen die passief gedrag vertonen.
- Alle bevroagden geven aan dat bij de kinderen die passief gedrag vertonen na de interventie een duidelijke toename van belangstelling voor nieuwe dingen te zien is.
- Alle bevroagden geven aan dat de kinderen die passief gedrag vertonen na de interventie minder terughoudend tot angstig in contacten zijn.
- Alle bevroagden geven aan dat de sprake van ongerichte activiteit en het luisteren naar de leerkracht van het kind met impulsief gedrag onveranderd is gebleven. Dit blijven aandachtspunten.
- Het valt op dat na de interventie wel verbetering te zien is in het impulsieve gedrag van het betreffende kind, maar dat bij de passieve kinderen echt sprake is van afname in aanwezigheid van signalen van passiviteit.

Legenda:

Groen: gedrag is sterk verbeterd, na interventie niet meer aanwezig

Geel: gedrag is verbeterd, na interventie soms nog aanwezig

Rood: aandachtspunt

Hoofdstuk 5: Conclusies.

In dit hoofdstuk wordt antwoord gegeven op de deelvragen en op de hoofdvraag; *‘Wat is de invloed van het voeren van OGW kindgesprekken, waarmee kinderen de regie over de oplossingen krijgen op de risicofactoren passiviteit en impulsiviteit?’* van dit onderzoek. Daarnaast worden er enkele aanbevelingen gedaan.

5.1 Beantwoording van deelvragen.

Deelvraag 1: Wat hebben leerkrachten van groep 1-2 op OBS Brandevoort nodig om een goed oplossingsgericht kindgesprek te kunnen voeren met een kleuter?

In de praktijk is gebleken dat veel leerkrachten van kleuters op OBS Brandevoort aangeven dat ze niet weten welke vragen ze het beste kunnen stellen aan kleuters en dat ze twijfelen of kleuters communicatief vaardig genoeg zijn om hun onderwijsbehoeften te kunnen verwoorden. Leerkrachten voelen zich niet competent genoeg om een oplossingsgericht gesprek te voeren. Om het competentiegevoel bij leerkrachten te vergroten is het belangrijk om achtergrondinformatie met betrekking tot Kids' Skills en oplossingsgerichte gespreksvoering, specifiek met jonge kinderen, te presenteren aan leerkrachten van groep 1-2. Het is van belang daarbij verschillende werkvormen te presenteren, omdat uit dit onderzoek is gebleken dat niet alle werkvormen even geschikt zijn voor alle kinderen.

Naast alleen het geven van achtergrondinformatie is het, in het belang van de motivatie, belangrijk om ervaringen te delen en eigen ideeën te bespreken (Vansteenkiste, M. en Neyrinck, B, 2010). Op deze manier wordt er rekening gehouden met de autonomie van de leerkracht. Daarnaast kan er gewerkt worden met een focusgroep om deze gespreksvoering te gaan uitvoeren en vervolgens te verspreiden in het hele team. In het verleden is, in geval van introductie van iets nieuws, deze aanpak bij deze groep leerkrachten succesvol gebleken.

Uit dit onderzoek is verder gebleken dat het voeren van oplossingsgerichte gesprekken met kleuters veel tijd kost. Omdat kleuters tijdens het werken in de klas veel aandacht van de leerkracht vragen, is het erg lastig om een rustig gesprek met een kleuter onder leiding te voeren. De gesprekken voor dit onderzoek zijn door de onderzoeker ingepland op haar vrije dagen, maar wanneer het voeren van oplossingsgerichte kindgesprekken met kleuters schoolbreed wordt ingevoerd, hebben de leerkrachten van groep 1-2 een andere oplossing nodig op het gebied van tijd, zodat zij de gesprekken in alle rust kunnen voeren.

Deelvraag 2: wat hebben kleuters nodig om een oplossingsgericht gesprek te kunnen voeren?

Om de motivatie tot het oplossen van een probleem van kinderen te vergroten, hebben kinderen behoefte aan de basisbehoeften relatie, competentie en autonomie (Stevens, 1997) Uit dit onderzoek is gebleken dat oplossingsgerichte gespreksvoering bijdraagt aan deze basisbehoeften.

Uit dit onderzoek is gebleken dat kleuters nog veel behoefte hebben aan sturing en begeleiding op het gebied van stellen van doelen richting de oplossing. Verder blijkt dat Kids' Skills een prima methode is om toe te passen bij kleuters, mits de gespreksvorm afgestemd wordt op de behoeften van het individuele kind.

Vanuit observaties tijdens de gesprekken kunnen de volgende **conclusies** worden getrokken:

- Kinderen met impulsief gedrag zijn over het algemeen snel afgeleid door elke toevallige indruk. Voor hen is een rustige omgeving waarin het gesprek wordt gevoerd erg belangrijk.
- Het stellen van **gesloten vragen in de startfase** van het gesprek verminderde de spanning bij kinderen met passief gedrag, terwijl dit bij het kind met impulsief gedrag minder nodig was.
- Het **duidelijk benoemen van het doel** van het gesprek was bij het kind met impulsief gedrag nodig om de focus op de zoektocht naar oplossingen te houden.
- Bij de kinderen met passief gedrag was **visualisatie** in de vorm van smileys of tekeningen helpend om tot een probleemstelling te komen.
- Bij het bespreken van de te leren vaardigheid en het oefenen hiervan, was het bij alle gesprekken nodig om **suggesties** aan te reiken. Doordat de kinderen hun ervaringen deelden met de rest van de klas, werd deze stap in het volgende gesprek, met een ander kind, gemakkelijker.
- Wat opvalt is de toename in communicatie bij de kinderen met passief gedrag wanneer ze met zelfde **activiteit** bezig waren als de onderzoeker. Het kind met impulsief gedrag was communicatief sterker. Hij had de activiteit gedurende het gesprek nodig om aan zijn behoefte tot bewegen tegemoet te komen.
- Het valt op dat de **werkvorm met smileys en tekeningen** zorgt voor meer betrokkenheid bij deze kleuters dan de werkvorm vanuit een verhaal. De **wondervraag en de werkvorm met de schatkist** zorgde voor een enthousiasme in het gesprek en meerdere vaardigheden om te gaan oefenen.

Deelvraag 3: Wat is het verband tussen passiviteit en impulsiviteit en het voeren van oplossingsgerichte kindgesprekken?

In hoofdstuk 2 is deze deelvraag in de theorie behandeld. Vanuit de literatuur worden voor kinderen met passief gedrag de volgende handelingsadviezen gegeven in relatie tot gespreksvoering:

- Kinderen bevestiging geven dat je weet wat er bij het kind leeft. Door dit te doen tijdens het gesprek, sluit je aan bij wat er bij het kind leeft, ter bevordering van de relatie.
- Bespreek de angst om aan iets nieuws te beginnen zonder daarbij kant-en-klare oplossingen te geven. Door dit te doen tijdens het gesprek, daag je het kind uit zelf een te leren vaardigheid te kiezen, ter bevordering van de autonomie.
- Ga niet mee in hulpeloosheid, maar help het kind zelf na te denken over hoe er tot een oplossing gekomen zou kunnen worden. Door dit te doen tijdens het gesprek, help je het kind zelf plannen te maken en doelen te stellen.
- Help het kind inzien dat hij invloed heeft in de groep en zelf een bijdrage kan leveren. Zoek daarbij naar de sterke kanten van het kind. Door dit te doen tijdens het gesprek help je het kind te focussen op situaties wanneer het goed is gegaan, ter bevordering van het competentiegevoel.
- Stimuleer het kind om toch dingen te ondernemen, eventueel door activiteiten in kleine stapjes onder te verdelen en eerst samen met jou te doen. Door dit te doen tijdens het gesprek, ga je met het kind op zoek naar supporters.

Voor kinderen die impulsief gedrag vertonen worden voornamelijk handelingsadviezen voor volwassenen gegeven. Daarnaast wordt gesteld dat wanneer een kind oud genoeg is er eventueel zelf geleerd kan worden naar het eigen gedrag te kijken en dit gedrag eventueel te veranderen. Uit dit onderzoek is gebleken dat het kind met impulsief gedrag dat deelnam aan het onderzoek ook op 6 jarige leeftijd in staat was naar zijn eigen gedrag te kijken en doelen voor gedragsverandering kon stellen.

5.2 Beantwoording van de onderzoeksvraag.

Onderzoeksvraag: Wat is de invloed van het voeren van OGW kindgesprekken, waarmee kinderen de regie over de oplossingen krijgen op de risicofactoren passiviteit en impulsiviteit?

Na uitvoering van dit onderzoek kunnen de volgende invloeden worden geconcludeerd:

- Er is in het gedrag van de deelnemende kinderen een afname te zien in de aanwezigheid van zowel de risicofactor passiviteit als impulsiviteit.
- Alle kinderen met passief gedrag die deelnamen aan het onderzoek zochten tijdens de onderzoeksperiode vaker spontaan contact met de leerkracht en andere kinderen.
- Het kind met impulsief gedrag werd vaker door andere kinderen gekozen tijdens spelsituaties nadat hij zijn te leren vaardigheid met de groep had gedeeld.
- De te leren vaardigheid van het kind met impulsief gedrag is behaald, maar doordat hij gedurende de hele dag impulsief gedrag vertoont, lijkt de totale invloed van het voeren van de oplossingsgerichte gespreksvoering minder groot.
- De invloed van de oplossingsgerichte gesprekken op de kinderen met passief gedrag was over de gehele linie positief. Deze kinderen namen vanuit intrinsieke motivatie zelf vaker initiatief op het gebied van uitproberen van nieuwe dingen en op het gebied van contact maken met andere kinderen.

Evaluatie en kritische kanten van deze onderzoeksvraag

Wanneer op de school waarop dit onderzoek is uitgevoerd, in het kader van pedagogisch handelen, gespreksvoering met kinderen als ontwikkelpunt meegenomen wordt in het meerjarenplan, zou het voeren van oplossingsgerichte gesprekken met kleuters een goede interventie zijn om de aanwezigheid van risicofactoren bij kleuters te verminderen. Deze school moet een duidelijke visie ontwikkelen op het gebied van pedagogisch handelen en in het kader daarvan gespreksvoering met kinderen meenemen. Vervolgens moet er naar deze visie gehandeld worden en leerkrachten in de uitvoering daarvan worden begeleid.

