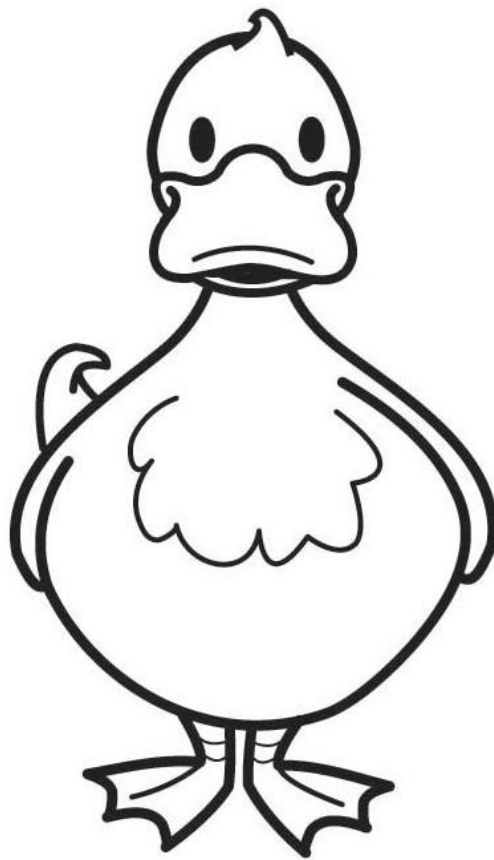


Vraag het maar aan mij!

Onderzoek naar de invloed van kindgesprekken binnen handelingsgericht werken op de motivatie en de resultaten van het kind.



J.P.A. (Johan) Sterrenburg

Studentnummer: 090288

Christelijke Hogeschool Ede

Afstudeeronderzoek Leraar Basisonderwijs (Pabo)

Mei 2013

Afstudeerbegeleider: Annemarie ten Have

INHOUDSOPGAVE

LITERATUURONDERZOEK

3

1. Inleiding	5
2. Kindgesprekken binnen handelingsgericht werken	6
2.1. Handelingsgericht werken	6
2.2. Kindgesprekken binnen HGW	6
2.3. Het doel van kindgesprekken	7
2.3.1. Motivatie	7
2.3.2. Autonomie	10
2.3.3. Samenvatting	11
3. Het nut van kindgesprekken	12
3.1. De vaardigheden waarover een kind moet beschikken	12
3.2. De ontwikkeling van het kind	12
3.2.1. Cognitieve ontwikkeling	12
3.2.2. Sociale ontwikkeling	13
3.2.3. Morele ontwikkeling	15
3.2.4. Conclusie	16
4. Het kindgesprek	18
4.1. Communiceren met kinderen	18
4.1.1. Verschillende soorten gesprekken	18
4.1.2. Vraagtechnieken	19
4.2. Aandachtspunten	20
4.2.1. Non-verbale communicatie	20
4.2.2. Het gevaar van bagatelliseren	20
4.2.3. Suggestibiliteit	21
4.3. Verschillende benaderingen	22
4.3.1. Een gestuurd gesprek	22
4.3.2. Een vrij gesprek	23
4.4. Samenvatting	23
5. Resultaten verwerken	24
5.1. Het kindplan	24
5.2. De HGW-cyclus doorlopen	25

ONDERZOEKSOPZET

27

1. Samenvatting en conclusie literatuuronderzoek	29
2. Onderzoek, deelvraag en onderzoeksmethode	31

2.1. Probleemstelling	31
2.1.1. Nadere toelichting op de probleemstelling	31
2.2. Onderzoeksvraag	31
2.2.1. Nadere toelichting op de onderzoeksvraag	31
2.2.2. Deelvragen	32
2.3. Hypothese	32
2.4. Onderzoeksformat	32
3. Invulling van het onderzoek	33
3.1. Experimentgroep en controlegroep	33
3.2. Kindenquête	33
3.3. Gestuurd en vrije gesprekken	34
3.4. Resultaten vergelijken	34

PRAKTIJKONDERZOEK 37

1. Resultaten	39
1.1. Kindgesprekken	39
1.2. Kindenquête	41
1.3. Rekentoetsen	43
2. Conclusie	44
2.1. Welke invloed hebben kindgesprekken op de resultaten van kinderen?	44
2.2. Verschillen de uitkomsten van gestuurde en vrije kindgesprekken?	44
2.3. Welke invloed hebben kindgesprekken op de motivatie van kinderen?	44
3. Discussie	45
3.1. Hypothese	45
3.2. Literatuurstudie	45
3.3. Verschillen tussen theorie en praktijk	46
3.4. Vervolgonderzoek	46
4. Aanbevelingen	47
5. Samenvatting	48
6. Literatuuropgave	49

BIJLAGEN 51

Bijlage I: Formulier 'kindplan'	53
Bijlage II: Formulier 'groepsplan'	54
Bijlage III: Kindenquête	55
Bijlage IV: Cijferlijst	56

Literatuuronderzoek

1. INLEIDING

Dit onderzoek gaat over kindgesprekken binnen handelingsgericht werken (HGW). HGW is een onderwijsvorm die de laatste jaren in opkomst is. In essentie is het doel van kindgesprekken dat kinderen zelf aangeven wat hun onderwijsbehoeften zijn, de leerkracht daarnaar luistert en er gehoor aan geeft door de lesactiviteiten daarop aan te passen.

Nadat in hoofdstuk 2 de context van HGW wordt geschetst en de rol van kindgesprekken binnen HGW, wordt in hoofdstuk 3 gekeken of kinderen wel in staat zijn goede kindgesprekken te voeren. Kunnen kinderen op jonge leeftijd goed aangeven wat hun behoeften zijn? In hoofdstuk 4 wordt gekeken naar gesprekstechnieken die van toepassing zijn tijdens gesprekken met kinderen. In hoofdstuk 5 wordt gekeken hoe de kindgesprekken moeten worden verwerkt.

Ik ben door verschillende factoren op dit onderwerp gekomen. Allereerst maakte ik in semester 3.1 kennis met handelingsgericht werken. Deze werkvorm sprak mij direct aan, omdat ik het een zeer effectieve manier van werken vind. In semester 3.2 ben ik in het kader van mijn minor Jong Management bezig geweest met een studie naar communicatie. Door die studie kwam ik erachter dat er veel meer achter eenvoudige communicatie zit dan op het eerste gezicht lijkt. Dit vond ik opzienbarend en daarom vind ik het interessant om daar in mijn afstudeeronderzoek op voort te borduren. Vanuit mijn LIO-stageschool (CBS De Wiekslag, Bleiswijk) kwam het verzoek bezig te gaan met kindgesprekken binnen HGW. Dit raakte mijn beide interesses die ik hierboven heb genoemd en het leek me daarom een uitstekend onderwerp voor mijn afstudeeronderzoek. Het is met name relevant, omdat De Wiekslag dit jaar daadwerkelijk met kindgesprekken aan de slag wil. De resultaten van mijn onderzoek kunnen dus direct worden toegepast. De Wiekslag maakt deel uit van de scholengemeenschap Het Spectrum. Alle scholen van Het Spectrum beginnen dit jaar of volgend jaar met handelingsgericht werken. Tijdens mijn onderzoek heb ik met enkele scholen daarvan contact gehad, en enkelen hebben aangegeven zeer geïnteresseerd te zijn in de resultaten van dit onderzoek.

Ik hoop dat het resultaat van mijn onderzoek inzicht geeft in de verschillende technieken die er zijn om kindgesprekken te voeren en welke invloeden de gesprekken hebben op de leerresultaten van de leerlingen en de motivatie van de leerlingen. Op basis van de resultaten van mijn onderzoek kunnen scholen besluiten om al dan niet kindgesprekken in te zetten en kunnen leerkrachten besluiten op welke manier ze kindgesprekstechnieken willen toepassen.

De literatuurstudie en de resultaten van dit onderzoek kunnen worden gebruikt door scholen die HGW willen gaan invoeren, scholen die al zijn gestart met HGW, maar nog in een beginfase zitten en door scholen die al enige tijd bezig zijn met HGW. In de literatuurstudie behandel ik beknopt wat HGW inhoudt, zodat de hoofdpunten duidelijk zijn. Voor hen die verder niet of nauwelijks bekend zijn met HGW en er wel in geïnteresseerd zijn, raad ik het boek over handelingsgericht werken aan van Noëlle Pameijer e.a., zie literatuurlijst.

In hoofdstuk 4 komen verschillende gesprekstechnieken aan de orde die van toepassing zijn op gesprekken met kinderen binnen HGW. Voor uitgebreidere gesprekstechnieken en toepassingen op andere gebieden, raad ik het boek 'Luister je wel naar mij?' aan van Martine Delfos, zie literatuurlijst.

Ik wil een ieder bedanken die mij op welke wijze dan ook heeft gemotiveerd, geholpen en gesteund tijdens het gehele afstudeerproces. Zonder die hulp was dit onderzoek niet geworden tot wat het nu is.

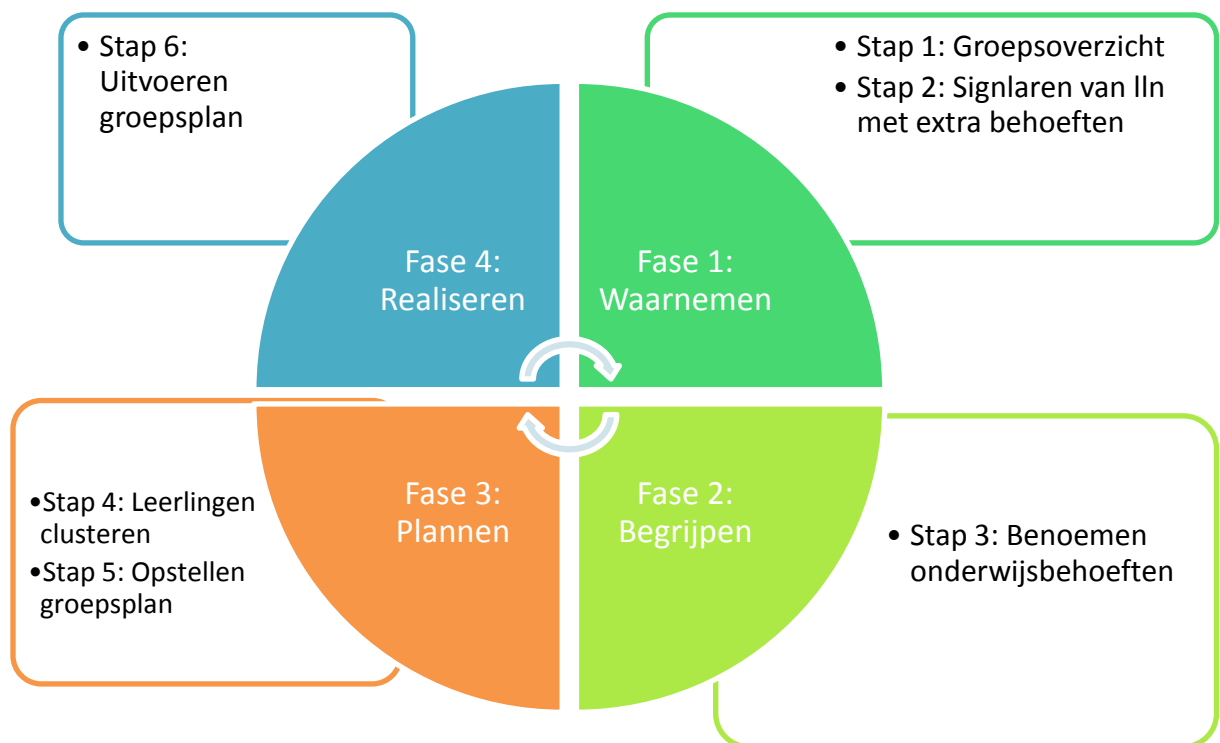
Tot slot plaats ik de opmerking dat waar in deze tekst 'hij' staat uiteraard ook 'zij' kan worden gelezen, tenzij de context duidelijk maakt dat het specifiek om een man gaat.

2. KINDGESPREKKEN BINNEN HANDELINGSGERICHT WERKEN

In dit hoofdstuk staat het onderwerp van de onderzoeksvraag centraal: kindgesprekken binnen handelingsgericht werken. Allereerst wordt gekeken naar wat handelingsgericht werken precies inhoudt. Vervolgens wordt gekeken naar de rol van kindgesprekken binnen HGW en naar het doel van die gesprekken.

2.1. Handelingsgericht werken

Handelingsgericht werken is een werkvorm waarvoor de laatste jaren in het onderwijs steeds meer belangstelling is. Het is een planmatige en cyclische werkwijze. De cyclus omhelst 4 fasen, waarin totaal zes stappen worden doorlopen (Pameijer, Van Beukering, De Lange, 2009).



De onderwijsbehoeften van leerlingen, die in stap 3 worden benoemd, geven aan wat een leerling nodig heeft om onderwijsdoelen te halen. Met andere woorden: wat heeft een leerling nodig om zo goed mogelijk te kunnen presteren. Deze onderwijsbehoeften kunnen uiteenlopen van een rustige werksfeer en een goede uitleg tot veel zelfstandig werken of uitdagende lesactiviteiten. De onderwijsbehoeften zijn gericht op zaken zoals de instructie, de opdracht, de leeromgeving en de leerkracht.

2.2. Kindgesprekken binnen HGW

In fase 1 van de HGW cyclus worden zo veel mogelijk gegevens verzameld, om de leerlingen individueel zo goed mogelijk in kaart te brengen. Deze gegevens worden op verschillende manieren verzameld, bijvoorbeeld door toetsing en observaties. In deze fase van gegevens verzamelen komen de kindgesprekken aan bod. In gesprekken met de leerkracht kunnen de leerlingen aangeven wat hun onderwijsbehoeften zijn. Ze kunnen aangeven op welke momenten ze prettig hebben kunnen werken en op welke momenten ze enthousiast waren voor een les. Kinderen kunnen ook invloeden

noemen waardoor ze juist niet goed konden werken of waarom ze een les juist niet interessant vinden. Door gesprekken met leerlingen te voeren, en ze te betrekken bij hun eigen ontwikkeling op school, worden ze actief bij hun eigen ontwikkeling.

Uit onderzoek blijkt dat klassenmanagement waarbij leerlingen inspraak hebben ervoor zorgt dat de leerlingen het meest gemotiveerd zijn en het meest betrokken zijn bij het onderwijs (Emmer & Stough, 2001). Door in gesprek te gaan met kinderen wordt getracht hen inspraak te laten hebben op het klassenmanagement en ze daardoor dus betrokken te laten zijn bij het onderwijs.

