



Het individueel handelingsplan



Samen maken wij er werk van



De foto's van zeven
leerkrachten met
hun zeven leerlingen



Naam:
Studentnummer:
Praktijkgericht onderzoek



Toke Wesselink
s1048778
ENSO-CPGO

Inhoud

Samenvatting.....	4
1 Inleiding	5
1.1 Het doel van het onderzoek	5
1.2 De centrale vraagstelling	5
1.3 De onderzoeksvragen en de deelvragen	6
1.3.1 Onderzoeksvraag 1: Welke externe factoren kunnen van invloed zijn op het gesprek tussen de leerkracht en de leerling bij het opstellen en evalueren van het individueel handelingsplan?	6
1.3.2 Onderzoeksvraag 2: Hoe verloopt het opstellen en evalueren van een individueel handelingsplan?	6
1.3.3 Onderzoeksvraag 3: Wat zijn de ervaringen van de leerkrachten nadat zij met een leerling hebben samengewerkt aan een individueel handelingsplan?	6
2 Theoretisch Kader	7
2.1 Individuele handelingsplannen op de basisschool	7
2.2 Gesprekken met kinderen in de basisschoolleeftijd.	9
2.3 De invloed van het persoonlijk contact tussen leerkracht en leerling op het leerproces van de leerling	10
3 Opzet van het praktijkgericht onderzoek	12
3.1 De onderzoeksstrategie	12
3.2 De onderzoeksgroep en het draagvlak	12
3.3 De communicatie en de ethiek	12
3.4 De verantwoording van de instrumenten	13
3.4.1 De enquête	13
3.4.2 Het interview	14
3.4.3 De observatie	14
3.5 De validiteit	15
4. De resultaten	16
4.1 De externe factoren die van invloed kunnen zijn op het gesprek tussen de leerkracht en de leerling bij het opstellen en evalueren van het individueel handelingsplan	16
4.1.1 De gespreksruimte	16
4.1.2 De organisatie in de groep	17
4.1.3 De gespreksduur	17
4.2 Hoe verloopt het opstellen en evalueren van een individueel handelingsplan?	18
4.2.1 Hoe ervaart de leerkracht het opstellen en evalueren van het handelingsplan?	18
4.2.2 Wat is de bijdrage van de leerling aan het opstellen van een individueel handelingsplan?	19
4.2.3 Wat zeggen de beelden over het gesprek tussen de leerkracht en de leerling?	20
4.2.4 Hoe ervaart de leerling het gesprek met de leerkracht?	21

4.3	Hoe is deze manier van samenwerken aan een individueel handelingsplan met een leerling door de leerkracht ervaren?.....	24
4.3.2	Welke ondersteuningsbehoefte heeft de leerkracht, als zij samen met de leerling met een individueel handelingsplan aan de slag wil gaan?	24
5	Conclusie, discussie en aanbeveling.....	26
5.1	Inleiding	26
5.2	Welke externe factoren kunnen van invloed zijn op het gesprek tussen de leerkracht en de leerling bij het opstellen en evalueren van het individueel handelingsplan?	26
5.3	Hoe verloopt het opstellen en evalueren van een individueel handelingsplan?	27
5.4	Wat zijn de ervaringen van de leerkrachten nadat zij met een leerling hebben samengewerkt aan een individueel handelingsplan?	28
5.5	Conclusie: Wat hebben leerkrachten van de basisschool de Wilgenburg nodig om in een gesprek met de leerling, een individueel handelingsplan te kunnen opstellen en te kunnen evalueren?	28
5.6	Discussie	28
5.7	Aanbevelingen.....	29
	Literatuurlijst:	30
	Bijlagen	31
1	Eerste enquête voor de leerkracht.....	31
2	Tweede enquête voor de leerkracht.....	34
3	Samenvatting van de resultaten uit de eerste enquête voor de leerkracht, na het kind-gesprek met betrekking tot de organisatie.....	37
4	Samenvatting van de resultaten uit de tweede enquête voor de leerkracht, na het kind-gesprek met betrekking tot de organisatie.....	38
5	Samenvatting van de resultaten uit de eerste enquête voor de leerkracht, na het kind-gesprek met betrekking tot gespreksinhoud	39
6	Samenvatting van de resultaten uit de tweede enquête voor de leerkracht, na het kind-gesprek met betrekking tot gespreksinhoud	40
7	Observatie door de leerkracht, de SVIB-er en de intern begeleider	42
8	Inventarisatie van de gehanteerde gesprekstechnieken	43
9	Eerste interview met de leerling	44
10	Tweede interview met de leerling	46
11	Samenvatting van de gegevens uit het eerste interview met de leerlingen	48
12	Samenvatting van de gegevens uit het tweede interview met de leerlingen	50
13	Interview met de leerkracht	53
13	Samenvatting van de gegevens uit het interview met de leerkrachten:	54

Samenvatting

In dit onderzoek staat het gesprek tussen de leerling en de leerkracht centraal. Gesprekken met leerlingen zijn een belangrijk onderdeel van het handelingsgericht werken (Pameijer, van Beukering en de Lange, 2009). Met behulp van verschillende instrumenten is onderzocht hoe op de basisschool de Wilgenburg het gesprek tussen de leerkracht en de leerling een prominentere plaats kan krijgen, om hiermee de onderwijszorg te versterken.

De centrale vraagstelling van dit onderzoek is:

“Wat hebben leerkrachten van de basisschool de Wilgenburg nodig, om in een gesprek met de leerling, een individueel handelingsplan te kunnen opstellen en te kunnen evalueren?”

Zeven leerkrachten hebben voor dit onderzoek samen met een leerling uit hun groep een individueel handelingsplan opgesteld. Zij zijn met dit plan in de groep aan de slag gegaan.

Na een vooraf afgesproken periode is dit individueel handelingsplan door de leerkracht en de leerling geëvalueerd.

Tijdens dit proces en na het afsluiten van het individueel handelingsplan zijn er:

- enquêtes gehouden;
- filmopnames van gesprekken gemaakt; en
- gesprekken gevoerd met de betreffende leerkrachten en leerlingen.

De beeldopnames zijn aan de hand van een kijkwijzer bekeken door de leerkracht zelf, een externe deskundige en de interne begeleider.

Vervolgens zijn de resultaten van dit onderzoek verzameld en geanalyseerd.

De conclusie van dit onderzoek is dat de leerkrachten regelmatig korte tijd de gelegenheid moeten krijgen, om samen met een leerling, op een rustige plek buiten de groep, een gesprek te voeren. Daarnaast hebben de leerkrachten behoefte aan het versterken van hun gesprekstechniek, opdat de gesprekken met de leerlingen op een nog professionelere manier gevoerd kunnen worden.

1 Inleiding

Als intern begeleider ben ik werkzaam op de katholieke basisschool De Wilgenburg in Zwolle. De school heeft ongeveer 250 leerlingen en ligt in een wijk die sinds 2009 aangemerkt wordt als “impulsgebied”. Dit houdt in dat in deze wijk relatief gemiddeld meer mensen wonen die sociale en/of economische problemen hebben.

Ruim twee jaar geleden heeft het team besloten zich te richten op het handelingsgericht werken met kinderen. Zij zijn tijdens de start van dit proces begeleid door Tanja van Beukering.

Samen met de directeur is de intern begeleider medeverantwoordelijk voor het aansturen van dit proces.

Het team is in het eerste jaar gestart met het uitwerken van het onderdeel spelling (voor groep 3-8) en woordenschat/ontluikende geletterdheid (voor de groepen 1 en 2) door het maken van groepsoverzichten en groepsplannen. Eén van de onderdelen waar het team mee geoefend heeft is het voeren van “kind-gesprekken”, met de bedoeling de leerlingen expliciet te betrekken bij hun hulpvraag en ondersteuningsbehoefte.

Alle teamleden hebben ervaren dat deze gesprekken een grote meerwaarde hebben bij het opstellen en uitvoeren van een handelingsplan. Bij de evaluatie van de experimenteerfase is gebleken dat de leerkrachten vooral verrast zijn over het feit, dat leerlingen zo goed aan kunnen geven wat zij lastig vinden en hoe zij daarbij geholpen zouden willen worden.

Een bijkomend positief effect is geweest, dat de leerling door het gesprek met de leerkracht, extra gemotiveerd lijkt te zijn om het doel, dat samen vastgesteld wordt, te halen.

Na de experimenteerfase blijkt echter dat het structureel invoeren van deze vorm van gesprekken met leerlingen op de Wilgenburg niet van de grond komt. Er worden uiteraard wel regelmatig gesprekken met kinderen gevoerd, echter het gesprek, met als insteek samen met de leerling de onderwijsbehoefte en een leerdoel te definiëren, komt op de Wilgenburg nog te weinig voor. Door de leerkrachten wordt dit bevestigd. Er worden door de leerkrachten verschillende redenen aangegeven waarom een kind-gesprek, met als doel samen een handelingsplan te maken, niet gevoerd wordt. Volgens de leerkrachten is er geen of te weinig tijd voor individuele gesprekken. Er wordt ook aangegeven dat een effectief kind-gesprek niet onder leiding gevoerd kan worden en dat een kind-gesprek volgens de leerkrachten niet in het bijzijn van andere leerlingen gevoerd moet worden.

Gesprekken met alle kinderen die voor korte of langere tijd een individueel handelingsplan volgen, worden om die redenen op dit moment op de Wilgenburg niet standaard gevoerd.

1.1 Het doel van het onderzoek

Op de basisschool de Wilgenburg worden de leerlingen structureel betrokken bij het opstellen en evalueren van hun individueel handelingsplan, zodat door middel van dit persoonlijk contact de onderwijszorg op de Wilgenburg versterkt wordt.

1.2 De centrale vraagstelling

Wat hebben leerkrachten van de basisschool de Wilgenburg nodig, om in een gesprek met de leerling, een individueel handelingsplan te kunnen opstellen en te kunnen evalueren?

1.3 De onderzoeksvragen en de deelvragen

1.3.1 Onderzoeksvraag 1: Welke externe factoren kunnen van invloed zijn op het gesprek tussen de leerkracht en de leerling bij het opstellen en evalueren van het individueel handelingsplan?

- In welke ruimte heeft het gesprek plaatsgevonden?
- Hoe is de klassenorganisatie tijdens het gesprek?
- Hoeveel tijd is er nodig voor het gesprek tussen de leerkracht en de leerling?

1.3.2 Onderzoeksvraag 2: Hoe verloopt het opstellen en evalueren van een individueel handelingsplan?

- Hoe ervaart de leerkracht het opstellen en evalueren van het handelingsplan?
- Wat is de bijdrage van de leerling aan het opstellen van een individueel handelingsplan?
- Wat zeggen de filmbeelden over het gesprek tussen de leerkracht en de leerling?
- Hoe ervaart de leerling het gesprek met de leerkracht?

1.3.3 Onderzoeksvraag 3: Wat zijn de ervaringen van de leerkrachten nadat zij met een leerling hebben samengewerkt aan een individueel handelingsplan?

- Hoe is deze manier van samenwerken aan een individueel handelingsplan met een leerling door de leerkracht ervaren?
- Welke ondersteuningsbehoefte heeft de leerkracht, wanneer zij samen met de leerling, met een individueel handelingsplan aan de slag wil gaan?

2 Theoretisch Kader

Op 1 oktober 2012 is de wet op het passend onderwijs aangenomen. Dit houdt in dat de zorgplicht van scholen per 1 augustus 2014 definitief is geworden. Op die datum rust op scholen de verplichting alle leerlingen een passende onderwijsplek te bieden (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, 2012).

Deze wet is voor veel scholen de aanleiding geweest tot de invoering van de 1-zorgroute. In deze 1-zorgroute worden de onderlinge afstemming en samenhang beschreven binnen een samenwerkingsverband (Clijsen en Beek, 2011). Het handelingsgericht werken staat in de 1-zorgroute centraal; het onderwijs en de zorg aan de leerlingen wordt afgestemd op de onderwijsbehoeften van de leerlingen.

De 1-zorgroute heeft zes opeenvolgende stappen (Clijsen, Gijzen, Lange & Spaans, 2007):

- 1: Handelingsgericht werken
- 2: De groepsbespreking
- 3: De leerlingbespreking
- 4: Het opstellen van een individueel handelingsplan
- 5: Inschakelen van externe deskundigen
- 6: Verwijzen naar andere basisschool, SBO of SO

Het onderzoek heeft zich gericht op de vierde stap van de 1-zorgroute: Het maken van een individueel handelingsplan.

Achtereenvolgens is geschetst wat in de literatuur door deskundigen vermeld wordt over:

- Individuele handelingsplannen op de basisschool
- Gesprekken met kinderen in de basisschoolleeftijd
- De invloed van persoonlijk contact tussen leerkracht en leerling op het leerproces van de leerling.

2.1 Individuele handelingsplannen op de basisschool .

Op de basisschool de Wilgenburg wordt sinds twee jaar gewerkt met groepshandelingsplannen in het kader van handelingsgericht werken. Een individueel handelingsplan wordt opgesteld als een leerling een eigen leerlijn volgt, of wanneer een leerling een Leerling Gebonden Financiering ontvangt. Ook wanneer leerlingen voor korte tijd extra ondersteuning nodig hebben, wordt een individueel plan opgesteld.

Voordat men op veel scholen is overgegaan tot handelingsgericht werken zijn er al handelingsplannen voor individuele leerlingen opgesteld. Bokhorst (2003) geeft aan dat een handelingsplan een belangrijk middel kan zijn om problemen bij leerlingen systematisch aan te pakken. Hij gaat er van uit dat een handelingsplan wordt opgesteld door de intern begeleider en vervolgens met de leerkracht wordt besproken. Pas wanneer de leerkracht vaker met een handelingsplan heeft gewerkt, kan de leerkracht zelf een handelingsplan opstellen.

Pameijer en van Beukering (2008) zijn van mening dat binnen de 1-zorgroute de leerkracht in eerste instantie zelf verantwoordelijk is voor de plannen van de hele groep. Een individueel handelingsplan moet zo mogelijk ingebed worden in het groepsplan. Het besluit om een individueel handelingsplan te maken hangt mede af van de specifieke onderwijsbehoeften van een leerling. Met name wanneer deze onderwijsbehoeften niet in het groepsplan of het subgroepsplan te realiseren zijn. Wanneer men overweegt een individueel handelingsplan op te stellen, moet men zich het volgende afvragen:

- * Welke doelen wil men met dit individueel handelingsplan bereiken?
- * Op welke onderwijsbehoefte van de leerling richt het individueel handelingsplan zich?
- * Is het plan voldoende concreet?
- * Op welke manier is de groepsleerkracht betrokken bij het individueel handelingsplan?
- * Op welke manier wordt de leerling actief bij zijn/ haar plan betrokken?

* Welke rol spelen de ouders bij het individueel handelingsplan?

Pameijer en van Beukering (2008) pleiten er voor om de individuele handelingsplannen “levendiger” te maken. Zij zijn van mening dat het nog te vaak “dode documenten” zijn, die niet “leven” voor de betrokkenen en veelal routinematig zijn ingevuld omdat dit nu eenmaal “moet”. Ook zien zij dat de uitvoering soms onmogelijk is, omdat een leerkracht te veel individuele handelingsplannen moet uitvoeren in de groep. Dit kan ook betekenen dat er te weinig effectieve instructie- en leertijd overblijft voor de rest van de groep, met als gevolg dat de leeropbrengsten achterblijven. Het individueel handelingsplan zal moeten aansluiten bij de (sub)groepsplannen, want deze blijven de basis vormen van het onderwijs in de groep.

Clijsen en collega's (2007) wijzen er eveneens op dat een individueel handelingsplan een verbijzondering is van het groepsplan. Het beschrijft met name waarin het individuele plan van het groepsplan afwijkt, bijvoorbeeld een speciale aanpak of specifieke additionele voorzieningen, die alleen voor deze betreffende leerling van toepassing zijn.

Måhlberg en Sjöblom (2008) beschrijven dat in Zweden eenmaal per trimester de leerkracht, de ouders en de leerling een gesprek voeren over de resultaten van de leerling. Tijdens deze voortgangsbespreking worden zowel de gezamenlijke doelen als de individuele doelen vastgelegd. De doelen worden zoveel mogelijk door de leerling geformuleerd en de leerkracht schrijft samen met elke leerling een plan van actie. Måhlberg en Sjöblom (2008) hebben een checklist samengesteld voor goed geformuleerde doelstellingen. Volgens hen is het belangrijk dat:

- ★ het nagestreefde doel belangrijk voor de leerling is
- ★ het doel beter klein dan groot kan zijn
- ★ het doel specifiek en concreet is
- ★ het doel of het gedrag gedetailleerd omschreven is
- ★ het doel bereikbaar voor de leerling is
- ★ het doel inspanning van de leerling vraagt

Zij geven ook aan dat het werken met “schalen” een waardevol hulpmiddel kan zijn bij het oplossingsgericht onderwijs. Wanneer de leerling een “schaalvraag” wordt gesteld, krijgt de leerling de kans om na te denken over wat hij nodig heeft om het beoogde doel te bereiken. De leerling wordt aangemoedigd de eerste kleine stap te zetten. Wanneer de leerling maar een klein stapje dichterbij het doel komt, is dat al een goed begin. Het is van wezenlijk belang dat de leerkracht de leerling helpt in het bedenken van een oplossing in plaats van zelf het probleem op te lossen. De oplossingsgerichte benadering die beschreven wordt door Kayser (2010) gaat uit van zes bouwstenen. Hij is van mening dat een oplossingsgerichte benadering niet alleen bestaat uit “gewoon positief” zijn. De zes bouwstenen die volgens hem in combinatie met elkaar een complete aanpak vormen zijn:

- ♦ Herbeschrijven: De leerling het probleem laten herbeschrijven, waardoor het betekenis krijgt voor het kind die de oplossing voor het probleem al in zich heeft.
- ♦ Doelen definiëren: De doelen dienen specifiek, haalbaar en redelijk te zijn en moeten bereikt kunnen worden binnen een korte periode.
- ♦ Hulpbronnen zoeken: Er moet gezocht worden naar interne en externe hulpbronnen die kunnen helpen bij het bereiken van het gestelde doel.
- ♦ Successen en uitzonderingen: Attent zijn op eerdere successen en uitzonderingen en deze overbrengen naar de leerling op een oplossingsgerichte manier, die past bij de leeftijdsfase van de leerling.
- ♦ Taakontwikkeling en opdrachten: De competenties en successen zichtbaar maken voor de leerling door middel van het geven van passende opdrachten.
- ♦ Vooruitgang meten: Het proces en/of resultaat met de leerling evalueren en daarop feedback geven aan de leerling.