Aanbeveling na studie en ervaring

Na uitvoering van dit onderzoek is gebleken dat het niet consequent oefenen van de vaardigheid, leidde tot een lichte terugval in resultaat. Dit consequent blijven oefenen vraagt tijd en doorzettingsvermogen van de supporters, maar werpt wel zijn vruchten af. Verder is het van belang te noemen dat herhalende gesprekken wenselijk zijn voor kinderen die aangeven meerdere vaardigheden te willen oefenen. Herhaling vergroot de motivatie om door te zetten.

5.3 Conclusies.

Na uitvoering van het onderzoek kan geconcludeerd worden dat het, om de aanwezigheid van de risicofactoren passiviteit en impulsiviteit te verminderen, van groot belang is dat de door het kind bedachte acties gedurende langere tijd, consequent worden uitgevoerd. De gekozen supporters hebben hierin een belangrijke rol, waarop zij gewezen moeten worden. Op het gebied van de gespreksvoering met kleuters kan worden geconcludeerd dat kleuters sturing en begeleiding nodig hebben, in de vorm van suggesties, bij het zoeken naar te leren vaardigheden, manieren om dit te oefenen en het kiezen van een totemfiguur en geheugensteuntjes. Een succesvolle manier om deze begeleidingsbehoefte te verminderen is het bespreken van het gespreksverloop met de andere kinderen. Doordat in dit onderzoek bleek dat de werkvorm voor het gesprek van groot belang was voor een wel of niet succesvol verloop, is het voor leerkrachten erg belangrijk om kennis te hebben van een verscheidenheid aan werkvormen die geschikt zijn bij kleuters. Dit zorgt voor een goede afstemming van werkvorm per kind en de mogelijkheid om tijdens een gesprek van werkvorm te wisselen indien nodig. Naast deze kennis is het van belang gebleken dat de leerkrachten van groep 1-2 tijd en ruimte krijgen om de gesprekken te kunnen voeren. Het is in een kleutergroep te onrustig om dat onder leestijd te doen.

Al met al kan geconcludeerd worden dat het voeren van oplossingsgerichte kindgesprekken met kleuters een krachtig middel is om de aanwezigheid van risicofactoren te verminderen. Belangrijk daarbij is de aandacht voor relatie tussen het kind en de leerkracht en aandacht voor het gevoel van competentie en autonomie bij beiden om een optimale motivatie en resultaat te kunnen bereiken.

5.4 Aanbevelingen.

- Uit dit onderzoek blijkt dat het geven van eigen regie over oplossingen zorgt voor een afname in de signalen die duiden op passiviteit en impulsiviteit. Door het voeren van kindgesprekken in te voeren op schoolniveau kan de mate van aanwezigheid van risicofactoren verminderen.
- Het is aan te bevelen leerkrachten achtergrondinformatie met betrekking tot Kids' Skills en oplossingsgerichte gespreksvoering, specifiek met jonge kinderen te geven. Door oplossingsgerichte gespreksvoering met kinderen in te voeren op schoolniveau, kan het niveau van handelen van leerkrachten omhoog gaan.
- De visie op pedagogisch handelen zou kritisch bekenen en aangepast moeten worden. Door deze visie aan te passen aan de visie passend bij deze school en hierin de gespreksvoering met kinderen te verwerken, kan dit een mogelijkheid zijn om een verschil te maken met andere scholen.
- In het beleid met betrekking tot gespreksvoering met kinderen, moeten de voorwaarden die nodig zijn om dit als leerkracht van groep 1-2 rustig te kunnen doen meegenomen worden.
- Als er een veranderingsproces plaatsvindt, is het erg belangrijk het hele team hierbij te betrekken, zodat er mandaat ontstaat (Furman & Aholi, 2009). Het werken met een focusgroep is hiervoor een geschikte manier van werken om een onderwijsverbetering tot stand te brengen. Dit zorgt er ook voor dat de voordelen vanuit meerdere kanten zijn onderzocht (Furman & Aholi, 2009).

5.5 Discussie.

Na afloop van dit onderzoek vraag ik me af of de invloed van oplossingsgerichte gespreksvoering op de aanwezigheid van risicofactoren groter zou zijn wanneer de kinderen ervaring hebben opgedaan met deze vorm van gespreksvoering. Daarnaast vraag ik me af of het gebruik van videobeelden waarop het gedrag van het kind te zien is van toegevoegde waarde zou zijn als uitgangspunt voor een kindgesprek. Dit onderzoek heeft te kort geduurd om permanente afname van risicofactoren te kunnen aantonen. Ik vraag me om die reden af of het voeren van oplossingsgerichte kindgesprekken wel voor deze permanente afname zou kunnen zorgen.

Hoofdstuk 6: Evaluatie en reflectie

6.1 Evaluatie

Het uitvoeren van dit onderzoek heeft bijgedragen aan een verbreding van mijn professionele ontwikkeling als leerkracht en gedragsspecialist. Het afgelopen jaar was druk. Fulltime werken, een gezin en het volgen van een studie heeft ervoor gezorgd dat ik zeer planmatig te werk moest gaan. Het uitvoeren van het onderzoek moest gebeuren tijdens mijn studieverlof. Doordat ik merkte dat collega's en de intern begeleider oprecht geïnteresseerd waren en me tijdens dit onderzoek positieve feedback gaven, werd ik steeds enthousiaster. Het gaf me zelfvertrouwen. Ik ben enthousiast geworden over het voeren van gesprekken met kleuters. Het was ongelooflijk leuk om te ervaren wat een relatief kort gesprekje met een kind kan betekenen voor de relatie. Het voeren van oplossingsgerichte gesprekken met kleuters tijdens dit onderzoek heeft ervoor gezorgd dat ik dit in de toekomst zeker wil blijven doen en dit soort gespreksvoering ook toe ga passen bij de begeleiding van collega's in de omgang met kinderen bij wie zij gedragsproblemen ervaren.

6.2 Beschrijvende reflectie

Het doen van onderzoek vond ik moeilijk. Het zoeken naar een onderwerp, op zoek gaan naar de geschikte bronnen en het schrijven van het onderzoeksverslag. Dit kostte me veel tijd, omdat ik iemand ben die van nature lang over dingen nadenk. Aanvankelijk wilde ik onderzoek doen binnen het begeleiden van leerkrachten, maar omdat ik dit schooljaar fulltime voor de klas sta, heb ik uiteindelijk besloten om een onderwerp te kiezen dat dichterbij mijn dagelijkse werkzaamheden stond, het werken met de kinderen. Ik wilde een onderwerp zoeken wat ertoe doet binnen onze school, mij als persoon aanspreekt en leeft bij mij en mijn collega's, zodat ik indirect toch deze collega's verder kan helpen in de omgang met gedragsproblemen.

Tijdens het uitvoeren van het onderzoek wilde ik zo weinig mogelijk mensen extra werk bezorgen. Omdat ik al snel merkte dat gesprekken voeren met kleuters terwijl de andere kinderen er ook waren niet prettig werkte, heb ik de gesprekken allemaal gevoerd op de dagen dat ik studieverlof had, zodat niemand mijn groep hoefde op te vangen tijdens het voeren van gesprekken. Het enige dat ik aan mijn directe collega heb gevraagd is observeren en de signaleringslijsten invullen. Dit was geen enkel probleem. Mijn collega's reageerden enthousiast en vol belangstelling op het onderwerp. Ze vroegen zelf om een terugkoppeling van de resultaten.

Omdat ik ervan overtuigd ben dat kinderen optimaal gemotiveerd zijn om aan een verandering in hun gedrag te werken, wanneer dit gebeurt vanuit intrinsieke motivatie, voerde ik de gesprekken voor dit onderzoek op een oplossingsgerichte manier. Voor mezelf was het moeilijk om in plaats van zelf in te vullen, door te vragen. De meeste kinderen gaven vaak het antwoord: "ik weet het niet". Het is een leerpunt voor mij om dan een stilte te laten vallen en hen te vragen nog even na te denken, in plaats van snel met allerlei suggesties te komen. Op die manier laat ik de oplossing nog meer bij hen zelf liggen.

Collega's geven mij vaak terug dat ik rustig ben, goed kan luisteren en dat ze graag met mij in gesprek gaan. Ik merk dat mijn collega's veel waarde hechten aan een goede relatie als basis van vertrouwen en veiligheid. Ze geven aan die veiligheid bij mij te

vinden. Deze bekwaamheden neem ik mee in de gespreksvoering met kinderen. Ze zijn zeer waardevol in de begeleidende rol.

In dit onderzoek wil ik mezelf omschrijven als een leerkracht die kinderen activeert door het stellen van oplossingsgerichte vragen. Naast het feit dat ik heb geconcludeerd dat kleuters in staat kunnen zijn een oplossingsgericht gesprek te voeren wat invloed heeft op de risicofactoren impulsiviteit en passiviteit, is een andere belangrijke conclusie het feit dat het voeren van gesprekken met kleuters leidt tot een enorme positieve invloed op de relatie tussen kind en leerkracht. Dit zorgde op zichzelf al voor een toename in het nemen van initiatieven door de passieve kinderen. Relatie en samenwerking zijn voor mij sleutelwoorden voor succes.

6.3 Technische Reflectie

In mijn toets POP heb ik aangegeven dat ik mijn accenten voor deze opleiding wil leggen in de competenties samenwerken met collega's en reflectie en ontwikkeling. Doordat ik dit schooljaar fulltime voor de klas sta, heb ik me voor wat betreft dit onderzoek gericht op de kinderen en indirect op de collega's. Doordat ik de resultaten en tussentijdse conclusies gedeeld heb met de collega's, heb ik toch gewerkt aan de samenwerking met hen. Daarnaast heb ik gericht op de competenties reflectie en ontwikkeling. Na elk gesprek heb ik voor mezelf kritisch geëvalueerd en leerpunten meegenomen naar een volgend gesprek om mezelf steeds te verbeteren. Ik merk dat ik sprongen heb gemaakt op het gebied van reflecteren op mijn handelen en daardoor gegroeid ben als professional.