2.3. Het doel van kindgesprekken

2.3.1. Motivatie

Een belangrijk doel van kindgesprekken is het opwekken van motivatie. Motivatie is het proces waarbij doelgerichte activiteiten worden aangespoord en volgehouden (Bokhoven – Van Wensveen, 2011). Edward Deci en Richard Ryan definiëren motivatie als *to be moved*, bewogen worden (Ryan & Deci, 2000). Motivatie kan worden opgesplitst in intrinsieke en extrinsieke motivatie. Kort gezegd is intrinsieke motivatie de motivatie die van binnenuit komt en extrinsieke motivatie is de motivatie die van buitenaf wordt opgelegd.

Kris Verbeeck (2010) noemt verschillende gradaties in motivatie. Deze gradaties zijn afhankelijk van redenen of doelen die een bepaalde actie veroorzaken.

Allereerst is er **amotivatie**. Dat betekent dat een kind een volledig gebrek aan motivatie heeft. Straffen of belonen hebben geen invloed en het kind ziet zelf het doel van een taak ook niet in. Dit kan komen door een gebrek aan vertrouwen in de eigen competenties, of doordat het onderwerp in het geheel niet aansluit bij de beleavingswereld van het kind.

De eerste gradatie van extrinsieke motivatie is **externe regulatie**. Daarbij vertonen kinderen bepaald gedrag omdat er een beloning of een straf wordt gegeven, zoals een sticker of langer mogen buiten spelen. Het doel en het nut van een activiteit is voor het kind niet duidelijk, het kind richt zich alleen op de beloning.

De volgende stap is **geïntrojecteerde regulatie**. Een kind doet iets omdat het druk ervaart of om gewaardeerd te worden. De activiteit doet er dan niet toe, het gaat om de waardering die het krijgt. Een kind dat vaak vraagt of het goed bezig is, valt in deze categorie.

De derde gradatie is **geïdentificeerde regulatie**. Dat wil zeggen dat het kind zich kan identificeren met een onderwerp en daardoor gemotiveerd raakt. Een kind dat bijvoorbeeld dierenarts wil worden zal geïnteresseerd zijn bij een les over huisdieren. Als er sprake is van identificatie, ervaren kinderen meer plezier aan een taak en gaan ze er positief mee om als het niet direct lukt.

De laatste gradatie is **geïntegreerde regulatie**. Dit heeft overlapping met geïdentificeerde regulatie. Bij geïntegreerde regulatie wordt het kind gemotiveerd omdat het de taak belangrijk vindt. Het kind ziet het belang van de taak in zijn eigen ontwikkeling

De hierboven genoemde vormen van motivatie zijn allemaal extrinsiek. Het verschil met intrinsieke motivatie is dat bij intrinsieke motivatie iemand zelf beslist of hij een actie wel of niet uitvoert. Bij bovengenoemde vormen van motivatie wordt er nog steeds bepaald dat een taak of een activiteit moet worden uitgevoerd. De motivatie is opgelegd van buitenaf, bijvoorbeeld door straffen of belonen. Om niet-gemotiveerde leerlingen aan het werk te krijgen, voert de leerkracht soms een beloningssysteem in. Zulke extrinsieke motivatie werkt wel, maar heeft ook een negatieve invloed op de kwaliteit van het leerresultaat. Bijvoorbeeld doordat een deel van de energie en aandacht van de leerling is gericht op de beloning en niet in het leerproces wordt gestoken. Dat blijkt uit

experimenten waarin wordt onderzocht of beloningen die in het vooruitzicht worden gesteld een negatiever effect hebben dan beloningen die aan het eind onverwacht worden gegeven (Kohnstamm, 2002). Bij intrinsieke motivatie komt de motivatie van binnenuit. Iemand is vanuit zichzelf bezig aan een taak, vanuit een innerlijke drang. Een leerling wil bijvoorbeeld leren omdat hij leergierig is en leren leuk vindt. Het beste is dus dat een kind intrinsieke motivatie heeft. Door via kindgesprekken leerlingen onderdeel te maken van hun eigen ontwikkeling, wordt de motivatie intrinsiek.

Nelleke Bokhoven - van Wensveen (2010) beschrijft gemotiveerde leerlingen in vier begrippen: aandacht, relevantie, vertrouwen en tevredenheid.

Als een leerling **aandacht** heeft voor een taak, is hij geconcentreerd bezig. Deze concentratie kan hij dan lange tijd vasthouden. Deze aandacht wordt opgewekt doordat de leerling geïnteresseerd is in de taak.

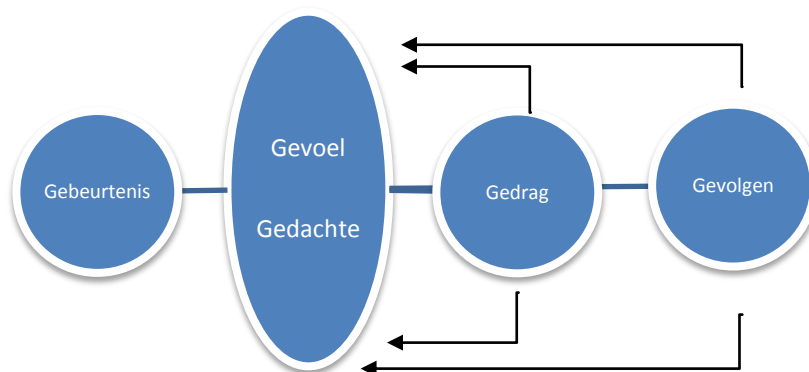
Als een leerling de **relevantie** van een taak inziet, als hij ziet dat de taak belangrijk en nuttig is, is de leerling gemotiveerd. Hij is op de hoogte van het doel van de taak en vindt het voor zijn persoonlijke doelen relevant om dit doel te bereiken. Hij kan uitleggen waarom het nuttig is om het doel te behalen. Ook weet hij welke prestatie er uiteindelijk van hem verlangd wordt.

Als een leerling **vertrouwen** heeft in zijn eigen kunnen, zorgt dit voor motivatie. Als een kind bijvoorbeeld hard heeft geleerd voor een toets, begint hij met vertrouwen aan de toets en is hij gemotiveerd de toets te maken.

Als een leerling **tevreden** is over zijn prestaties, motiveert hem dat voor de volgende keer. De goede prestatie motiveert de leerling om zich de volgende keer weer volledig in te zetten.

Deze vier aspecten komen terug in de motivatie die wordt opgewerkt door kindgesprekken. Doordat het kind in het gesprek zelf mede bepaalt over zijn voortgang en zijn ontwikkeling, heeft hij aandacht voor de taken waarmee hij aan de slag gaat. De taken zijn allemaal relevant voor het kind, omdat hij weet dat ze nodig zijn voor zijn ontwikkeling, zoals hij het in het gesprek heeft besproken. Als een leerling mag leren wat hij zelf belangrijk vindt, is hij extra gemotiveerd. Doordat in het gesprek duidelijk wordt hoe de ontwikkeling van het kind verloopt, wat hij al kan en wat hij gaat kunnen, krijgt de leerling vertrouwen in zijn taken. Doordat het kind betrokken is bij zijn eigen leerprestaties, is hij tevreden over zijn eigen leerprestaties.

In zijn boek 'Praten met kinderen op school' noemt de Belgische kinderpsycholoog Piet Vandebriel (2010) het GGGG-schema, dat ook van toepassing is op motivatie.



In het GGGG-schema wekt een bepaalde gebeurtenis bepaalde gevoelens en gedachten bij ons op. Die gevoelens en gedachten bepalen hoe we reageren op die gebeurtenis. Daaruit komt gedrag en dat brengt bepaalde gevolgen met zich mee. Dit gedrag en deze gevolgen hebben weer invloed op onze gevoelens en gedachten.

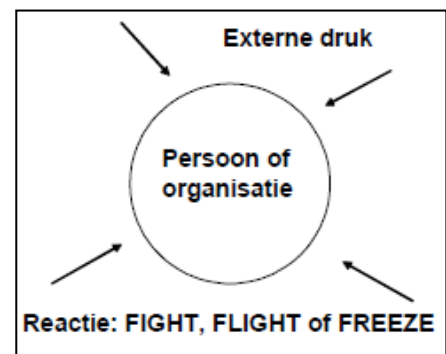
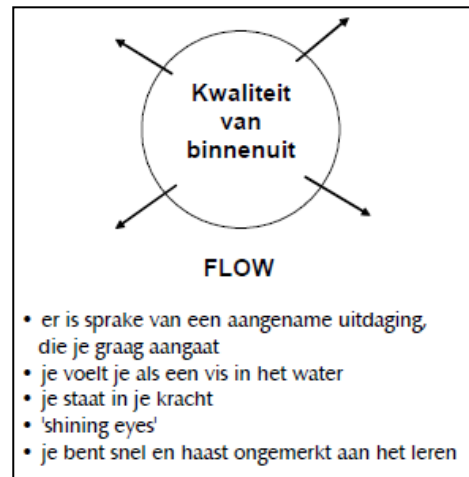
Positieve gevolgen zorgen ervoor dat we een volgende keer een zelfde soort gebeurtenis positief

benaderen. Negatieve gevolgen zorgen ervoor dat we een volgende keer een zelfde soort gebeurtenis negatief benaderen.

Motivatie werkt ook op deze manier. Als een leerling een goede prestatie levert, heeft hij daar een goed gevoel en goede gedachten bij, waardoor zijn gedrag en de gevolgen daarvan een positieve uitwerking hebben. Dit zorgt ervoor dat hij gemotiveerd is om een volgende keer weer een goede prestatie te leveren.

Een slechte prestatie heeft echter als uitwerking dat de gedachten en gevoelens negatief zijn en daarmee dus ook het gedrag en de gevolgen. Als het kind hierover nadenkt en de juiste gevolgtrekking maakt, komt hij erachter dat het ligt aan de slechte prestatie en zal hij dus de volgende keer een goede prestatie willen leveren.

Korthagen vergelijkt de verschillende uitwerkingen tussen druk die van buitenaf is opgelegd (externe druk) en motivatie van binnenuit (kwaliteit van binnenuit) (Korthagen & Vasalos, 2007). Zijn onderzoek is gericht op volwassenen, maar elementaire zaken zijn ook van toepassing op kinderen. Korthagen stelt dat externe druk drie uitwerkingen heeft: fight, flight of freeze. Met andere woorden: externe druk kan als gevolg hebben dat je er voor wegrent (flight), je er tegen vecht (fight) of bevriest (freeze). Korthagen zegt: „Als verandering gebaseerd wordt op *kwaliteit van binnenuit*, ontstaat een totaal ander proces (...). Er is niet langer sprake van fight, flight of freeze (...), maar van flow” (Korthagen & Vasalos, 2007). De externe druk die Korthagen noemt, is in het onderwijs de druk van de leerkracht of van ouders op het kind om te presteren. Als het kind dat zelf niet wilt, volgt eenzelfde reactie van fight, flight of freeze. Als er echter naar het kind wordt geluisterd en wordt gekeken naar de kwaliteiten die het kind in zich heeft, resulteert dit in een flow. Er is sprake van een uitdaging die het kind graag aangaat. Door een gesprek met het kind te voeren over zijn ontwikkeling en leerproces, luistert de leerkracht naar de kwaliteiten van het kind.



De leerkracht moet zelf natuurlijk ook gemotiveerd zijn. Demotivatie slaat over op de leerling. De leerkracht heeft een grote invloed op de motivatie van de leerlingen. Als een leraar zin heeft in een dag en in een les, zal hij zijn enthousiasme overbrengen op de leerlingen.

Een belangrijk onderdeel van motivatie is het systeem van beoordelen. Dit hangt samen met de zelfwaardering en motivatie van leerlingen (Pameijer, Van Beukering, De Lange, 2009). Als het succes van een prestatie wordt gebaseerd op de resultaten van de hele klas, zijn slechts enkelen succesvol. Alleen de kinderen met een 8 of hoger voelen zich goed, omdat de kinderen met een 7 weten dat er (veel) kinderen zijn met een hoger cijfer. Als het succes wordt gebaseerd op de ontwikkeling van ieder kind afzonderlijk, kunnen alle leerlingen succes ervaren en ben je niet minder succesvol als er toevallig enkele 'slimmere' kinderen in de klas zitten. Een kind dat van een 5 een 6 maakt, voelt zich met een dergelijk systeem zelfs meer competent dan een kind die twee keer een 8 haalt. Daarom is het belangrijk dat kinderen zich vooral met zichzelf vergelijken, met hun eigen ontwikkeling. Door kindgesprekken met kinderen te houden, wordt het reflecteren op zichzelf en het vergelijken met zichzelf gestimuleerd. Het gesprek gaat niet over de ontwikkeling van de klas of over de prestatiepositie van het kind in de klas. Het gesprek gaat over de ontwikkeling van het kind en waar het kind heen wil.

2.3.2. Autonomie

De meest doeltreffende en productiefste vorm van motivatie is, zoals eerder gezegd, intrinsieke motivatie. Bij intrinsieke motivatie speelt autonomie een belangrijke rol. Autonomie wordt ook wel 'zelfbepaling' genoemd. Men spreekt van zelfbepaling wanneer iemand het gevoel heeft dat hij zijn handelingen echt zelf kiest, wanneer hij zijn handelingen voortdurend bekrachtigt en ondersteunt (Verbeeck, 2010). Uit onderzoek blijkt dat een gevoel van autonomie een positieve invloed heeft op de prestaties en een positief effect heeft op het welzijn van het kind (Ryan & Deci, 2006).

De zelfbepalingtheorie is opgesteld door twee Amerikaanse wetenschappers, Edward L. Deci en Richard M. Ryan. Zij hebben vervolgens, soms in samenwerking met andere wetenschappers, veel onderzoek gedaan naar deze theorie en naar autonomie. Hun onderzoeken gaan voornamelijk over de invloed van autonomie en het verschil tussen mensen die autonoom zijn en mensen die dat niet zijn. Een van hun bevindingen is dat autonome motivatie doeltreffender is dan extrinsieke motivatie, doordat er meer behoeftebevrediging is (Weinstein & Ryan, 2010). Met andere woorden: als een kind autonoom is, intrinsiek gemotiveerd, is de motivatie doeltreffender dan wanneer de motivatie extrinsiek is, van buitenaf opgelegd. Dat komt doordat er bij autonome motivatie een grotere behoefte is om het doel te bereiken.