Mortimer (2004) noemt een individueel handelingsplan voor jonge kinderen een play-plan. Zij vindt dat jonge kinderen betrokken kunnen worden bij hun eigen plan door hun echte keuzes aan te bieden en met hen daar zo mogelijk over in gesprek te gaan. Deze keuzes kunnen gaan over waar

kinderen willen spelen of werken, met wie en hoe ze willen spelen. Volgens haar zijn ook jonge kinderen goed in staat aan te geven met woorden of met gedrag wat zij nodig hebben. Een individueel handelingsplan wordt door Pameijer en collega's (2009) ook wel een kind-plan genoemd. Een kind-plan wordt samen met de leerling gemaakt. In een kind-plan worden reële doelen geformuleerd. Deze "kleine en snelle" doelen moeten een hoge kans van succes hebben en dienen positief geformuleerd te zijn. De schrijvers zijn van mening dat de doelen van een leerling door de leerkracht bijgestuurd mogen worden, om op die manier de gestelde doelen kleiner of reëler te maken. Bovendien kan de leerkracht dan ook gericht feedback geven door te benoemen wat al goed is gegaan en wat de leerling nog beter kan doen (feed forward). Dit kind-plan wordt ook genoemd door Paardekoper en Pameijer (2011). Zij geven aan, dat een in samenspraak gemaakt kind-plan genoteerd wordt aan welk doel de komende periode gewerkt gaat worden, wat de leerling hiervoor nodig heeft en de afspraken rondom wie wat gaat doen. Zij beweren dat leerlingen oplossingen kunnen bedenken waaraan volwassenen niet zo snel zouden hebben gedacht. Het is gebleken dat leerlingen zichzelf vaak met medeleerlingen vergelijken bij het formuleren van de te behalen doelen. Daarom is het volgens de schrijvers van belang dat leerlingen zich met zichzelf gaan vergelijken en daarom hun beginsituatie positief omschrijven met de woorden: "Nu kan ik al...". Bij het formuleren van het doel helpt het de leerling zijn of haar wensen te beschrijven. Dit blijkt de leerling te ondersteunen bij het bedenken hoe voor hem of haar de ideale situatie eruit ziet. In een format dat voor het kind-plan ontworpen is, worden vervolgens de doelen, de vaardigheden, de aanpak en eventuele materialen en hulpmiddelen beschreven. Als laatste wordt met de leerling bepaald hoe het doel geëvalueerd wordt.

2.2 Gesprekken met kinderen in de basisschoolleeftijd.

Op de basisschool De Wilgenburg worden door alle leerkrachten dagelijks gesprekken met kinderen gevoerd. Deze gesprekken worden gevoerd met de hele groep, met kleine groepjes, of met individuele leerlingen. De aanleiding voor een gesprek kan velerlei zijn. Een enkele keer is het doel van het gesprek om samen met leerkracht en leerling een handelingsplan te maken.

Wanneer een probleem oplossen het doel van een gesprek is, dan is Gordon (2010) van mening dat het van belang is dat een ouder of opvoeder zich realiseert van wie dit probleem is. Veel ouders en opvoeders maken de vergissing door problemen van kinderen op te lossen, terwijl zij juist de kinderen moeten stimuleren om de problemen zelf op te (leren) lossen. Daarbij is het van belang dat men een actieve luisterhouding aanneemt. Dit is een vaardigheid waarbij kinderen worden geholpen om voor hun problemen zelf op zoek te gaan naar oplossingen. Wanneer opvoeders kinderen aanspreken op getoond gedrag, is het van belang dat men communiceert met een "ik-boodschap". Gordon (2010) noemt dit een confronterende ik-boodschap. Deze ik-boodschap dient drie onderdelen te bevatten:

- " 1: Beschrijving van het onacceptabele gedrag,
 - 2: Gevoel van ouders,
 - 3: Merkbare en concrete gevolg dat dat gedrag op de ouders heeft. (Gedrag + Gevoel + Gevolg)"
- (Gordon, 2010, p.101).

Furman (2007) vindt dat kinderen meer de kans moeten krijgen om mee te praten over hoe hun problemen worden opgelost. Men moet kinderen zien als partners die meedenken en meepraten over de beslissingen die hen aangaan. Het is van belang dat het kind zelf aangeeft welke vaardigheid hij of zij zou willen leren. Hij noemt dit onderhandelen met het kind.

Oplossingsgerichte vragen stellen zien Måhlberg en Sjöblom (2008) als een belangrijke communicatietechniek met kinderen, maar ook met volwassenen. Volgens hen kunnen de oplossingsgerichte vragen ingedeeld worden in groepen: De wanneer-vragen, de wat-vragen, de wie-vragen, de welke-vragen, de hoe-vragen, de op-welke-manier-vragen en de stel-dat-vragen. Met dit soort vragen worden, in tegenstelling tot de eenvoudige ja-en-nee-vragen, nieuwe invalshoeken

opgemerkt en onder woorden gebracht. De waarom-vragen dienen vermeden te worden, omdat een leerling zich aangevallen kan voelen. Zij benadrukken dat oefening en training noodzakelijk is om je deze manier van vragen stellen eigen te maken. De kwaliteit van vragen is volgens hen bepalend voor de kwaliteit van de gegeven antwoorden.

Om een gesprek met een leerling op een positieve manier te laten verlopen kan de leerkracht verschillende vaardigheden en technieken hanteren. Kayser (2010) beschrijft welke technieken ingezet kunnen worden. Allereerst het geven van complimenten: Het blijkt een krachtig middel te zijn om de vaardigheden en/of competenties zichtbaar te maken en eventueel te versterken. Naast complimenten worden leerlingen ook gestimuleerd door aanmoediging. De manier van vragen stellen kan een leerling helpen om zich op zijn of haar gemak te voelen. Hierbij is dan niet het onderwerp het belangrijkste, maar juist de manier waarop een vraag wordt gesteld. Net als Måhlberg en Sjöblom (2008) is Kayser (2010) van mening dat de waarom-vraag vermeden moet worden. Een waarom-vraag zoekt naar een oorzaak of een verklaring en een leerling kan dan geneigd zijn zich terug te trekken of te verdedigen. “Wij doen geen recht aan de perspectieven van kinderen als we voortdurend invullen wát de ander wil zeggen” (Kayser, 2010, p. 138). Stiltes laten vallen kan een leerling het gevoel geven dat er echt geluisterd en gekeken wordt; het is een krachtige non-verbale boodschap. Het gaat om de kwaliteit van de gebruikte woorden en niet om de kwantiteit. Om een ontspannen sfeer te creëren tijdens een gesprek, kan humor een uitstekend middel zijn. Deze humor moet dan wel leeftijdsadequaat zijn. De laatste techniek die genoemd wordt is zelfonthulling. Hierbij geeft de leerkracht gedoseerde informatie over zichzelf. Het vertellen over deze eigen ervaringen en gevoelens, kan kinderen bij hun verhaal ondersteunen.

Mortimer (2004) noemt het meedenken van leerlingen over wat hij/zij nodig heeft “personalised learning”. Dit betekent onder andere dat leerlingen worden betrokken bij hun eigen leerproces. Zij is van mening dat jonge kinderen al in een heel vroeg stadium duidelijk kunnen maken wat zij willen leren. Wanneer kinderen niet in staat zijn door middel van taal aan te geven waar zij behoefte aan hebben, dienen de professionals andere methodieken in te zetten om de onderwijsbehoefte van de leerling te onderzoeken. Zij noemt daarbij spelobservaties, het hanteren van foto's en/of symbolen of de inzet van de computer. Een tekening kan ook een middel zijn om de dialoog tussen leerkracht en leerling te stimuleren.

2.3 De invloed van het persoonlijk contact tussen leerkracht en leerling op het leerproces van de leerling

De leerlingen op de Wilgenburg zijn niet anders dan alle andere leerlingen. Hun motivatie is per leerling, per vakonderdeel en soms ook per dag verschillend. De leerkrachten proberen daar op een positieve manier mee om te gaan en zo mogelijk elke leerling op zijn/haar persoonlijke manier te stimuleren.

Sinds het handelingsgericht werken is ingevoerd binnen de schoolorganisatie, zijn de leerkrachten zich meer bewust van de invloed van hun eigen handelen. De motivatie om zich in te zetten neemt volgens Pameijer en collega's (2009) flink toe door het gericht benoemen van de sterke kanten van de leerling en positieve feedback te koppelen aan dat wat nog versterkt kan worden. Wanneer leerlingen worden betrokken bij hun eigen leerproces, ervaren zij meer zelfstandigheid en verantwoordelijkheid en dit verhoogt hun motivatie. Persoonlijke gesprekken tussen leerling en leerkracht geven veel informatie, maar hebben ook een positieve invloed op de motivatie en het eigenaarschap van de ontwikkeling van een leerling.

Volgens Kayser (2010) bestaat er een relatie tussen succeservaringen en verwachtingen. Volgens hem zal een leerling meer gemotiveerd zijn voor taken waarvan de leerling succes verwacht. De verwachting van een leerkracht heeft invloed op de prestatie en het gedrag van de leerling. Wanneer een leerkracht alleen maar aandacht heeft voor fouten, beïnvloedt deze leerkracht in negatieve zin de beleving en daarmee de motivatie van de leerling. De motivatie zal echter toenemen wanneer de leerkracht steeds weer de nadruk zal leggen op de sterke kanten van de leerling. Daarbij is het van

belang dat de leerling het als een uitdaging ziet om een doel te bereiken. Hij /zij zal extra gemotiveerd zijn dit doel te bereiken. Om deze motivatie vast te houden is het belangrijk dat de doelen die gesteld worden, korte termijn doelen zijn en dat de leerling positieve feedback ontvangt van zijn directe omgeving.

De kracht van feedback op de motivatie van leerlingen wordt eveneens genoemd door Hattie & Timperley (2007). Zij gaan uit van verschillende soorten feedback die, wanneer dit regelmatig gegeven wordt, de motivatie van de leerlingen vergroot. Het is daarbij wel van belang dat de feedback specifiek en doelgericht moet zijn. De leerling krijgt via de juiste feedback antwoord op de volgende vragen:

Feed up: Wat is het doel, waar werkt de leerling naar toe en wat wil de leerling bereiken?

Feed back: Is het doel nog ver weg of is de leerling al dichtbij het doel? Hoe heeft de leerling het tot nu toe gedaan?

Feed Forward: Wat moet de leerling nog doen om het doel te bereiken, hoe gaat de leerling verder?

Dat de motivatie van leerlingen met name toeneemt wanneer zij veel succeservaringen beleven beschrijven Måhlberg & Sjöblom (2008). Zij pleiten er voor de leerling kleine stapjes te laten zetten en bij elke gelukte stap de leerling uitbundig te prijzen. Hiermee krijgt de leerling het gevoel dat hij/zij het werk aan kan en zal wellicht ook de smaak van het succes te pakken krijgen.

Het geven van gerichte feedback heeft ook invloed op de leerresultaten van kinderen. Volgens Pameijer en collega's (2009) kan de leerkracht met behulp van het geven van gerichte feedback de ontwikkeling positief beïnvloeden. Naast het geven van gerichte feedback noemen zij nog een aantal factoren in leerkrachtgedrag die van invloed zijn op de leerprestaties. De leerkracht dient voor de leerlingen een rolmodel te zijn, hij/zij moet consequent en geduldig zijn, de leerkracht moet positief naar alle leerlingen zijn en de leerkracht moet hoge verwachtingen van de leerlingen hebben. Dat de leerkracht er toe doet zoals Pameijer en collega's (2009) aangeven, wordt ook benadrukt door Hattie (2003). Uit een onderzoek dat door hem is gedaan, blijkt dat de invloed van de leerkracht de meest bepalende factor is bij de prestaties van leerlingen. "Therefore, the focus is to have a powerful effect on achievement, and this where excellent teachers come to the fore – as such excellence in teaching is the single most powerful influence on achievement" (Hattie, 2003, p. 4).

Måhlberg en Sjöblom (2008) zijn van mening dat een intensief contact met de begeleider van invloed is op de inzet en dus de prestaties van de leerlingen.

Weissglass (2012) is van mening dat de focus van de leerkracht moet liggen op het bevorderen van de nieuwsgierigheid en het denken en begrijpen bij de leerlingen. Volgens hem ligt er binnen het onderwijs en de huidige maatschappij te veel nadruk op het presteren op gestandaardiseerde tests. Deze tests laten naar zijn mening niet zien waartoe leerlingen werkelijk in staat zijn en hun vermogen zelfstandig te denken. Hij hecht er belang aan de leerling te zien als een individu, die met behulp van zijn omgeving zelfstandig leert denken en inzicht krijgt in de samenleving. Dit kan volgens hem vooral door met leerlingen in gesprek te gaan en te luisteren naar wat zij te zeggen hebben en wat zij willen leren.

3 Opzet van het praktijkgericht onderzoek

3.1 De onderzoeksstrategie

Het actieonderzoek is tijdens dit onderzoek de gehanteerde onderzoeksstrategie. Met behulp van dit actieonderzoek kan de zorg en daarmee het onderwijs op de Wilgenburg verbeterd worden.

Harinck (2010) geeft aan dat een actieonderzoek bij uitstek geschikt is wanneer professionals aspecten van hun eigen handelen in de praktijk willen optimaliseren.

Volgens Ponte (2002, zoals geciteerd in Harinck, 2010) gaat het bij een actieonderzoek vaak over het handelen van de leerkracht met leerlingen op klassenniveau. Het handelen en het reflecteren hierop, wordt tijdens dit actieonderzoek gekoppeld, zodat met de verkregen inzichten het eigen onderwijs op een hoger niveau kan worden gebracht. De Lange, Schuman en Montesano Montessori (2011) zijn van mening dat het de kracht van een actieonderzoek is, dat doen, leren en veranderen samen gaan. Dat het bij actieonderzoek vrijwel altijd om een vorm van participerend onderzoek gaat wordt door Baarda (2009) uitgelegd. Volgens hem wordt er samen met de betrokkenen een probleem geanalyseerd en daarna wordt er getracht een oplossing voor het probleem te bedenken.

3.2 De onderzoeksgroep en het draagvlak

Vooraf hebben de directeur en de intern begeleider overleg gehad over het voorgenomen onderzoek. Tijdens een plenaire teamvergadering is aan alle teamleden uitleg gegeven over het voorgenomen praktijkgericht onderzoek. De teamleden zijn ingelicht over het doel van het onderzoek en wat dit voor de Wilgenburg kan betekenen. Harinck (2010) noemt het tijdig op de hoogte brengen van belanghebbenden voorwaardenscheppend. Een goede communicatie kan er voor zorgen dat er meer belangstelling voor participatie zal zijn. Er is aangegeven dat het onderzoek zich zal richten op de leerkrachten van de groepen drie tot en met acht. Deze leerkrachten zullen tijdens het actieonderzoek samen met een leerling uit hun groep aan de slag gaan met een individueel handelingsplan. De teamleden die aan dit onderzoek willen meewerken kunnen, tijdens de gesprekken met hun leerlingen, vervanging in de groep krijgen als zij dat wenselijk en/of prettig vinden. Er is een globale tijdsinvestering voor de leerkrachten genoemd. Deze tijdsinvestering, maar ook de facilitering, zijn volgens Baarda (2009) belangrijke factoren waarmee rekening moet gehouden, zodat de bereidheid om aan een onderzoek mee te werken hierdoor niet belemmerd wordt.

De Lange en collega's (2011) noemen eveneens het belang van facilitering als belangrijk onderdeel bij het participeren in een praktijkgericht onderzoek.

Na de introductie van het onderzoek hebben de groepsleerkrachten enkele dagen kunnen nadenken over de eventuele deelname aan het onderzoek. In verband met de beperkte tijd die voor de uitvoering van dit onderzoek beschikbaar is geweest, heeft het onderzoek zich met name gericht op die leerlingen die naar de mening van de groepsleerkracht, baat zullen hebben bij een korte periode van extra ondersteuning.

Zeven leerkrachten hebben zich bereid verklaard mee te werken aan het onderzoek. N=7.

Omdat ook leerlingen in dit onderzoek zullen worden betrokken, behoren zij eveneens tot de onderzoeksgroep. N=7.

3.3 De communicatie en de ethiek

Voorafgaand aan het onderzoek hebben de leerkrachten contact gelegd met de ouders van de leerling met wie de leerkracht denkt het traject te gaan volgen. Deze ouders zijn op de hoogte gesteld van de inhoud en het doel van het onderzoek. De ouders hebben toestemming gegeven om

hun kind te filmen. De ouders zijn ervan verzekerd, dat de gegevens van hun kind geanonimiseerd zullen worden en dat alle filmbeelden na het onderzoek vernietigd zullen worden. Wanneer filmbeelden gebruikt zullen worden tijdens de presentatie aan het team, dan zal vooraf aan de ouders toestemming worden gevraagd.

Wanneer filmbeelden worden gemaakt van leerkracht en leerling, of van de intern begeleider en de leerling, wordt aan de leerling altijd van te voren toestemming gevraagd. Er wordt hen uitgelegd waarom er wordt gefilmd en dat de leerkracht hen ziet als iemand die de leerkracht, maar ook de school helpt bij het onderzoek. Omdat leerlingen vaak deel uitmaken van een actieonderzoek noemt Ponte (2012) hen een belangrijke bron van informatie.

Goede communicatie is volgens Ponte (2012) een belangrijk onderdeel van het actieonderzoek. Er moeten afspraken worden gemaakt over wanneer de voortgang en eventuele resultaten besproken worden.

Tijdens de plenaire teamvergadering is uitgelegd dat aan het einde van dit schooljaar, of bij de start van het nieuwe schooljaar, een presentatie van de resultaten zal worden gegeven.

Deze presentatie zal plaats vinden tijdens een plenaire teamvergadering, zodat ook de niet deelnemende leerkrachten op de hoogte worden gesteld. Naar aanleiding van deze resultaten kunnen vervolgacties gepland worden.

3.4 De verantwoording van de instrumenten

Volgens Harinck (2010) kan kennis worden vergroot door waarnemen. Waarnemen kent volgens hem drie hoofdvormen. Deze hoofdvormen zijn: Bevragen, observeren en lezen.

In het theoretisch kader, beschreven in hoofdstuk 2, worden het individueel handelingsplan, gesprekken met kinderen en de invloed van persoonlijk contact op het leerproces van de leerling, aan de orde gesteld.

Voor het verzamelen van gegevens voor dit actieonderzoek worden drie instrumenten gehanteerd. Deze instrumenten zijn de enquête, het interview en de observatie.

Door het hanteren van deze instrumenten worden de hoofdvormen van waarnemen waar Harinck (2010) op doelt, ingezet bij dit actieonderzoek.

3.4.1 De enquête

De deelnemende leerkrachten vullen twee keer een enquête in. Na het eerste gesprek met de leerling en na het evaluatiegesprek met de leerling. De vragen bestaan zowel uit open als gesloten vragen. De Lange en collega's (2011) geven aan dat het voordeel van het gebruik van een enquête is, dat het een relatief gemakkelijk instrument is, waarbij eenvoudig kenmerken en meningen van respondenten verzameld kunnen worden. Een nadeel van het gebruik van een enquête is volgens hen, dat de vragen vaak erg oppervlakkig zijn.

Bij de open vragen kunnen de leerkrachten toelichting geven op de door hen gegeven antwoorden. Harinck (2010) benadrukt het belang van open vragen, omdat volgens hem gesloten vragen vaak te weinig informatie geven. De gegeven antwoorden zullen voor een deel bestaan uit kwantitatieve gegevens en voor een deel bestaan uit kwalitatieve gegevens. Volgens de Lange en collega's (2011) wordt kwalitatief onderzoek ingezet om onder andere de beleving van leerlingen en leerkrachten te inventariseren. Het verzamelen van antwoorden uit enquêtes levert kwantitatieve gegevens op. In de enquête wordt ook gebruik gemaakt van de schaalvraag van het KISS principe (Harinck, 2010).

De eerste vragen voor de leerkracht betreffen de fysieke omstandigheden en de organisatie tijdens het gesprek met de leerling. Daarna worden er inhoudelijke vragen gesteld over het gevoerde gesprek met de leerling. Met name de inhoudelijke vragen zijn gebaseerd op de checklijst die genoemd wordt door Pameijer en collega's (2009) en door de tips voor gespreksvoering die gegeven worden door Goes (2006) en Delfos (2011).