Gedurende het onderzoek heb ik veel geobserveerd. Ik heb gemerkt dat ik het moeilijk vind om objectief te blijven. Doordat ik de kinderen al voor het tweede schooljaar in de klas heb, ben ik snel geneigd hun gedrag algemener te omschrijven in plaats van bij de feiten die te zien zijn te blijven. Van sommige gesprekken heb ik video-opnames gemaakt, zodat ik mijn gespreksvaardigheden terug kon kijken. De camera stond op een kast. Dit zorgt ervoor dat niet alles even goed te zien is, doordat de kinderen tijdens het gesprek soms ook in beweging waren. Een volgende keer zou ik vragen of iemand een opname zou kunnen maken. De beelden heb ik wel als erg waardevol ervaren, omdat ze precies weergeven hoe het gesprek verliep en me een duidelijk beeld gaven over wat ik nog bij kon stellen om de gespreksvoering te verbeteren.

Op het gebied van oplossingsgerichte gespreksvoering heb ik gedurende dit onderzoek veel nieuwe inzichten opgedaan. Ik had vorig schooljaar oplossingsgerichte gesprekken gevoerd met collega's, maar niet met kinderen. Ik vond het moeilijk om de juiste werkvorm per kind te bepalen en merkte dat ik met een bepaalde verwachting het gesprek inging. Dit maakte het moeilijk niet teveel in te gaan vullen voor de kinderen. Het viel me op dat de kinderen het geweldig vonden om met mij in gesprek te gaan. Het zorgde voor een enorme band tussen mij en de betreffende kinderen.

6.4 Biografische Reflectie

Doordat ik zelf meegemaakt heb hoe het voelt om dingen te moeten doen die niet bij je passen, ben ik tijdens mijn werk erg gericht op het uitdagen van kinderen en leerkrachten binnen hun eigen haalbare grenzen. Ik vind het belangrijk dat mensen zelf een aandeel hebben in hun eigen ontwikkelingsproces. Vandaar dat oplossingsgericht werken me zo aanspreekt.

In mijn dagelijkse praktijk merkte ik dat leerkrachten veel tijd besteedden aan het bedenken van acties voor de groepsplannen, maar dat deze ook vaak niet het gewenste resultaat opleverden. Dit bracht me op het idee om kinderen zelf meer inspraak te laten hebben. Mijn collega's reageerden enthousiast op dit idee, maar ook met vragen. Dit enthousiasme, maar ook de vragen zorgden er bij mij voor dat ik nog extra gemotiveerd raakte en nieuwsgieriger werd naar het resultaat van het onderzoek. Van nature ben ik iemand die anderen aan het woord laat en uit onzekerheid mijn mening meestal niet geef. Die bescheidenheid zie ik als een kwaliteit, maar tijdens beoordelingsgesprekken krijg ik altijd te horen dat ik me meer moet laten horen. Doordat ik met dit onderzoek zaken vanuit de literatuur echt uit ging voeren en in de praktijk ging toetsen, zag ik dat als een kans om goed onderbouwd van mezelf te laten horen. Het heeft ervoor gezorgd dat ik me sterker voel binnen mijn team. Het doen van onderzoek heeft me doen beseffen dat ik niet uit moet gaan van veronderstellingen, maar dingen zelf moet toetsen. Ik heb tijdens de gesprekken met kinderen mijn handelen steeds moeten evalueren en bij moeten stellen, omdat de gekozen werkvormen niet bij alle kinderen goed werkten. Kritisch blijven kijken naar mijn eigen handelen en niet klakkeloos volgen wat anderen zeggen of schrijven, zijn de grootste leerpunten die ik uit dit onderzoek haal.

6.5 Kritische Reflectie

Als leidraad voor dit onderzoek is de theorie van oplossingsgericht werken gebruikt. Deze theorie gaat er van uit dat men leert en verandert vanuit eigen gestelde doelen. Door op die manier te werken, wordt er uit gegaan van intrinsieke motivatie. In de praktijk heb ik gezien dat dat in eerste instantie ook zo is bij kleuters, maar dat zij wel tussentijdse evaluatiemomenten nodig hebben om de doelen weer even scherp te krijgen. Ook de kinderen die als supporter gekozen zijn hebben tussentijdse aanmoediging nodig. In de praktijk zie ik dat veel kleuters nog erg op hun eigen ik zijn gericht. Het helpen vanuit zichzelf werd vaak vergeten en moest door mij als leerkracht worden aangestuurd. Wellicht zal dit beter gaan, wanneer de kinderen meer wennen aan deze manier van helpen.

In dit onderzoek zijn er bewuste keuzes gemaakt over de deelnemers, opbouw en dataverzameling. Het doel om kinderen meer eigen regie te geven in de hoop op beïnvloeding van de risicofactoren is behaald. Veel keuzes die gemaakt zijn, zou ik in een volgend onderzoek herhalen. Als aanvulling zou ik meer gebruik willen maken van video beelden van het betreffende kind ter bewustwording van hun eigen gedrag, omdat ik tijdens de gesprekken merkte dat de meeste kinderen het moeilijk vonden om te bedenken wat ze aan hun gedrag zouden willen veranderen. Wellicht dat opnames hen een beter beeld van de situatie op dat moment kunnen geven, zodat ze gemakkelijker tot het bedenken van te leren vaardigheden kunnen komen.

6.6 Meta reflectie.

Ik leer en reflecteer door gerichte feedback te vragen aan mijn directe collega's, teamleider, directeur en critical friends van de opleiding. Ik merk dat ik graag in contact blijf met hen en dat de feedback die zij me geven erg waardevol is voor mijn persoonlijke ontwikkeling. Vaak is deze positief, maar aandachtspunten probeer ik om te zetten in ontwikkelpunten en toe te passen in de praktijk. Mijn critical friends zorgen ervoor dat ik met een kritisch oog blijf kijken naar mijn eigen ontwikkeling. Voorheen was ik geneigd om alles interessant en goed te vinden. Alles wat ik las en hoorde nam ik aan als zijnde de waarheid. Door ervaringen, mede tijdens de uitvoering van dit onderzoek, probeer ik zaken vanuit meerdere perspectieven te bekijken en kritischer om te gaan met informatie om mijn eigen standpunt te kunnen bepalen. Dit heb ik geleerd op de opleiding en zal naar mijn verwachting nog verder doorontwikkelen in mijn verdere carrière als leerkracht en gedragsspecialist.

Literatuurlijst

- Berg, I. K. & Steiner, T. (2010). *Het spel van oplossingen*. Amsterdam: Pearson Assessment and Information B.V.
- Bosch, A. van den & Jaeger, B. De (2005). *Kijk! Groep 1-2*. Vlissingen: Bazalt.
- Bunt, M., De Gier, F., & Zonderwijk, P. (2013, april). Veel draait om intrinsieke motivatie van de leerling. Rozendaal, Gelderland, Nederland.
- Claasen, W., Schuman, H., Siemons, H., De Bruïne, E., & Van Velthooven, B. (2009). *Inclusief bekwaam*. Apeldoorn: Garant.
- Delfos, M. (2011). *Luister je wel naar mij?* Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- De Lange, R., Montessori, N., & Schuman, H. (2011). Actieonderzoek. In R. Lange de, H. Schuman, & N. Montessori, *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals* (pp. 108-119). Antwerpen- Apeldoorn: Garant.
- Den Otter, M. (2009). Oplossingsgericht werken en SVIB. In M. Den Otter, L. Dreissen, M. Van Duin, W. Düren, M. Haassen, M. Van Hulten, et al., *De School Video Interactie Begeleider; volgend in beweging* (pp. 19- 36). Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Furman, B. (2006). *De methode Kids' Skills*. Amsterdam: Nelissen.
- Furman, B., & Aholi, T. (2009). *Reteaming*. Amsterdam: Boom/Nelissen.
- Lieshout, T. van (2009). *Pedagogische adviezen voor speciale kinderen*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Parreren, C.F. van (2001). *Ontwikkeling van het jonge kind in de basisschool*. Baarn: Bekadidact.
- Taylor, B. (2009). *Ik en mijn ADHD*. Huizen: Pica.
- Van der Wolf, K., & Van Beukering, T. (2011). *Gedragsproblemen in scholen; het denken en handelen van leerkrachten*. Leuven: Uitgeverij Acco.
- Verhulst, F. C. (2008). *Leerboek kinder- en jeugdpsychiatrie*. Assen: Van Gorcum BV.
- Wolters, C. (2012). *Oplossingsgericht aan het werk met kinderen en jongeren*. Huizen: Pica.

Artikelen:

- Kienhuis, J. (2008-2009). Oplossingsgericht werken in uw klas: WOWW-aanpak "Working On What Works". *Tijdschrift Zorgbreed, jaargang 6, nummer 23, 2-6*.
- Meersbergen, E. van & Blonk, A. (2011). Gedragsinterventies: wat doen we en doen we het goede? *Themanummer SWPBS Zorgbreed, nr. 31, p. 13-17*
- Prins, P. (2004). Effectiever behandelen tussen 'nature' en 'nurture'. *Tijdschrift Kind en adolescent 25-152-159*
- Vansteenkiste, M. en Neyrinck, B. (2010). Optimaal motiveren van gedragsverandering. *Tijdschrift voor Psychotherapie 2010*.
- Afbeelding op voorblad: www.alphabeter.nl

Bijlage 2.

Kenmerken van gespreksvoering met kinderen van vier tot zes jaar.