Uit een ander onderzoek blijkt dat een autonome keuze een groter gevoel van blijheid en tevredenheid veroorzaakt dan een opgelegde keuze (Nix, Ryan, Manly & Deci, 1999). Als een keuze dus volledig zelf wordt gemaakt, ontstaat er een groter gevoel van tevredenheid dan wanneer een keuze is opgelegd.

Een belangrijke component van autonomie is kiezen. In verschillende onderzoeken werd de invloed van een volledig vrije keuze onderzocht, in vergelijking met een niet-vrije keuze. De uitkomst was dat een autonome keuze, die volledig vrij wordt gemaakt, ervoor zorgt dat kinderen doelgerichter bezig zijn en meer uithoudingsvermogen voor de taak hebben (Moller, Ryan & Deci, 2006; Vansteenkiste, e.a., 2004). Doordat een taak zelf is gekozen, hebben kinderen meer uithoudingsvermogen om die taak ook af te maken en zijn ze meer gemotiveerd, dan wanneer hun een taak van bovenaf is opgelegd zonder dat ze daarbij een keuze hebben. Kris Verbeeck (2010) noemt twee verschillende soorten keuzes: een optiekeuze en een actiekeuze. Een optiekeuze is een keuze waarbij je uit verschillende opties kunt kiezen. Een actiekeuze is een keuze waarbij je kunt kiezen iets wel of niet te doen. Als een kind bijvoorbeeld kan kiezen uit verschillende werkbladen om te maken, is dat een optiekeuze. Als het kind de mogelijkheid heeft om geen van de werkbladen te maken, is het maken van een werkblad ook een actiekeuze, omdat het kind de mogelijkheid heeft de keuze niet te maken. Het maken van een actiekeuze heeft de grootste invloed op een gevoel van autonomie.

Om een kind een gevoel van autonomie te kunnen geven, moet de leerkracht een autonomie-respecterende context creëren. Dat is een omgeving waarin kinderen de gelegenheid krijgen eigen keuzes te maken en dus een gevoel van autonomie te ontwikkelen. Om een autonomie-respecterende context te creëren heeft de leerkracht een autonomie-respecterende leerkrachtstijl nodig. In deze stijl biedt de leerkracht keuzes aan de leerlingen, worden de gevoelens van de leerlingen erkend en wordt gekeken naar het perspectief van de leerling. Initiatief vanuit de leerling wordt aangemoedigd en er worden vragen gesteld aan de leerling over wat hij wil doen. Het tegenovergestelde van een autonomie-respecterende leerkrachtstijl is de controlerende leerkrachtstijl. Een leerkracht met die stijl wil zoveel mogelijk controleren en biedt geen ruimte voor initiatief van de kinderen en heeft geen oog voor het perspectief van het kind. Het gevolg hiervan is dat kinderen weinig gemotiveerd zijn en zelfs angst kunnen hebben voor hun leerkracht. Uit verschillende onderzoeken die Kris Verbeeck (2010) noemt in zijn boek 'Op Eigen Vleugels' blijken de gevolgen van een autonomie-respecterende leerkrachtstijl: leerlingen kunnen beter conceptueel denken, hebben meer interesse voor wat geleerd wordt en er ontstaat een sterk gevoel van

welbevinden. De keuzes die een leerkracht biedt zorgen ervoor dat een leerling een grotere nieuwsgierigheid en meer zelfwaardering krijgt. De motivatie om naar school te gaan stijgt, net als de motivatie om aan de lessen deel te nemen.

Een manier om een autonomie-respecterende context te creëren zijn de kindgesprekken binnen HGW. Door deze gesprekken biedt de leerkracht het kind de mogelijkheid keuzes te maken met betrekking tot zijn eigen ontwikkeling op school, waardoor het een gevoel van autonomie krijgt.

Autonomie betekent niet dat een kind volledig vrij is en kan kiezen wat het wil. Het kind blijft grenzen nodig hebben. Sterker nog, uit onderzoek blijkt dat een kind dat binnen bepaalde grenzen moet blijven, een groter gevoel van veiligheid heeft dan een kind dat volledig vrij gelaten wordt (Verbeeck, 2010).

2.3.3. Samenvatting

Het voeren van kindgesprekken heeft verschillende doelen. Twee belangrijke doelen zijn het opwekken van motivatie en het geven van een gevoel van autonomie.

Door het voeren van kindgesprekken raken kinderen intrinsiek gemotiveerd. Dit is de meest productieve vorm van motivatie, omdat kinderen van binnenuit gemotiveerd zijn en niet afhankelijk zijn van een beloning of een straf, zoals bij extrinsieke motivatie het geval is. Prestatiedruk van buitenaf kan leiden tot een reactie van fight, flight of freeze terwijl druk van binnenuit, de intrinsieke motivatie juist als gevolg heeft dat het kind in een 'flow' komt. Het is belangrijk om het kind te motiveren door hem te laten kijken naar de eigen ontwikkeling en niet te vergelijken met de rest van de klas.

Een gevoel van autonomie, of zelfbepaling, heeft een positieve invloed op de prestaties en zorgt ervoor dat een kind doeltreffender bezig is. Autonomie kan worden gecreëerd door een kind keuzes te laten maken. Dit kunnen optiekeuzes zijn of actiekeuzes. Om een autonomie-respecterende context te creëren, moet de leerkracht een autonomie-respecterende leerstijl hebben. Het voeren van een kindgesprek is een manier om het kind keuzes te laten maken en dus een gevoel van autonomie te geven.

3. HET NUT VAN KINDGESPREKKEN

Voordat de kindgesprekken plaatsvinden, is het belangrijk om uit te zoeken of kindgesprekken wel nut hebben. Want waarom moet er tijd, energie en moeite worden gestoken in gesprekken met kinderen als blijkt dat die gesprekken zinloos zijn? Om uit te zoeken of kindgesprekken nut hebben, moet eerst worden gekeken naar wat er van kinderen wordt verwacht in een kindgesprek. Vervolgens wordt er gekeken of mag worden verwacht dat kinderen op de basisschoolleeftijd beschikken over de vaardigheden die ze moeten hebben om goede kindgesprekken te voeren.

3.1. De vaardigheden waarover een kind moet beschikken

Kindgesprekken hebben als doel het kind te betrekken bij zijn eigen ontwikkeling, doordat het kind aangeeft wat zijn onderwijsbehoeften zijn. Er wordt dus van kinderen verwacht dat ze kunnen aangeven wat hun onderwijsbehoeften zijn. Ze moeten op zichzelf en op hun ontwikkeling kunnen reflecteren. Ze moeten niet alleen aangeven waar ze minder goed in zijn, maar ook waar dat aan kan liggen en wat een mogelijke oplossing is om dat te verbeteren. Over welke vaardigheden moet een kind beschikken om aan bovengenoemde punten te kunnen voldoen?

Een kind moet:

- kunnen reflecteren op zichzelf en de eigen ontwikkeling;
- verschillende standpunten kunnen innemen ten aanzien van zijn eigen ontwikkeling;
- verschillende inzichten en opvattingen kunnen begrijpen en ze tegen elkaar afwegen.

3.2. De ontwikkeling van het kind

Om goed te kunnen beantwoorden in hoeverre kinderen over deze vaardigheden beschikken, is het noodzakelijk om te kijken naar de ontwikkeling van het kind. Eerst wordt gekeken naar de cognitieve ontwikkeling, vervolgens naar de sociale ontwikkeling en tot slot naar de morele ontwikkeling. Vervolgens wordt een conclusie getrokken om antwoord te kunnen geven op de vraag of kinderen over de vaardigheden beschikken die nodig zijn om aan de eerder genoemde punten te kunnen voldoen.

3.2.1. Cognitieve ontwikkeling

De Zwitserse psycholoog Jean Piaget formuleert vier verschillende stadia in de cognitieve ontwikkeling van het kind (Piaget & Inhelder, 1973). Ieder kind doorloopt alle stadia en ieder stadium heeft haar eigen kenmerken. In het kort zijn dit de stadia:

1. Sensomotorische stadium (0 – 2 jaar);
2. Preoperationele stadium (2 – 6/7 jaar);
3. Concreet operationele stadium (6/7 – 11/12 jaar);
4. Formeel operationele stadium (vanaf 11/12 jaar)

Omdat de eerste twee stadia en het laatste stadium niet relevant zijn voor dit onderzoek, aangezien er wordt gewerkt met kinderen op de basisschool, worden die hier kort behandeld en wordt met name het concreet operationeel stadium behandeld.

In het **sensomotorische stadium** leert het kind in de eerste twee jaar van het leven omgaan met voorwerpen. Reflexen worden omgezet in bewuste handelingen en voorwerpen worden verkend.

Aan het eind van dit stadium begint een kind handelingen van anderen te imiteren en probeert het van alles uit, zoals spullen in de wc-pot doen of een tube tandpasta helemaal uitknijpen.

In het **preoperationele stadium** ontwikkelt het kind zich verder. Het kan zich dingen voorstellen, zoals een banaan gebruiken als telefoon. Ook begrijpt een kind voorwerpen beter: wanneer een voorwerp uiterlijk verandert, hoeft het voorwerp zelf nog niet te veranderen (een kind dat in de eerste jaren altijd uit de gele beker wil drinken, begrijpt in dit stadium dat de groene beker precies hetzelfde is).

In het **formeel operationele stadium** kunnen kinderen abstract denken en filosoferen, bijvoorbeeld over de hemel. In dit stadium kunnen kinderen ook een hypothese opstellen, omdat ze kunnen inschatten wat de gevolgen van bepaalde handelingen zijn.

In het concreet operationeel stadium vindt een belangrijke verandering plaats binnen het denken. Een goed voorbeeld om te illustreren hoe de manier van denken in dit stadium verschilt van de manier van denken in een eerder stadium is de proef met verschillende glazen water met dezelfde hoeveelheid water erin.

Aan een kind worden twee identieke glazen met eenzelfde hoeveelheid water erin getoond. Het kind ziet dat in ieder glas evenveel water zit. Nu wordt één van beide glazen overgegoten in een smal, hoog glas. Het waterpeil staat dus hoger, aangezien het glas dunner is. Een kind in het preoperationele stadium zal zeggen dat in het smalle, hoge glas meer water zit dan in het andere glas. Een kind in het concreet operationeel stadium zal zeggen dat in beide glazen evenveel water zit.

Dit komt doordat het kind in het concreet operationele stadium beter de handelingen die voorafgaand aan een situatie plaatsvinden kan overzien. Het probleemoplossend vermogen neemt in dit stadium snel toe. Twee belangrijke kenmerken van het operationele denken die dat vermogen bewerkstelligen zijn reversibiliteit en organisatie (Beemen 2010). Reversibiliteit wil zeggen dat een uitgevoerde handeling in gedachten kan worden teruggedraaid. In het voorbeeld met de glazen water zou een kind kunnen denken dat wanneer hij het glas weer teruggiet in het vorige glas, hij ziet dat er evenveel water in zit en dat er dus evenveel in moet zitten. Organisatie wil zeggen dat meerder aspecten van een probleem worden meegenomen en gezamenlijk tot een conclusie leiden. In het voorbeeld van de glazen zijn de aspecten dat het water weliswaar hoger staat, maar dat de glazen verschillend van vorm zijn en dat het kind eerder heeft gezien dat de hoeveelheden water gelijk waren. Daaruit concludeert hij dat, hoewel de stand van het water anders is, de hoeveelheid evenveel moet zijn. Hoe verder het kind raakt in het concreet operationele stadium, hoe meer hij concepten dieper kan doorgronden (Delfos, 2006).

De theorie die Piaget heeft ontwikkeld gaat over de ontwikkeling van de manieren van denken van kinderen en niet zozeer om de inhoud van dat denken. Wel kan met Piagets theorie worden gesteld dat kinderen in het concreet operationele stadium steeds ingewikkeldere denkprocessen doormaken en dat hun hersenen dus in staat moeten zijn om ook op zichzelf te kunnen reflecteren.

3.2.2. Sociale ontwikkeling

Kinderpsycholoog Rita Kohnstamm (2002) noemt vijf niveaus van sociaal perspectief die een kind doorloopt. Als een kind ouder wordt, zal het op een ander niveau komen. De genoemde leeftijden zijn uiteraard benaderingen. Het komt voor dat iemand op jongere of oudere leeftijd een bepaald niveau bereikt.

Niveau 0 (tussen 3 en 6 jaar) bestaat uit twee stadia:

- Eerst gaat een kind ervan uit dat zijn eigen gezichtspunt voor alle mensen geldt.
- Daarna is er het besef dat een ander een ander innerlijk leven heeft, maar dat je dat niet kunt kennen.

Niveau 1 (tussen 6 en 8 jaar) bestaat ook uit twee stadia:

- Eerst denkt het kind dat iedereen die hetzelfde meemaakt, ook hetzelfde beleeft.
- Daarna komt het besef dat zelfs in gelijke omstandigheden, mensen dingen anders kunnen beleven, maar dat je dat niet kunt weten.

Niveau 2 (tussen 8 en 10 jaar).

- Het kind leert beseffen dat verschillende mensen verschillende dingen denken en voelen. Het kan zich voorstellen wat er in een ander omgaat en ziet in dat de ander dat omgekeerd ook in hem kan zien. Op dit niveau begint het besef zich te ontwikkelen dat doordat het kind over iemand anders dingen kan denken, die ander ook over het kind dingen kan denken.

Niveau 3 (tussen 10 en 12 jaar):

- Op dit niveau kan een kind inzien dat iemand verschillend over twee personen kan denken en kan het kind die verschillende gedachten afwegen. Bijvoorbeeld: 'Jaap wil liever naast Kees zitten dan naast mij, omdat Kees veel praat en ik rustig ben en Jaap graag rustig wil kunnen werken'.

Niveau 4 (vanaf 12 jaar):

- -Op dit niveau krijgt iemand volledig inzicht in de samenhangen tussen het innerlijk leven van iemand anders, tussen zijn bedoelingen, opvattingen, waarden en normen en begrijpt het kind dat dit van invloed is op diens handelen. Het kind beseft ook dat dit voor iedereen anders kan zijn en dat dit kan afhangen van de groep of de cultuur waarbij iemand hoort.

Vanaf niveau 2 (tussen 8 en 10 jaar) is te zien dat een kind begint te beseffen dat er verschillend over dingen kan worden gedacht. Er kan vanuit verschillende perspectieven naar eenzelfde onderwerp worden gekeken. Deze ontwikkeling is belangrijk voor kindgesprekken, aangezien het kind moet begrijpen dat de leerkracht dingen anders kan zien dan het kind zelf.