3.4.2 Het interview

De deelnemende leerkrachten worden eenmaal geïnterviewd. Dit interview vindt plaats na het evaluatiegesprek met de leerling.

De leerlingen worden tweemaal geïnterviewd. De eerste maal na het eerste gesprek met de leerkracht, de tweede maal na het evaluatiegesprek met de leerkracht. Er is gekozen voor een semigestructureerd interview, omdat er tijdens het interview gelegenheid bestaat door te vragen op de gegeven antwoorden.

Volgens Harinck (2010) blijkt een semigestructureerd interview het meest effectief bij een praktijkonderzoek. De motivatie om juist voor de leerlingen te kiezen voor een semigestructureerd interview, ligt mede in het feit dat mogelijke onduidelijkheden voor de leerling verhelderd kunnen worden.

De Lange en collega's (2011) noemen onder andere als voordeel van het interview, dat het een flexibel onderzoeksinstrument is. Dat biedt de mogelijkheid om de vragen goed op de geïnterviewde af te stemmen. Een nadeel van het interview kan volgens hen zijn dat er sociaal gewenste antwoorden gegeven worden.

De vragen die gesteld worden aan de leerkracht en de leerling tijdens het interview, zijn vastgelegd in een interviewschema, zoals Harinck (2010) dit aangeeft bij de interview voorbereiding. Alle vragen die tijdens het interview gesteld worden, zijn gebaseerd op wat Delfos (2011) en Goes (2006) beschrijven over gespreksvoering met jonge kinderen. Aan de leerling zullen ook schaalvragen gesteld worden tijdens het interview. Dit soort vragen zijn volgens Cauffman en van Dijk (2009) geschikte hulpmiddelen bij het voeren van gesprekken met kinderen.

Alle interviews worden opgenomen met een videocamera. Dit voorkomt volgens Ponte (2012) dat belangrijke informatie verloren gaat en de intern begeleider kan zich tijdens het interview helemaal richten op de geïnterviewde.

3.4.3 De observatie

De observatie is het instrument dat wordt ingezet bij het bekijken van de filmbeelden die gemaakt worden van het gesprek, dat de leerkracht met de leerling voert bij het opstellen van het handelingsplan.

“Observatie wordt gebruikt om informatie te verzamelen over gedrag door middel van directe waarneming. We spreken van observatie wanneer deze waarneming doelgericht en systematisch plaatsvindt” (Ponte, 2012, p.179).

Er is een gestructureerd observatieschema ontworpen, waarin door middel van een checklijst is vastgelegd welk leerkrachtgedrag geobserveerd wordt. De beschreven items van waarneembaar leerkrachtgedrag zijn gebaseerd op wat Delfos (2011), Goes (2006), Pameijer en collega's (2009) en Furman (2007) als belangrijke gesprekstechnieken zien.

Een observatie met behulp van filmbeelden kan volgens de Lange en collega's (2011) een goede methode zijn om gedrag waar te nemen, waarvan de professional zich niet bewust is. Een beperking bij een observatie zou kunnen zijn dat een observator niet voldoende afstand kan nemen.

Om een zoveel mogelijk objectief beeld te krijgen van de gesprekken tussen de leerkracht en de leerling is een Ambulant Begeleider van een cluster 4 school gevraagd mee te kijken naar de beelden. Zij is video-interactie begeleider en gespecialiseerd in het objectief kijken naar filmbeelden. Zij zal het gestructureerde observatieschema invullen. Daarnaast zullen de deelnemende leerkrachten de beelden van hun eigen gesprek bekijken en de bijbehorende checklijst invullen. Als derde persoon zal de intern begeleider de beelden van het gesprek bekijken en de checklijst invullen. Door meerdere personen naar dezelfde beelden te laten kijken wordt de validiteit van het onderzoek vergroot.

3.5 De validiteit

Volgens Harinck (2010) is het van belang dat er tijdens het praktijkgericht onderzoek gebruik wordt gemaakt van verschillende informatiebronnen. In dit praktijkgericht onderzoek worden drie verschillende informatiebronnen gehanteerd, te weten het interview, de enquête en de observatie. Bij het opstellen van de bijbehorende vragen is kritisch meegedacht door “critical friends”. Hun feedback op de vastgestelde vragen is weer verwerkt in vernieuwde vragenlijsten, waardoor de betrouwbaarheid is vergroot.

Daarbij wordt er niet alleen door de intern begeleider gekeken naar de resultaten, maar zullen verschillende andere participanten meekijken naar de resultaten. De participanten in dit onderzoek zijn de leerkrachten, de leerlingen en de externe deskundige – de Ambulant Begeleider / S-VIB-er van de cluster 4 school. Door gebruik te maken van deze “gegevensbronnen” is volgens Harinck (2010) aan een belangrijk kwaliteitscriterium, de triangulatie, voldaan.

Baarda (2011) geeft de voorkeur aan het begrip geldigheid boven het begrip validiteit, met name wanneer het een kwalitatief onderzoek betreft. Hij is van mening dat de geldigheid wordt vergroot wanneer de onderzoeker niet alleen observeert, maar ook met verschillende direct betrokkenen gesprekken voert, zoals tijdens dit actieonderzoek wordt gedaan. Op deze manier wordt volgens hem aan de triangulatie voldaan; het resultaat bekijken vanuit verschillende perspectieven.

4. De resultaten

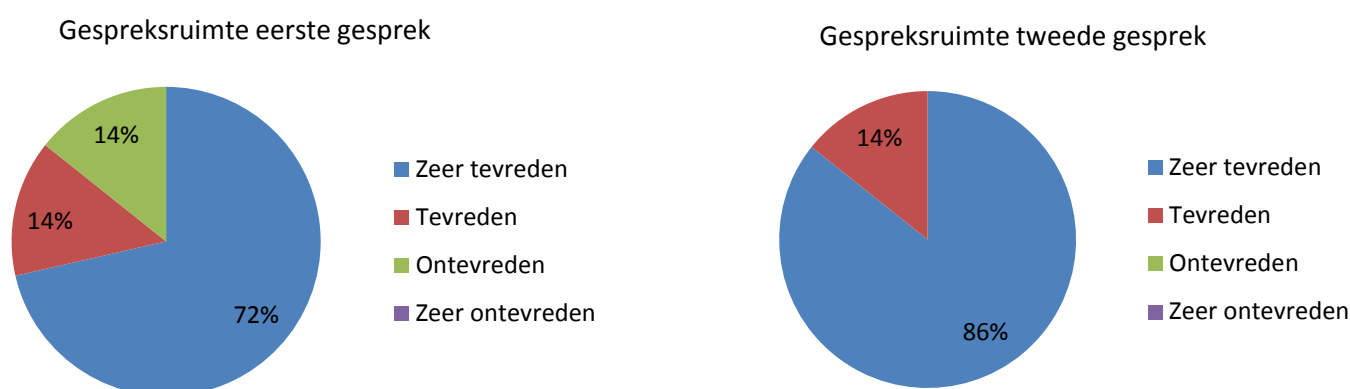
In dit hoofdstuk worden de resultaten uit het onderzoek weergegeven. De resultaten worden waar dit mogelijk is, weergegeven in een grafiek of tabel.

4.1 De externe factoren die van invloed kunnen zijn op het gesprek tussen de leerkracht en de leerling bij het opstellen en evalueren van het individueel handelingsplan

De figuren 1A, 1B, 2A, 2B en 3 laten zien hoe de leerkrachten van de Wilgenburg denken over de externe factoren die van invloed kunnen zijn op het gesprek tussen de leerkracht en de leerling bij het opstellen en evalueren van het individueel handelingsplan.

De leerkrachten hebben tweemaal een gesprek gevoerd met de leerling. Met behulp van een enquête na elk gesprek, is aan de leerkrachten gevraagd hoe zij de gespreksruimte tijdens het gesprek met de leerling hebben ervaren. Ook hebben de leerkrachten aangegeven wat zij vinden van de organisatie in hun klas tijdens het gesprek. Voorts is er gevraagd hoe lang de twee gesprekken met de leerling hebben geduurd. De leerkrachten hebben bij elke vraag ook ruimte gekregen om eventuele opmerkingen bij de vragen te noteren (zie bijlage 1 en bijlage 2).

4.1.1 De gespreksruimte



Figuur 1A. De tevredenheid van de zeven leerkrachten over de gespreksruimte tijdens het eerste gesprek

Figuur 1B. De tevredenheid van de zeven leerkrachten over de gespreksruimte tijdens het tweede gesprek

Uit figuur 1A en figuur 1B blijkt dat het overgrote deel van de zeven leerkrachten tevreden tot zeer tevreden is over de gespreksruimte waarin het gesprek is gevoerd.

Eén leerkracht heeft beide kind-gesprekken tijdens het zelfstandig werken in haar groep gevoerd. Zij is daar zeer tevreden over. Zij vertelt dat haar leerlingen gewend zijn om aan de instructietafel te zitten wanneer dat nodig is.

Vijf leerkrachten hebben beide gesprekken gevoerd in een aparte ruimte. Zij zijn over deze gespreksruimte tevreden tot zeer tevreden.

Eén leerkracht heeft het eerste gesprek op de gang gevoerd, terwijl haar groep zelfstandig aan het werk is. Over deze gespreksruimte is zij niet tevreden. Deze ontevredenheid hangt samen met de groepsverantwoordelijkheid die zij op dat moment heeft. Deze leerkracht heeft het tweede gesprek in haar eigen klas gevoerd, terwijl er op dat moment geen leerlingen aanwezig zijn. Zij is dan wel tevreden over de gespreksruimte.

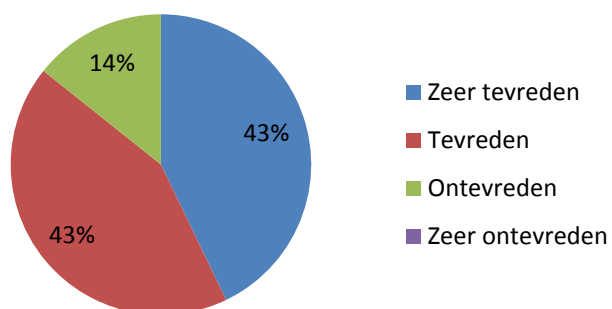
Bij het eerste gesprek noemen vijf leerkrachten de rust in de aparte ruimte en het niet gestoord

worden tijdens het gesprek als positieve factoren van de ruimte.

Bij het tweede gesprek worden dezelfde argumenten door zes leerkrachten genoemd (Zie bijlage 3 en bijlage 4).

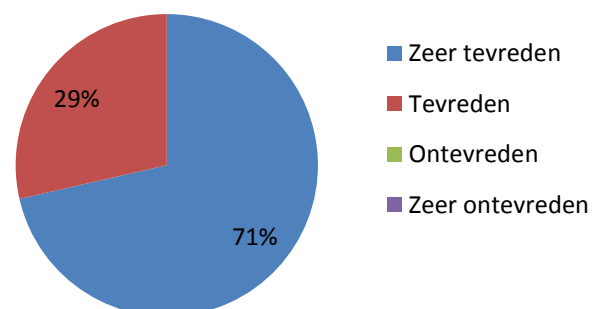
4.1.2 De organisatie in de groep

Organisatie in de groep tijdens het eerste gesprek



Figuur 2A. De organisatie in de groep van de zeven leerkrachten tijdens het eerste gesprek

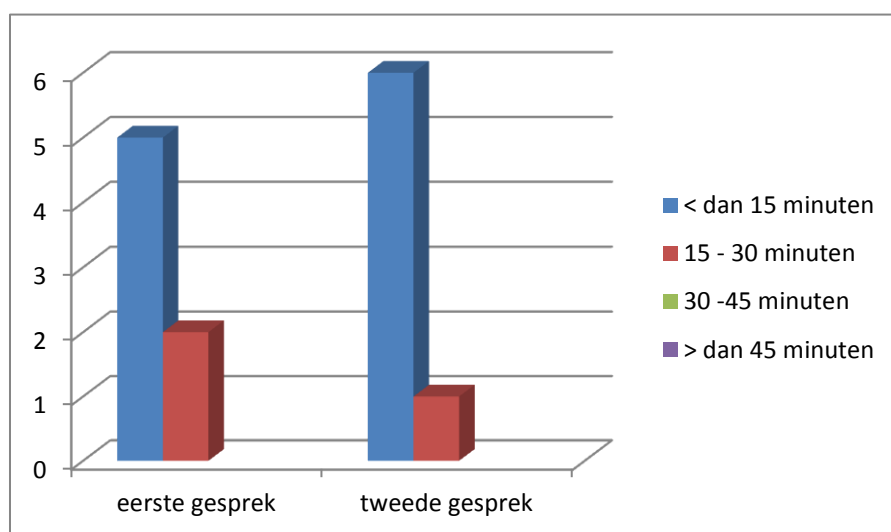
Organisatie in de groep tijdens het tweede gesprek



Figuur 2B. De organisatie in de groep van de zeven leerkrachten tijdens het tweede gesprek

Uit de figuren 2A en 2B blijkt dat één leerkracht ontevreden is over de organisatie in haar groep tijdens het eerste gesprek. Zij heeft haar gesprek gevoerd op de gang, terwijl zij ook verantwoordelijk is voor haar groep. Zij is van mening dat zij te lang uit haar groep is weggeweest. Deze leerkracht heeft het tweede gesprek gevoerd terwijl zij geen verantwoordelijkheid voor een groep heeft gehad. Een leerkracht heeft haar klassenorganisatie zo ingericht dat zij tot haar tevredenheid een kind-gesprek kan voeren. Vijf leerkrachten hebben tijdens de beide gespreksmomenten gebruik gemaakt van vervanging in de groep. Zij vertellen dat zij het als heel prettig hebben ervaren dat zij rustig en zonder afgeleid te worden, met de leerling hebben kunnen praten. Zij zijn tevreden tot zeer tevreden (zie bijlage 3 en bijlage 4).

4.1.3 De gespreksduur



Figuur 3. Hoe lang hebben de twee gesprekken tussen de leerkracht en de leerling geduurd. De y-as geeft het aantal leerkrachten aan

Uit figuur 3 blijkt dat de gespreksduur tijdens deze gevoerde kind-gesprekken nooit langer heeft geduurd dan dertig minuten. Elf maal duurde het gesprek minder dan vijftien minuten, drie maal duurde het gesprek tussen de vijftien en dertig minuten. De tevredenheid van de leerkrachten over de gespreksduur blijkt niet gerelateerd aan de gespreksduur.

Bij het eerste gesprek heeft één leerkracht aangegeven dat zij de gespreksduur te kort heeft gevonden. Zij heeft het idee dat zij niet voldoende informatie van de leerling heeft gekregen. Eén van de twee leerkrachten, die een gesprek heeft gevoerd dat tussen de vijftien minuten en dertig minuten heeft geduurd, geeft aan dat ze dit te lang heeft gevonden (zie bijlage 3).

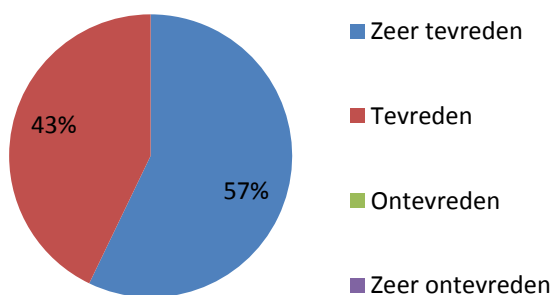
Bij het tweede gesprek hebben zes leerkrachten aangegeven dat hun gesprek minder dan vijftien minuten heeft geduurd. Twee van deze leerkrachten zijn hier ontevreden over. Eén leerkracht geeft aan dat haar gesprek tussen de vijftien en dertig minuten heeft geduurd. Zij is hier zeer tevreden over (zie bijlage 4).

4.2 Hoe verloopt het opstellen en evalueren van een individueel handelingsplan?

4.2.1 Hoe ervaart de leerkracht het opstellen en evalueren van het handelingsplan?

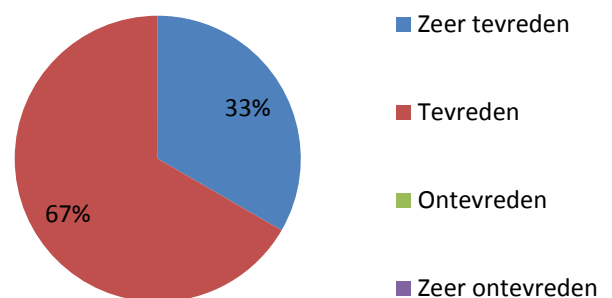
De leerkrachten van de Wilgenburg hebben twee maal een gesprek gevoerd met een leerling uit hun groep. Tijdens het eerste gesprek hebben de leerkracht en de leerling samen een handelingsplan opgesteld. Tijdens het tweede gesprek hebben de leerkracht en de leerling dit handelingsplan geëvalueerd (zie bijlage 1 en bijlage 2).

Het opstellen van een individueel handelingsplan



Figuur 4A. Hoe tevreden zijn de zeven leerkrachten over het gesprek met de leerling waarbij het individueel handelingsplan is opgesteld

Het evalueren van het individueel handelingsplan



Figuur 5B. Hoe tevreden zijn de zeven leerkrachten over het gesprek met de leerling waarbij het individueel handelingsplan is geëvalueerd

De figuren 4A en 4B laten zien dat alle zeven leerkrachten tevreden tot zeer tevreden zijn over de inhoud van de door hen gevoerde gesprekken.

Bij het opstellen van het handelingsplan geven vier leerkrachten aan dat de leerling goed kan vertellen wat de leerling graag wil leren. Drie leerkrachten geven aan dat de leerling tijdens het gesprek gemotiveerd is. Twee leerkrachten hebben geen opmerkingen geplaatst bij "Wat is er goed

gegaan tijdens het gesprek?”.

Bij “Wat had je anders of beter kunnen doen?” geven drie leerkrachten aan dat zij denken dat zij nog meer uit de leerling zelf hadden kunnen laten komen. Twee leerkrachten geven aan dat ze de gespreksduur een volgende keer willen inkorten (zie bijlage 5).

Bij de evaluatie van het handelingsplan noemen zes leerkrachten dat hun leerling goed heeft kunnen vertellen wat goed is gegaan. Eén leerkracht heeft nog niet geëvalueerd met haar leerling in verband met een langdurige ziekte van die leerling (zie bijlage 6).