1. ***Metacommunicatie***
 - Uitleg van het gesprekskader is van groot belang, omdat het kind de codes van gespreksvoering onvoldoende kent.
 - Het kind moet horen dat de echte mening aan de orde is en niet de fantasie.
 - Het kind moet te horen krijgen dat de volwassene vragen stelt, omdat hij of zij het niet weet. Het principe van feedback is onvoldoende bekend bij het kind.
 - Uitgebreid gebruik maken van metacommunicatie. Onder andere om het kind duidelijk te maken of het gesprek volgens de gewenste codes gaat; om het kind te stimuleren met uitingen die van belang zijn; om het kind te laten weten welk effect het heeft wat hij of zij zegt; om het zelfvertrouwen van het kind te bevorderen.
2. ***Vorm waarin gesprek plaatsvindt***
 - Spelen en praten combineren. Aan proberen te sluiten bij de activiteit waar het kind reeds mee bezig is of een nieuwe activiteit initiëren.
 - Korte gesprekjes van tien tot vijftien minuten verbaal, afgewisseld met spel waardoor het in totaal langer kan duren.
 - Gebruikmaken van non-verbale spelvormen, verhaaltjes en zinnen afmaken. Ook het gebruik van non-verbale metaforen zoals met poppen spelen, poppenkast of met autootjes is geschikt. In verhaaltjes meer gebruik maken van familieleden, bijvoorbeeld eerder een (denkbeeldig) broertje dan een (denkbeeldig) vriendje.
 - Als het kind vermoeid raakt, doorgaan met de activiteit maar het gespreksdeel pauzeren en later weer verder gaan.
 - Niet te lang achter elkaar stilzitten. Dit kan spanning oproepen, beweging doet spanning afnemen.
3. ***Verbaal aspect***
 - Kort en concreet taalgebruik. Geen moeilijke woorden gebruiken.
 - Help kinderen met formuleren, als ze naar woorden zoeken, maar vraag of de invulling klopt. Het kind stelt niet vanuit zichzelf de verwoording van de volwassene ter discussie, het moet daartoe uitgenodigd worden.
4. ***Non-verbaal aspect***
 - Veel gebruik maken van non-verbale communicatie, zowel in het gebruik van voorwerpen als in het uitdrukken door middel van lichaamstaal.
5. ***Vraagtechnieken***
 - Open vragen afwisselen met gesloten vragen.
 - Gesloten vragen vermijden als hoofdvraag en voornamelijk gebruiken om aan te vullen, om door te vragen naar details en om te controleren of een verhaaltje goed geïnterpreteerd wordt. Bijvoorbeeld om te vragen of wat het kind over een denkbeeldig broertje vertelt, ook voor hemzelf klopt.

- Suggestieve vragen vermijden en alleen gebruiken wanneer er zekerheid is over wat het kind denkt.
- Vragen over gebeurtenissen meer in ruimtelijke zin (waar was je toen; hoe zag de kamer eruit) dan in temporele zin (wanneer was dat).
- Open vragen naar de hoofdlijnen van een gebeurtenis, doorvragen op details.
- Gebeurtenissen ruimtelijk maar niet temporeel navragen.
- Vragen herhalen op een gevarieerde manier. Niet samenvattend vragen.

6. **Motivatie**

- Aanhoudend aan de motivatie voor het gesprek werken.
- Attent zijn op de mate waarin het kind bij het gesprek betrokken is en hoe belangrijk de activiteit is.
- Jonge kinderen zijn in moreel opzicht gericht op straf en beloning. Beloning is voor hen een signaal dat iets goed is. Zou het op oudere leeftijd betekenen dat je een kind omkoopt, op jongere leeftijd betekent het geven van een beloning dat het kind er goed aan heeft gedaan mee te doen aan het gesprek. Een beloning kan materieel zijn (snoep, drinken, speeltje), maar moet ook immaterieel zijn (goedkeuring geven)
- De afronding van het gesprek aanpassen aan de spanningsboog van het kind.

Bijlage 3.**Analyse van beginsituatie en nameting in een schema****Impulsiviteit T.****beginsituatie****nameting**

Signal	kind	lkr 1	lkr 2		kind	lkr 1	lkr 2
Werkt vaak niet of niet voldoende volgens een inwendig plan.	ja	ja	soms		soms	soms	soms
Handelt op basis van gissen en missen; begint direct	ja	ja	ja		soms	soms	soms
Vertoont veel ongerichte activiteit	soms	soms	soms		soms	soms	soms
Gedrag is onvoorspelbaar	soms	soms	ja		soms	nee	soms
Is snel afgeleid, zit overall aan; wordt in beslag genomen door elke toevallige indruk, door elke opkomende gedachte, ook al heeft het niets te maken met waar het kind mee bezig is.	ja	ja	ja		soms	soms	soms
Luistert niet naar wat de leraar zegt.	soms	soms	soms		soms	soms	soms

Passiviteit M**beginsituatie****nameting**

Signaal.	kind	lkr 1	lkr 2		kind	lkr 1	lkr 2
Weinig initiatief en dus minder exploratie.	ja	ja	ja		soms	nee	Nee
Als er sprake is van initiatief, is dit minder of weinig relevant.	ja	ja	soms		nee	nee	Nee
Primitief niveau in fantasie- en rollenspel.	ja	ja	Nee		soms	soms	Nee
Weinig zelfcontrole op fouten.	ja	ja	ja		soms	soms	soms
Geringe belangstelling voor nieuwe dingen, niet weetgierig, te weinig vragend en explorerend.	ja	ja	soms		nee	nee	Nee
Vasthouden aan geijkte aanpakken en keuzes, moeilijkheden vermijden en vasthouden aan inefficiënte aanpakken.	ja	ja	ja		nee	nee	Nee
Willen stoppen met een taak, werkje.	ja	ja	Soms		soms	nee	Nee
Weinig spontaan vertellen.	ja	ja	Soms		soms	soms	Soms
Terughoudend tot soms angstig in contacten.	ja	ja	ja		nee	nee	Nee

Passiviteit L**beginsituatie****nameting**

Signaal.	kind	lkr 1	lkr 2		kind	lkr 1	lkr 2
Weinig initiatief en dus minder exploratie.	ja	soms	ja		nee	nee	nee
371 ser sprake is van initiatief, is dit minder of weinig relevant.	Soms	soms	soms		nee	nee	nee
Primitief niveau in fantasie- en rollenspel.	nee	nee	nee		nee	nee	nee
Weinig zelfcontrole op fouten.	nee	nee	nee		nee	nee	nee
Geringe belangstelling voor nieuwe dingen, niet weetgierig, te weinig vragend en explorerend.	soms	soms	soms		nee	nee	nee
Vasthouden aan geijkte aanpakken en keuzes, moeilijkheden vermijden en vasthouden aan inefficiënte aanpakken.	ja	ja	ja		nee	soms	soms
Willen stoppen met een taak, werkje.	nee	nee	nee		nee	nee	nee
Weinig spontaan vertellen.	nee	nee	nee		nee	nee	nee
Terughoudend tot soms angstig in contacten.	ja	ja	ja		nee	nee	nee

Passiviteit S**beginsituatie****nameting**

Signaal.	kind	lkr 1	lkr 2		kind	lkr 1	lkr 2
Weinig initiatief en dus minder exploratie.	ja	ja	ja		nee	soms	soms
Al ser sprake is van initiatief, is dit minder of weinig relevant.	ja	ja	soms		nee	nee	nee
Primitief niveau in fantasie- en rollenspel.	nee	soms	soms		nee	soms	soms
Weinig zelfcontrole op fouten.	ja	ja	ja		nee	soms	soms
Geringe belangstelling voor nieuwe dingen, niet weetgierig, te weinig vragend en explorerend.	ja	ja	ja		soms	soms	soms
Vasthouden aan geijkte aanpakken en keuzes, moeilijkheden vermijden en vasthouden aan inefficiënte aanpakken.	ja	ja	ja		soms	soms	soms
Willen stoppen met een taak, werkje.	ja	ja	ja		soms	nee	soms
Weinig spontaan vertellen.	nee	soms	nee		nee	nee	nee
Terughoudend tot soms angstig in contacten.	nee	nee	soms		nee	nee	nee

Bijlage 4.

Beschrijvende observatie beginsituatie.

Impulsiviteit kind T.

Tijdens kringactiviteiten is te zien dat dit kind veel schuift op zijn stoel en met zijn vuisten voor zijn mond beweegt. Wanneer er een vraag wordt gesteld aan de hele groep, roept hij in 80% van de gevallen het antwoord voor zijn beurt. Wanneer hij hierop wordt aangesproken door de leerkracht, maakt hij het bewegende gebaar met zijn vuisten voor zijn mond. Gedurende de gehele kringactiviteit praat hij veel. In 80% van deze gevallen gebeurt dit zonder dat hij de beurt heeft.

Tijdens de werkles is te zien dat dit kind snel begint. Hij moet op zijn eigen planning kijken wat hij moet doen en gaat daarna zelfstandig aan het werk. Hij werkt in het zogenaamde plusgroepje. Dit groepje bestaat uit 5 kinderen die aan de hand van een eigen planning werken. Tijdens de observatie is te zien dat de betreffende leerling na enkele minuten gaat praten met andere kinderen uit het groepje. Hij wil zijn werkjes laten zien, maar krijgt weinig respons. Daarop gaat hij grapjes maken en uiteindelijk, na een minuut of 10 loopt hij naar de wc. Wanneer hij terug komt, gaat hij weer richting zijn plaats, maar onderweg loopt hij langs 2 andere kinderen met wie hij een praatje maakt en kijkt hij bij een ander groepje dat in de bouwhoek speelt. Daarna loopt hij terug naar zijn plaats en begint te werken. Tijdens het werken praat hij veel. Na drie kwartier stopt de werkles. Het betreffende kind klappt zijn map dicht, legt de map weg en gaat bij de leerkracht zitten.

Voor wat betreft het luisteren naar de leerkracht is te zien dat dit kind luistert wanneer er echt oogcontact gemaakt wordt. De opdracht laten herhalen is nodig.

Passiviteit kind M.