De Duitse psycholoog Erik Erikson (Beemen, 2010) beschrijft acht fasen in de sociale ontwikkeling, die de volledige levensloop van een mens bestrijken. Aangezien in dit onderzoek alleen de ontwikkeling van kinderen tot en met de basisschoolleeftijd relevant is, worden alleen de eerste vier fasen bekeken, die tot en met die leeftijd lopen.

Fase 1: Fundamenteel vertrouwen tegenover fundamenteel wantrouwen (0-1 jaar).

In de eerste fase ontstaat een vertrouwensband met de sociale omgeving. Het kind probeert uit wie en wat hij kan vertrouwen. In deze fase is het vertrouwen dat de ouders geven belangrijk.

Fase 2: Autonomie tegenover schaamte en twijfel (1-4 jaar).

Als een kind de peuterleeftijd bereikt, wil het steeds meer zelfstandig worden. Het kind leert zelf keuzes te maken, maar ook zijn eigen grenzen kennen. De schaamte en twijfel horen bij de onzekerheid over de eigen mogelijkheden, maar als het kind blijft proberen en het lukt toch, heeft het kind de eigenschap wilskracht ontwikkeld.

Fase 3: Initiatief tegenover schuld (4-6 jaar).

In deze fase ontwikkelt gewetensvorming zich. Kinderen zijn op deze leeftijd erg ondernemend en moeten de ruimte krijgen om hun initiatieven uit te voeren. Wordt een kind teveel gestraft voor het getoonde initiatief, dan ontstaat een schuldgevoel. Aan het eind van deze fase beschikt het kind over de eigenschap doelgerichtheid.

Fase 4: Vlijt tegenover minderwaardigheid (6-12 jaar).

In deze fase worden vaardigheden, zowel cognitief als sociaal, vergeleken met leeftijdgenoten. Als deze vergelijking ongunstig uitvalt voor een kind, bestaat de kans dat het kind een minderwaardigheidsgevoel krijgt. Het kan echter ook zo zijn dat het kind juist extra gemotiveerd raakt om betere prestaties te leveren. Het kind leert in deze fase het belang van de prestaties. In deze fase leert het kind dat het competent is: het leert de eigen mogelijkheden en onmogelijkheden.

Op de basisschool heeft men te maken met kinderen die zich in fase 4 bevinden. De voorafgaande fasen zijn echter ook zeer belangrijk en relevant, omdat daar verschillende belangrijke eigenschappen zich hebben ontwikkeld, zoals wilskracht (fase 2) en doelgerichtheid (fase 3). Deze eigenschappen zijn van belang in de gesprekken met een kind, omdat het kind zich doelgericht moet opstellen en de wilskracht moet tonen de doelen te behalen. Wanneer een leerkracht in gesprek gaat met kinderen, bevinden zij zich in fase 4, waarin kinderen niet alleen het belang van de prestaties inzien, maar ook deze prestaties gaan vergelijken met anderen. Zoals in hoofdstuk 2 aangegeven is, is het bij kindgesprekken juist de bedoeling dat de kinderen zich niet vergelijken met andere kinderen, maar zich alleen richten op de eigen ontwikkeling. Het is dus van belang hier aandacht aan te schenken tijdens de gesprekken.

De eerder genoemde kinderpsycholoog Piet Vandebriel (2011) stelt dat wanneer er wordt gekeken naar het denkniveau dat een kind op de basisschool beheerst, er mogelijk een 'kink in de kabel' is wat betreft het abstractieniveau. Kinderen hebben namelijk niet vanzelfsprekend de mogelijkheden om de gespreksinhoud ten volle te vatten. Volgens Vandebriel kunnen kinderen vanaf een leeftijd van ongeveer 9 à 10 jaar wel op een abstracte manier denken en kun je vanaf die leeftijd gesprekken met kinderen voeren op een abstract niveau.

3.2.3. Morele ontwikkeling

Een andere belangrijke ontwikkeling die invloed heeft op de eigenschappen die nodig zijn voor een kind om de eigen ontwikkeling goed te kunnen benoemen, is de morele ontwikkeling. Moraliteit is het hebben van principes of het hebben van een standaard waardoor iemand onderscheid kan maken tussen wat goed en slecht is (Beemen, 2010). De eerder genoemde psycholoog Piaget richtte zich in het onderzoek naar de morele ontwikkeling op het inzicht in rechtvaardigheid. Zijn doel was om te onderzoeken of kinderen rekening kunnen houden met de intentie waarmee een handeling wordt uitgevoerd en of zij hun oordeel laten bepalen door de gevolgen van die handeling. Kinderen van alle leeftijden tussen 4 en 12 jaar kregen de volgende twee casussen voorgelegd:

1. Een jongen, Bertram, is op zijn kamer. Zijn moeder roept hem om te gaan eten. Hij weet niet dat er achter de deur een dienblad staat met wel vijftien kopjes. Als hij binnenkomt, valt het blad met alle kopjes erop kapot.
2. Een jongen, Jaap, is alleen in de kamer. Hij wil een snoepje uit de snoeppot pakken en klimt op een stoel om de pot te pakken. Maar de snoeppot staat te hoog. Hij kan er niet bij en terwijl hij zijn arm uitstrekt, stoot hij een kopje om dat kapot valt.

De kinderen kregen vervolgens de vraag: wie is het stoutst? Kinderen tot ongeveer 6/7 jaar antwoordden dat Bertram het stoutst is. Hij had immers de meeste kopjes kapot gemaakt. Vanaf het zevende jaar begint het kind meerdere aspecten van de situatie te bekijken. Het kind krijgt inzicht in de gegeven regels. Kinderen vanaf een jaar of tien houden rekening met de intentie van een handeling. Zij antwoordden in het onderzoek dat Jaap het meeste straf verdient, omdat hij iets deed dat niet mag, ondanks dat er minder kopjes kapot gingen.

Piaget ontdekte dat kinderen vanaf het zevende jaar meerdere aspecten van de situatie beginnen te bekijken. Kinderen vanaf een jaar of tien houden rekening met de intentie van een handeling. Voor hen is dus niet alleen de handeling van belang, maar ook het doel van een handeling.

Lawrence Kohlberg, een Amerikaans psycholoog, deed verder onderzoek naar de moraliteit en betrok daar niet alleen kinderen bij, maar ook volwassenen. Aangezien de resultaten over volwassenen niet relevant zijn voor dit onderzoek, worden alleen de resultaten die behaald zijn bij kinderen hier genoemd. Ook Kohlberg ziet een verschil in moraliteit tussen jonge kinderen (tot ongeveer 7 jaar) en oudere kinderen (tot ongeveer 12 jaar). Hij verdeelt moraliteit in drie niveaus (Beemen, 2010):

Niveau 1 is **preconventionele moraliteit**. Dit niveau is te vergelijken met wat Piaget ontdekte bij jonge kinderen. Er wordt slechts gekeken naar de regels. Kopjes mogen niet kapot, dus verdient Bertram straf. Er wordt niet gekeken naar de intenties van de betrokkenen, alleen naar het gevolg.

Niveau 2 is **conventionele moraliteit**. In dit niveau wordt er meer gekeken naar de omstandigheden (conventies). Hoe komt het dat de kopjes kapot zijn gegaan? Wat zijn de intenties van de betrokkenen? De verschillende aspecten van het probleem worden tegen elkaar afgewogen en er wordt dan een mening gevormd.

Het derde niveau is **postconventionele moraliteit**. Dit niveau is nog niet van toepassing bij kinderen. In dit niveau wordt het ethische aspect meegenomen in de beslissing.

Piaget en Kohlberg komen beiden tot de conclusie dat jonge kinderen regels voornamelijk belangrijk vinden vanwege de straffen die eraan gekoppeld zijn. Als kinderen iets ouder worden (vanaf ongeveer zeven jaar) kunnen ze beter de betekenis van regels begrijpen. Zo doet een kleuter zijn jas aan als hij naar buiten gaat omdat de juf anders boos wordt en begrijpt een kind in groep 4 dat hij anders ziek wordt.

Dit punt in de moraliteit is belangrijk met betrekking tot de kindgesprekken. Kinderen moeten namelijk het doel van kindgesprekken kunnen begrijpen en ook het doel van beter presteren.

3.2.4. Conclusie

Aan het begin van dit hoofdstuk werden drie vaardigheden genoemd die een kind moet beheersen zodat kindgesprekken nuttig zijn.

Een kind moet:

1. kunnen reflecteren op zichzelf en de eigen ontwikkeling.
2. verschillende standpunten kunnen innemen ten aanzien van hun eigen ontwikkeling.
3. verschillende inzichten en opvattingen kunnen begrijpen en ze tegen elkaar afwegen.

Uit de cognitieve ontwikkelingstheorie van Piaget blijkt dat kinderen op een leeftijd van 6 – 12 jaar in het operationele stadium dingen kunnen bekijken vanuit meerdere perspectieven. Dit is een noodzakelijke eigenschap voor kinderen om op hun eigen ontwikkeling te kunnen reflecteren. Kinderen kunnen zowel vanuit het eigen perspectief naar hun ontwikkeling kijken als vanuit het perspectief van iemand anders (de leerkracht) en kunnen daardoor zinnige dingen zeggen over hun ontwikkeling (**vaardigheid 1**). Op basis van de cognitieve ontwikkeling kan dus worden geconcludeerd dat kinderen op een leeftijd van 6 – 12 jaar geschikt zijn om mee in gesprek te gaan.

Vanaf het tweede niveau van het sociale perspectief is te zien dat kinderen inzien dat er vanuit verschillende perspectieven naar dingen kunnen worden gekeken (**vaardigheid 2**). Deze bevinding ondersteunt dus de conclusie die op basis van de cognitieve ontwikkeling is getrokken. Het tweede niveau van het sociale perspectief begint gemiddeld op een leeftijd vanaf 8 jaar. In het niveau

daarvoor beseffen kinderen op een leeftijd van 7 jaar al wel dat er vanuit verschillende kanten naar iets kan worden gekeken, maar is het besef dat er op verschillende manieren over kan worden gedacht nog niet helemaal aanwezig. Op basis van deze sociale ontwikkeling kan dus worden geconcludeerd dat het voeren van gesprekken met kinderen over hun eigen ontwikkeling zinvol is vanaf de leeftijd van 8 jaar.

De fasen van de ontwikkeling zoals Erik Erikson die beschrijft laten zien dat kinderen op de basisschoolleeftijd van zichzelf kunnen inzien (**vaardigheid 1**) welke competenties ze hebben, dat ze prestatiegericht zijn en dat ze over de doelgerichtheid en de wilskracht bezitten om hun doelen na te streven. Dit zijn eigenschappen die een kind nodig heeft om tot een zinvol kindgesprek te komen.

Vanuit de morele ontwikkeling zoals Kohlberg die beschrijft is te concluderen dat kinderen op een leeftijd vanaf 7 jaar de morele vaardigheden hebben om te begrijpen waarom bepaalde regels zijn zoals ze zijn. Voor kindgesprekken betekent dit dat kinderen kunnen begrijpen waarom hun ontwikkeling belangrijk is en waarom het zinvol is dat zij daaraan bijdragen (**vaardigheid 3**).

Kijkend naar de cognitieve, sociale en morele ontwikkeling, kan worden geconcludeerd dat kindgesprekken zin hebben vanaf een leeftijd van 8 jaar. Vanaf groep 4 dus. Op die leeftijd is de cognitieve, sociale en morele ontwikkeling dermate gevorderd dat kinderen beschikken over de genoemde vaardigheden die nodig zijn om zinvolle kindgesprekken te kunnen voeren. Voor die tijd hebben kinderen nog niet de vaardigheden op de drie genoemde ontwikkelingsgebieden om tot zinvolle kindgesprekken te komen.

Volgens eerder genoemde Noëlle Pameijer kunnen kinderen doorgaans goed aangeven wat ze willen leren, hoe ze zich willen gedragen en hoe ze denken dat dit hen gaat lukken (Pameijer, Van Beukering, De Lange, 2009). Elke leerling wil grip hebben op zijn ontwikkeling en zich er medeverantwoordelijk voor voelen. De kinderpsychologe Martine Delfos (Kappen, 2007) beaamt dit: 'De deskundigheid zit in het kind, probeer het daar uit te halen. Je moet ervan overtuigd zijn dat kinderen iets te vertellen hebben en dat ze dat willen vertellen. De vraag is niet of kinderen een mening hebben of over informatie beschikken, maar hoe we met hen kunnen communiceren om die mening te weten te komen en die informatie te verkrijgen'

Het antwoord op die vraag wordt geprobeerd in het volgende hoofdstuk te vinden.

4. HET KINDGESPREK

In de voorgaande hoofdstukken is genoemd welke plaats kindgesprekken binnen handelingsgericht werken innemen en is het nut van gesprekken met kinderen bepaald. Nu is het tijd om naar het gesprek zelf te gaan. Welke technieken zijn daarvoor nodig? Wat zijn belangrijke aandachtspunten?

4.1. Communiceren met kinderen

4.1.1. Verschillende soorten gesprekken

Iemand die werkt of leeft in een omgeving waar kinderen zijn, praat voortdurend met kinderen. Een ouder praat met zijn kind tijdens de afwas, of in de auto en een leerkracht praat voortdurend met kinderen tijdens het werk, in de pauze of na schooltijd. Kinderen moeten zich veilig en vertrouwd voelen binnen het gesprek. Je veilig voelen is je gewaardeerd voelen (Kappen, 2007). De eerder aangehaalde Noëlle Pameijer noemt twee verschillende soorten gesprekken: toetsingsgesprekken en een gesprek over de beleving en mening van het kind (Pameijer, Van Beukering, De Lange, 2009). Toetsingsgesprekken (of overhoringsgesprekken) vinden voortdurend plaats op school, bijvoorbeeld tijdens een kringgesprek, een gesprek over een rekenstrategie of tijdens een aardrijkskundeles. Over het algemeen zijn dit gesprekken waarbij leerlingen gewend zijn aan vragen waarmee leerkrachten willen nagaan of ze iets hebben begrepen, bijvoorbeeld tijdens een instructie. Kinderen zijn dus gewend dat een leerkracht vragen stelt waarbij de leerkracht zelf het antwoord al weet. De leerkracht wil dan toetsen of de leerling het ook weet.