4.2.2 Wat is de bijdrage van de leerling aan het opstellen van een individueel handelingsplan?

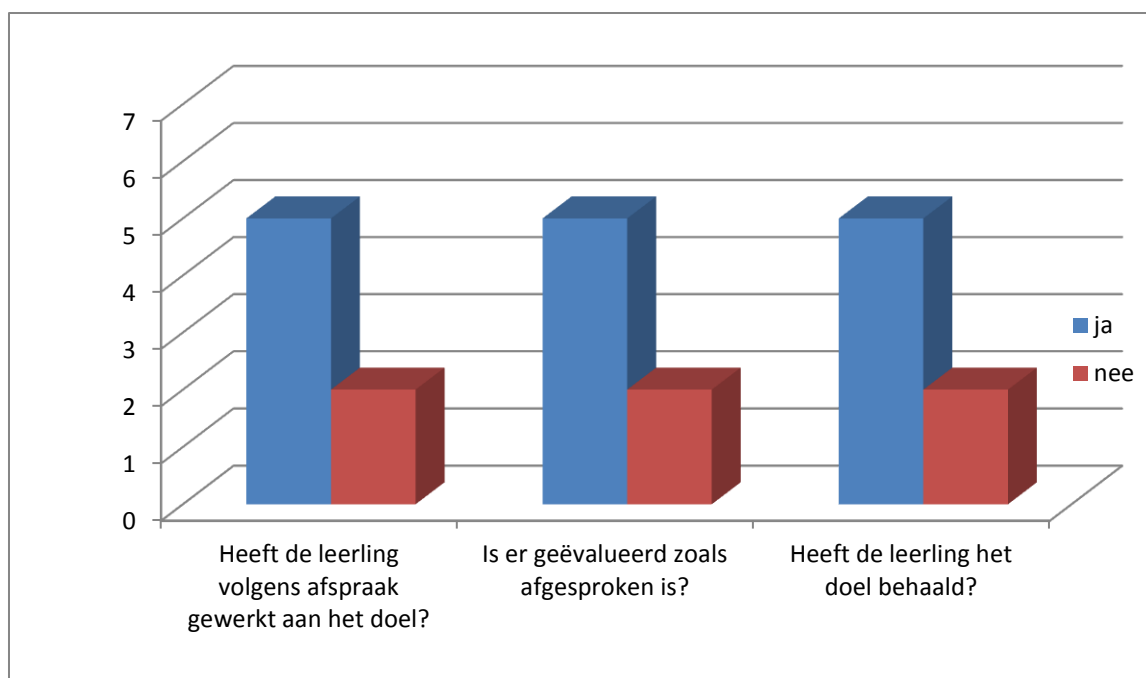
Tabel 1 geeft aan in hoeverre de leerlingen, volgens de zeven leerkrachten, een eigen bijdrage hebben kunnen leveren aan het opstellen van zijn of haar eigen individueel handelingsplan. Daarnaast geeft deze tabel aan op welke manier de leerkrachten hun leerlingen hebben ondersteund bij het opstellen van het individueel handelingsplan.

Heeft de leerling aangegeven:	Leerling 1	Leerling 2	Leerling 3	Leerling 4	Leerling 5	Leerling 6	Leerling 7
Wat de leerling wel goed kan	Ja	Ja	Hulp van l.kr.	Hulp van l.kr.	Ja	nee	Ja
Waar de leerling aan wil werken	Hulp van l.kr.	Ja	L.kr. bepaalt	Ja	Ja	Ja	Ja
En haalbaar doel	L.kr. bepaalt	Ja	L.kr. bepaalt	Ja	Ja	Hulp van l.kr.	Hulp van l.kr.
De werkwijze	Ja	Hulp van l.kr.	Hulp van l.kr.	Ja	Hulp van l.kr.	Hulp van l.kr.	Hulp van l.kr.
Waar de leerling hulp bij nodig heeft	Hulp van l.kr.	Hulp van l.kr.	Hulp van l.kr.	Ja	Hulp van l.kr.	Hulp van l.kr.	Hulp van l.kr.
Hoe er geëvalueerd wordt	Ja	L.kr. bepaalt	L.kr. bepaalt	Hulp van l.kr.	Hulp van l.kr.	Hulp van l.kr.	L.kr. bepaalt
Wanneer er geëvalueerd wordt	Hulp van l.kr.	L.kr. bepaalt	L.kr. bepaalt	Ja	Hulp van l.kr.	L.kr. bepaalt	L.kr. bepaalt

Tabel 1. Hoe is het individueel handelingsplan tot stand gekomen

In de enquête voor de leerkracht naar aanleiding van het evaluatie gesprek, is gevraagd of de leerkracht wil aangeven of het gestelde doel is behaald door de leerling. Ook is gevraagd of de evaluatie heeft plaatsgevonden zoals is afgesproken met de leerling.

Voorts is gevraagd of de leerling het afgesproken doel heeft behaald. Bij deze drie vragen hebben de leerkrachten de mogelijkheid gehad om een toelichting op hun gegeven antwoord te geven. Zie figuur 6.



Figuur 6. Heeft de leerling volgens afspraak kunnen werken aan het doel? Is er geëvalueerd volgens afspraak en heeft de leerling het afgesproken doel behaald? De y-as geeft het aantal leerlingen aan

Doordat één leerling langdurig ziek is geweest, is bij deze leerling het handelingsplan niet uitgevoerd volgens planning. Een andere leerling heeft meer tijd nodig gehad om haar doel te bereiken, doordat zij minder vaak heeft kunnen oefenen dan is afgesproken.

Bij beide leerlingen wordt het individueel handelingsplan nog voortgezet.

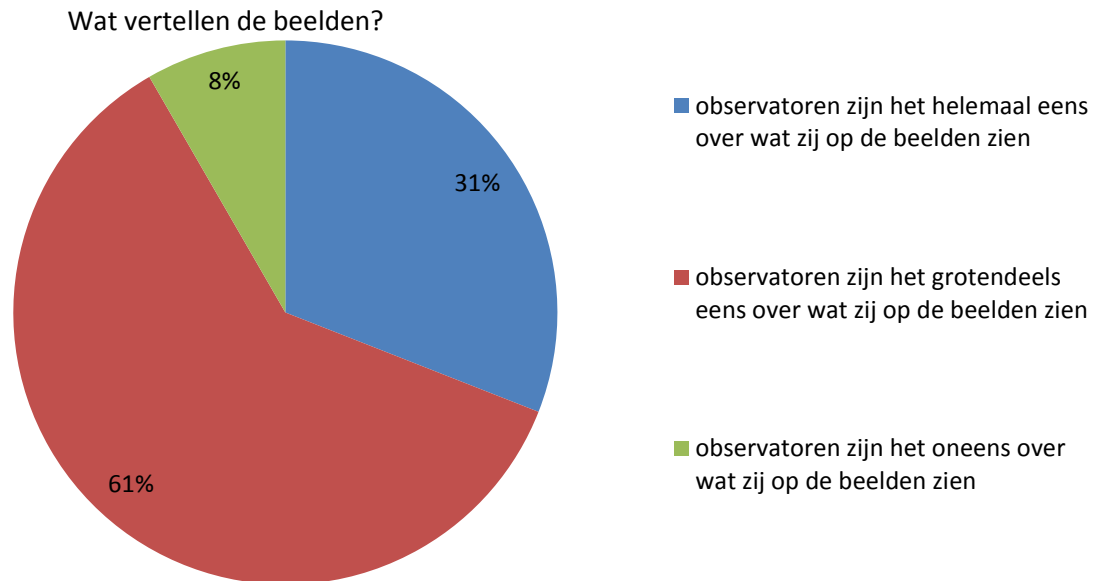
4.2.3 Wat zeggen de beelden over het gesprek tussen de leerkracht en de leerling?

Het eerste gesprek tussen de leerkracht en de leerling is op filmbeeld opgenomen. De leerkracht zelf, een externe deskundige (een S-VIB-er van een cluster 4 school) en de intern begeleider hebben deze beelden onafhankelijk van elkaar bekeken aan de hand van een kijkwijzer (zie bijlage 7). Deze kijkwijzer, met twaalf punten van waarneembaar leerkrachtgedrag, zijn door de leerkracht, de externe deskundige en de intern begeleider ingevuld. Bij het invullen kan gekozen worden uit vijf mogelijkheden.

- * Ik zie het aangegeven gedrag vaak
- * Ik zie het aangegeven gedrag
- * Ik twijfel of ik het aangegeven gedrag zie
- * Ik zie het aangegeven gedrag nauwelijks, of
- * Ik zie het aangegeven gedrag niet.

De ingevulde kijkwijzers zijn vergeleken om te bepalen in hoeverre de uitkomsten van de leerkracht, de extern deskundige en de intern begeleider overeenkomen.

In figuur 7 is te zien dat de observatoren het voor een groot deel helemaal, of bijna eens zijn, over wat zij op de filmbeelden zien.



Figuur 7. Wat vertellen de beelden over het gesprek tussen de leerkracht en de leerling

Na het vergelijken van de gegeven antwoorden is geïnventariseerd welke gesprekstechnieken de zeven leerkrachten voornamelijk hanteren tijdens hun gesprekken met de leerlingen. Voor deze inventarisatie zijn de gegevens uit de ingevulde kijkwijzers (bijlage 7) gebruikt. Daarbij zijn wederom de gegeven antwoorden bij de betreffende gesprekstechnieken van de leerkrachten, de externe deskundige en die van de intern begeleider vergeleken (zie bijlage 8). Uit deze vergelijking blijkt dat de meeste gesprekstechnieken door de leerkrachten tijdens de gesprekken gebruikt worden. Twee gesprekstechnieken worden door de leerkrachten duidelijk minder ingezet. Dat is de gesprekstechniek “Het benoemen van het belang van de eigen mening van de leerling” en de gesprekstechniek “het doorvragen op een gegeven antwoord”.

4.2.4 Hoe ervaart de leerling het gesprek met de leerkracht?

De intern begeleider heeft tweemaal gesproken met de zeven leerlingen, die aan de slag zijn gegaan met een individueel handelingsplan.

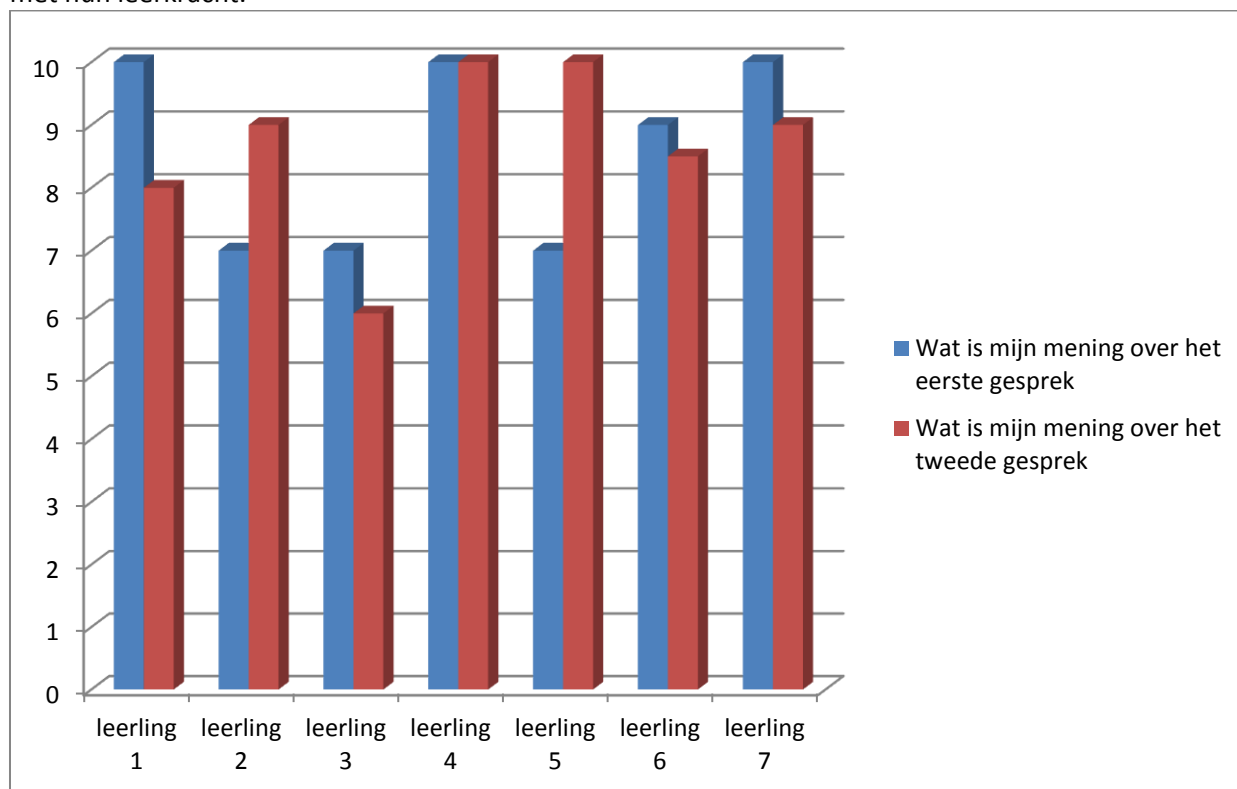
Het eerste gesprek dat zij met deze leerlingen heeft gehad, heeft plaatsgevonden nadat de leerlingen met hun leerkracht het individueel handelingsplan hebben gemaakt (zie bijlage 9).

Het tweede gesprek met de zeven leerlingen is met hen gevoerd nadat het handelingsplan geëvalueerd is (zie bijlage 10).

De beide gesprekken met de zeven leerlingen zijn gevoerd in de vorm van een semigestructureerd interview. Deze gesprekken zijn op filmbeeld opgenomen. De verkregen informatie is later uitgewerkt. Daarbij is de informatie van het eerste gesprek vergeleken met de informatie van het tweede gesprek.

De leerlingen hebben tijdens beide gesprekken twee schaalvragen beantwoord. Deze schaalvragen hebben betrekking gehad op hoe de leerling het heeft gevonden om met de leerkracht te praten over het afgesproken “doel” en wat de leerling er van vindt om te gaan werken aan dit afgesproken doel. De leerlingen hebben hun “waardering” kunnen aangeven op een schaal van één tot tien (zie bijlage 11 en bijlage 12).

Figuur 8 laat zien wat de meningen van de leerlingen zijn over de gesprekken die zij gevoerd hebben met hun leerkracht.



Figuur 8. Wat vinden de leerlingen van de twee gesprekken die zij hebben gevoerd met hun leerkracht. De y-as geeft de waardering weer. Deze waardering is door de leerlingen uitgedrukt op een schaal van 1 tot 10

Alle leerlingen zijn tevreden tot zeer tevreden over de gesprekken die zij gevoerd hebben met hun leerkracht.

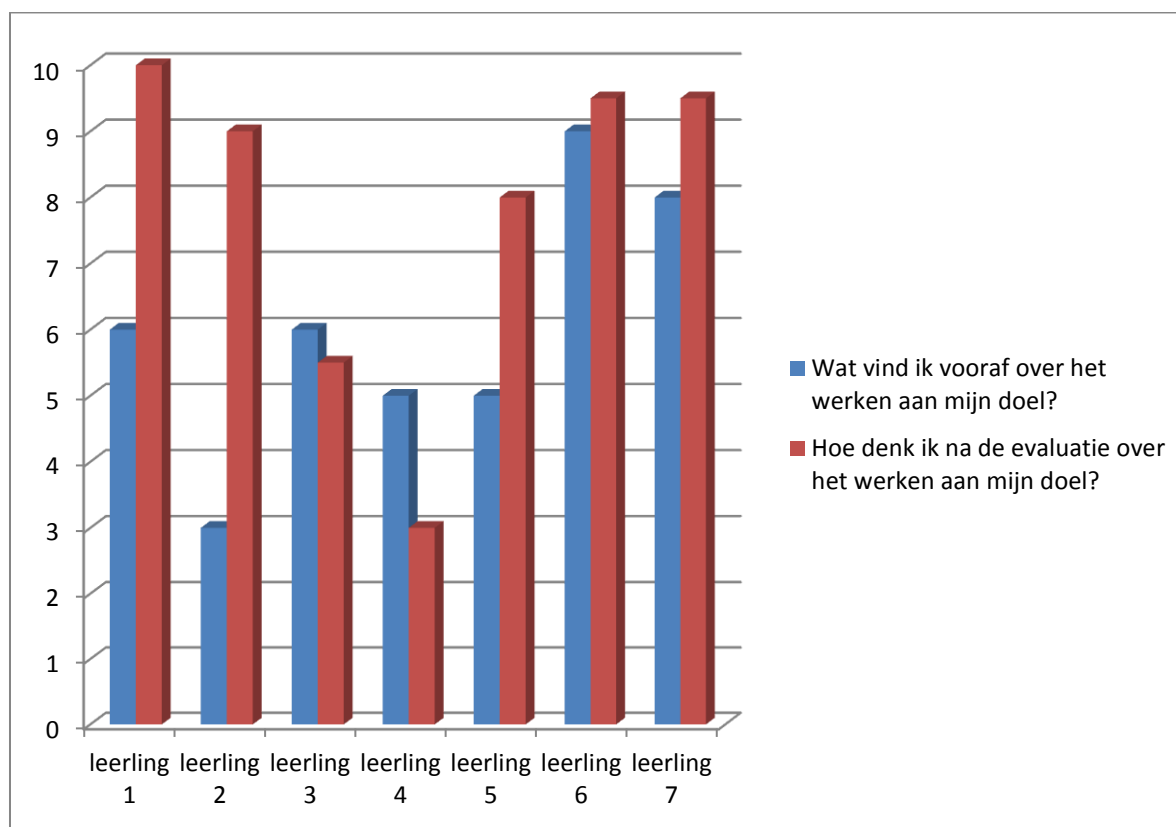
Zes leerlingen geven na het eerste gesprek aan, dat zij het fijn vinden om met hun juf te praten. Vier van hen geven aan dat ze het prettig vinden om een gesprek met alleen de leerkracht te voeren. Eén leerling zegt dat ze het een beetje leuk vindt om met haar juf te praten. Eén leerling zegt dat hij het gesprek een negen geeft, maar niet goed kan uitleggen waarom hij het gesprek een negen geeft: "Gewoon fijn".

Bij het tweede gesprek zijn zes leerlingen heel tevreden over het gesprek. Eén leerling heeft verteld dat ze het praten wel fijn heeft gevonden, maar dan wil ze wel graag over leuke dingen praten. Twee leerlingen hebben het tweede gesprek hoger gewaardeerd dan het eerste gesprek. Eén leerling heeft tweemaal dezelfde waardering gegeven en vier leerlingen hebben het tweede gesprek lager gewaardeerd dan het eerste gesprek.

Figuur 9 geeft weer wat de zeven leerlingen ervan hebben gevonden om te werken aan het afgesproken doel.

Zij hebben hun mening gegeven voordat zij zijn gestart met het werken aan hun individueel handelingsplan. De tweede mening hebben zij gegeven, nadat zij hun individueel handelingsplan hebben geëvalueerd. Twee leerlingen hebben in plaats van een eindevaluatie een tussenevaluatie gehad, omdat zij nog verder gaan werken aan hun handelingsplan.

De meningen van de leerlingen over het werken aan het afgesproken doel.



Figuur 9. Wat denken de leerlingen over het werken aan hun doel, voordat zij ermee aan de slag zijn gegaan en hoe denken zij over het werken aan hun doel, nadat zij het individueel handelingsplan geëvalueerd hebben. De y-as geeft de waardering weer. Deze waardering is door de leerlingen uitgedrukt op een schaal van 1 tot 10

Tijdens het eerste gesprek met de leerlingen vertellen alle zeven leerlingen dat zij het “lastig” of “moeilijk” vinden om aan hun doel te gaan werken. Zij kunnen ook allemaal aangeven wat het moeilijk of lastig maakt.

Tijdens het gesprek, dat na de evaluatie van het individueel handelingsplan heeft plaatsgevonden, geeft één leerling aan dat zij het heel lastig heeft gevonden om aan haar doel te werken, vooral omdat het haar meer tijd heeft gekost. Eén leerling heeft het soms niet leuk gevonden, omdat het niet altijd goed is gelukt. Vijf leerlingen geven aan dat het werken aan hun doel is gelukt, zij vertellen dat zij het nu gemakkelijk of “minder moeilijk” vinden.

Op de vraag of zij nog wel een keer op deze manier met hun leerkracht zouden willen werken, geven zij allemaal een bevestigend antwoord. Twee leerlingen weten ook al waaraan ze zouden willen gaan werken.