Tijdens de kringactiviteit is te zien dat dit kind gedurende de hele activiteit boos kijkt. Ze zoekt contact met het kind wat naast haar zit door dit kind aan te raken. Wanneer het andere kind echter reageert door terug te duwen, zegt het betreffende kind: "nou, ik ga het tegen de juf zeggen." Ze doet dat uiteindelijk niet. Wanneer er een vraag wordt gesteld aan de klas, reageert het kind er geen enkele keer op. Wanneer de leerkracht haar iets vraagt, kijkt ze boos en geeft geen antwoord. Wanneer de leerkracht zegt dat ze wel een antwoord verwacht, gebeurt dit wel. Haar blik blijft boos...

Tijdens de werkles wordt er gewerkt aan schrijfpatronen. Alle kinderen van groep 2 krijgen een werkblad. De kinderen van groep 1 gaan met de leerkracht een activiteit in de kleine kring doen. Het betreffende kind gaat aan een tafel zitten, maar begint niet met werken. Ze kijkt naar de andere kinderen en gaat huilen wanneer de leerkracht oogcontact met haar zoekt. Ze vraagt niet om hulp, maar blijft afwachtend zitten. Na 10 minuten gaan de kinderen van groep 1 aan het werk en gaat de leerkracht naar het betreffende kind toe. Ze gaat erbij zitten en begint samen met haar aan de schrijfpatronen. Daarna gaat het kind zelf aan de slag, maar werkt hierbij erg langzaam en ongericht. Ze werkt, maar controleert het werk niet. De leerkracht complimenteert haar met het feit dat ze aan de slag is gegaan.

Passiviteit kind L.

Tijdens de kringactiviteit is te zien dat dit kind stil op haar stoel zit. Ze houdt haar blik op de leerkracht gericht en steekt haar vinger op wanneer er iets gevraagd wordt. Wanneer de activiteit begint, zegt de dat ze even iets wil vertellen. De leerkracht geeft de beurt en het kind vertelt over een film die ze heeft gezien. Het valt op dat ze tot in details vertelt en snel praat. Het vertellen duurt lang en wanneer de leerkracht zegt dat ze haar verhaal moet afronden, zucht ze diep en rond haar verhaal dan af.

Tijdens het buiten spelen is te zien dat ze alleen aan het fietsen is. Ze spreekt andere kinderen wel aan, maar krijgt weinig respons. Na een minuut of 10 komt er een meisje naar haar toe en samen fietsen ze verder. Ze lacht. Na weer een minuut of 10 fietst ze weer alleen. Ze gaat gedurende het half uur buiten spelen 3 keer naar de leerkracht toe om iets te vertellen, te laten zien wat ze al goed kan en te vertellen dat een ander kind iets doet wat niet mag.

Tijdens de werkles is te zien dat het betreffende kind aan de slag gaat met de opdracht die ze heeft gekregen. Ze werkt langzaam en nauwkeurig en praat veel tijdens het werken. Ook zoekt ze meerdere keren contact met de leerkracht om te laten zien wat ze al kan. Wanneer de leerkracht in eerste instantie niet reageert, blijft ze volhouden met vragen totdat ze respons krijgt. Daarna werkt ze weer verder. Het valt op dat ze tijdens het lopen door de klas een huppelende beweging maakt.

Passiviteit kind S.

Tijdens kringactiviteiten is te zien dat dit kind rustig op haar stoel zit. Wanneer er vragen wordt gesteld, reageert ze niet. Wanneer de leerkracht haar een gerichte vraag stelt, zakt ze iets in elkaar en kijkt ze bozer. Ze geeft uiteindelijk wel antwoord. Ze neemt hierna nog geen initiatief om actiever aan de kringactiviteit deel te nemen.

Tijdens het buiten spelen is te zien dat dit kind contact zoekt met de andere kinderen en samen op een kar aan het spelen is. Ze praat hierbij veel. Is veel zelf aan het woord en wanneer de andere kinderen niet doen zoals zij het bedacht heeft, komt ze verontwaardigd naar de leerkracht. Ze heeft hulp nodig in de vorm van een kort gesprekje met het andere kind erbij om tot een oplossing te komen. Daarna spelen ze weer samen verder.

Tijdens de werkles is te zien dat dit kind meteen aan het werk gaat. Ze kijkt tijdens het werken veel naar andere kinderen om haar heen. Wanneer ze bij de leerkracht geroepen wordt om auditieve oefeningen te oefenen, huilt ze wanneer het niet meteen lukt. Ze zegt dat ze het niet kan en geeft geen antwoord meer op de vragen van de leerkracht.

Bijlage 5.

Uitgewerkt gesprek passiviteit L.

Periode: week 11

Student: Audrey Aarts

Functie: leerkracht

Traject: oplossingsgericht kindgesprek

Naam kind: L.

Onderwijstype: Primair Onderwijs

Plan van aanpak/ Gespreksvorm:

Oplossingsgerichte gespreksvoering naar aanleiding van een verhaal.

Eigen leerdoelen onderzoeker:

De oplossing voor het probleem bij het kind laten.

Stiltes durven te laten vallen om het kind tijd en ruimte te geven om na te denken.

Zo 'leeg' mogelijk het gesprek ingaan, zodat het kind het probleem zelf helemaal kan omschrijven, zoals zij het ervaart.

Stappen vanuit methode Kids' Skills:

1. Probleem vertalen in te leren vaardigheid.

Na het vertellen van het verhaal bleek het kind hier niet op in te gaan. De gespreksvorm is aangepast naar het werken met smileys. Het kind plakte smileys bij de dagritme kaarten. Ze plakte een verdrietige smiley bij het buiten spelen. Ik benoemde wat ze deed en vroeg haar hoe het kwam dat ze een verdrietige smiley bij het buiten spelen had geplakt. L begon meteen te huilen en was vrijwel ontroostbaar. Ik bleef benoemen wat ik bij haar zag en troostte haar. Ze vertelde dat ze buiten bijna altijd alleen speelt en graag met iemand samen zou willen spelen.



2. Het samen eens worden over de te leren vaardigheid.

Ik vatte samen wat ze vertelde over het buiten spelen en vroeg haar of het klopte wat ik zei. Ze beaamde dat. Ik vroeg haar wat ze graag zou willen leren en ze zei dat ze graag wilde leren om wat dapperder te zijn, zodat ze zelf durfde te vragen aan iemand of ze mee mocht spelen.

3. De voordelen van de te leren vaardigheid onderzoeken.

De voordelen van deze vaardigheid waren volgens L dat ze dan waarschijnlijk minder vaak alleen speelde en dat ze ook met verschillende kinderen zou durven te gaan spelen.

4. De te leren vaardigheid een naam geven.

Ze noemde haar vaardigheid: dapper worden.

5. Een totemfiguur kiezen.

Haar gekozen totemfiguur was Dusty uit de Disney film Planes, want Dusty is een heel dapper vliegtuigje, aldus L.

6. Supporters kiezen.

Als supporter koos L mij als leerkracht. We maakten de afspraak dat ik voor elk buiten speel moment met alle kinderen zou gaan bespreken wat voor spel ze buiten gingen doen. Op die manier valt het niet op dat het om L gaat. Dat wilde ze absoluut niet.

7. Meer zelfvertrouwen geven. Ik vond het een goed plan en complimenteerde haar ermee. Ik zei dat ik haar zou helpen met het oefenen van haar vaardigheid door het afspreken in de kring voor te doen. Daarna sprak ik het vertrouwen uit dat het na een tijdje haar zelf zou lukken, omdat ze dan al een aantal keren met anderen had samengespeeld.**8. Plannen maken om het te vieren.**

Wanneer het haar zou lukken om zelf kinderen aan te spreken om afspraken te maken, wilde L graag een stukje van de film Planes in de klas kijken.

9. De vaardigheid omschrijven.

L omschreef de vaardigheid als het stellen van de vraag: "zullen we dadelijk buiten samen gaan spelen?"

10. Naar buiten treden.

L wilde haar te leren vaardigheid in eerste instantie niet met de andere kinderen bespreken. Ze schaamde zich er voor. Wat ze wel wilde was het bespreken nadat de vaardigheid een aantal keren bij haarzelf was gelukt.

11. De vaardigheid oefenen.

We spraken af dat ik als leerkracht de eerste week voor elke buiten speeltijd zou gaan afspreken. Voor de tweede week spraken we af dat L het voor de middagpauze zelf zou gaan proberen te doen.

12. Geheugensteuntjes bedenken.

We spraken af dat we elkaar aan het oefenen van de vaardigheid zouden herinneren door het gewoon even te benoemen.

13. Vieren dat het gelukt is.

We maken de afspraak dat we na de tweede week (waarin L's middags zelf de vaardigheid gaat uitvoeren) kijken of het al een beetje lukt. Als dat het geval is, gaan we alvast een stukje van de Planes film kijken.

14. De vaardigheid aan anderen doorgeven.

Hierover maken we de afspraak dat we dat nadat het gelukt is pas gaan doen.

15. Op naar de volgende vaardigheid.

Na 4 weken plannen we een evaluatiegesprek waarin we meteen zullen gaan kijken of er nog meer dingen zijn die L wil gaan oefenen.

Reflectie eerste gesprek:

Tijdens het verloop van het gesprek heb ik rekening gehouden met mijn eigen leerdoelen. Ik begon met het verhaal, maar al snel had ik in de gaten dat ik moest wisselen van werkvorm. Ik had de reactie van L niet goed ingeschat, maar was flexibel genoeg om over te schakelen op een andere werkvorm. Door de emotionele reactie van L was ik verrast. Ik

heb echt de tijd moeten nemen om haar rustig te krijgen. Nadat dat gelukt was, viel het me op dat L heel goed kon omschrijven wat haar grootste probleem was en hoe ze zelf dacht dat ze dit zou kunnen oplossen.

Tussentijds gesprek na 2 weken:

Op de vraag hoe het ging met het maken van afspraken voor het buiten spelen, antwoordde L dat het soms zelf al lukte, maar niet altijd. Ze zei dat ik soms ook was vergeten haar te helpen door klassikaal afspraken te maken. Ze zei dat dat er wel voor zorgde dat ze het dan soms toch maar alleen probeerde en vol trots zei ze dat dat soms zelfs lukte! Ze straalde en ik gaf haar een groot compliment. L vertelde ook dat ze nu het buiten spelen minder verdrietig vond. We spreken af dat L mij aanspreekt wanneer het haar niet lukt om afspraken voor het buiten spelen te maken. Ze probeert het vanaf nu altijd eerste zelf!