Een kindgesprek binnen handelingsgericht werken is een gesprek over de beleving en mening van het kind. Het grote verschil met een gesprek over de beleving en/of mening van het kind en een toetsingsgesprek is dat eerstgenoemde niet wordt gehouden om na te gaan of een leerling bepaalde kennis heeft of een instructie heeft begrepen, maar om inzicht te krijgen in de mening of de beleving van het kind. Het kind is dit niet gewend en verwacht dat zijn antwoord goed of fout is en dat de leerkracht dat beoordeelt. Als je als leerkracht een vraag stelt zal een leerling direct denken dat het om een 'toetsingsvraag' gaat en denkt dat de leerkracht controleert of hij iets goed begrepen heeft. De eerder genoemde kinderpsychologe Martine Delfos (2006) beaamt dat kinderen verwachten dat volwassenen de antwoorden op de vragen weten en voegt daar aan toe dat kinderen denken dat volwassenen alles altijd beter weten.

Het is daarom belangrijk dat aan het begin van het kindgesprek duidelijk wordt gemaakt welk doel het gesprek heeft. Dit 'communiceren over de communicatie' wordt 'metacommunicatie' genoemd. De volwassene stelt zich open op en benoemt het doel van het gesprek. Hij laat duidelijk merken dat het niet gaat om het goed of fout beantwoorden van een kind, maar om te weten te komen hoe het kind zich voelt, hoe het kind over bepaalde dingen denkt en dat het kind wordt betrokken bij de eigen ontwikkeling. De leerkracht geeft aan dat dit belangrijk is, omdat het kind zelf uiteindelijk het beste weet wat goed voor hem is. De volwassene kan het kind niet helpen met antwoorden, maar neemt een meer afwachtende houding aan. Omdat het kind doorgaans niet gewend is dit soort gesprekken te voeren, is het belangrijk om tijdens het gesprek deze aspecten zo nu en dan te benadrukken. Ook als een kind soms geen antwoord weet op vragen is het belangrijk om te benadrukken dat antwoorden niet goed of fout zijn, maar dat het gaat om de mening. Als het kind geen mening ergens over heeft, is dat niet erg. Hij hoeft er dan niet een te verzinnen. Zoal wel Pameijer (Pameijer, Van Beukering, De Lange, 2009) als Delfos (Kappen, 2007) benadrukken het belang van metacommunicatie. Het kind moet weten waarom het gesprek wordt gevoerd, wat het doel is van het gesprek.

4.1.2. Vraagtechnieken

Er zijn verschillende soorten vragen en vraagtechnieken. Om achter de informatie te komen die de leerkracht van het kind verwacht, is het goed om de verschillende vraagtechnieken te kennen en te weten wat de resultaten van bepaalde soorten vragen zijn. Martine Delfos (2006, Kappen, 2007) noemt vele verschillende soorten vragen en Piet Vandebriel (2011) benoemt soortgelijke vragen. Hier worden alleen de relevante vraagtechnieken voor kindgesprekken behandeld.

Vraagtechniek 1: open en gesloten vragen

Open vragen zijn vragen waarop meerdere antwoorden mogelijk zijn, gesloten vragen zijn vragen waarop slechts een paar antwoorden mogelijk zijn, meestal 'ja' of 'nee'. De beste manier van vragen is het stellen van open vragen, omdat daarmee de meeste informatie uit het kind komt en de vraagsteller niet deels het antwoord invult.

Vraagtechniek 2: doorvragen

Doorvragen houdt in dat op een gedeelte van een zin, of soms een enkel woord, wordt doorgevraagd. Bijvoorbeeld: 'ik speel graag met mijn vrienden' 'Wie zijn je vrienden dan?' of 'Wat spelen jullie dan?'. Door het doorvragen kunnen onduidelijke onderdelen van een antwoord worden verduidelijkt.

Vraagtechniek 3: meervoudig vragen

Een meervoudige vraag is een vraag waarin meerdere vragen verborgen liggen, bijvoorbeeld 'Welk vak vind je het makkelijkst en welke het leukst en waar ben je het best in?'. Bij deze vorm van vragen moet het kind direct te veel informatie verwerken. Het is beter om de meervoudige vraag op te splitsen in verschillende enkelvoudige vragen. Dus: 'Welk vak vind je het makkelijkst?', 'Welk vak vind je het leukst?', 'In welk vak ben je het best?'.

Vraagtechniek 4: herhalingsvragen

Met herhalingsvragen wordt niet het letterlijk herhalen van een vraag bedoeld, maar het herhalen van een vraag door de vraag anders te stellen. Dit is raadzaam in drie gevallen:

1. Als een kind een vraag niet goed begrijpt kan de vraag op een andere manier worden gesteld.
2. Als een kind de vraag ontwijkt kan dat betekenen dat het kind het niet begrijpt of het op dat moment niet wil beantwoorden. Door de vraag anders te formuleren beantwoordt het kind de vraag misschien wel.
3. Als je als vraagsteller niet helemaal zeker bent of het kind wel het antwoord geeft wat hij echt bedoelt, is het handig om de vraag op een andere manier nogmaals te stellen. Zo kun je het gegeven antwoord controleren.

Vraagtechniek 5: samenvattend vragen

Als een kind veel informatie heeft gegeven, is het raadzaam om dit zo nu en dan samen te vatten in een vraag. Als iets in de samenvatting niet klopt, zal het kind dat er zelf uithalen, omdat het gaat over wat hij zelf heeft gezegd.

Volwassenen zijn gewend dat in een gesprek beide gesprekspartners beschikken over bepaalde sociale vaardigheden en gedragsnormen. Zo gaan volwassenen in een gesprek direct zitten en praten, het liefst doelgericht naar het probleem toe. Dit is echter niet de vorm die kinderen hanteren. Zij praten liever tijdens het spelen of als ze ergens mee bezig zijn, zeker als het een belangrijk onderwerp is (Kappen, 2007; Pameijer, Van Beukering, De Lange, 2009; Vandebriel, 2011). Het kind kan het beste zelf kiezen waar hij gaat zitten zodat hij zelf de regie in handen heeft. Ook moet het kind tijdens het praten iets doen, bijvoorbeeld een tekening maken.

Voor de kindgesprekken binnen HGW is dit een belangrijk aspect. Om het gesprek zo vruchtbaar mogelijk te laten zijn, moet het kind zoveel mogelijk op het gemak worden gesteld. Aan het bureau zitten, stil op een stoel, kan voor de leerkracht een prettige manier van werken zijn, maar kan voor het kind juist beangstigend werken. Met name omdat kinderen op deze manier meestal toetsingsvragen krijgen en dus het gevoel krijgen dat ze getoetst worden. Om veiligheid voor het kind te creëren en het kind op het gemak te stellen, zijn er enkele aandachtspunten.

Zorg dat het kind ergens mee bezig is. Geef het kind een tekening of laat het kind spelen. Het kind kan ook worden ondervraagd als het bezig is met een taak, bijvoorbeeld tijdens de rekenles.

Creëer veiligheid. Een kindgesprek kan tijdens de les, in de klas worden gevoerd mits er veiligheid wordt gecreëerd. Niet als er stil wordt gewerkt, want dan luistert de hele klas mee. Ga met het kind bijvoorbeeld aan de instructietafel zitten, op een manier dat het kind met de rug naar de klas zit. Het kind is gewend om daar te zitten en dit is dus niet eng voor het kind. Omdat het kind met de rug naar de klas zit, wordt het daardoor niet afgeleid.

Bespreek het doel van het gesprek. Laat duidelijk merken dat dit niet een gesprek is om te kijken of het kind iets al weet, maar dat het bedoeld is om te begrijpen hoe het met het kind gaat. Het kind heeft informatie dat de leerkracht niet heeft en kan dit aan de leerkracht geven.

Verdere aandachtspunten op het gebied van communicatie volgen in de volgende paragraaf.

4.2. Aandachtspunten

4.2.1. Non-verbale communicatie

Binnen de communicatie in het algemeen zijn er zowel verbale als non-verbale aspecten. Verbale communicatie is al behandeld in het gedeelte hiervoor.

Kinderen zijn over het algemeen kleiner dan volwassenen. Een verschil in hoogte heeft invloed op de communicatie. Degene die hoger staat zal eerder de rol van spreker zijn in het gesprek en de verantwoordelijkheid voor het gesprek nemen. De kleinere zal zich vaak afhankelijk opstellen in een gesprek. In gesprek met kinderen is het dus van belang om op dezelfde (oog)hoogte te zijn. Op gelijke (oog)hoogte zitten stimuleert een gelijkwaardige uitwisseling (Delfos, 2006).

Oogcontact met het kind is belangrijk, maar dit moet niet worden overdreven waardoor het staren wordt. Dan voelt het kind zich niet op zijn gemak en krijgt het gesprek niet de gewenste uitwerking. Door veelvuldig oogcontact te hebben in het gesprek kun je goed non-verbale signalen opvangen, zoals twijfel in de ogen of een gesloten houding. De eerder genoemde Belgische kinderpsycholoog Piet Vandebruel (2011) zegt over die lichaamshouding: *„Een lichaamshouding van een kind kan boekdelen spreken. Vaak zitten hier heel wat verborgen signalen in die de verbale communicatie van een kind kunnen verhelderen, als we er maar goed naar kijken. De non-verbale reacties en de lichaamshouding zullen de uitgesproken taal ondersteunen en uiteindelijk voor heel wat correctie in de interpretatie van de andere signalen kunnen zorgen.*

4.2.2. Het gevaar van bagatelliseren

Ieder probleem waar een kind mee zit verdient aandacht en mag niet worden gebagatelliseerd, hoe klein het ook voor de leerkracht lijkt. Als de leerkracht verlangt dat de leerlingen zorg dragen voor hun werk, moet hij zorg dragen voor de leerlingen (Faber & Mazlish, 2003). Faber en Mazlish noemen in hun boek *How to talk so kids can learn* zeven verschillende benaderingen hoe je een probleem van een kind kunt benaderen, die alle zeven het probleem van het kind bagatelliseren. In de volgende casus komt Berend (9 jaar) huilend bij de meester, omdat hij zo moe wordt van

rekenen, dat hij steeds maar weer niet snapt. De meester kan op de volgende herkenbare manieren reageren:

1. Ontkenning van gevoelens. *Maak je niet zo druk over niets. De wereld vergaat niet omdat jij rekenen niet snapt.*
2. De filosofische benadering. *Het leven is niet altijd eerlijk. Het ene kind is goed in rekenen, het andere in taal.*
3. Advies. *Niet teleurgesteld worden omdat je rekenen niet snapt. Gewoon blijven proberen.*
4. Vragen stellen. *Hoe komt het dat je het niet snapt? Wat snap je niet?*
5. Verdedigen van de opponent. *Toch moet je blijven rekenen, want rekenen is heel belangrijk voor je.*
6. Medelijden. *Ach arme jongen toch. En je probeert nog wel zo hard, wat zielig voor je. Zeker omdat het bij de andere kinderen zo goed gaat.*
7. Amateurpsycholoog. *Wat denk je dat de echte reden achter je rekenproblemen zijn? Voel je je wel op je gemak in de klas? Gaat het thuis allemaal wel goed?*

Hoewel enkele van deze reacties goed lijken, voelt het kind zich bij geen van deze reacties echt begrepen. Hij komt om even uit te huilen en hoopt op een eerste reactie in de vorm van 'Ja, het is ook heel vervelend dat het allemaal niet lukt. Ik begrijp het dat je daar even verdrietig en boos over wordt'. Later, als Berend wat gekalmeerd is, kan worden gekeken welke oplossing voor het probleem kan worden gevonden.

(Kinder)psychologen, wetenschappers en ervaringsdeskundigen zijn het over één ding unaniem eens: er zijn twee belangrijke aspecten bij het voeren van een goed gesprek met kinderen. .

- In de eerste plaats moeten de gesprekspartners elkaar goed begrijpen. De volwassene moet het kind begrijpen, maar het kind de volwassene ook!
- In de tweede plaats moeten de gesprekspartners elkaar kunnen vertrouwen. Dit geldt nogmaals voor beide richtingen: het kind moet de volwassene kunnen vertrouwen, maar de volwassene het kind ook (Delfos 2006, Faber & Mazlish 2003, Kohnstamm 2002, Vandebriel 2011).

Als de leerkracht het probleem van het kind bagatelliseert, heeft het kind het gevoel dat de leerkracht het kind niet goed begrijpt en vertrouwt het kind de leerkracht niet, omdat de leerkracht toch het belang van het probleem niet ziet.

4.2.3. Suggestibiliteit

Onderzoek naar kindgesprekken is tot nu toe voornamelijk gedaan met als doel om de betrouwbaarheid van wat kinderen zeggen te onderzoeken. Dit is met name van belang in rechtszaken, waarin kinderen getuigen zijn. Is datgene wat een kind ziet of beweert wel betrouwbaar en kan het als belastend materiaal worden gezien? Omdat kindgesprekken binnen HGW een andere insteek hebben, lijken deze onderzoeken niet van toepassing. Toch zitten er enkele interessante onderdelen in die kunnen worden toegepast op alle soorten kindgesprekken, dus ook die binnen HGW.

Een belangrijke onderdeel is de suggestibiliteit. In hun studie naar de invloed van suggestie op kinderen definiëren Loftus en Davies suggestibiliteit als volgt: de mate waarin individuen, kinderen of volwassenen, ertoe worden gebracht te geloven dat gebeurtenissen zijn gebeurd die niet hebben plaatsgevonden of details anders zijn dan ze daadwerkelijk waren (Loftus & Davies, 1984).

Een voorbeeld van suggestibiliteit bij een kind is te zien in de volgende casus. In een gesprekje met een politieman vertelt een meisje dat een vrouw die bij een misdaad betrokken was een donkerkleurige hoed droeg, met een bepaald soort punt. De vrouw in kwestie droeg helemaal geen hoed, maar het meisje was tot die conclusie gekomen door de suggestieve vragen van de

politieaan. De politieaan vroeg: droeg de vrouw een poncho of een hoed? En daarna: wat voor soort hoed was het? Waarna hij enkele soorten opnoemde. De conclusie is dat het meisje niet twijfelt aan de aanname van de politieaan dat de vrouw een hoed droeg. De politieaan zei dat, dus het zal wel zo zijn. Kinderen gaan er vanuit dat volwassenen serieus zijn en hen niet om de tuin willen leiden.

Martine Delfos (2006) noemt als voorbeeld hiervan het onderzoek naar kinderen die worden gevraagd naar de ballonnen in de klas. Een kind dat gevraagd wordt of de ballonnen in de klas rood of blauw zijn, zal al snel een kleur noemen, ook als er geen ballonnen in de klas hangen. Het kind zal de uitspraak van de volwassene niet vanzelfsprekend ter discussie stellen om zich af te vragen of er wel ballonnen hangen. Vervolgens is alleen de vraag welke kleur die ballonnen hebben. Als de vraag open wordt gesteld (Hangen er ballonnen in de klas? En zo ja, welke kleur hebben die?) dan antwoordt het kind dat er geen ballonnen in de klas hangen.