4.3 Hoe is deze manier van samenwerken aan een individueel handelingsplan met een leerling door de leerkracht ervaren?

Deze vraag is tijdens een afsluitend interview, dat met de zeven leerkrachten is gehouden, beantwoord. Dit is een semigestructureerd interview geweest, waarbij de vragen van te voren zijn vastgelegd. Door deze vorm van interviewen hebben alle zeven leerkrachten dezelfde vragen beantwoord, maar is er ook doorgevraagd aan de hand van de door de leerkrachten gegeven antwoorden (zie bijlage 13).

Alle leerkrachten zijn positief over de gehanteerde manier van samenwerken met hun leerling. Als belangrijkste kenmerk wordt door de zeven leerkrachten de toegenomen motivatie van de leerling genoemd. Zij vertellen allemaal dat zij ervaren hebben, dat de betreffende leerlingen zeer gemotiveerd zijn geweest.

Alle leerkrachten willen vaker op deze manier werken, maar drie leerkrachten geven tegelijkertijd aan dat zij zich afvragen of dit haalbaar zal zijn. Voor dit onderzoek zijn de leerkrachten gefaciliteerd om de gesprekken te kunnen voeren. Volgens zes leerkrachten zijn de gesprekken met name succesvol geweest, omdat zij de tijd en de ruimte hebben gekregen om deze gesprekken te voeren.

Drie leerkrachten geven aan dat zij het vaker willen gaan doen, maar dan “beknoper”, zonder veel papierwerk (zie bijlage 14). Het “papierwerk” wordt door deze leerkrachten genoemd als een extra en onnodige administratieve handeling. Eén leerkracht heeft het formulier wel gebruikt, maar zal het niet vaker gaan gebruiken. Zij is van mening dat het niet nodig is om alles op te schrijven. Zij vindt het persoonlijke gesprek belangrijker dan het formulier.

Vier leerkrachten vinden het werken met een duidelijk plan juist wel handig en overzichtelijk. Zij vinden het formulier met name geschikt, omdat het overzichtelijk en duidelijk is. Geen van deze vier leerkrachten heeft het formulier met de ouders van de leerling besproken.

Twee leerkrachten hanteren hun eigen manier om de afspraken met de leerling te noteren.

4.3.2 Welke ondersteuningsbehoefte heeft de leerkracht, als zij samen met de leerling met een individueel handelingsplan aan de slag wil gaan?

Tijdens het interview is met de leerkrachten uitgebreid gesproken over de mogelijke ondersteuningsbehoeften van de leerkrachten. Hierbij is met name gevraagd naar de ondersteuningsbehoefte op het gebied van de gespreksvoering en of de leerkrachten ondersteuning zouden willen tijdens de uitvoering van het individueel handelingsplan. De leerkrachten hebben ook aan kunnen geven of zij ondersteuning zouden willen krijgen bij de evaluatie van het individueel handelingsplan. Aan het eind van het interview hebben de leerkrachten hun algemene indruk over het traject kunnen geven (zie bijlage 14).

Zes leerkrachten geven aan dat zij zich nog wel willen verbeteren op het gebied van het voeren van gesprekken met leerlingen. Twee leerkrachten denken hierbij aan een korte cursus of studiemiddag. Vier leerkrachten denken bij deze ondersteuning aan het leren van elkaar door bijvoorbeeld vaker naar eigen beelden of naar beelden van anderen te kijken. Vier leerkrachten geven aan dat het kijken naar hun eigen beelden als leerzaam te hebben ervaren.

Twee leerkrachten geven aan dat een paar “extra handen” in de groep bij de uitvoering van een individueel handelingsplan prettig zal zijn. De ondersteuningsbehoefte heeft volgens één leerkracht ook te maken met de grootte van de groep. Twee leerkrachten hebben opgemerkt dat het individueel handelingsplan zo gemaakt zal moeten worden dat het “behapbaar” is in de groep. Bij de evaluatie van het individueel handelingsplan zijn twee leerkrachten van mening dat dit tijdens

het zelfstandig werken in de groep kan plaatsvinden. Drie leerkrachten geven aan dat op korte momenten extra handen in de groep, of een “wakend oog” belangrijk zijn om even met een leerling alleen in gesprek te kunnen gaan. Twee leerkrachten geven aan dat de evaluatiemogelijkheden afhangen van de zelfstandigheid en grootte van de groep.

Zes leerkrachten hebben tijdens het interview benadrukt dat zij het heel belangrijk vinden, dat er even op een rustige plek met de leerling individueel gesproken kan worden. Drie leerkrachten geven aan dat juist deze privéruimte de leerling de gelegenheid geeft echt iets van zichzelf te vertellen, zonder dat er andere leerlingen meeluisteren. Er worden volgens deze leerkrachten op die momenten persoonlijke dingen verteld, die een leerkracht anders niet te horen zal krijgen. Drie leerkrachten benadrukken dat zij het kijken naar hun eigen beelden leerzaam hebben gevonden. Twee leerkrachten noemen het positieve effect van korte, kleine doelen. Zij vinden dit deze doelen gemakkelijker in te plannen zijn en de leerlingen zijn meer betrokken. De grote betrokkenheid van de leerlingen die met een individueel handelingsplan hebben gewerkt wordt door alle zeven leerkrachten benoemd als het grootste positieve effect tijdens het onderzoek.

5 Conclusie, discussie en aanbeveling

5.1 Inleiding

In dit hoofdstuk worden de getrokken conclusies beschreven.

De antwoorden op de onderzoeksvragen en deelvragen worden gekoppeld aan de literatuur en er wordt een antwoord gegeven op de centrale vraagstelling:

“Wat hebben de leerkrachten van de Wilgenburg nodig, om in een gesprek met de leerling een individueel handelingsplan te kunnen opstellen en te kunnen evalueren?”

Tot slot eindigt dit hoofdstuk met discussiepunten en aanbevelingen.

5.2 Welke externe factoren kunnen van invloed zijn op het gesprek tussen de leerkracht en de leerling bij het opstellen en evalueren van het individueel handelingsplan?

De leerkrachten geven aan het zeer wenselijk te vinden het kind-gesprek te kunnen voeren in een gespreksruimte waarin zich geen andere leerlingen bevinden. Ook geven de leerkrachten aan dat het zeer wenselijk is dat zij tijdens dit gesprek geen groepsverantwoordelijkheid hebben. De maximale tijdsduur die de leerkrachten nodig denken te hebben voor dit gesprek bedraagt dertig minuten.

Figuur 1A en figuur 1B laten zien dat het overgrote deel van de leerkrachten zeer tevreden of tevreden is over de gespreksruimte. Het niet gestoord worden, doordat het gesprek in een aparte ruimte wordt gevoerd, draagt volgens zes leerkrachten bij tot de kwaliteit van het gesprek. Dit wordt ondersteund door Kievit, Tak en Bosch (2008) die van mening zijn dat er voor een gesprek met kinderen gezorgd moet worden voor een rustige gespreksruimte, waar kinderen niet snel zullen worden afgeleid. Zorgdragen voor een rustige gespreksruimte wordt eveneens door Cameron (2005) genoemd als een van de voorwaarden om met een kind in contact te komen.

Een rustige plek wordt eveneens door Delfos (2011) aangeraden: “Ook de plek waar een gesprek gehouden wordt, heeft invloed op het verloop van het gesprek. Het beste is een plaats waar ongestoord gepraat kan worden en waar een prettige sfeer hangt” (Delfos, 2011, p. 116).

Een ontspannen manier van communiceren moet volgens van der Wolf en Beukering (2011) een basishouding van de leerkracht zijn. Uit de enquête blijkt dat zes van de zeven leerkrachten aangeven, dat de organisatievorm die zij hebben gehanteerd een ontspannen gesprek met de leerling mogelijk heeft gemaakt. Rust en structuur binnen de klassenorganisatie wordt ook door van den Heijkant en van der Wegen (2000) als een voorwaarde genoemd, om te komen tot goede prestaties en zorgen er volgens hen ook voor dat de leerkracht op een prettige manier met de leerling in contact kan komen.

Uit figuur 3 blijkt dat elf van de veertien gesprekken minder dan vijftien minuten hebben geduurd. Dit komt overeen met wat Delfos (2011) zegt. Zij is van mening dat een half uur voor jonge kinderen al lang is. Volgens Goes (2006) moet de leerkracht goed letten op de lichaamstaal die een leerling uitzendt. Dat betekent volgens haar dat de leerkracht een gesprek soms eerder moet eindigen en misschien op een ander moment moet hervatten.

De tevredenheid van de leerkrachten over de gespreksduur hangt niet samen met de gespreksduur.

5.3 Hoe verloopt het opstellen en evalueren van een individueel handelingsplan?

De onderzoeksgegevens geven aan dat leerkrachten en leerlingen tevreden tot zeer tevreden zijn over de gesprekken die gevoerd zijn. De leerkrachten maken gebruik van de juiste gesprekstechnieken, al worden niet alle belangrijke gesprekstechnieken even effectief ingezet. Zes leerkrachten willen hun gesprekstechniek versterken, om nog beter toegerust te zijn om een goed kind-gesprek te kunnen voeren.

De leerlingen vinden het heel prettig om de leerkracht even helemaal voor zich alleen te hebben. Zowel leerkrachten als leerlingen geven aan dat door het gesprek de leerlingen meer gemotiveerd zijn om aan het eigen doel te werken.

Uit de figuren 4A en 4B blijkt dat alle leerkrachten tevreden tot zeer tevreden zijn over de gevoerde gesprekken. Zij noemen met name de betrokkenheid en motivatie van de leerling om het gestelde doel te behalen. Deze waarnemingen van de leerkrachten komen overeen met wat Pameijer en collega's (2009) beweren; persoonlijke gesprekken tussen de leerling en de leerkracht heeft volgens hen een positieve invloed op de motivatie en het eigenaarschap van de ontwikkeling van de leerling.

Uit tabel 1 blijkt dat de bijdrage van de leerling zeer wisselend is. Dit kan te maken hebben met de gehanteerde gesprekstechniek van de leerkracht, maar volgens Pameijer en collega's (2009) ook met het reflectief vermogen van de leerling. Pameijer en collega's (2009) geven aan dat leerlingen in meer of mindere mate beschikken over het vermogen om naar zichzelf te kijken, oplossingen kunnen bedenken en gemotiveerd zijn om zelf aan een bepaalde situatie te werken. Leerkrachten moeten volgens hen de juiste gespreksvaardigheden beheersen, maar ook warmte, respect, inlevingsvermogen en echte belangstelling tonen, om een constructief gesprek met een leerling te kunnen voeren.

Uit de gehanteerde gesprekstechnieken (zie bijlage 8) blijkt dat twee gesprekstechnieken weinig worden gehanteerd. Dit kan van invloed zijn op de gesprekskwaliteit. Delfos (2011) benadrukt dat de volwassene het kind moet uitleggen, dat de volwassene echt geïnteresseerd is in de mening van het kind. Måhlberg en Sjöblom (2008) benadrukken dat juist met het doorvragen op gegeven antwoorden van leerlingen, nieuwe mogelijkheden ontdekt kunnen worden. Wanneer deze gesprekstechnieken meer door de leerkrachten gebruikt zullen worden, kan dit tot gevolg hebben dat de bijdrage van de leerling aan het eigen handelingsplan groter wordt. Deze veronderstelling wordt bevestigd door Måhlberg en Sjöblom (2008). Zij zijn van mening dat de kwaliteit van vragen bepalend is voor de kwaliteit van de gegeven antwoorden.

Figuur 8 laat zien dat de leerlingen tevreden tot zeer tevreden zijn over het gesprek met hun leerkracht. Het is echter niet duidelijk waarom het tweede gesprek lager gewaardeerd wordt dan het eerste gesprek. Het zou kunnen zijn dat de leerlingen tijdens het tweede gesprek een minder sociaal gewenst antwoord hebben gegeven zoals de Lange en collega's (2011) aangeven als een mogelijk nadeel bij een interview.

Figuur 9 geeft aan dat vijf leerlingen duidelijk positiever denken over het werken aan hun doel, dan dat zij dat vooraf hebben aangegeven. Hieruit blijkt dat de intrinsieke motivatie van de leerling toeneemt wanneer de leerling zelf het leerdoel bepaalt. Måhlberg en Sjöblom (2008) onderschrijven deze constatering. Zij zijn van mening dat een intensief contact met de begeleider van invloed is op de inzet en dus de prestaties van de leerlingen.

5.4 Wat zijn de ervaringen van de leerkrachten nadat zij met een leerling hebben samengewerkt aan een individueel handelingsplan?

De leerkrachten zijn zeer positief over deze manier van samenwerken met een leerling. De administratie bij een kind-plan wordt door een aantal leerkrachten negatief beoordeeld. Bijna alle leerkrachten vinden een vorm van ondersteuning op het gebied van gespreksvoering wenselijk. Zij geven aan dat het kijken naar beelden van zichzelf en het kijken naar beelden van anderen een goed middel zou kunnen zijn. De ondersteuningsbehoefte bij de evaluatie van het handelingsplan is minder groot dan bij het opstellen van het handelingsplan.

De administratieve taken, behorend bij een kind-plan wordt door een aantal leerkrachten als overbodig en belastend gezien, terwijl andere leerkrachten een schriftelijke verslaglegging juist wel prettig en handig vinden. Pameijer en collega's (2009) bevestigen de mening van deze laatste groep leerkrachten dat een formulier structuur kan aanbrengen in het gesprek. Tegelijkertijd voorkomt een formulier volgens hen dat essentiële onderwerpen onbenoemd blijven.

Op het gebied van gespreksvoering wordt ondersteuning vaak genoemd. Leerkrachten denken dat het feedback geven en ontvangen op de beelden van elkaar leerzaam kan zijn. De mening van de leerkrachten komt overeen met de opvattingen uit de literatuur. Volgens Piscaer en van de Ven (2012) kan video-feedback het handelingsrepertoire van de leerkracht vergroten. Dat leerkrachten van elkaar willen leren is volgens Bolhuis (2012) een belangrijke voorwaarde om open te staan voor verandering.

Bij het uitvoeren van het handelingsplan zijn drie leerkrachten van mening dat een paar "extra handen" in de groep, eventueel voor een korte periode per dag, zal bijdragen aan het welslagen van het handelingsplan. Twee leerkrachten geven aan dat het individueel handelingsplan zo gemaakt moet worden dat het "behaftbaar" is in de groep. Pameijer en van Beukering (2008) benoemen dat de inhoud van het plan aangepast dient te worden aan de onderwijsbehoeften van de leerling, maar ook aan de ondersteuningsbehoeften van de leerkracht. De antwoorden van de leerkrachten sluiten aan bij deze opvatting.

5.5 Conclusie: Wat hebben leerkrachten van de basisschool de Wilgenburg nodig om in een gesprek met de leerling, een individueel handelingsplan te kunnen opstellen en te kunnen evalueren?

Leerkrachten moeten de tijd en ruimte krijgen om het kind-gesprek op een rustige manier te kunnen voeren. Hierbij wordt opgemerkt dat de maximaal benodigde tijd voor het gesprek 30 minuten bedraagt. De gespreksruimte dient rustig te zijn, in de zin dat de klasgenoten van de leerling niet aanwezig zijn. Daarnaast dient ook de leerkracht de ruimte te krijgen, in vorm van een vervanger die ten tijde van het gesprek verantwoordelijk is voor de groep.

Daarnaast blijkt dat op het gebied van gespreksvoering met kinderen nog winst te behalen valt. Indien de deskundigheid van de leerkrachten hierin verhoogd kan worden, kunnen de kind-gesprekken waarschijnlijk op een hoger niveau gebracht worden.

5.6 Discussie

In dit onderzoek is de ouderbetrokkenheid bij het opstellen van het individueel handelingsplan niet opgenomen, maar dit wordt wel door enkele leerkrachten zijdelings genoemd. "Ouderbetrokkenheid is een belangrijk onderdeel van succesvol onderwijs" (Pameijer et al. 2009, p. 121). Het constructief samenwerken met ouders wordt ook door van der Wolf en van Beukering (2011) genoemd als een

belangrijke bijdrage in de ontwikkeling van de leerling.

Een nader onderzoek in hoeverre de leerkrachten van de Wilgenburg de ouders betrekken bij het onderwijs aan hun kinderen lijkt zinvol. Wat de leerkrachten nodig hebben om de ouders meer, of misschien anders, bij het onderwijs te betrekken zou een volgende onderzoeksvraag kunnen zijn.

Ook zal nader onderzocht moeten worden of, en waar de gegevens van het individueel handelingsplan worden vastgelegd. Een aantal leerkrachten noemt de hoeveelheid aan administratieve taken een belemmering.

Bij de uitvoering van het kind-plan wordt door een aantal leerkrachten “extra handen” in de klas wenselijk geacht. Dit roept de vraag op of een effectiever klassenmanagement een mogelijke oplossing kan zijn. Ook kan gekeken worden naar hoe het kind-plan is opgesteld. Zoals enkele leerkrachten hebben aangegeven: Het plan moet wel zo opgesteld worden dat het “behapbaar” is bij deze leerkracht en bij deze groep. Een vervolgonderzoek om antwoord te kunnen geven op deze vraag lijkt noodzakelijk.

5.7 Aanbevelingen

Op de vraag: “Wat hebben leerkrachten van de basisschool de Wilgenburg nodig, om in een gesprek met de leerling, een individueel handelingsplan te kunnen opstellen en te kunnen evalueren?” worden op basis van de resultaten uit het onderzoek twee aanbevelingen gedaan:

- Maak het op de basisschool de Wilgenburg mogelijk dat alle leerkrachten, indien zij dit wenselijk achten, eenmaal in de drie of vier weken een uur in hun groep vervangen worden, zodat zij de mogelijkheid krijgen om ongestoord met twee of meer leerlingen uit hun groep een gesprek te voeren.
- Om de vaardigheid in de gesprekstechniek van de leerkrachten te vergroten zal tijdens bouwvergaderingen, minimaal twee keer per jaar, dit onderwerp op de agenda moeten staan. De leerkrachten worden tijdens deze bijeenkomsten in de gelegenheid gesteld hun eigen beelden met collega's te bespreken. Door het geven en ontvangen van feedback kan de deskundigheid op het gebied van de gesprekstechniek vergroot worden. Daarnaast wordt aangeraden voor alle leerkrachten het boek van Delfos (2011) “Luister je wel naar mij? Gespreksvoering met kinderen tussen de vier en twaalf jaar” aan te schaffen.

Het resultaat van dit onderzoek en de daaruit voortvloeiende aanbevelingen, zal tijdens een plenaire teamvergadering aan de directie en het team van de Wilgenburg gepresenteerd worden.