Evaluatie na 4 weken:

Evaluerend gesprek met L. Ze was erg tevreden en zei dat het afspreken met andere kinderen heel goed ging. Ze kon het al helemaal zelf. Ik vroeg of er nog andere dingen waren die ze wilde gaan oefenen, maar ze zei dat dat nu niet het geval was. Ze was nu goed in alles!! Voor mij als totemfiguur is het een leerpunt dat ik me consequent de gemaakte afspraak moet houden. Nu kwam het te vaak voor dat ik het voorbespreken van het buiten spelen vergat of dat ik op het laatste moment nog vlug wat afspraakjes probeerde te maken. In de praktijk zag ik dat L in die situaties zelf al wat initiatieven ging nemen, waardoor de vaardigheid sneller werd beheerst dan verwacht. L gaf aan dat ze het erg fijn vond om met mij een 'geheimpje' te hebben en met mij alleen hierover mocht praten.

Bijlage 6.

Uitgewerkt gesprek passiviteit S.

Periode: week 12

Student: Audrey Aarts

Functie: leerkracht

Traject: oplossingsgericht kindgesprek

Naam kind: S.

Onderwijstype: Primair Onderwijs

Plan van aanpak/ Gespreksvorm:

Omdat dit kind vanuit zichzelf niet gemakkelijk praat, ga ik aan de slag met het plakken van smileys bij de dagritmekaarten. Naar aanleiding daarvan ga ik een oplossingsgericht gesprek voeren.

Eigen leerdoelen onderzoeker:

De oplossing voor het probleem bij het kind laten.

Stiltes durven te laten vallen om het kind tijd en ruimte te geven om na te denken.

Zo 'leeg' mogelijk het gesprek ingaan, zodat het kind het probleem zelf helemaal kan omschrijven, zoals zij het ervaart.

Stappen vanuit methode Kids' Skills:

1. Probleem vertalen in te leren vaardigheid.

S plakte een verdrietige smiley bij de werkles. Ik vroeg haar: "hoe komt het dat je daar een verdrietige smiley bij plakt?" Ze vertelde over een situatie tijdens de werkles van die dag waarop ze een nieuw soort werkje moest gaan maken. Ze wist niet precies hoe het moest, maar was gewoon begonnen. Het bleek niet helemaal goed te zijn. Ze vertelde dat ze moest huilen en het werkje gewoon in de prullenbak had gegooid. Ze zegt dat ze daarom liever geen nieuwe werkjes wil gaan doen.

2. Het samen eens worden over de te leren vaardigheid.

In het vervolg van het gesprek heb ik gevraagd wat M denkt te moeten leren om dit probleem op te lossen. Ze bedacht dat ze zou moeten leren om hulp van de juf te vragen als ze iets niet snapt, voordat ze aan het werkje is begonnen.

3. De voordelen van de te leren vaardigheid onderzoeken.

Door de genoemde vaardigheid uit te voeren, zal S volgens zichzelf minder foutjes maken en ook beter snappen wat de bedoeling van een werkje is. Ze zou het dan misschien zelfs alleen kunnen maken.

4. De te leren vaardigheid een naam geven.

De vaardigheid wordt 'om hulp vragen' genoemd.

5. Een totemfiguur kiezen.

S. kon geen totemfiguur bedenken.

6. Supporters kiezen.

Als supporter word ik als leerkracht gekozen. S wil graag dat nieuwe werkjes eerst even een klein stukje samen worden gedaan, zodat ze daarna zelf zonder hulp verder kan.

7. Meer zelfvertrouwen geven.

Ik heb S verteld dat ik heb gezien dat ze vaak met andere kinderen speelt en in dat spel ook vaak de leiding neemt. Ze durft zich dus wel te laten horen en weet wat ze wil. Dat is heel erg knap! "Ik weet zeker dat je dat ook kunt doen bij de juf!", heb ik gezegd.

8. Plannen maken om het te vieren.

Om te vieren dat het lukt om de vaardigheid uit te voeren, bedenkt S dat ze graag een keertje extra met de klas naar buiten wil in de middag.

9. De vaardigheid omschrijven.

S. omschreef de vaardigheid als een vraag: "juf, ik snap het niet, kun jij me even mee komen helpen?"

10. Naar buiten treden.

S. wil haar te leren vaardigheid wel bespreken met de andere kinderen. Ze wil dat ik het de andere kinderen vertel, omdat ze dat zelf te spannend vindt. We hebben afgesproken dat ik dat tijdens een kringmoment ga doen. Ze hoopt dat andere kinderen haar dan misschien ook even willen helpen met nieuwe werkjes. "Dan lukt het misschien ook...", zegt ze.

11. De vaardigheid oefenen.

We spreken af dat ik als leerkracht bij het begeleiden van de weektaak altijd even bij S ga zitten. Voor de andere werkjes waar ze hulp bij nodig heeft, komt ze het zelf vragen (oefening vaardigheid). Verder spreek ik af dat ik het bewuste werkje van die dag, dat ze in de prullenbak heeft gegooit, nogmaals voor haar zal kopiëren en samen met haar het eerste gedeelte zal maken.

12. Geheugensteuntjes bedenken.

S vond het bedenken van een geheugensteuntje erg moeilijk. Ze zei dat ze er zelf wel aan zou denken en het dan gewoon zou zeggen.

13. Vieren dat het gelukt is.

We spreken af dat we na drie weken oefenen samen gaan kijken of het gelukt is. Zo ja, dan gaan we met de hele klas een extra keer buiten spelen.

14. De vaardigheid aan anderen doorgeven.

Ik vraag haar of S denkt dat ze iemand weet die dezelfde vaardigheid ook zou kunnen oefenen. Ze noemde een ander meisje uit de klas, die het ook moeilijk vindt om om hulp te vragen.

15. Op naar de volgende vaardigheden:

In het evaluatiegesprek gaan we bespreken of er nog meer te leren aardigheden zijn voor S.

Reflectie eerste gesprek:

Het plakken van smileys was een succes. S wist precies aan te geven wat ze fijn vond in de klas en wat niet. Door dit gesprek op deze manier te beginnen, kon S zonder veel te hoeven praten, toch meteen visueel aangeven hoe ze zich voelde tijdens de verschillende activiteiten. Dit was een mooi uitgangspunt voor het verdere gesprek. Het verzinnen van een totemfiguur en geheugensteuntje lukte nog niet. Het was te abstract en S wist niet wat er mee bedoeld werd. Ik heb daarom besloten die onderdelen te laten zitten. Wellicht zal dit in de toekomst beter gaan, wanneer meerdere kinderen dit soort gesprekken hebben gevoerd en hun ervaringen hebben gedeeld. Voor mij als leerkracht zogrde dit gesprek vooral voor duidelijkheid. In de klas ervaarde ik S vaak als een kind wat precies doet wat ze zelf wil. Na dit gesprek besef ik dat die houding puur voortkomt uit het feit dat ze zelf niet om hulp durft te vragen en dus zelf begint. Dit interpreteerde ik als ongericht en

ondoordacht te werk gaan, maar uit dit gesprek blijkt dat ze hierover wel degelijk nadenkt, maar te onzeker is om hulp te vragen.

Tussentijds gesprek na 2 weken:

Het tussentijds gesprek was kort. Op de vraag hoe ze vond dat het nu ging met hulp vragen, zei ze dat het wel wat beter ging, maar dat ze nog wel moest blijven oefenen. Ik merkte dat ze vooral iets te vertellen had over de dag waarop dit gesprek plaatsvond en het moeilijk vond om terug te denken naar de dagen die daarna vooraf waren gegaan. Ik vroeg haar of ze nog iets anders nodig had dan de dingen die we in het eerste gesprek afgesproken hadden en dat ontkende ze. We besluiten door te gaan met oefenen zoals afgesproken.

Evaluatie na 4 weken:

Evaluerend gesprek met S. Ze begon meteen te vertellen over het allereerste werkje waarmee we het eerste gesprek begonnen. Dit hadden we opnieuw gemaakt, maar nu met hulp van mij als leerkracht. Dit had haar erg geholpen. Ze vertelde heel enthousiast dat het haar was gelukt. Ik heb gemerkt dat meteen na de herhaling van dat betreffende werkje, haar vaardigheid begon te lukken. Ze nam zelf initiatieven om hulp te vragen. Het feit dat ze even exclusieve aandacht van mij kon krijgen, maakte dat ze rustiger werd. Ook zonder dat die aandacht echt gegeven was. Ze sprak tijdens dit evaluatie gesprek wel duidelijk de hoop uit dat ik haar de hulp zou blijven bieden en deze onderwijsbehoefte ook door zou geven aan de leerkracht van groep 3 van volgend schooljaar. Toen ik dat toegezegd had, straalde ze!

Verhaal voor gesprek met leerling S.

Er was eens een meisje van 6 jaar. Ze heette Lisa. Lisa vond zichzelf erg mooi en had prachtig lang zwart haar. Ze had veel leuke vriendinnetjes met wie ze graag speelde. Ze gingen dan samen fietsen of leuke spelletjes doen. Lisa's vriendinnetjes waren bijna allemaal even oud als haar. Haar vriendinnetjes vonden het fijn om met Lisa te spelen, maar ze gingen soms ook eens een keer andere dingen doen. Nieuwe spelletjes, die Lisa nog niet zo goed kende. Lisa vond dat niet zo fijn, want zij deed graag dingen waarvan ze wist dat ze het goed kon. Nieuwe spelletjes uitproberen vond ze eigenlijk een beetje spannend...ze vond dit vervelend om tegen haar vriendinnen te vertellen, daarom ging ze elke keer als zij iets nieuws gingen doen, gewoon alleen wat anders doen. Ze zei dan dat ze moe was of zichzelf niet zo lekker voelde, maar dat was natuurlijk niet waar...