Een bekend filmpje waaruit vaak wordt geconcludeerd dat kinderen fantasie en werkelijkheid niet uit elkaar kunnen houden, is het filmpje waarbij een kleuterjuf zich voor het oog van de kinderen omkleedt tot Sinterklaas. Aan de kinderen wordt gevraagd waar de juf is, waarop zij antwoorden dat ze het niet weten. Vervolgens wordt geconcludeerd dat kinderen fantasie en werkelijkheid niet kunnen onderscheiden. Maar als er beter naar de reactie van de kinderen wordt gekeken, blijkt dit niet een voorbeeld van het niet kunnen onderscheiden van fantasie en werkelijkheid, maar van het niet kunnen interpreteren van een suggestieve vraag. Als de vraag wordt gesteld, kijken de kinderen elkaar aan en weten ze niet goed hoe er moet worden gereageerd. Een kind zegt op een gegeven moment dat de juf er niet meer is, en de rest vult hem aan. In de aarzeling zit wellicht de verbazing over de bedoeling van de vraag. De kinderen hebben wel door dat de juf Sinterklaas is, dus de vraag moet anders worden bedoeld. De kinderen besluiten daarom het spelletje mee te spelen.

Om suggestibiliteit te voorkomen, moet de vraag zo open mogelijk worden gesteld. 'Wat vind je van de rekenlessen?' in plaats van 'Vind je de rekenlessen leuk?'. De vraag 'Wanneer merk je dat je beter kunt werken?' is ook suggestief. De suggestie wordt gewekt dat er een situatie is waarin het kind goed kan werken. Beter is de vraag: 'merk je wel eens dat je soms beter kunt werken?'

Overigens zijn niet alleen kinderen gevoelig voor en beïnvloedbaar door suggestieve vragen. Als je de straat op zou gaan en aan tien willekeurige voorbijgangers de vraag zou stellen: 'Wat vindt u van de toegenomen criminaliteit onder jongeren?' zal er waarschijnlijk niet één de vraag stellen of die criminaliteit wel is toegenomen.

4.3. Verschillende benaderingen

In de voorgaande hoofdstukken en paragrafen is veel gesproken over kindgesprekken, technieken daarvoor en aandachtspunten. In deze paragraaf komen twee verschillende benaderingen van kindgesprekken aan de orde.

Er zijn twee manieren om het kindgesprek in te gaan en het gesprek vorm te geven: een gestuurd gesprek en een vrij gesprek.

4.3.1. Een gestuurd gesprek

Een gestuurd gesprek is een gesprek waarbij de leerkracht het stuur in handen heeft en bepaalt waarover wordt gesproken. De leerkracht bepaalt het vak, bijvoorbeeld rekenonderwijs, waar het kind mee aan de slag zal gaan. Binnen dat kader geeft de leerkracht het kind keuzes, zodat het wel een gesprek is waar het kind keuzes kan maken en daardoor motivatie krijgt en een gevoel van

autonomie. De leerkracht heeft echter gestuurd naar het onderwerp en besloten wat belangrijk is om mee aan de slag te gaan.

Voordelen van een gestuurd gesprek:

- De leerkracht kan aan de resultaten van het kind zien waar aan gewerkt moet worden en het kindgesprek daarover laten gaan.
- De leerkracht kan realistische doelen opstellen en realistische manieren aandragen om het doel te bereiken.
- Het gesprek kan doelgericht worden gehouden. Omdat een kindgesprek onwennig kan zijn voor het kind, omdat het niet goed weet wat er van hem wordt verwacht, kan een leerkracht het gesprek sturen zodat het vruchtbaar is.

Nadelen van een gestuurd gesprek:

- Problemen waar het kind echt mee zit komen wellicht niet aan bod.
- Het kind raakt wellicht minder betrokken bij het kindplan.

4.3.2. Een vrij gesprek

Een vrij gesprek is een gesprek waarin alleen op zoek wordt gegaan waar het kind aan kan gaan werken. Het onderwerp staat vrij en komt vanuit het kind. Het kan rekenonderwijs zijn, maar ook een algemeen gebrek aan concentratie of een gedragsprobleem. Het kind komt zelf met het probleem en komt zelf met een doel. Dit doel wordt natuurlijk wel bijgestuurd door de leerkracht om het realistisch te maken, maar alles wordt vanuit het kind bepaald.

Voordelen van een vrij gesprek:

- De onderwerpen komen vanuit het kind. Het kind is daardoor zeer betrokken en gemotiveerd.
- Het kind kan aangeven waar het problemen mee heeft en reflecteert daardoor op zichzelf.

Nadelen van een vrij gesprek:

- Het kind heeft wellicht niet een goed overzicht waar aan gewerkt moet worden.
- Het kind stelt wellicht niet realistische doelen en manieren om de doelen te verwezenlijken.

4.4. Samenvatting

Op school krijgt een kind te maken met toetsingsgesprekken en gesprekken over de mening of beleving van het kind. Kindgesprekken vallen binnen de laatste soort. Er zijn verschillende soorten vragen die relevant zijn in kindgesprekken: open/gesloten vragen, doorvragen, meervoudige vragen, herhalingsvragen en samenvattende vragen. Het is als leerkracht belangrijk te realiseren dat kinderen niet dezelfde sociale vaardigheden hebben en gespreksregels kennen als volwassenen. Het is daarom goed om op de non-verbale communicatie te letten tijdens het gesprek, te waken voor suggestibiliteit en problemen van een kind niet te bagatelliseren. Er zijn twee manieren om het kindgesprek te benaderen. Een gestuurd gesprek waarbij de leerkracht het gesprek stuurt en bepaalt wat er wordt besproken, of een vrij gesprek waarbij het onderwerp vrij wordt gelaten, zodat het kind beslist wat het onderwerp wordt waar het kindgesprek over gaat.

5. RESULTATEN VERWERKEN

In de voorgaande hoofdstukken is behandeld welk doel kindgesprekken hebben, dat kindgesprekken nut hebben en hoe kindgesprekken het beste kunnen worden gehouden. Maar hoe moeten kindgesprekken worden gedocumenteerd? En wat moet er gebeuren met de resultaten van de kindgesprekken? In dit hoofdstuk komen die vragen aan bod.

5.1. Het kindplan

Het houden van kindgesprekken alleen is niet voldoende om de doelen te bereiken. Er moet ook adequaat worden omgegaan met de resultaten en bevindingen van het kindgesprek. Op die manier kunnen de doelen worden behaald. Tijdens de kindgesprekken is het belangrijk om de gegevens die tijdens het gesprek naar voren komen goed te noteren, zodat ze op een juiste manier kunnen worden verwerkt. Daarvoor is het formulier 'kindplan' nodig, te vinden in BIJLAGE I. Het is belangrijk om zo veel mogelijk samen met het kind het formulier in te vullen.

Kolom 1:

Nu weet/kan ik al:	In deze eerste kolom kijkt de leerkracht samen met het kind naar de vaardigheden die het kind al heeft, zodat het kind positief wordt benaderd. Van daaruit kan worden gekeken welke vaardigheden daar nog bij moeten komen. Deze competenties en doelen worden opgeschreven.
Straks wil ik weten/kunnen:	Bijvoorbeeld: Nu kan ik al: 10 minuten geconcentreerd werken tijdens de rekenles. Straks wil ik kunnen: een hele rekenles van 45 minuten geconcentreerd kunnen werken.

Kolom 2:

Om dat te bereiken ga ik:	In deze kolom wordt een plan van aanpak geformuleerd. Wat wil het kind gaan doen om het doel dat in kolom 1 is genoteerd te bereiken?
	Bijvoorbeeld: Om dat te bereiken ga ik: iedere dag iets langer mij proberen te concentreren tijdens de rekenles, zodat ik na een paar weken mij 45 minuten kan concentreren.

Kolom 3:

De meester/juf helpt mij door:	In deze kolom worden de afspraken neergezet die de leerkracht samen met het kind maakt over hoe de leerkracht het kind kan helpen. Dit kan uiteenlopen van het geven van een complimentje of een beloning tot het afspreken van een signaal om de leerling eventjes alert te maken op de afspraak.
	Bijvoorbeeld: De leerkracht helpt mij door: iedere rekenles een stopwatch neer te leggen met een alarm dat iedere dag een minuut later afgaat.

Kolom 4:

Mijn ouders helpen mij door:	In deze kolom kan worden ingevuld wat er eventueel met de ouders is besproken om het doel van het kind te behalen.
	Bijvoorbeeld: Mijn ouders helpen mij door: thuis concentratieoefeningen met mij te doen.

Kolom 5:

Iemand of iets anders dat mij kan helpen:

In deze kolom kan iets of iemand anders worden ingevuld waardoor het kind geholpen kan worden het doel te bereiken. Dit kan een groepsgeenoot zijn die het kind stimuleert, of materialen die het kind kunnen helpen.

Bijvoorbeeld:

Iemand of iets anders dat mij kan helpen: Klaas, door mij niet af te leiden tijdens de rekenles, maar met vragen naar iemand anders te gaan.

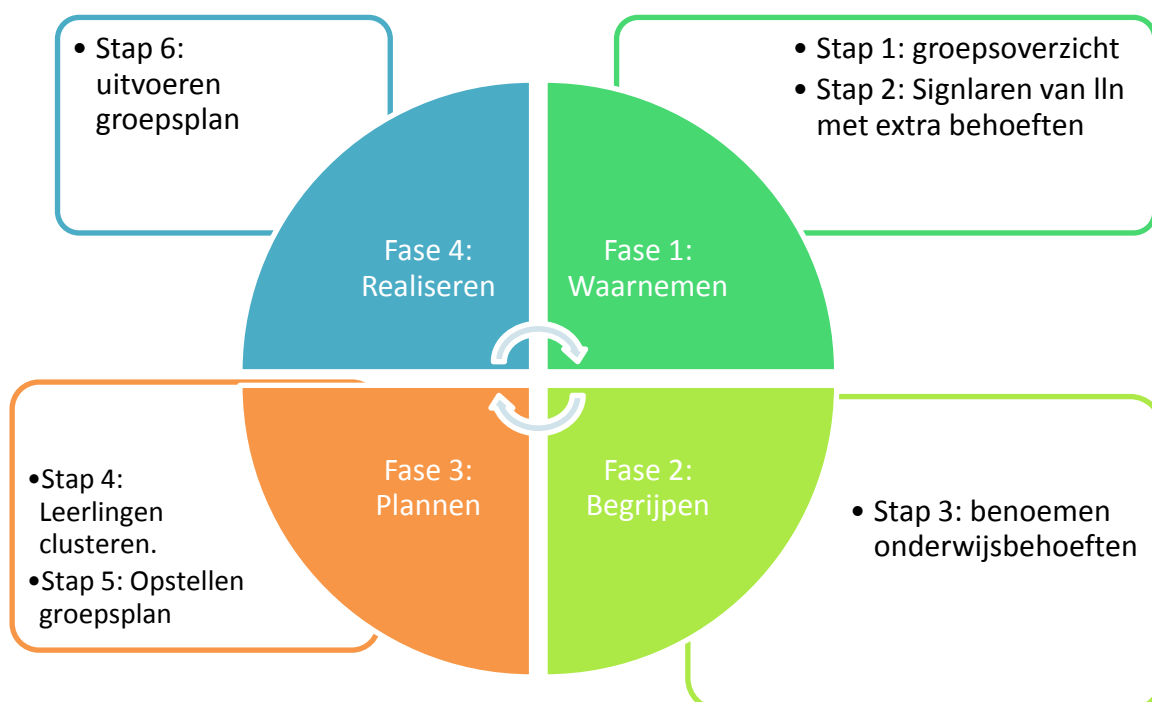
Op het formulier ontbreken allerlei termen zoals 'onderwijsbehoeften', 'motivatie' en 'gevoel van autonomie', omdat het formulier bedoeld is om samen met het kind in te vullen en het kind niets aan deze termen heeft. In de antwoorden op het formulier verwerken kinderen meestal aspecten van verschillende onderwijsbehoeften zoals de leeromgeving, de groepsgeenoten, de leerkracht, maar ook hun eigen werkhouding. Het is aan de leerkracht om deze verborgen onderwijsbehoeften om te zetten in duidelijk verwoorde onderwijsbehoeften.

Tot slot is het belangrijk om met het kind af te spreken hoe en wanneer er geëvalueerd wordt. Tijdens de evaluatie wordt gekeken of het doel bereikt is en of de manier waarop het doel bereikt is een goede, prettige manier was. Het is belangrijk om tijdens het kindgesprek alvast vooruit te kijken naar de evaluatie, omdat dit voor het kind ook een belangrijk moment is.

5.2. De HGW-cyclus doorlopen

In dit hoofdstuk wordt specifiek ingegaan op de rol van kindgesprekken binnen de HGW-cyclus. De genoemde stappen in dit hoofdstuk zijn dus niet volledig, maar hebben alleen betrekking op de gevoerde kindgesprekken. Voor het doorlopen van de volledige HGW-cyclus, wordt verwezen naar het boek over handelingsgericht werken van Noëlle Pameijer e.a.. (Pameijer, Van Beukering, De Lange, 2009).

Het kindgesprek en het bijbehorende kindplan horen bij fase 1: waarnemen. Aan de hand van de informatie die het kind heeft gegeven in het kindgesprek, kunnen verdere onderwijsbehoeften worden genoemd (stap 3).



In het groepsoverzicht, zie BIJLAGE II, worden per kind de onderwijsbehoeften ingevuld. Soms hebben kinderen expliciet onderwijsbehoeften aangegeven, door bijvoorbeeld te zeggen dat ze behoefte hebben aan meer stilte, of aan uitdagendere lesactiviteiten. Het komt ook voor dat kinderen de onderwijsbehoeften minder expliciet noemen, maar dat de leerkracht goed tussen de regels moet luisteren. Als een kind bijvoorbeeld zegt: 'rekenen gaat altijd goed, omdat ik dan snel aan het werk kan', is de onderwijsbehoefte: 'dit kind heeft een instructie nodig die kort en bondig is'.

Als het groepsoverzicht compleet is ingevuld, inclusief de uit de kindgesprekken gehaalde onderwijsbehoeften, kunnen de kinderen in fase 3 worden geclusterd in groepjes (stap 4). Deze clusters kunnen worden gemaakt door te letten op verschillende criteria, zoals onderwijsbehoeften, niveau of concentratieniveau. Voor ieder groepje wordt een groepsplan opgesteld, waarin de doelen worden geformuleerd. Als er bijvoorbeeld meerdere kinderen met een concentratieprobleem zijn, wordt er een groepje gevormd met die kinderen. In een ander groepje kunnen kinderen zitten die behoefte hebben aan een korte, bondige uitleg en in een derde groepje zitten kinderen die veel moeite hebben met rekenen en meer uitleg en extra stof nodig hebben.