6 Juni 2013 Toke Wesselink

Literatuurlijst:

- Baarda, B. (2009). *Dit is onderzoek! Richtlijnen voor het opzetten, uitvoeren en evalueren van kwantitatief en kwalitatief onderzoek*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Bokhorst, K. (2003). *Praktijkboek Interne Begeleider*. Baarn: HBuitgevers.
- Bolhuis, S. (2012). *Leren en veranderen*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Cameron, H. (2005). Asking the tough questions: A guide to ethical practices in interviewing young children. *Early Child Development and Care*, 175, 597-610.
- Cauffman, L., & Dijk, D. van, (2009). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs* Den Haag: Boom Lemma uitgevers.
- Clijsen, A., & Beek, S. (2011). *Draaiboek invoering 1-zorgroute in een samenwerkingsverband primair onderwijs. Samen onderwijs passend maken*. 's Hertogenbosch: KPC Groep.
- Clijsen, A., Gijzen, W., Lange, S. de, & Spaans, G. (2007). *1-zorgroute. Naar handelingsgericht werken*. WSNS plus en KPC Groep.
- Delfos, M. (2011). *Luister je wel naar mij? Gespreksvoering met kinderen tussen vier en twaalf jaar*. Amsterdam: Uitgeverij SWO.
- Furman, B. (2007). *Kids' Skills. Op speelse wijze vaardigheden ontwikkelen bij kinderen*. Soest: Uitgeverij Nelissen.
- Goes, M. (2006). *Coachen van kinderen*. Rotterdam: Optima Grafische Communicatie.
- Gordon, T. (2010). *Luisteren naar kinderen. Van ochtendspits tot avondstress: samen harmonieus de dag door*. Utrecht: Kosmos Uitgevers.
- Harinck, F. (2010). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Hattie, J. (2003). *Distinguishing Expert Teachers from Novice and Experienced Teachers. Teachers Make a Difference. What is the research evidence?* Melbourne, ACER conference, oktober 2003, 19-21.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 1, 81-112.
- Kayser, D. (2010). *Oplossingsgericht begeleiden. Basisboek voor het primair onderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Kievit, Th., Tak, J., & Bosch, J. (2008). *Handboek psychodiagnostiek voor de hulpverlening aan kinderen*. Utrecht: De Tijdstroom.
- Lange, R. de, Schumann, N., & Montesano Montessorie, N. (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Mählberg, K., & Sjöblom, M. (2008). *Oplossingsgericht Onderwijzen. Naar een gelukkiger school!* Antwerpen: Garant.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (2012). *Kamerbrief over Passend Onderwijs en kwaliteit Speciaal en Voortgezet Onderwijs*. Den Haag: Sdu.
- Mortimer, H. (2004). Hearing children's voices in the early years. *Support for Learning*, 19(4), 169-174.
- Paardekooper, E., & Pameijer, N. (2011). Kindplan. *Jeugd in School en Wereld*, 4, 25-28.
- Pameijer, N., & Beukering, T. van (2008). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor de intern begeleider. Samen met leraar, ouders en kind aan de slag*. Leuven: Acco.
- Pameijer, N., Beukering, T. van, & Lange, S. de (2009). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam. Samen met collega's, leerlingen en ouders aan de slag*. Leuven: Acco.
- Piscaer, D., & Ven, A., van der (2012). School Video Interactie Begeleiding: Professionalisering voor Passend handelen. In F. Harinck, A. van der Ven, & M. Willemse (red.). *Onderwijszorg en keten. Op weg naar een samenwerkingsmodel voor leraren, zorgspecialisten en ouders*. Apeldoorn/Antwerpen: Garant.
- Ponte, P. (2012). *Onderwijs en onderzoek van eigen makelij. Onderzoek met en door leraren*. Den Haag: Boom Lemma uitgevers.
- Weissglass, J. (2012). Listen first, then teach. *Phi Delta Kappan*, mar2012, 93(6), 29-33.
- Wolf, k., van der, & Beukering, T. van (2011). *Gedragsproblemen in scholen. Het denken en handelen van leraren, Intuïtie, theorie en Reflectie*. Leuven/Den Haag: Acco.

Bijlagen

1 Eerste enquête voor de leerkracht

Dag collega,

Dank je wel dat je bereid bent mee werken aan mijn Praktijk Gericht Onderzoek. Zoals ik in de laatste plenaire vergadering heb verteld, wil ik samen met jullie onderzoeken wat leerkrachten op “De Wilgenburg” nodig hebben om leerlingen te betrekken bij hun eigen handelingsplan.

Het eerste gesprek met de leerling heb je nu gevoerd.

Zou je naar aanleiding van dit gesprek de onderstaande vragen willen beantwoorden? Het invullen van deze vragen kost je maximaal 15 minuten.

De eerste vragen (1A, 1B, 1C) hebben betrekking op de fysieke en organisatorische omstandigheden waarin het gesprek heeft plaats gevonden. In het tweede gedeelte (2A en 2B) betreffen het inhoudelijke vragen over het gevoerde gesprek.

Succes met het invullen.

Groet Toke

Gegevens:

Naam leerkracht:

Leeftijd leerling:

Groep:

1: Welke externe factoren kunnen van invloed zijn op het gesprek?

Vraag 1 A:

Het gesprek met de leerling heeft plaats gevonden:

- ☐ In het lokaal terwijl andere leerlingen aan het werk waren
- ☐ In het lokaal terwijl de andere leerlingen ergens anders waren
- ☐ In een andere ruimte dan het eigen lokaal

Was je tevreden over deze gespreksruimte?

JA! ☐ ja ☐ nee ☐ NEE!! ☐

Eventuele toelichting:

Vraag 1 B:

Tijdens het gesprek

- ☐ Was jij zelf verantwoordelijk voor een groep
- ☐ Was jij zelf verantwoordelijk voor een groep, maar was er ook een andere volwassene in de groep
- ☐ Had jij geen groepsverantwoordelijkheid

Was je tevreden over deze organisatie?

JA! ☐ ja ☐ nee ☐ NEE!! ☐

Eventuele toelichting:

Vraag 1 C:

Hoelang heeft het gesprek geduurd?

- ☐ Tot 15 minuten
- ☐ Tussen 15 en 30 minuten
- ☐ Tussen 30 en 45 minuten
- ☐ Langer dan 45 minuten

Was je tevreden over deze gespreksduur?

JA! ☐ ja ☐ nee ☐ NEE!! ☐

Eventuele toelichting:

[Zie volgende blad](#)

2: Het opstellen van het individueel handelingsplan:

Vraag 2 A:

Was je tevreden over de inhoud van het gesprek?

JA! ☐ ja ☐ nee ☐ NEE!! ☐

Wat is er volgens jou goed gegaan tijdens het gesprek?

Is er iets geweest wat misschien anders / beter gekund?

Vraag 2 B:

	ja	nee	Met hulp van de leerkracht	De leerkracht heeft bepaald
Heeft de leerling aangeven wat hij / zij al wel goed kan?				
Heeft de leerling aangeven waar hij / zij aan wil gaan werken?				
Heeft de leerling zelf een haalbaar doel aangeven?				
Heeft de leerling zelf een werkwijze aangeven?				
Heeft de leerling aangeven waar hij / zij hulp bij nodig heeft?				
Heeft de leerling aangeven hoe er geëvalueerd zal worden?				
Heeft de leerling aangeven wanneer er geëvalueerd gaat worden?				

Hartelijk dank voor de tijd die je hebt genomen om de vragen in te vullen!!
Toke

2 Tweede enquête voor de leerkracht

Dag collega,

Wij zijn nu beland in een volgende fase van mijn Praktijk Gericht Onderzoek.

Het evaluatie gesprek met de leerling heb je onlangs gevoerd.

Zou je naar aanleiding van dit gesprek de onderstaande vragen willen beantwoorden? Het invullen van deze vragen kost je hooguit 15 minuten.

De eerste vragen (5A, 5B en 5C) hebben betrekking op de fysieke en organisatorische omstandigheden waarin het gesprek heeft plaats gevonden. In het tweede gedeelte betreffen het inhoudelijke vragen

(6A, 6B, 6C en 6D) over het gevoerde gesprek.

Succes met het invullen!

Groet Toke

Gegevens:

Naam leerkracht:

Leeftijd leerling:

Groep:

5: Welke externe factoren kunnen van invloed zijn op het gesprek?

Vraag 5 A:

Het gesprek met de leerling heeft plaats gevonden:

- ☐ In het lokaal terwijl andere leerlingen aan het werk waren
- ☐ In het lokaal terwijl de andere leerlingen ergens anders waren
- ☐ In een andere ruimte dan het eigen lokaal

Was je tevreden over deze gespreksruimte?

JA! ☐ ja ☐ nee ☐ NEE!! ☐

Eventuele toelichting:

Vraag 5 B:

Tijdens het gesprek

- ☐ Was jij zelf verantwoordelijk voor een groep
- ☐ Was jij zelf verantwoordelijk voor een groep, maar was er ook een andere volwassene in de groep
- ☐ Had jij geen groepsverantwoordelijkheid

Was je tevreden over deze organisatie?

JA! ☐ ja ☐ nee ☐ NEE!! ☐

Eventuele toelichting:

Vraag 5 C:

Hoelang heeft het gesprek geduurd?

- ☐ Tot 15 minuten
- ☐ Tussen 15 en 30 minuten
- ☐ Tussen 30 en 45 minuten
- ☐ Langer dan 45 minuten

Was je tevreden over deze gespreksduur?

JA! ☐ ja ☐ nee ☐ NEE!! ☐

Eventuele toelichting:

6: Het evalueren van het individueel handelingsplan:

Vraag 6 A:

Was je tevreden over het evaluatie gesprek?

JA! ☐ ja ☐ nee ☐ NEE!! ☐

Wat is volgens jou goed gegaan tijdens het gesprek?

Is er iets geweest wat misschien anders / beter gekund?

Vraag 6 B:

Heeft de leerling aan het afgesproken doel kunnen werken volgens de gemaakte afspraak?

Ja: ☐

Nee: ☐

Zo niet: Wat is daarvan de mogelijke oorzaak geweest?

Vraag 6 C:

Heeft de evaluatie van het individueel handelingsplan plaats gevonden zoals afgesproken was?

Ja: ☐

Nee: ☐

Zo niet: Wat is daarvan de mogelijke oorzaak geweest?

Vraag 6 D:

Heeft de leerling het afgesproken doel behaald?

Ja: ☐

Nee: ☐

Zo niet: Wat is daarvan de mogelijke oorzaak geweest?

Hartelijk dank voor de tijd die je hebt genomen om de vragen in te vullen!!

Tok

3 Samenvatting van de resultaten uit de eerste enquête voor de leerkracht, na het kind-gesprek met betrekking tot de organisatie

Vraag/leerkracht	1	2	3	4	5	6	7
ruimte	Andere ruimte	Andere ruimte	Andere ruimte	Andere ruimte	In eigen lokaal terwijl leerlingen aan 't werk waren	Andere ruimte	Andere ruimte
tevredenheid	JA	JA	JA	Nee	JA	ja	JA
toelichting	Een rustig plekje waar je heel goed een gesprek kan voeren! Het kind wordt niet afgeleid	Rustige plaats waarbij geen storende factoren zijn. Gunstig voor het verloop van het gesprek.	Rustige en toch bekende omgeving, we werden niet gestoord en er is geen afleiding	In de eigen klas storen we andere kinderen en kan het zijn dat het kind niet vrijuit durft te praten. Ik heb nu een heel brave klas die zolang zelfstandig kan werken zonder toezicht van mij⇒ dat is een uitzondering! Normaliter is er niemand die de klas over kan nemen, dus moet het in de klas. Niet ideaal!		-	-
verantwoordelijkheid	Zelf verantwoordelijk, maar andere volwassene in de groep	Geen Verantwoordelijkheid	Geen Verantwoordelijkheid	Zelf verantwoordelijk	Zelf verantwoordelijk	Geen Verantwoordelijkheid	Geen Verantwoordelijkheid
tevredenheid	ja	JA	JA	Nee	Ja	ja	JA
toelichting		-	Goed geregeld en voorbereid, alles stond startklaar	De groep is mijn verantwoordelijkheid en ik ben er niet. Met deze groep kan dat gelukkig, meestal kan dat niet.		Het is erg fijn dat je op een rustige plek buiten de klas even met een leerling alleen kunt praten. Dit geeft rust van beide kanten	-
gespreksduur	< 15 min.	Tussen 15 – 30 min.	< 15 min.	Tussen 15 – 30 min..	< 15 min	< 15 min.	< 15 min.
tevredenheid	ja	ja	JA	Nee	JA	nee	JA
toelichting	Eerst dacht ik: Dat wordt niet langer dan 5 min., maar kwam helemaal los	Dit had wellicht iets korter / bondiger gekund	Geen tijdsdruk prima!	Het duurde veel langer dan ik had gedacht. Zeker omdat het buiten de klas was op de gang. Ik ben te lang bij de klas weggeweest.		Ik vond het een kort gesprek en had het idee dat ik erg moest "trekken". Nadat ik het teruggekeken heb, heb ik gezien dat we wel alles besproken hebben	

4 Samenvatting van de resultaten uit de tweede enquête voor de leerkracht, na het kind-gesprek met betrekking tot de organisatie

Vraag/leerkracht	1	2	3	4	5	6	7
ruimte	Andere ruimte	Andere ruimte	Andere ruimte	In eigen lokaal terwijl leerlingen ergens anders waren.	In eigen lokaal terwijl andere leerlingen aan 't werk waren	Andere ruimte	Andere ruimte
tevredenheid	JA	JA	JA	JA	JA	ja	JA
toelichting	We werden niet gestoord	Een fijne rustige plek	Fijne rustige omgeving alleen met leerling	Andere leerlingen waren een middag vrij terwijl C. nog even bleef voor 't gesprek. Dat het lokaal vrij was is uitzonderlijk. Het was wel prettig om rustig met de leerling te praten	De kinderen zijn gewend om na de instructie aan de aparte instructie tafel te zitten indien nodig	Het is erg fijn dat je op een rustige plek buiten de klas even met een leerling alleen kunt praten. Dit geeft rust van beide kanten	Prima plek om even ongestoord te praten
verantwoordelijkheid	Zelf verantwoordelijk, maar andere volwassene in de groep	Geen Verantwoordelijkheid	Geen Verantwoordelijkheid	Geen verantwoordelijkheid	Zelf verantwoordelijk	Geen Verantwoordelijkheid	Geen Verantwoordelijkheid
tevredenheid	ja	JA	JA	JA	JA	ja	JA
toelichting	Kinderen konden buiten spelen, 1 leerkracht hield de wacht	-	-	Dit kwam toevallig zo uit.	-.	Het is erg fijn dat je op een rustige plek buiten de klas even met een leerling alleen kunt praten. Dit geeft rust van beide kanten	-
gespreksduur	Tussen 15 – 30 min	< 15 min.	< 15 min.	< 15 min.	< 15 min.	< 15 min.	< 15 min.
tevredenheid	JA	JA	JA	JA	nee	nee	JA
toelichting	-	Het was beknopt en to the point	-	-	-	-	-

5 Samenvatting van de resultaten uit de eerste enquête voor de leerkracht, na het kind-gesprek met betrekking tot gespreksinhoud

Vraag/leerkracht	1	2	3	4	5	6	7
Tevreden over inhoud van het gesprek?	ja	JA	ja	Ja	Ja	Ja	JA
Wat ging er goed tijdens het gesprek?	Zij kon goed aangeven hoe zij geholpen wilde worden, dat verbaasde me.	Er zijn duidelijke afspraken gemaakt. M. had een goede inbreng. In samenspraak doelen en afspraken geformuleerd	Er was wederkerigheid /respons in het gesprek. Ze praatte vlot mee / vertelt ook uit zichzelf	C. wist goed te vertellen wat ze wilde. Veel inbreng. Het formulier invullen maakte het overzichtelijk C. was gemotiveerd om mee te werken.	We hebben goede afspraken kunnen maken	R. was na het gesprek erg gemotiveerd. Tijdens het gesprek hebben we dit weten te bereiken.	Het was een open gesprek. Iln was erg op haar gemak en kon goed aangeven waar zij nog extra ondersteuning bij nodig had.
Wat had anders beter gekund?	Begin van het gesprek duurde te lang. Ik was verbaasd dat ze zelfstandig werken heel goed deed. Het overviel me, het antwoord had ik niet verwacht	Ik had kunnen proberen minder te sturen en M. meer eigen doelen laten formuleren. Nu deed hij dat ook wel, maar leerkracht gestuurd	Meer uit de Iln zelf laten komen	Lengte van het gesprek - korter	-	Meer denktijd, meer uit R. laten komen	Eerder beginnen met 't opstellen van 't plan. Ik dacht dat ik meer tijd had om 'n plan op te zetten. Daarbij zaten we in 'n hele drukke periode en Iln werd ziek. Nu zitten we er nog middenin en kunnen 't plan nog niet afsluiten.
Heeft de leerling aangegeven:							
Wat hij zij wel goed kan?	Ja	Ja	Met hulp v.d. lkr.	Met hulp vd lkr.	Ja	nee	ja
Waarom hij / zij wil gaan werken?	Met hulp v.d. lkr.	Ja	Lkr heeft bepaald	Ja	Ja	ja	ja
Een haalbaar doel?	Lkr. heeft bepaald	Ja	Lkr heeft bepaald	Ja	Ja	Met hulp vd lkr	Met hulp vd lkr
De werkwijze?	Ja	Met hulp vd lkr.	Met hulp vd lkr.	Ja	Met hulp vd lkr.	Met hulp vd lkr	Met hulp vd lkr
Waar hij / zij hulp bij nodig heeft?	Met hulp vd lkr.	Met hulp vd lkr	Met hulp vd lkr.	Ja	Met hulp vd lkr.	Met hulp vd lkr	Met hulp vd lkr
Hoe er geëvalueerd zal worden?	Ja	Lkr bepaald	Lkr bepaald	Met hulp vd lkr.	Met hulp vd lkr.	Met hulp vd lkr	Lkr. heeft bepaald
Wanneer er geëvalueerd zal worden?	Met hulp vd lkr.	Lkr bepaald	Lkr bepaald	ja	Met hulp vd lkr.	Lkr. heeft bepaald	Lkr. heeft bepaald

6 Samenvatting van de resultaten uit de tweede enquête voor de leerkracht, na het kind-gesprek met betrekking tot gespreksinhoud

Vraag/leerkracht	1	2	3	4	5	6	7
Tevreden over de evaluatie?	ja	JA	ja	Ja	JA	Ja	-
Wat ging er goed tijdens de evaluatie	Het goed luisteren naar het kind, ze kon goed vertellen wat ze wel en wat ze niet kan	M. kon goed aangeven wat zijn doel was geweest en wat er gelukt was, waar hij tevreden over was. Het gesprek verliep natuurlijk en logisch	De lln stond open voor tips en was niet (zichtbaar) teleurgesteld dat het doel niet gehaald is. Ze gaat met frisse moed verder volgende week.	C. kan goed benoemen he het ging, wat we hadden afgesproken en wat ze nog moest doen.	De leerling ervaart na de toetsing een grote mate van succeservaring. Dit is belangrijk voor een eventueel volgend probleem	Ik merkte dat R. erg trots was en dat hij de hulp als prettig heeft ervaren.	We hebben het plan nog niet afgesloten.
Wat had anders beter gekund?	De beginfase, niet te lang doorgaan om haar op haar gemak te stellen. (Dat was ze al en ik ging maar door met "standaard" vragen)	We hadden ons doel nog concreter / meetbaarder kunnen maken wellicht	-	Om tijd te besparen heb ik sos oplossingen of tips gegeven. Het is beter als ze daar zelf mee was gekomen d.m.v. goede vragen van mij	-	-	-.
Heeft de leerling kunnen werken volgens afspraak	Ja	Ja		nee.	Ja	ja	nee
Toelichting	-	-		Ze wilde ieder dag oefenen, maar dat lukte niet omdat ze dan haar weektaak niet afkreeg	-	-	Ja en nee. In het begin was N. ziek, daarna een drukke week en toen werd ze weer ziek
Evaluatie volgens afspraak?	Ja	Ja		Nee	Ja	ja	nee
Toelichting	-	-		Ze wilde graag langer oefenen voor haar kind-plan, dus hebben we een tussentoets gehad met tafelkaart en dus ook een tussenevaluatie.	De leerling hielp de lkr zelf herinneren	-	Plan is nog niet afgesloten, we zitten er nog middenin. Het begrip bijvoeglijk gebruikt voltooid deelwoord bleek toch erg lastig te zijn. Ik merk nu dat ze het langzaam onder de knie krijgt.
Afgesproken doel behaald?	ja	Ja / nee		Ja	Ja	ja	nee