Eigenlijk wilde Lisa de nieuwe dingen ook heel graag leren, maar durfde het gewoon niet en wist niet hoe ze dat moest doen. Op een dag besloot ze dat ze gewoon een keer mee zou gaan doen. Ze ging naar haar vriendinnen en zei dat ze zin had in een nieuw spelletje dat ze nog nooit had gedaan. Snel gingen ze aan de slag. Maar wat gebeurde er.....Lisa snapte er niks van en moest er zelfs van huilen!! Wat voelde ze zich verdrietig. Het liefste wilde ze nooit meer iets nieuws proberen. Snel ging ze naar huis.

Na een tijdje wilde ze toch wel weer met haar vriendinnetjes spelen. Ze besloot om eerlijk tegen hen te vertellen dat ze het eigenlijk best moeilijk vond om nieuwe spelletjes uit te proberen. Haar vriendinnen wilden haar meteen helpen. Het is toch niet belangrijk of je het meteen snapt of ietsje later, zeiden ze. Ze vroegen of Lisa de nieuwe spelletjes samen met hen wilde doen en dat eerst voor de neppes... Dat vond Lisa een goed idee en na een tijdje snapte ze de spelletjes steeds beter en soms kon ze zelfs winnen van haar vriendinnetjes.

Vanaf die dag probeerde Lisa voortaan gewoon alle nieuwe dingen en lukte het haar niet meteen, dan hoefde ze niet te huilen, maar probeerde ze het gewoon nog een keer. Net zolang tot het lukte. En zo leefde ze nog lang en gelukkig!

Bijlage 7.

Uitgewerkt gesprek impulsiviteit T.

Periode: week 11

Student: Audrey Aarts

Functie: leerkracht

Traject: oplossingsgericht kindgesprek

Naam kind: T.

Onderwijstype: Primair Onderwijs

Plan van aanpak/ Gespreksvorm:

Omdat dit kind op communicatief gebied erg sterk is en ik de verwachting heb dat hij meerdere vaardigheden voor zichzelf kan benoemen die hij wil gaan oefenen, ga ik voor dit gesprek gebruik maken van een schatkist met verschillende sleutels (die staan voor vaardigheden) om de schatkist te kunnen openen.

Eigen leerdoelen onderzoeker:

De oplossing voor het probleem bij het kind laten.

Stiltes durven te laten vallen om het kind tijd en ruimte te geven om na te denken.

Zo 'leeg' mogelijk het gesprek ingaan, zodat het kind het probleem zelf helemaal kan omschrijven, zoals zij het ervaart.

Stappen vanuit methode Kids' Skills:

1. Probleem vertalen in te leren vaardigheid.

Het begin van het gesprek begon met de vraag hoe T vond dat het ging in de klas. Hij vertelde dat hij vond dat het niet altijd goed ging. Volgens hem kon hij in de kring moeilijk op zijn beurt wachten en kon hij tijdens de werkles moeilijk met een werkje bezig blijven, zonder steeds naar de computer te kijken. Hij zocht de oorzaken hiervoor buiten zichzelf. Het kwam door de andere kinderen of door de materialen om hem heen. Ik stelde de vraag wat hij vond dat hij zou moeten leren om het beter te laten gaan. Hij zei dat hij moet leren om in de kring naar andere kinderen te luisteren en zijn vinger op moet steken als hij iets wil vragen. Verder vond hij dat hij voor de werkles moet leren door te blijven werken en andere kinderen niet te storen.

2. Het samen eens worden over de te leren vaardigheid.

T kwam totaal op 4 te leren vaardigheden:

1. Zijn vinger opsteken in de kring.
2. Luisteren naar andere kinderen in de kring, zonder steeds zelf te praten.
3. Tijdens de werkles gedurende 15 minuten met een werkje bezig blijven.
4. Andere kinderen met rust laten tijdens het werken.

Ik zei dat hij er nu eentje uit mocht zoeken om te gaan oefenen en hij koos voor de vaardigheid: luisteren naar andere kinderen, zonder steeds zelf te praten.

3. De voordelen van de te leren vaardigheid onderzoeken.

Als grootste voordeel noemde T dat ik als leerkracht niet meer steeds zijn naam hoeft te zeggen als hij steeds praat. Dat zou hij heel fijn vinden.

4. De te leren vaardigheid een naam geven.

T noemt de vaardigheid: op mijn beurt wachten.

5. Een totemfiguur kiezen.

Als totemfiguur koos T een andere jongen uit de klas die altijd rustig meedoet in de kring. Dat was zijn grote voorbeeld!

6. Supporters kiezen.

Als supporters noemde T hetzelfde kind als het totemfiguur en mij als leerkracht.

7. Meer zelfvertrouwen geven.

Ik wees T op situaties dat het goed lukte om op zijn beurt te wachten. Het lukt soms wel, maar dan moet hij steeds even zijn naam horen.

8. Plannen maken om het te vieren.

Wanneer het T lukt om minder vaak voor zijn beurt te praten, wil hij een kaartje kiezen.

9. De vaardigheid omschrijven.

T. omschreef de vaardigheid als het opsteken van zijn vinger en daarna pas gaan praten.

10. Naar buiten treden.

T. wilde zelf tegen de andere kinderen in de klas vertellen wat hij wilde gaan oefenen en op welke manier dat ging gebeuren. Hij wilde dit in de kring gaan vertellen.

11. De vaardigheid oefenen.

We bedenken hoe we de vaardigheid zouden kunnen oefenen, zonder dat ik als leerkracht steeds zijn naam moet noemen. Dit vond T moeilijk om te bedenken. Ik heb hem een beetje geholpen door de optie te geven dat hij voortaan standaard als 2^e kind in de kring naast mij zou zitten.

Daarnaast komt de andere supporter te zitten.

12. Geheugensteuntjes bedenken.

T bedacht zelf dat wanneer hij voor zijn beurt ging praten, wij als supporter op zijn knie zouden tikken. Dat was voor hem het geheugensteuntje om zijn vaardigheid te oefenen.

13. Vieren dat het gelukt is.

We besluiten dat we na 2 weken samen gaan bekijken of het gedrag verbeterd is. Zo ja, dan mag T een kaartje uitkiezen.

14. De vaardigheid aan anderen doorgeven.

T kon geen ander kind uit de klas noemen voor wie deze vaardigheid ook goed zou zijn om te oefenen. Hij wist wel allerlei andere vaardigheden te noemen die volgens T goed zouden zijn voor andere kinderen om te oefenen... De manier om dit met supporters te doen vond hij een goed idee!

15. Op naar de volgende vaardigheid.

Na 4 weken hebben we een evaluatiegesprek waarin we gaan afspreken welke vaardigheid als tweede aan de beurt komt om te oefenen.

**Reflectie eerste gesprek:**

Het begin van het gesprek begon met de vraag hoe T vond dat het ging in de klas. Hij begon heel veel te vertellen. Hij week daarbij erg uit naar situaties buiten school, wat voor mij als

leerkracht betekende dat ik hem steeds af moest remmen en veel moest samenvatten. Nadat ik T steeds onderbrak en terugpakte naar het onderwerp, viel het me op dat hij heel duidelijk kon reflecteren op zichzelf. Hij wist precies wat hij te leren had. In eerste instantie kon hij niet bedenken op wat voor manier hij de vaardigheid zou kunnen oefenen en wie hem daarbij zouden kunnen helpen. Ik merk dat kleuters vaak de leerkracht als supporter kiezen en niet aan andere kinderen denken in deze rol. Bij T was dat wel het geval. Op het einde van het gesprek ging T weer veel vertellen, vooral over andere kinderen en wat zij zouden moeten gaan leren volgens hem. In deze fase van het gesprek moest ik hem nogmaals afremmen en terugbrengen naar zijn eigen bedachte oplossing.

Tussentijds gesprek na 2 weken:

Op mijn vraag aan T hoe het nu ging met oefenen van de afgesproken vaardigheid, zei hij dat het soms al beter gaat en soms ook niet. De gekozen supporter moest volgens T aangesproken worden op het feit dat hij niet echt goed hielp. Hij vond wel dat ik als leerkracht goed hielp en dat het daardoor al soms wat beter ging. We maken de afspraak dat we na het gesprek aan de supporter zouden gaan vragen hoe het kwam dat hij niet zo goed meehielp en meteen de vraag zouden stellen of hij nog wel wil helpen. Daarna ging T verder over de andere vaardigheden die hij nog moest gaan oefenen. Het viel me op dat hij het moeilijk vond om bij de ene afspraak te blijven en teveel tegelijk wilde gaan oefenen. Dit heb ik afgebakend voor hem en uiteindelijk hebben we besloten gewoon door te gaan met oefenen zoals afgesproken met de bijstelling dat we de supporter even gingen bevragen over zijn manier van helpen.

Evaluatie na 4 weken:

Evaluerend gesprek met T. T geeft aan dat hij nu minder voor zijn beurt praat dan voorheen. Ik beaam dat. Het valt mij op dat het gekozen kind als supporter niet veel helpt. Na het tussentijds gesprek gaf hij aan het best spannend te vinden om op de knie van T te tikken, maar nog wel graag wil blijven helpen. Ik moet als leerkracht dit kind na dit tussentijds gesprekje nog vaak herinneren aan de gemaakte afspraak om T te ondersteunen. T heeft hard gewerkt om zijn beloning te krijgen. Deze vaardigheid hebben we samen in het schatkistje gestopt. Hierover was T erg enthousiast. Hij wilde meteen de volgende vaardigheid gaan oefenen!! Dit keer wordt het de vaardigheid: tijdens de werkles gedurende 15 minuten met een werkje bezig blijven. We spreken af om na de meivakantie weer samen in gesprek te gaan over het oefenen van deze vaardigheid.

Bijlage 8.

Uitgewerkt gesprek passiviteit M.

Periode: week 12

Student: Audrey Aarts

Functie: leerkracht

Traject: oplossingsgericht kindgesprek

Naam kind: M.