Afhankelijk van wat er naar voren komt uit de kindgesprekken, zullen er persoonlijke notities moeten worden gemaakt in het groepsplan. Als een kind, zoals in het eerder genoemde voorbeeld, aangeeft dat het wil dat de leerkracht zijn concentratietijd controleert door een stopwatch, geldt dit niet voor de hele groep die aan de concentratie moet werken. Een dergelijke opmerking wordt dus als notitie bij het specifieke kind gemaakt.

Tot slot wordt in fase 4 het groepsplan uitgevoerd. Het is voor de leerkracht belangrijk om goed het overzicht te hebben over de verschillende individuele afspraken die zijn gemaakt met kinderen. Zoals in het voorbeeld het kind een stopwatch nodig heeft dat door de leerkracht wordt aangereikt, zo zullen er meerdere afspraken zijn met leerlingen waarbij de leerkracht een kleine, maar belangrijke daad moet verrichten. Als deze verschillende kleine daden overzichtelijk zijn voor de leerkracht, kost dit weinig energie. Door op deze manier persoonlijk aandacht te geven aan verschillende kinderen, bouwt de leerkracht direct een belangrijke relatie- en vertrouwensband op met de leerling.

Onderzoeksopzet

1. SAMENVATTING EN CONCLUSIE LITERATUURONDERZOEK

In dit hoofdstuk wordt een samenvatting gegeven van het literatuuronderzoek en de conclusies die daarin zijn getrokken.

Het voeren van kindgesprekken binnen handelingsgericht werken wordt gedaan om onderwijsbehoeften van het kind te benoemen. Het uiteindelijke doel van kindgesprekken is het verbeteren van de resultaten. Dit wordt gedaan door motivatie op te wekken en het geven van een gevoel van autonomie.

Door het voeren van kindgesprekken raken kinderen intrinsiek gemotiveerd. Dit is de meest productieve vorm van motivatie, omdat kinderen van binnenuit gemotiveerd zijn en niet afhankelijk zijn van een beloning of een straf, zoals bij extrinsieke motivatie. Het is belangrijk om het kind te motiveren door hem te laten kijken naar de eigen ontwikkeling en niet te vergelijken met de rest van de klas.

Een gevoel van autonomie heeft een positieve invloed op de prestaties en zorgt ervoor dat een kind doeltreffender bezig is. Autonomie kan worden gecreëerd door een kind keuzes te laten maken. Dit kunnen optiekeuzes zijn of actiekeuzes. Het voeren van een kindgesprek past binnen een autonomie-respecterende leerstijl en is een manier om het kind keuzes te laten maken en dus een gevoel van autonomie te geven.

Drie vaardigheden die een kind moet beheersen zodat kindgesprekken nuttig zijn:

Een kind moet:

1. kunnen reflecteren op zichzelf en de eigen ontwikkeling.
2. verschillende standpunten kunnen innemen ten aanzien van hun eigen ontwikkeling.
3. verschillende inzichten en opvattingen kunnen begrijpen en ze tegen elkaar afwegen.

Op basis van de cognitieve ontwikkelingstheorie van Piaget, de fasen van ontwikkeling van Erikson, de morele ontwikkeling van Kohlberg en de niveaus van sociaal perspectief, kan worden geconcludeerd dat kindgesprekken zin hebben vanaf een leeftijd van 8 jaar. Vanaf groep 4 dus. Op die leeftijd is de cognitieve, sociale en morele ontwikkeling dermate gevorderd dat kinderen beschikken over de genoemde vaardigheden die nodig zijn om zinvolle kindgesprekken te kunnen voeren. Voor die tijd hebben kinderen nog niet de vaardigheden op de drie genoemde ontwikkelingsgebieden om tot zinvolle kindgesprekken te komen.

Op school krijgt een kind te maken met toetsingsgesprekken en gesprekken over de mening of beleving van het kind, zoals kindgesprekken binnen HGW. Er zijn verschillende soorten vragen die relevant zijn in kindgesprekken. Het is als leerkracht belangrijk te realiseren dat kinderen niet dezelfde sociale vaardigheden hebben en gespreksregels kennen als volwassenen. Het is daarom goed om op de non-verbale communicatie te letten tijdens het gesprek, te waken voor suggestibiliteit en problemen van een kind niet te bagatelliseren.

Er zijn twee manieren om het kindgesprek te benaderen. Een gestuurd gesprek waarbij de leerkracht het gesprek stuurt en bepaalt wat er wordt besproken, of een vrij gesprek waarbij het onderwerp vrij wordt gelaten zodat het kind beslist wat het onderwerp wordt waar het kindgesprek over gaat.

In het praktijkonderzoek wordt verder onderzocht welke invloed kindgesprekken hebben op de motivatie en de resultaten van het kind en welke verschillende invloeden gestuurde en vrije kindgesprekken hebben. De motivatie van kinderen wordt getoetst door voorafgaand aan de kindgesprekken een enquête, zie BIJLAGE III, te houden onder de kinderen en aan het van het traject dezelfde enquête te houden. In deze enquête wordt de motivatie gepeild. De verschillen tussen gestuurde en vrije kindgesprekken wordt onderzocht door met zes leerlingen vrije kindgesprekken

te voeren en met zes leerlingen gestuurde kindgesprekken te voeren. De resultaten die deze kinderen halen worden met elkaar vergeleken om te zien welke vorm van kindgesprekken het meest effectief is en de resultaten worden vergeleken met de controlegroep om te kijken of kindgesprekken in het geheel een positieve invloed hebben op de resultaten.

2. ONDERZOEK, DEELVRAAG EN ONDERZOEKSMETHODE

In dit hoofdstuk wordt het onderzoek uiteen gezet. De probleemstelling en de onderzoeksvraag worden geformuleerd en de manier waarop onderzoek wordt gedaan wordt uiteengezet.

2.1. Probleemstelling

Het probleem is dat er meerdere vormen zijn om kindgesprekken te voeren. Ik heb onderzocht welke vorm het meest doeltreffend en effectief is.

2.1.1. Nadere toelichting op de probleemstelling

Omdat handelingsgericht werken een relatief nieuwe vorm van werken in het onderwijs is, is er nog niet veel onderzoek naar gedaan. Het voeren van kindgesprekken is een onderdeel van HGW en ook hiernaar is weinig tot geen onderzoek gedaan. Het voeren van kindgesprekken is een tijdrovende bezigheid en het is daarom belangrijk om te weten of de gesprekken wel een significant verschil maken.

Een kritiekpunt op de kindgesprekken is dat kinderen niet goed kunnen aangeven wat hun leerproblemen zijn en welke onderwijsbehoeften ze hebben. Daarom zijn er twee soorten gesprekken onderzocht: een vorm waarin de leerkracht het gesprek stuurt (gestuurd gesprek) en een vorm waarin de leerkracht het gesprek vrij laat en het kind dus beslist waar het gesprek over zal gaan (vrij gesprek).

Het uiteindelijke doel van kindgesprekken is om de motivatie van het kind te vergroten om op die manier de resultaten te verbeteren. Het probleem is dus aangepakt door te kijken naar de gevolgen van de verschillende kindgesprekken op de motivatie van de kinderen en de resultaten.

2.2. Onderzoeksvraag

Welke invloeden hebben gestuurde en vrije kindgesprekken binnen handelingsgericht werken op de prestaties en de motivatie van de leerlingen?

2.2.1. Nadere toelichting op de onderzoeksvraag

Zoals uit de literatuurstudie blijkt, is het belangrijk om leerlingen te motiveren. Een gemotiveerde leerling presteert beter dan een niet-gemotiveerde leerling. De meest productieve vorm van motivatie is intrinsieke motivatie. Kinderen zijn intrinsiek gemotiveerd als ze betrokken zijn bij datgene wat ze doen. Door met het kind in gesprek te gaan over de eigen ontwikkeling, raakt het kind betrokken bij datgene wat het doet. Kindgesprekken kunnen daarom worden ingezet om de motivatie van de leerlingen te vergroten.

De kindgesprekken kunnen op twee manieren worden gehouden. Een gestuurd gesprek waarbij de leerkracht bepaalt waar het gesprek over gaat en het dus stuurt. De tweede manier is een vrij gesprek, waarin het onderwerp vrij wordt gelaten en het aan het kind is te bepalen waar aan gewerkt gaat worden. Iedere vorm heeft voordelen en nadelen. Zo is een voordeel bij een gestuurd gesprek dat de leerkracht het gesprek kan richten op de leerproblemen waar het kind mee zit. Een nadeel is echter dat de betrokkenheid van het kind minder kan zijn, omdat het zelf de noodzaak van het probleem niet inziet.

Een voordeel van een vrij gesprek is dat er een onderwerp boven tafel komt waar het kind zelf mee zit en dus de betrokkenheid groot zal zijn. Een nadeel is echter dat het kind wellicht niet realistische doelen en werkwijzen kan verwoorden.

2.2.2. Deelvragen

- Zijn er verschillen tussen de uitkomsten van gestuurde en vrije kindgesprekken?
 - *Het antwoord op deze deelvraag zal worden gevonden door de resultaten en de motivatie van de kinderen waarmee gestuurde gesprekken zijn gevoerd te vergelijken met de kinderen waarmee vrije gesprekken zijn gevoerd.*
- Welke invloed hebben kindgesprekken op de motivatie van kinderen?
 - *Het antwoord op deze deelvraag zal worden gevonden door de resultaten van de enquêtes van de kinderen waarmee kindgesprekken zijn gevoerd te vergelijken met de resultaten van de enquêtes van de kinderen waarmee geen kindgesprekken zijn gevoerd.*
- Welke invloed hebben kindgesprekken op de resultaten van kinderen?
 - *Het antwoord op deze deelvraag zal worden gevonden door de resultaten van de kinderen waarmee kindgesprekken zijn gevoerd te vergelijken met de resultaten van de kinderen waarmee geen kindgesprekken zijn gevoerd.*

2.3. Hypothese

Mijn vermoeden is dat kinderen, door met ze in gesprek te gaan over hun eigen ontwikkeling, intrinsiek gemotiveerd raken om aan de slag te gaan. Dit zal een positieve uitwerking hebben op de resultaten. De kinderen waarmee kindgesprekken zijn gevoerd zullen betere prestaties hebben en meer gemotiveerd zijn dan de kinderen waarmee geen kindgesprekken zijn gevoerd.

Mijn vermoeden is dat kinderen die een vrij kindgesprek hebben gehouden extra gemotiveerd zijn, een groter gevoel van autonomie zullen hebben en betere resultaten zullen halen dan kinderen waarmee een gestuurd kindgesprek is gevoerd. Doordat de onderwijsdoelen die aan de hand van vrije gesprekken zijn opgesteld van de kinderen zelf komen, zullen ze intrinsiek gemotiveerd zijn en zich inspannen om de doelen te behalen.

2.4. Onderzoeksformat

Het onderzoeksformat is een combinatie van een experimentonderzoek en een survey onderzoek. Het experiment wordt gedaan door met een experimentgroep kindgesprekken te voeren en met een controlegroep niet. De survey wordt gedaan door een enquête te houden onder zowel de experimentgroep als de controlegroep om de motivatie te toetsen.

Het kwantitatieve gehalte van het onderzoek bestaat uit de resultaten van de kinderen en de resultaten van de enquêtes. Het kwalitatieve gehalte van het onderzoek bestaat uit de te houden kindgesprekken en de interpretaties daarvan.

3. INVULLING VAN HET ONDERZOEK

In dit hoofdstuk wordt de invulling van het onderzoek nader toegelicht. Eerst wordt de methode van onderzoek behandeld die wordt gehanteerd en vervolgens wordt behandeld hoe de verschillende onderdelen invulling zullen krijgen.

3.1. Experimentgroep en controlegroep

Om de betrouwbaarheid van het onderzoek te waarborgen, is gebruik gemaakt van een experimentgroep en een controlegroep. De experimentgroep en de controlegroep komen zo veel mogelijk overeen, zodat alleen de kindgesprekken een variabele is. Op die manier zijn grote verschillen in resultaten gerechtvaardigd toe te schrijven aan de kindgesprekken. Zo is de validiteit van het onderzoek gewaarborgd.

De experimentgroep is groep 5 van CBS De Wiekslag, Bleiswijk. De controlegroep is groep 5 van CBS Boterdom, Bergschenhoek. De kindgesprekken zijn gevoerd met de experimentgroep. De controlegroep is een groep waarin wel met handelingsgericht werken wordt gewerkt, maar waar nog geen kindgesprekken zijn gevoerd. Beide scholen maken deel uit van dezelfde scholenorganisatie, Het Spectrum en zijn vergelijkbaar in structuur en leerlingenaantal. De gehele groepen zijn geëncquêteerd. Voor de kindgesprekken zijn twaalf leerlingen geselecteerd. Zes om een gestuurd kindgesprek mee te voeren en zes om een vrij kindgesprek mee te voeren.

De onderzoeksgroep is groot genoeg om conclusies te kunnen trekken.

Als de resultaten van de twaalf kinderen waarmee een kindgesprek wordt gevoerd niet beter zijn dan de resultaten van de controlegroep, kan worden geconcludeerd dat kindgesprekken geen effect hebben op de resultaten van het kind. Andersom kan bij verbeterde resultaten worden geconcludeerd dat kindgesprekken wel effect hebben op de resultaten van het kind.

Als de motivatie van de twaalf kinderen niet groter is dan de motivatie van de kinderen van de controlegroep, kan worden geconcludeerd dat kindgesprekken geen positief effect hebben op de motivatie. Andersom kan bij vergrootte motivatie worden geconcludeerd dat kindgesprekken een positief effect op de motivatie hebben.

Het onderzoek is uitgevoerd in groep 5. De resultaten zijn representatief voor kinderen van groep 5 en aannemelijk voor kinderen uit hogere groepen.