Toelichting	-	Niet iedere dag. Het is niet iedere dag gelukt zijn dag- en weektaak af te krijgen, maar de meeste dagen wel. Omdat het M. wel stimuleert, gaan we wel zo door		De tussentijdse toets heeft ze goed gemaakt: 17 vd 20 sommen. Deelsommen met rest kan ze goed uitrekenen. Nu de tafels goed oefenen zodat ze ook zonder tafelkaart kan.	-	-	Nog bezig met het plan
-------------	---	--	--	---	---	---	------------------------

7 Observatie door de leerkracht, de SVIB-er en de intern begeleider

Gegevens:

Naam leerkracht:

Leeftijd leerling: Groep:

Wat zeggen de beelden over het gesprek met het kind? kijkwijzer / checklijst

		JA	ja	??	nee	NEE
1	De leerkracht stelt de leerling op zijn/haar gemak					
2	De leerkracht legt het doel van het gesprek uit					
3	De leerkracht benoemt het belang van de eigen mening van de leerling					
4	De leerkracht maakt gebruik van non verbale communicatie zoals knikken, hummen.					
5	De leerkracht geeft de leerling complimenten					
6	De leerkracht checkt of zij de leerling begrijpt					
7	De leerkracht maakt gebruik van open vragen					
8	De leerkracht maakt gebruik van doorvragen					
9	De leerkracht sluit het gesprek af					

		leerling	leerkracht	Samen
10	Het doel wordt bepaald door:			
11	De werkwijze wordt bepaald door:			
12	De manier van evalueren wordt bepaald door:			

8 Inventarisatie van de gehanteerde gesprekstechnieken

Leerkracht wordt afgekort als lkr.
 Externe deskundige wordt afgekort als ext.
 Intern begeleider wordt afgekort als ib

gesprekstechniek	Ik zie het aangegeven gedrag vaak	Ik zie het aangegeven gedrag	Ik twijfel of ik het gedrag zie	Ik zie het aangegeven gedrag nauwelijks	Ik zie het aangegeven gedrag niet
De leerkracht stelt de leerling op zijn/haar gemak.	lkr.: 4 ext.: 4 ib.: 1	lkr.: 3 ext.: 2 ib.: 4	ib.: 2	ext.: 1	
De leerkracht legt het doel van het gesprek uit.	lkr.: 4 ext.: 4 ib.: 5	lkr.: 2 ext.: 2 ib.: 2		lkr.: 1	ext.: 1
De leerkracht benoemt het belang van de eigen mening van de leerling		lkr.: 3 ext.: 2 ib.: 2		lkr.: 4 ib.: 2	ext.: 5 ib.: 3
De leerkracht maakt gebruik van non- verbale communicatie zoals knikken, hummen	lkr.: 3 ext.: 3 ib.: 1	lkr.: 4 ext.: 2 ib.: 4		ext.: 1 ib.: 2	ext.: 1
De leerkracht geeft de leerling complimenten	lkr.: 1 ext.: 2 ib.: 2	lkr.: 5 ext.: 4 ib.: 4		lkr.: 1	ext.: 1 ib.: 1
De leerkracht checkt of zij de leerling begrijpt	lkr.: 4 ext.: 1 ib.: 3	lkr.: 3 ext.: 3 ib.: 2	ib.: 1	ext.: 1	ext.: 2 ib.: 1
De leerkracht maakt gebruik van open vragen	lkr.: 4 ext.: 1 ib.: 1	lkr.: 2 ext.: 3 ib.: 5	lkr.: 2 ext.: 1	ext.: 1 ib.: 1	ext.: 1
De leerkracht maakt gebruik van doorvragen	ext.: 1 ib.: 1	lkr.: 5 ext.: 3 ib.: 3	lkr.: 1	lkr.: 1 ext.: 2 ib.: 2	ext.: 1 ib.: 1
De leerkracht sluit het gesprek af	lkr.: 5 ext.: 5 ib.: 7	lkr.: 2 ext.: 2			

9 Eerste interview met de leerling

Het interview wordt op filmbeeld opgenomen, zodat op een later moment de gegeven antwoorden van de leerling kunnen worden uitgewerkt.

Gegevens:

Leeftijd leerling: Groep:

Hoe ervaart de leerling het proces van het opstellen van een individueel handelingsplan?

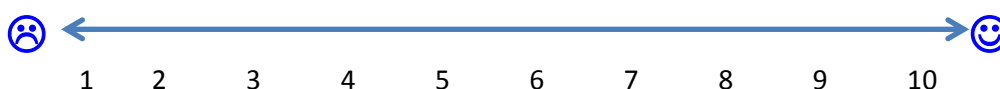
	ja	nee	Vertelt met hulp van de interviewer
Kun je vertellen waar je met de juf over hebt gepraat?			

Er wordt doorgevraagd op de gegeven antwoorden.

	Kan het noemen	Kan het niet noemen	Benoemt met de hulp van de interviewer
Wat heb je met de juf afgesproken?			

Er wordt doorgevraagd door op de gegeven antwoorden.

Wat vond je van het praten met de juf over
Invullen op schaal van 1 tot 10



Er wordt doorgevraagd op de gegeven antwoorden.

Wat vind jij er van om te gaan werken aan

Invullen van 1 tot 10



Er wordt doorgevraagd op de gegeven antwoorden.

10 Tweede interview met de leerling

Het interview wordt op filmbeeld opgenomen, zodat op een later moment de gegeven antwoorden van de leerling kunnen worden uitgewerkt.

Hoe ervaart de leerling het proces van de evaluatie van een individueel handelingsplan?

Is het gelukt om je doel te halen:

Ja: ☐

Nee: ☐

Er wordt doorgevraagd op de gegeven antwoorden.

Wat heeft je geholpen om het doel te halen?

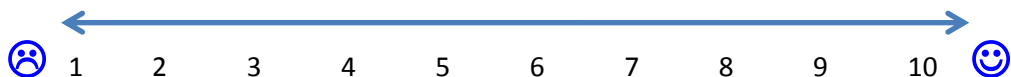
Of

Wat heeft het lastig gemaakt waardoor je het doel niet hebt kunnen behalen?

Er wordt doorgevraagd op de gegeven antwoorden.

Wat vond jij er van om te werken aan

Invullen van 1 tot 10



Er wordt doorgevraagd op de gegeven antwoorden.

Zou je nog wel een keer aan en eigen plan willen werken?

Waarom wel of waarom niet?

Er wordt doorgevraagd door op de gegeven antwoorden.

Hoe heb je het gevonden om over je plan te praten met de juf ?
Invullen op schaal van 1 tot 10



Er wordt doorgevraagd op de gegeven antwoorden.

11 Samenvatting van de gegevens uit het eerste interview met de leerlingen

Leerling	leeftijd	Onderwerp	Weet Waarover gesproken is	Kan afspraken benoemen	Mening over gesprek	Beoordeelt werken aan met	Opmerkingen:
1	7,1	Wanneer het werkje klaar is, ga ik controleren of er niets vergeten is,	ja	ja	10	6	(Vertelt vooral over haar reis naar Canada). Ik denk dat ik een beetje zit te dromen tijdens het werk. Het gebeurt niet vaak, heel soms. Ik vind rekenen, eraf sommetjes lastig. Dan wordt het lastig om het af te krijgen. Het wordt leuker als ik geholpen wordt, dan lukt het ook beter. Mijn schoudermaatje kan me goed helpen. Ik vond het leuk om te praten en om al die vragen te beantwoorden. Het is ook leuk dat de camera aanstaat, dan word je gefilmd.
2	7,8	Ik wil doorwerken zodat ik het werk op tijd af heb	ja	ja	7	3	(over de tandenfee.) Ik vind het niet leuk als ik moet wachten. Als ik geen zin meer heb ik taal, rekenen, spelling of schrijven dan leidt de time timer me meteen af. Dan denk ik opschieten. Ik gebruik de time timer vaak, dat vind ik fijn. Het helpt ook als ik aan de stickerkaart denk. Ik vond het leuk met juf praten, want ze vertelt het weer door. Ik vind het niet leuk om er aan te gaan werken, want soms vind ik rekenen te makkelijk en soms vind ik het te moeilijk. Het moet eigenlijk precies goed zijn.
3	8,1	Ik wil de tafel van 4 kennen	ja	ja	7	6	Ik oefen thuis en op school. Thuis met papa en mama. Op school met juf en meester Jan. met blokjes, met spelletjes. Ik vind alleen praten met de juf fijn. (Ze vertelt over de circusclub en de voorstelling die ze gaat geven)
4	8,6	Ik wil de deelsommen met rest kennen	ja	ja	10	5	Heel veel kinderen vinden dat moeilijk, die gaat juf dan het meest helpen. Ik ga dat doen met de kaartjes van de juf en de juf maakt een blad waarmee ik kan oefenen. Dan kan ik op school en thuis met mama oefenen. Het gaat lukken omdat ik veel oefen en ik heb er vertrouwen in. Eerst vond ik het ook moeilijk om rustig te zitten in de klas, dat lukt nu ook, ik ben het gewend. Ik maak een blad met 20 sommen en dan wil ik er eerst 10 goed hebben, maar de juf vond dat wat weinig, dus we doen 15 goede sommen. Ik vond het praten met de juf over de sommen een beetje leuk. Het oefenen met die sommen vind ik lastig

5	10,5	Ik wil de grote deelsommen kunnen uitrekenen	ja	ja	7	3	Taal is mijn lievelingsvak. De opdrachten zijn leuk. Met rekenen geeft juf me dan een kaartje, een strategiekaartje. Ik heb een oefenpapier en daar staat op thuis en op school. Ik vind het gewoon fijn om alleen met de juf te praten. Ik zet een 5 want het is lastig.
6	11,2	Ik wil slagen voor mijn verkeersexamen	ja	ja	9	9	Als je heel erg je best doet dan slaag je. Juf gaat me daarbij helpen. De plaatjes waarbij kinderen praten vind ik moeilijk. Ik ga thuis en op school oefenen. De juf heeft een schemaatje gemaakt en mijn ouders zetten een krul als ik geoefend heb. Ik zet een kruis iets voor de negen, maar ik kan niet echt uitleggen waarom ik daar een kruisje zet. Misschien omdat ik daardoor beter wordt. Ik ga nog wel door oefenen, want we moeten nog op de fiets examen doen. Ik vond dit gesprek wel leuk omdat ik het kon invullen op het blad. Ik weet wat ik lees vond ik echt niet leuk, maar gelukkig doen we dat niet meer. We doen nu nieuwsbegrip.
7	12,4	Ik wil het bijvoeglijk gebruikt voltooid deelwoord goed kunnen schrijven	ja	ja	10	8	Ik ga in een boekje werken, op school, maar misschien ook wel thuis. Misschien ook op de computer. Ik wil als ik naar het VO ga alles goed om een rijtje hebben dan hoef ik daar niet meer aan te denken. Ik vind het heel fijn om er met juf over te praten en ok heel fijn dat we er een oplossing voor hebben bedacht. Ik wil het straks echt super doen op mijn nieuwe school. Het voelt wel vertrouwd, ik kan met juf overal over praten. Ik wil het gewoon super gaan doen en het is eigenlijk best makkelijk, want als je de fout hebt gemaakt en je daarna zie je de goede antwoorden dan denk je: O, ja dat wist ik wel. Dus ik vind het fijn dat het straks beter gaat.

12 Samenvatting van de gegevens uit het tweede interview met de leerlingen

Leer-ling	Leef-tijd	Onder-werp	Is het gelukt 't doel te behalen?	Wat heeft geholpen 't doel te behalen?	Beoordeelt werken aan met	Nog een keer werken op deze manier?	Mening over gesprek	Opmerkingen
1	7,1	Wanneer het werkje klaar is, ga ik controleren of er niets vergeten is,	Ja	't hulpkaartje	10	Ja	8	Het hulpkaartje helpt mij dat ik niks vergeet. De juf geeft me complimenten. We stoppen er nu mee. Als ik weer dingen vergeet, gebruiken we het hulpkaartje weer opnieuw. Nog wel een keer zo werken met juf voor de eraf sommetjes. Ik houd van praten met de juf. Ik ben een gezelligheidsdier.
2	7,8	Ik wil doorwerken zodat ik het werk op tijd af heb	ja	De time timer. Maar alle spullen op mijn tafel maken dat 't soms niet lukt en ook 't opruimen kost mij veel tijd.	9	Ja, maar dan ergens anders aan werken. Ik vind het heel leuk ook al is 't lastig	9	M. wil de deelden zelf graag ook 'n keer bekijken. Het plan werkt wel, één stickervel vol. Het lukt nog niet achterelkaar. (zie opm. ☞) De t.t. werkt wel en ik ga er nog wel even mee door anders leer ik 't weer af. Soms lukt 't al zonder t.t. als ik weinig minuten over heb. Ik vind het heel leuk om te werken aan mijn doel, want dan krijg ik een beloning van mama. (Hij wil eigenlijk niet te lang praten, want hij wil zijn werk afmaken.)
3	8,1	Ik wil de tafel van 4 kennen	Nog niet. We doen het nu twee weken	Juf, kinderen uit de klas, meester Jan met de kaartjes, schilderij. Door elkaar is lastig.	5½ Soms is 't niet leuk, want ik wil het wel maar 't lukt niet	Ja, maar dan met de tafel van 6	6	Juf H. heeft een poster gemaakt met 7X4 en 8X4, die hangt op mijn kamer en ik heb met 2 kinderen geoefend en met meester Jan met de tafel kaartjes. Met juf praten is leuk als het met leuke dingen wordt gedaan. Dat wil ik wel nog eens doen. L. praat weer enthousiast over haar circusvoorstelling

4	8,6	Ik wil de deelsommen met rest kennen	Ja 17 v.d. 20	Ik mag een "afspiekkaartje" gebruiken en ik zit in een instructie-groepje met T. en A. dan oefenen we samen en maken zelf sommen.	3, het is wel lastig	Ja, ik wil het nog wel een keer, maar niet zo veel. IK zou wel sneller willen rekenen, dat wil i wel oefenen.	10, dan krijg ik meer tips van de juf.	Na de vakantie gaan we 't zonder "afspiekkaartje" proberen. Ik mag 't kaartje nog wel bewaren. Ik ga in de vakantie nog oefenen. Ik wil vaker aan de instructietafel oefenen, maar dan zit ik met mijn weektaak. Misschien op de weektaak dan gemakkelijker lesjes dan heb ik meer tijd om te oefenen. Er staan veel dingen op de weektaak en daar moet ik aan wennen.
5	10,5	Ik wil de grote deelsommen kunnen uitrekenen	Ja, ik wilde er 9 goed hebben en ik had er 10 goed	Het strategie-kaartje en we gingen er over praten met de juf. Ik heb thuis geoefend en met het lezen mocht ik oefenen.	8, eerst vond ik het moeilijk, nu is 't gemakkelijker.	Ja, maar ik weet niet waar ik aan zou willen werken.	10	Je leert van de juf de goede manier en dan wordt 't gemakkelijker. Vooral met rekenen, de andere dingen kan ik wel goed. IK mag altijd het kaartje gebruiken.
6	11,2	Ik wil slagen voor mijn verkeersexamen	0.38 Ja, ik had maar 2 vragen fout	Ik heb geoefend en ik had een planning voor thuis. Het oefenen heeft echt geholpen	9½	Ja. Maar ik zou niet weten waaraan.	8½	Ik heb alleen thuis geoefend, niet op school. Op school had ik het gewone werk op de weektaak. Papa en mama gingen overhoren. Als ik niet had geoefend dat had ik wel meer fout hebben gehad. IK vond de planning wel fijn. Nu haal ik hoge cijfers als ik oefen. Met geschiedenis heb ik een 8 gehaald met weinig oefenen. Met meer oefenen misschien wel een 10. Ik wil wel hoge cijfers halen

7	12,4	Ik wil het bijvoeglijk gebruikt voltooid deelwoord goed kunnen schrijven	Eigenlijk niet. Twijfel, wel gehaald, maar ik wil wel blijven oefenen	De uitleg op papier snap ik niet maar als juf het een paar keer gewoon aan mij vertelt dan snap ik 't wel.	9½ Ik dacht eerst: Iedereen doet 't goed en waarom kan ik 't dan niet. Maar juf heeft 't me uitgelegd	Ja, als ik ergens moeite mee heb, dan wel. Ik vind 't wel handig om zo te werken. De aandacht specifiek op jou is heel fijn.	9	Ik ben ziek geweest toen wilden we er mee starten en toen was ik weer ziek. Ik heb nu wel een boekje van juf gekregen waar ik 'n paar blz. van heb gemaakt. De uitleg snapte ik niet helemaal. Toen heeft de juf 't zelf aan me uitgelegd en toen snapte ik 't wel. Nu ik 't snap denk ik: Go, was dit 't? Ik ga nog wel oefenen en ik neem 't boekje mee naar huis. Als ik de volgende toets weer veel fouten heb wil ik nog weer gaan oefenen. Het is fijn dat er niet allemaal andere kinderen bij zitten die zeggen: Ja maar dat is toch heel gemakkelijk. En met juf is 't ook heel fijn, ze laat me eerst zelf denken en helpt als ik 't echt niet weet. Met alle kinderen zal dat wel te vel tijd kosten. Als 't echt nodig is lijkt me zo'n plan heel handig. Je kunt dan ook thuis oefenen. (gesprek over thuissituatie)
---	------	--	---	--	--	--	---	---

13 Interview met de leerkracht

Het interview wordt op filmbeeld opgenomen zodat op een later moment de gegeven antwoorden van de leerkracht kunnen worden uitgewerkt.

Gegevens:

Naam leerkracht:

Leeftijd leerling:

Groep:

Hoe is deze manier van het samen werken aan een doel met een leerling door de jou als leerkracht ervaren?

Zou je het samen werken aan een individueel handelingsplan op deze manier vaker willen doen?

Ja: ☐ Omdat:

Nee: ☐ Omdat:

Er wordt doorgevraagd op de gegeven antwoorden.

Vind jij het gehanteerde formulier van het kind-plan geschikt?

Ja: ☐ Omdat:

Nee: ☐ Omdat:

Er wordt doorgevraagd op de gegeven antwoorden.

Wanneer je vaker met een leerling met een individueel handelingsplan aan de slag wilt gaan, wat zijn dan je mogelijke ondersteuningsbehoeften?

De onderzoeker vraagt door op de gegeven antwoorden.