Onderwijstype: Primair Onderwijs

Plan van aanpak/ Gespreksvorm:

Omdat dit kind vanuit zichzelf niet gemakkelijk praat, begin ik met het aan laten geven van haar gevoelens bij verschillende activiteiten door middel van het plakken van smileys. M houdt erg van tekenen, daarom ga ik in het vervolg van het gesprek verder aan de hand van een zelfgemaakte tekening van de gewenste situatie.

Eigen leerdoelen onderzoeker:

De oplossing voor het probleem bij het kind laten.

Stiltes durven te laten vallen om het kind tijd en ruimte te geven om na te denken.

Zo 'leeg' mogelijk het gesprek ingaan, zodat het kind het probleem zelf helemaal kan omschrijven, zoals zij het ervaart.



Stappen vanuit methode Kids' Skills:

1. Probleem vertalen in te leren vaardigheid.

Bij het plakken van smileys, plakt M een verdrietige smiley bij de werkles en bij het naar huis gaan. Ik vroeg hoe het kwam dat ze verdrietig was bij het naar huis gaan. Ze zei dat ze het fijn vond op school. Daarna vroeg ik door op de verdrietige smiley bij de werkles. M gaf aan dat ze de werkjes op school moeilijk vond. Van haar ouders had ik echter gehoord dat M thuis graag wilde lezen en om moeilijke werkjes vroeg. Ik vroeg aan M of het klopte wat ik had gehoord. Zij beaamde dat. Ik vroeg vervolgens hoe het dan kwam dat ze dat op school niet wilde. Ze zei dat ze het op school alleen moet doen en thuis de ondersteuning van mama heeft. Ik vroeg haar een tekening te maken van de



gewenste toekomst. Ze ging meteen aan de slag en tekende twee kinderen aan een tafeltje met een lach op hun gezicht. Ze zei dat ze het fijn vond om met iemand samen te werken die haar ook een beetje zou kunnen helpen. Als te leren vaardigheid bedacht ze het vragen om hulp in de klas.

2. Het samen eens worden over de te leren vaardigheid.

Tijdens de eerste stap waren we al eens over de te leren vaardigheid.

3. De voordelen van de te leren vaardigheid onderzoeken.

De voordelen van de te leren vaardigheid konden worden aangegeven door M. Ze noemde dat ze dan niet meer zo bang zou zijn om iets nieuws te doen, dat ze dan niet hoefde te huilen en dat ze dan geen verdrietig gevoel zou hebben tijdens het werken.

4. De te leren vaardigheid een naam geven.

De naam voor de vaardigheid werd: vragen of een vriendje met mij samen wil werken en mij wil helpen.

5. Een totemfiguur kiezen.

Een totemfiguur kiezen lukte niet. M snapte daarvan de bedoeling niet en wist, na uitleg van mij over wat een totemfiguur is, niet wat ze zou kunnen kiezen.

6. Supporters kiezen.

Als supporter koos ze een jongetje uit de klas. Ze wilde graag dat hij met haar zou gaan werken, zodat ze zich niet zo alleen zou voelen.

7. Meer zelfvertrouwen geven.

Ik vertelde M dat ik in de klas vaak zie dat ze tijdens het vrij kiezen voor de activiteit tekenen kiest en dat ze daar dan zelf woorden bij schrijft. Dat is een heel moeilijk werkje en dan lukt het haar wel!!

8. Plannen maken om het te vieren.

Wanneer het haar lukt om op school zelf om hulp te vragen, wilde M graag een beloningskaartje verdienen.

9. De vaardigheid omschrijven. De vaardigheid wordt omschreven als het stellen van de vraag: "J, wil jij samen met mij dat werkje gaan doen en mij een beetje helpen?"

10. Naar buiten treden.

M gaf aan dat ze in eerste instantie eerst wilde dat alleen de gekozen supporter op de hoogte was van de te leren vaardigheid. M geeft aan dat ze graag wil dat J. meteen na afloop van het gesprek ingelicht wordt door mij als leerkracht.

11. De vaardigheid oefenen.

We spreken af dat M drie keer per week een moeilijk werkje gaat kiezen waarbij ze hulp gaat vragen. Op maandag, woensdag en vrijdag. Dan oefenen we nog een paar keer de vraag die ze zal gaan stellen om om hulp te vragen.

12. Geheugensteuntjes bedenken.

M vond het moeilijk om geheugensteuntjes te bedenken. Ik heb gezegd dat ik haar aan zou geven wanneer ze in een werkles voor een moeilijk werkje moet kiezen.

13. Vieren dat het gelukt is.

We spreken af dat we na twee weken samen kijken hoe het gaat en of er nog iets moet gebeuren en na 4 weken kijken of de vaardigheid beheerst wordt.

14. De vaardigheid aan anderen doorgeven.

M kon verder niemand noemen die de zelfde vaardigheid misschien zou kunnen gaan oefenen. Ze dacht dat ze de enige was die opzag tegen moeilijkere werkjes.

15. Op naar de volgende vaardigheid.

Na 4 weken wordt in een evaluatiegesprek besproken welke andere vaardigheid M nog graag wil gaan oefenen.

Reflectie eerste gesprek:

M wist met smileys goed aan te geven hoe ze zich voelde bij de verschillende activiteiten gedurende de dag. De tekenopdracht die daarop volgde was aanvankelijk wat moeilijk. M begreep niet goed wat de opdracht precies inhield. Ik legde uit wat precies de bedoeling was en dat het tekenen ervoor zorgde dat ze niet zoveel hoefde te vertellen, lukte het wel. Ook op de vraag wat M dacht te moeten oefenen om de gewenste situatie te bereiken kwam, na enige aarzeling een antwoord. Het viel op dat M afwachtend was met antwoorden en ook de acties die voortwamen uit het gesprek legde ze in eerste instantie bij mij als leerkracht neer. We hebben uiteindelijk samen de supporter om hulp gevraagd en hij stemde toe. Na het gesprek ging M meteen aan het werk. Ze ging uit zichzelf allerlei woorden schrijven en kwam het gemaakte werk vol trots laten zien. Haar blik was opener en ze zocht me om de vijf minuten op. Het was bijna wonderbaarlijk om te zien wat zo'n eerste 1 op 1 gesprek teweeg had gebracht op het gebied van relatie.

Tussentijds gesprek na 2 weken:

Op mijn vraag hoe het ging met hulp vragen, gaf M aan dat het al veel beter ging. De gekozen supporter heeft na het eerste gesprek maar twee keer geholpen. Daarna wilde hij het niet meer! Dat vond M jammer, maar ze zei dat ze nu dan wel hulp aan mij durfde te vragen. Ze straalde tijdens het gesprek en genoot zichtbaar van alle individuele aandacht. Op de vraag hoe ze zich nu voelde tijdens de werklessen antwoordde ze dat het soms goed ging en soms niet. We hebben uiteindelijk de afspraak gemaakt dat ik als leerkracht na elke werkles even met een verdrietige en vrolijke smiley check hoe M zich voelt. Ze krijgt dus elke dag even kort een momentje van aandacht.

Evaluatie na 4 weken:

Evaluerend gesprek met M. M heeft me weinig om hulp gevraagd de afgelopen twee weken. Wanneer ik vraag hoe het nu gaat tijdens de werkles met het maken van moeilijkere werkjes zegt ze: "goed". Wanneer ik doorvraag wat er precies goed gaat, antwoordt ze met: "weet ik niet". Ze is stil tijdens het gesprek en er is weinig sprake van een het op gang komen van een gesprek. Ik besluit dan samen met M aan de zandtafel te gaan zitten en te beginnen met een activiteit. Wanneer ik dat doe, kijkt M aanvankelijk wat ik aan het doen ben en na een paar minuutjes gaat ze het spel imiteren. Samen spelen we hetzelfde. Ik begin het gesprek opnieuw en nu vertelt ze wel! Ze vertelt dat ze niet vaak om hulp heeft gevraagd, omdat ze het zelf wilde proberen. Ik zei dat ik de ene keer zie dat M zelf aan het werk gaat, maar soms ook zie dat het nog niet zo goed lukt en stel haar de vraag of ze dat herkent. Ze beaamt dat. Wanneer ik vraag hoe dat komt en wat ze nodig denkt te hebben om dat altijd te laten lukken, zegt ze dat ik als leerkracht haar in het begin van een moeilijk werkje even op weg moet helpen. Ik vraag haar om dat dan bij mij aan te geven, wanneer M dat nodig vindt. Dat is de nieuwe afspraak waaraan verder gewerkt gaat worden.

Bijlage 9.

Feedback critical friends.

Feedback van critical friends is, in het kader van samenwerkend leren, erg waardevol. Zij vullen aan waar ik dingen vergeten ben. Zij geven waardevolle aanvullingen en zorgen bij mij voor een completer beeld van mijn praktijkgericht onderzoek. Zij zorgen er verder voor dat ik scherp naar mijn eigen toets kijk. Tijdens het schrijven van het onderzoeksverslag merkte ik dat ik door de grootte van de toets het geheel niet goed

kon overzien. Ik bleef aanpassen en wijzigen, waardoor ik de rode draad uit het oog verloor. Mijn critical friends zorgden ervoor dat ik alert bleef en doordat zij mij waardevolle feedback gaven, werd mijn beeld weer scherp. Martijn, Rob en Belinda zijn de critical friends die mij feedback hebben gegeven. Rob heeft veel feedback gegeven op taal en spelling. Erg fijn! Daarnaast stelde hij nog wat kritische vragen die me aan het denken zetten. Belinda's feedback was erg waardevol doordat zij de helicopterview had over het onderzoek en lette op inhoud en ook het gebruik van spreektaal. Martijn is vooral in de laatste weken van het onderzoek mijn mental support geweest. Hij vroeg me regelmatig hoe het ging en hoe ver ik was. Dat zorgde ervoor dat ik de drive had om door te werken en verder te komen in het process. Daarnaast heeft Martijn op inhoudelijk gebied vooral feedback gegeven op taalgebruik. Naast het trouw ontvangen van feedback, zorgen deze critical friends ervoor dat ik met plezier naar de bijeenkomsten kwam en met geode zin weer wegging. Ik ervaar het werken met hen als zeer plezierig en zinvol!