13 Samenvatting van de gegevens uit het interview met de leerkrachten:

lkr	Op deze manier vaker ?	Het formulier	Ondersteuning gespreksvoering	Ondersteuning uitvoering	Ondersteuning evaluatie
1	Heel goed bevallen zeker vaker doen	Prettig formulier, geeft heel duidelijk en kort alles aan; beginsituatie, wat wil je graag. Vaak wil je te veel, dit houdt het kort en duidelijk. Ik zou het een volgende keer weer gebruiken	De gesprekken zou ik wel beter willen leren voeren. De open en gesloten vragen ik neem daar misschien niet voldoende tijd voor. Misschien weer een (korte) cursus of oefenen tijdens een bouwvergadering?	Meer helpende handen wanneer ik een gesprek ga voeren, maar ook tijdens de uitvoering in de groep. Met een grote groep gaat me dit denk ik niet lukken. Ik "verlies" dan te veel tijd in mijn programma. Gesprekken met kinderen nemen dan tijd van het "gewone programma", maar de 12 kernen moeten wel af en het rekenboek moet uit. Iemand anders moet dan het gewone programma door laten gaan.	Meer helpende handen, zie ook bij uitvoering.
Opmerkingen leerkracht 1: Ik had het al eens vaker gedaan. Het terugkijken is prettig. Daar leer ik toch weer van. Ik zag bij terugkijken dat ik te lang bezig met mijn het meepraten met haar. Ik wil eerder komen op het punt dat ze iets moeilijk vindt, maar I. vindt zichzelf heel goed. Dat gevoel had ik al tijdens 't gesprek, maar bij het terugkijken zag ik dat nog meer. Ik had eerder naar mijn gespreksdoel kunnen komen. Ik had het beter aan kunnen geven dat ik ging praten over wat goed ging, maar ook over wat nog niet zo goed ging. Ik vind het op deze manier zo goed, omdat ik van mening ben dat als het kind zelf aangeeft wat het wil leren je veel meer met de leerling kunt bereiken.					
2	Positief, ik heb de indruk dat M. veel meer betrokken is bij het doel. Of ik het vaker zou doen is afhankelijk van 't kind. Ik denk dat niet alle kinderen hun eigen doel kunnen bepalen.	Ja het formulier uit JSW is 'n prettig formulier. Het is handig want je vult 't samen in. Je kunt 't aan 't eind checken, klopt 't wat ik heb opgeschreven?	Bij het terugkijken vind ik mezelf te veel sturend. Ik zou wel wat meer willen weten hoe je de vragen het beste kunt stellen. Ook wat doe je als een kind niet komt tot het stellen van doelen? Daar zou ik wel wat meer van willen weten. Verder was ik wel tevreden over het gesprek. Misschien collegiale consultatie of beelden bekijken van elkaar en met elkaar, dan zouden we van elkaar kunnen leren.	Hij kon er prima zelf mee aan de slag. Ik moest hem wel regelmatig helpen herinneren. Met de time timer had hij wel mijn hulp nodig. Soms kon hij 't wel zelf. Dit heeft te maken met de afspraken die je met de leerling maakt.	Nu heb ik buiten de groep geëvalueerd, maar het kan volgens mij ook wel in de groep. Zeker op een moment wanneer iedereen rustig aan het werk is. Het is hetzelfde idee dat wanneer je met kinderen aan de instructietafel zit. Het kan wel zo zijn dat de rest van de groep luistert en kijkt: Hee, wat wordt daar besproken?

Opmerkingen leerkracht 2: We hebben sinds de start van dit schooljaar al hier veel aandacht aan besteed, maar het lijkt nu net of hij meer gemotiveerd is. Het werkt in ieder geval meer stimulerend. Ik ben benieuwd hoe lang hij dit volhoudt, maar hij is er nu nog erg op gebrand en hij vindt 't fijn om op deze manier te werken. We zijn heel tevreden in de klas. Jammer is dat moeder zich niet zoals afgesproken aan de afspraak houdt "een kleine beloning" daar is hij heel teleurgesteld over. Het kind-plan formulier heb ik ook weer gebruikt bij de evaluatie, gewoon handig en overzichtelijk. Misschien zou je in het formulier ruimte moeten hebben wanneer je tussenevaluaties wil doen. Ik zou met deze leerling wel een nieuw plan willen opzetten, hij is heel actief in 't meedenken en is daardoor heel gemotiveerd. Moeder wil ook meewerken aan dit plan, want zij ziet het probleem ook, alleen haar insteek is vrij negatief, dat is lastig, er is altijd wel een "maar". Ik denk dat ik het meest geholpen zou zijn met een soort van "training" waarin ik leer hoe ik met die kinderen een goed gesprek voer die niet zo gemakkelijk kunnen aangeven wat ze willen leren.					
3	Prima om dit zo te doen. Alleen zo jammer dat ze haar doel niet heeft gehaald. Ik zou het vaker willen doen, maar hoe doe ik dan in de tijd. Nu in deze stetting lukte dat wel	Ik heb het officiële formulier niet gebruikt. Gewoon zelf de afspraken opgeschreven. Ik hoef geen officieel formulier. We hebben bij de evaluatie de afspraken nog eens nagelopen. Heb je dit allemaal gedaan? Alleen de computer had ze minder gedaan	Ik ben wel benieuwd wat jij en anderen van mijn gesprek vinden, daar kan ik weer wat van leren. Ik dacht dat ik 't wel redelijk had gedaan, alleen had ik nog meer uit 't kind kunnen laten komen. Misschien vul ik zelf te veel in. Ik vind het wel heel leuk om mezelf terug te zien.	In mijn huidige kleine groep is het prima te doen. Ik vraag me af hoe dat zal moeten als er 30 leerlingen in een groep zitten. Dan kom je nauwelijks toe aan je instructietafel. Met extra handen in de klas! Die kan de groep in de gaten houden, terwijl ik een gesprek voer of aan de instructietafel de extra zorg bied, dat laat je niet aan een stagiaire over.	Nu heb ik de evaluatie in mijn eigen klas gedaan. Dat kan in deze kleine groep. Wordt 't een grote groep dan is het denk ik beter dat je met de leerling ergens anders gaat zitten. Een pabostudent bijvoorbeeld zou dan wel even de groep kunnen overnemen.
Opmerkingen leerkracht 3 Ik heb het positieve genoemd en genoemd welke sommetjes ze al wel kon. Ik heb de neiging, ach je hebt goed geoefend en haar het tafeldiploma te geven, maar ja dat kan echt niet. Ze kent er nog 4 niet, dus we hebben afgesproken om er nog weer een week mee te oefenen. Ik dacht dat ik een heel klein doel gepakt had en ook nog een tafel die we al heel lang oefenen, maar dit is toch nog te moeilijk voor haar. Van te voren was ze heel positief, ze dacht echt dat het haar wel zou lukken. Ze blijft wel positief, ook als ze merkt dat het toch niet lukt. Ik zou het vaker willen doen als je met een kind ergens even rustig kunt zitten, zonder andere leerlingen er om heen, op een andere plek dan de eigen klas. Dat geeft rust. In een grote groep lijkt me dit niet te doen. Ik denk ook dat het belangrijk is kleine snelle doelen te nemen van b.v. één week. Kort heeft mijn voorkeur. Bij de checklijst voor de beelden dacht ik soms wel: o ja, dat had ik meer kunnen doen, maar ik ben wel tevreden over mijn gesprek. Ik heb mijn gesprek wel een aantal keren bekeken voordat ik de vragen heb beantwoord. Ik zou het wel vaker willen doen, als ik extra handen in de klas heb, maar dan nog doe je geen vijf of zes leerlingen achter elkaar. Hoe je dit kunt organiseren is afhankelijk van de grootte van de groep, wat voor "soort" groep, hoeveel zorgleerlingen heb je. Als er geen faciliteiten zijn, dan kun je bepaalde dingen niet doen, dat is lastig, maar je moet dan dingen loslaten. We moeten ook kijken of de tijdsinvestering evenredig is met het rendement wat het "oplevert". Natuurlijk is dit een prachtig middel, maar het staat of valt met facilitering (mogelijkheid, plek, tijd en rust).					

4	Goed, je hebt gewoon heel betrokken kinderen. Je bent er veel meer bij betrokken. Ik wil het wel vaker doen, maar dan beknopter.	Ik heb het formulier gebruikt, maar officieel moet je dit ook met ouders bespreken. Ondersteuning vragen, maar dat heb ik weggelaten.	Iedereen kan een gesprek met een kind voeren, maar een goed gesprek voeren? Als ik naar mezelf kijk moet ik me daar echt goed op voorbereiden. Wel oefenen denk ik, maar nu een hele studiemiddag er aan te besteden?	Het liep goed. Het doel wat gekozen was paste goed binnen de les. Ik had voldoende materiaal en dingetjes die mee naar huis konden.	Ik heb nu geluk dat ik een klas heb die 20 minuten rustig zelfstandig aan het werk is terwijl ik in de gang een gesprek kan voeren. In een andere situatie heb ik waarschijnlijk iemand nodig die mijn klas overneemt al was het maar een paar extra "ogen".
Opmerkingen leerkracht 4: Ik laat de kinderen elke week op hun weektaak een doel schrijven waar ze die week extra aan gaan werken of op gaan letten, dus dat kennen ze wel. Het is nu wel het plannetje van het kind zelf en dat werkt wel positief. De leerling gaf aan dat ze het wel heel moeilijk vond. Er waren meer kinderen die dit doel hadden, maar met deze kinderen heb ik in de "verkorte versie" gewerkt. Verkort: Ik laat heel veel uit haar komen. De andere kinderen konden aansluiten bij C. aan de instructietafel. Ze hebben wel het gevoel dat het hun plan is, al valt het ze soms wel tegen dat ze er echt aan moeten werken. Ze moeten er zelf aan denken om aan de instructietafel te komen. Daar kon C. dan op "meeliften". Ze wilde vijf keer in de week, maar dat werd drie keer in de week. Ouders betrekken zou ik heel graag willen, maar dat is volgens mij niet te doen. Voor ieder kort doeltje ouders erbij betrekken dat is niet werkbaar. De ouders zijn nu wel betrokken, want je moest ze om toestemming vragen. Bij mijn eigen beelden zag ik dat er een positieve interactie was. Ik vond het wel wat lang duren, misschien omdat ik direct meeschreef. Ik zou het een volgende keer korter opschrijven en sneller door. Ik was ook te vaak aan het samenvatten. Oefenen samen in het team kan iets zijn? Intervisie met een kleine groep? We zijn nog niet gewend om feedback te geven / ontvangen. De gesprekken in de klas moeten echt niet in de klas plaats vinden, b.v. juf ik ben altijd zo onzeker. Dat gesprek voer je niet in de klas.					
5	Ja, ik wil hier vaker mee werken en dat doe ik ook al. Je moet er voor waken dat je niet met tien plannen gaat rondlopen, Het moet te behappen zijn.	Bij het interview met het kind gebruik ik mijn eigen vragenlijst. Dan vul ik het later in op dat andere formulier in. De kolom wat kan ze goed, gebruik ik eigenlijk niet, want dan moet je zoveel invullen. Ik spits me liever toe op: Wat wil ze oefenen. Voor de rest voldoet dit vragenformulier wel aardig goed.	Ik heb het nu drie of vier keer gedaan, en eigenlijk doe je dit soort gesprekken altijd. Ook aan de instructietafel is mijn vraag: Wat wil je van mij weten? Ik denk dat ik gespreksvoering wel redelijk onder de knie heb. Het scheelt dat ik mijn vragen voor de leerling op papier heb en ik schrijf er direct bij.	Het ligt aan het plan. Bij spelling moet ik bijvoorbeeld wel zelf gaan zoeken naar passende oefeningen. Bij het rekenen heb ik sommen voor G. op papier gezet. Dat kost wel allemaal tijd. Er zijn geen dingen die kant en klaar in de kast staan. De strategiekaartjes die ik gebruik heb ik opgeslagen en deel ik soms uit. Eigenlijk moet ik al het materiaal dat ik maak op slaan voor "hergebruik" maar dat komt er niet van. Echte ondersteuning heb ik denk ik niet nodig	Ik heb niet iets speciaals nodig om dit in de klas te kunnen doen. Ik vind het goed te doen in de groep. De kinderen zijn al zo gewend om zelfstandig te werken dat dit ook goed lukt. Het vergt ook maar weinig tijd, in tien minuten lukt dit.

	Opmerkingen leerkracht 5: Ik heb vaker op deze manier gewerkt. Het klein en gericht werken met een leerling vind ik prettig. Het moet wel om iets heel kleins gaan, een spellingscategorie of een bepaalde som. Het klein houden vind ik een voorwaarde voor een kind-plan. De tijd waarin je aan het plan werkt is afhankelijk van de periode. Is er in die periode veel aan de hand (feest of i.d.) dan pas je de tijd aan. Twee of drie weken is voor het kind kort genoeg dan zijn ze er ook geconcentreerder mee bezig. Je moet wel zorgen dat je voldoende oefenmateriaal voor het kind hebt, dat vergt veel tijd. Het kind moet wel wat te oefenen hebben. Het gesprek met het kind, wat kun je al en wat vind je nog moeilijk is heel leuk. Ze gaan steeds beter inzien: Dat vind ik lastig. Een plan op gedrag kun je volgens mij geen kind-plan noemen, want dat gaat vaak over een langere periode, b.v. zes tot acht weken. Als een kind gaat oefenen heb ik daar, bijna, geen invloed op. Bij gedrag moet je als leerkracht veel meer sturen. Bij het evalueren is het ook lastiger: Hoe kan ik zien dat je het gehaald hebt? Ik denk dat kind-plannen beter werken dan handelingsplannen van zes of 8 weken, want dat verwaterd. Vooral voor die kinderen die net afwijken van wat er in het groepsplan staat. Er zijn altijd kinderen die net die ene afspraak niet beheersen of net moeite hebben met een bepaalde soort som. Dus als leerkracht goed observeren, als het in het groepsplan niet lukt dan een kind eruit pakken en met dat kind een kind-plan maken				
6	Ik zou het zeker vaker willen doen. Ik merk dat de leerling hierdoor erg gemotiveerd wordt.	Ik heb het kind-plan formulier gebruikt en die bevat omdat deze overzichtelijk en duidelijk is. We hebben hem eigenlijk samen gebruikt. Een standaard formulier lijkt me niet nodig, als de hoofdzaken maar hetzelfde zijn.	Met de vragen uit het kind-plan heb je een duidelijk overzicht. Maar als anderen meekijken krijg je misschien tips die altijd welkom zijn. Ik merkte nu dat ik erg moest trekken. Ik deed vooral mijn best om hem positief te benaderen en dat ik hem wilde helpen.	Met de uitvoering in de groep ben ik niet druk geweest. We hebben samen een planning gemaakt en hij is er verder mee aan de slag gegaan. De ondersteunings-behoefte is afhankelijk van het doel. Het zou kunnen zijn dat je materiaal of werkvormen zoekt en daarbij raad kunt vragen aan collega's om mee te denken. Je moet je plan wel zo maken dat het behapbaar blijft voor jou als leerkracht.	Tijd. Ik zou gewoon even met een kind buiten de groep willen zitten. Dat is de meest ideale situatie. Dit kan ook niet allemaal in de klas. Hij had dit nooit zo in de groep verteld, hij praat al niet zo gemakkelijk. Even iemand die de groep overneemt, dat kan ook een stagiaire zijn
	Opmerkingen leerkracht 6: Omdat het plan van de leerling zelf is, werkt het als een tierelier. Het werkte nu goed omdat het allemaal goed georganiseerd was. Jij neemt de groep over, maar hoe doen we dat als we dat echt in willen voeren? Vooral als er dingen zijn die je niet in de klas wilt bespreken. De groep die ik nu heb kan ik geen 10 minuten alleen laten, dan komt er onrust in de groep. We hebben het toen met Tanja ook gedaan. Iedereen was enthousiast, maar het verslapt ook weer. Dat heeft ook wel te maken met hoe je dat moet organiseren. Buiten de groep een moment voor het kind is dan heel belangrijk. Ook al zijn de kinderen in de groep aan het werk, ze hebben hun oren wijd open staan en ze krijgen alles mee. Dit heeft ook te maken met respect voor het kind, dat je er even echt de tijd voor neemt en het kind dit ook merkt doordat je met hem of haar ergens anders gaat zitten. Zoals ik nu gemerkt heb is het een hele korte periode die je gemakkelijk inplant en ook weer gemakkelijk afsluit. Kinderen hebben het gevoel dat je echt met hen iets speciaals doet. Vooral samen het doel bepalen is belangrijk. Wij bedenken altijd van alles waar de kinderen geen weet van hebben. De ouders zijn er zijdelings ook bij betrokken en dat maakt het plan nog "belangrijker" voor de kinderen. In dit geval hebben ouders op het afteken formulier aangegeven of hun zoon thuis geoefend heeft. Ik denk dat wanneer ik de tijd hiervoor krijg (gefaciliteerd) dat ik meer resultaat met de kinderen kan bereiken. Ik merk dat ze er heel gemotiveerd door raken. Bij het bekijken van het gesprek zag ik wel dat ik de leerling misschien meer denk tijd had kunnen geven, dat deed ik misschien te weinig. Het kijken naar eigen beelden vind ik heel fijn. Gespreksvoering met kinderen is heel belangrijk, dus het is misschien een goed idee om daar toch nog wat meer van te leren.				

7	Deze manier is me goed bevallen. Ik doe het wel vaker. Dit gesprek is nu wat "formeler" gegaan. Ik zou het alleen niet vaker op deze manier doen, met het papier erbij.	Het formulier zou ik niet vaker gebruiken. Naar mijn mening is het niet nodig alles op te schrijven. Het gaat meer om het persoonlijke gesprek dan om het papier	Ik denk dat ik het gesprek wel goed gevoerd heb. De leerling wist goed wat ze wilde leren, en was heel gemotiveerd. Ik denk dat we altijd nog beter kunnen worden in het voeren van gesprekken, maar een echte studiedag lijkt me niet nodig. Misschien tijdens een teamvergadering van elkaar leren? Beelden bekijken van elkaar? Mijn eigen beelden terugzien vond ik heel leerzaam.	De uitvoering kwam bij deze leerling wat in de verdrinking. Ze is ziek geweest en er kwam van alles tussen. Ze vond het eerst lastig en ik heb haar nog een keer uitgelegd hoe ze het probleem kon aanpakken. Ze heeft minder geoefend dan de planning was. Ze zegt dat ze het nu wel begrijpt. Wanneer je een ideale situatie zou willen creëren dan heb je af en toe iemand nodig die de groep overneemt zodat je met een leerling even apart en buiten de groep kunt gaan zitten om over het plan te praten.	Zie ook vorige vraag. Een gesprek alleen vinden de leerlingen heel prettig. Ze lijken daardoor ook extra gemotiveerd en dan heeft direct invloed op het resultaat. Af en toe zou de leerkracht de gelegenheid moeten hebben om met de leerlingen even apart te spreken. Dus wat ik nodig heb: extra handen / ogen in mijn groep
Opmerkingen leerkracht 7: Het is ideaal om met een leerling even de tijd te kunnen nemen om iets te bespreken. De kinderen stellen het zeer op prijs wanneer ik speciaal voor hen de tijd neem. Zeker wanneer we dit niet in de klas doen. Dat maakt het net even iets specialer, waardoor er ook meer en betere interactie is. De kinderen vertellen ook meer wanneer ze het gevoel hebben dat ik er nu even speciaal voor hen ben. In de groep weten ze dat er altijd leerlingen mee luisteren. Ik vond het een ideale situatie zoals ik nu gesproken heb met de leerling. Er worden soms ook meer persoonlijke dingen verteld, die in de groep nooit aan de orde zouden zijn gekomen. Af en toe, bijvoorbeeld één keer in de drie of vier weken de gelegenheid hebben om met enkele kinderen apart iets te bespreken zou voor mij een ideale situatie zijn. Ik denk dat dit voor de kinderen heel positief zou kunnen werken. Vooral voor die kinderen die je iets zouden willen vertellen en die dat niet in de groep, maar ook niet tijdens het zelfstandig werken zullen vertellen. Je krijgt soms nu achtergrondinformatie van de kinderen die je anders niet krijgt.					