3.2. Kinderenquête

Om de motivatie en het gevoel van autonomie bij de kinderen te onderzoeken, is een kindenquête afgenomen, zie BIJLAGE III. Deze enquête is tweemaal gehouden onder de kinderen van de experimentgroep en tweemaal onder de kinderen van de controlegroep. De eerste keer heeft voorafgaand aan de kindgesprekken plaats gevonden. Op die manier hebben de kinderen hun antwoorden gebaseerd op onderwijs waarbij geen kindgesprekken zijn gevoerd. De tweede keer werd de enquête eind april afgenomen, nadat de opgestelde kindplannen waren uitgevoerd. De experimentgroep had toen het traject van kindgesprekken achter de rug. Door het houden van de enquête is hun motivatie en gevoel van autonomie onderzocht. Door de enquête die voorafgaand is gehouden te vergelijken met die van april, is een antwoord gevonden op de vraag welke invloed de kindgesprekken hebben gehad op de motivatie van de leerlingen. In de controlegroep is de enquête ook afgenomen, zodat de motivatie van de leerlingen van de experimentgroep kan worden vergeleken met die van de controlegroep.

Om de validiteit van de kindenquête te waarborgen, is ervoor gezorgd dat de vragen in de enquête alle aspecten die relevant zijn bedekken. Er staan geen onduidelijkheden in of vragen die

dubbelzinnig op te vatten zijn. Om daarvoor te zorgen, is de enquête voorgelegd aan de leerkracht van groep 5 met de vraag of de vragen duidelijk zijn voor groep 5.

Een extra betrouwbaarheid is ingebouwd door deze enquête ook in de controlegroep af te nemen. Daardoor is ook te zien wat een 'normale' stijging of daling in motivatie is.

3.3. Gestuurde en vrije gesprekken

Met zes leerlingen van de experimentgroep zijn **gestuurde gesprekken** gevoerd. Het onderwerp was rekenonderwijs. De kinderen werden geselecteerd door naar de resultaten van het rekenonderwijs te kijken. Kinderen die gemiddeld of onder gemiddeld van niveau zijn, zijn geselecteerd, omdat het voor die kinderen het meeste zin heeft om met het rekenonderwijs aan de slag te gaan. Dit was een selecte steekproef. Naar aanleiding van de gestuurde gesprekken, zijn kindplannen opgesteld voor deze kinderen en zijn de kinderen opgenomen in het groepsplan. De gemaakte afspraken werden nageleefd.

Met zes leerlingen van de experimentgroep zijn **vrije gesprekken** gevoerd. Het onderwerp stond dus vrij. De kinderen werden geselecteerd door naar algemene resultaten te kijken. Kinderen die gemiddeld of onder gemiddeld van niveau zijn, zijn geselecteerd, zodat ze eerlijk te vergelijken waren met de kinderen waarmee gestuurde gesprekken zijn gevoerd. Dit was wederom een selecte steekproef.

Om de betrouwbaarheid van het onderzoek ten aanzien van de gesprekken te waarborgen, is in detail genoteerd wat er tijdens de gesprekken is gedaan. Er is genoteerd wat de leerkracht doet, wat het kind doet, hoe de sfeer is, en aandachtspunten die tijdens gesprekken van toepassing zijn. Kortom, de omstandigheden van het gesprek. Op die manier kan een onafhankelijk persoon interpreteren of de gesprekken betrouwbaar zijn geweest, of dat het gesprek door bepaalde factoren beïnvloed is geweest.

Tijdens de gesprekken met de kinderen is het spel Mikado gespeeld. Er werd eerst begonnen met spelen en tijdens het spelen startte het gesprek. Op die manier waren de kinderen ontspannend bezig en waren de gesprekken het meest vruchtbaar.

Na afloop van het traject waarin de kindplannen zijn uitgevoerd, is er opnieuw een gesprek gevoerd met de twaalf leerlingen. In die gesprekken is besproken of het doel is behaald en wat de kinderen van het traject vonden.

3.4. Resultaten vergelijken

De invloed van kindgesprekken op de motivatie en de resultaten van kinderen zijn onderzocht. Om de motivatie inzichtelijk te maken, is een enquête onder de leerlingen gehouden. In de enquête hebben de kinderen zowel rekenen als school gewaardeerd door de volgende vraag te beantwoorden:

- ? Kleur het goede rondje:
- ☐ Ik heb nooit zin in rekenen
 - ☐ Ik heb bijna nooit zin in rekenen
 - ☐ Ik heb soms zin in rekenen
 - ☐ Ik heb meestal zin in rekenen
 - ☐ Ik heb altijd zin in rekenen!

Deze zelfde vraag werd ook voor school in het algemeen gesteld.

Deze antwoorden zijn omgezet in een vijfpuntsschaal, waarbij 'ik heb nooit zin in rekenen' een 1 is en 'ik heb altijd zin in rekenen' een 5. Op deze manier kon een gemiddelde score worden uitgerekend van de motivatie bij de eerste enquêteronde en bij de tweede en kon worden gezien of de motivatie van de leerlingen was gestegen of niet.

De invloed van de kindgesprekken op de resultaten van de leerlingen werden onderzocht door de resultaten voorafgaand aan de kindgesprekken te bekijken en te vergelijken met de resultaten na afloop van het traject. De ontwikkeling in deze resultaten zijn weergegeven in een tabel en in een grafiek.

Nadat met de twaalf geselecteerde leerlingen gesprekken zijn gevoerd en het traject dat daarop volgt is afgerond, werden de resultaten vergeleken met de controlegroep. Dit is op verschillende manieren gedaan.

- De *resultaten* van de zes leerlingen waarmee gestuurde kindgesprekken zijn gevoerd werden vergeleken met de *resultaten* van de leerlingen waarmee vrije kindgesprekken zijn gevoerd. Vervolgens werden de *resultaten* van de twaalf leerlingen waarmee kindgesprekken zijn gevoerd vergeleken met de rest van de groep en met de controlegroep.
- De *uitslag van de enquête* van de zes leerlingen waarmee gestuurde gesprekken zijn gevoerd werden vergeleken met de *uitslag van de enquête* van de leerlingen waarmee vrije kindgesprekken zijn gevoerd. Vervolgens werd de *uitslag van de enquête* van de twaalf leerlingen waarmee kindgesprekken zijn gevoerd vergeleken met de rest van de groep en met de controlegroep.
- Tot slot werd gekeken of er externe factoren zijn geweest die de resultaten hebben beïnvloed. Vervelende privéomstandigheden kunnen bijvoorbeeld van invloed zijn op de motivatie en ziekte kan van invloed zijn op de resultaten.

Praktijkonderzoek

1. RESULTATEN

1.1. Kindgesprekken

In het onderstaande schema staat per leerling de uitkomst van het kindgesprek. De gestuurde gesprekken, leerling 1 t/m 6, hadden allen betrekking op het rekenonderwijs. Bij de vrije gesprekken, leerling 7 t/m 12 was het onderwerp niet van tevoren vastgesteld en is dit gekozen door de leerlingen. In de eerste kolom, LL, staat om welke leerling het gaat. De namen zijn vanwege privacy weggelaten. In de kolom 'uitkomst gesprek' staat kort verwoord wat het kind aangaf in het gesprek. In de kolom 'gemaakte afspraak' staat de afspraak die met het kind is gemaakt in het kindplan.

LL	Vak	Uitkomst gesprek	Gemaakte afspraak
1	Rekenen	Vindt deelsommen lastig. Is helemaal gek op alles wat met de natuur te maken heeft.	Rekensommen omzetten in 'natuursommen'.
2	Rekenen	Vindt het fijn om aan de instructietafel te zitten. Wil extra deelsommen maken.	Extra hulp met deelsommen.
3	Rekenen	Vindt het belangrijk om rekenen leuker te maken, omdat ze het dan beter zal kunnen.	Gaat zelf proberen verhaaltjessommen te maken. Leerkracht helpt indien nodig.
4	Rekenen	Vindt rekenen goed gaan. Wil graag een handige manier vinden om plussommen sneller uit te rekenen.	Gaat zelf met plussommen aan de slag door veel te oefenen. Leerkracht begeleid indien nodig.
5	Rekenen	Vindt rekenen moeilijk maar is gemotiveerd om ermee aan de slag te gaan. Met name met minsommen.	Extra aandacht geven aan minsommen.
6	Rekenen	Geeft aan dat hij met alles in rekenen goed is. Wil rekenen wat leuker maken.	Gaat zelf geldsommen maken van minsommen. Leerkracht attendeert hem hierop.
7	Begrijpend lezen	Vindt het vervelend dat hij rood wordt als kinderen naar hem kijken als hij een beurt krijgt met lezen. Maakt daarom veel fouten.	Kleine stukjes tekst geven om te lezen, steeds opbouwen tot grotere stukken tekst.
8	Taal/ Spelling	Geeft op bijna alle vragen 'weet niet' als antwoord. Geeft uiteindelijk aan dat ze aan de instructietafel wil zitten.	Mag bij taal aan de instructietafel werken als ze dat wilt. Dat geeft ze zelf aan.
9	Taal/ Spelling	Vindt het moeilijk aan te geven waar hij hulp bij nodig heeft. Kon niks zelf verzinnen.	Helpen met 'letterzetter'.
10	Algemeen	Werkt graag in stilte, maar dat lukt niet door luidruchtige en aandachtvragende buurvrouw.	Leerkracht gaat beter letten op stilte om hem heen.
11	Rekenen	Vindt eerst dat hij overal goed in is. Wil na enig aandringen extra hulp bij plussommen.	Extra aandacht geven bij plussommen.
12	Taal	Geeft aan dat ze moeite heeft met taal, maar weet verder niet waarmee precies, hoe ze ermee aan de slag wil of hoe de leerkracht kan helpen.	Geen.

In het onderstaande schema staat per leerling weergegeven wat de mening is over het traject, zoals de leerlingen dat hebben aangegeven in het evaluatiegesprek. Deze gesprekken zijn gehouden aan het einde van het traject. In de kolom 'mening leerling' staat wat het kind heeft aangegeven tijdens het gesprek. In de kolom 'overige opmerkingen' staat overige dingen die opvielen tijdens het gesprek.

LL	Mening leerling	Overige opmerkingen
1	Vond het leuk om te praten over rekenen, omdat hij dat moeilijk vindt. Vindt rekenen leuker geworden, omdat hij 'natuurbladen' heeft gekregen.	Begreep het doel van het gesprek heel goed.
2	Was na het eerste gesprek extra gemotiveerd om aan de slag te gaan. Vindt rekenen leuker geworden.	
3	Heeft zelf verhaaltjessommen gemaakt. Vindt rekenen daardoor leuker en makkelijker.	
4	Heeft handige trucjes voor rekenen geleerd. Vindt rekenen leuker geworden en is geholpen door het gesprekje.	Begreep het doel van het gesprek heel goed.
5	Vindt rekenen leuker, heeft thuis veel geoefend. Heeft een handige manier gevonden voor minsommen.	
6	Heeft voor zichzelf geldsommen gemaakt. Vindt rekenen leuker geworden.	
7	Vindt lezen nu leuker. Kijkt er naar uit om grote stukken tekst te lezen, omdat hij het leuk vindt dat hij niet meer rood wordt.	Begreep het doel van het gesprek heel goed.
8	Vindt het soms goed gaan en soms niet. Taal is soms leuker, wanneer het goed gaat.	Niet heel enthousiast over het gesprek. Vond het niet heel nuttig.
9	Vond het moeilijk er iets over te zeggen. Taal/spelling gaat nog steeds moeilijk.	Wist niet goed meer waarmee hij de afgelopen tijd bezig is geweest.
10	Kan zich door zijn nieuwe plek beter concentreren. Daardoor gaat het werk beter.	
11	Vindt rekenen leuker geworden doordat hij het beter snapt.	Geeft aan dat hij het gesprekje nuttig vond.
12	Wist niet meer waar we over hadden gepraat.	Laat voortdurend merken dat ze veel sturing nodig heeft.

1.2. Kindenquête

In onderstaande tabellen staan de resultaten van de enquêtes.

Pt = score op een vijf puntsschaal

EG = totaal score van de experimentgroep

gg = score van de kinderen waarmee een gestuurd gesprek is gevoerd

vg = score van de kinderen waarmee een vrij gesprek is gevoerd

CG = totaal score van de controlegroep

		Ronde 1				Ronde 2			
	Pt	EG	gg	vg	CG	EG	gg	vg	CG
Ik heb nooit zin in rekenen	1	3	1	-	2	2	-	-	2
Ik heb bijna nooit zin in rekenen	2	2	-	-	3	1	-	-	2
Ik heb soms zin in rekenen	3	10	4	5	8	11	3	5	10
Ik heb meestal zin in rekenen	4	8	1	1	5	9	3	1	5
Ik heb altijd zin in rekenen	5	2	-	-	4	2	-	-	3

		Ronde 1				Ronde 2			
	Pt	EG	gg	vg	CG	EG	gg	vg	CG
Ik heb nooit zin in school	1	1	1	-	1	1	-	-	1
Ik heb bijna nooit zin in school	2	5	1	1	1	4	-	2	4
Ik heb soms zin in school	3	9	2	4	9	9	2	2	6
Ik heb meestal zin in school	4	4	2	1	7	6	2	2	5
Ik heb altijd zin in school	5	6	-	-	4	5	2	-	6

Wanneer deze cijfers worden verwerkt op een likertschaal, komt daar de volgende tabel uit.

	Ronde 1		Ronde 2	
	Rekenen	School	Rekenen	School
Experimentgroep	3.16	3.36	3.32	3.4
• Geen kindgesprek	3.31	3.77	3.31	3.31
• Gestuurde gesprekken	2.83	2.83	3.5	4
• Vrije gesprekken	3.17	3	3.17	3
Controlegroep	3.27	3.55	3.23	3.5

- Bij de experimentgroep staat het gemiddelde cijfer van de gehele groep, dus inclusief de kinderen waarmee kindgesprekken zijn gevoerd.
- De experimentgroep is onderverdeeld in drie groepen.
 - Kinderen waarmee gestuurde gesprekken zijn gevoerd;
 - Kinderen waarmee vrije gesprekken zijn gevoerd.
 - Kinderen waarmee geen gesprekken zijn gevoerd.
- Bij de controlegroep staat het gemiddelde cijfer van de gehele groep.

Wanneer deze gegevens worden verwerkt in lijngrafieken, komen daar de volgende beelden uit.

De eerste grafiek laat het beeld zien van de motivatie voor rekenen. De tweede grafiek laat de motivatie voor school zien.

Op de horizontale as staat om welke enquêteronde het gaat. Ronde 1 is gehouden voorafgaand aan de kindgesprekken, ronde 2 na afloop van het traject.

Op de verticale as staat het cijfer dat de kinderen geven aan rekenen en school. Dit is een cijfer op een vijfpuntsschaal. In het kader van het overzicht is ervoor gekozen om de verticale as te laten lopen van de waarde 2 tot en met de waarde 4.

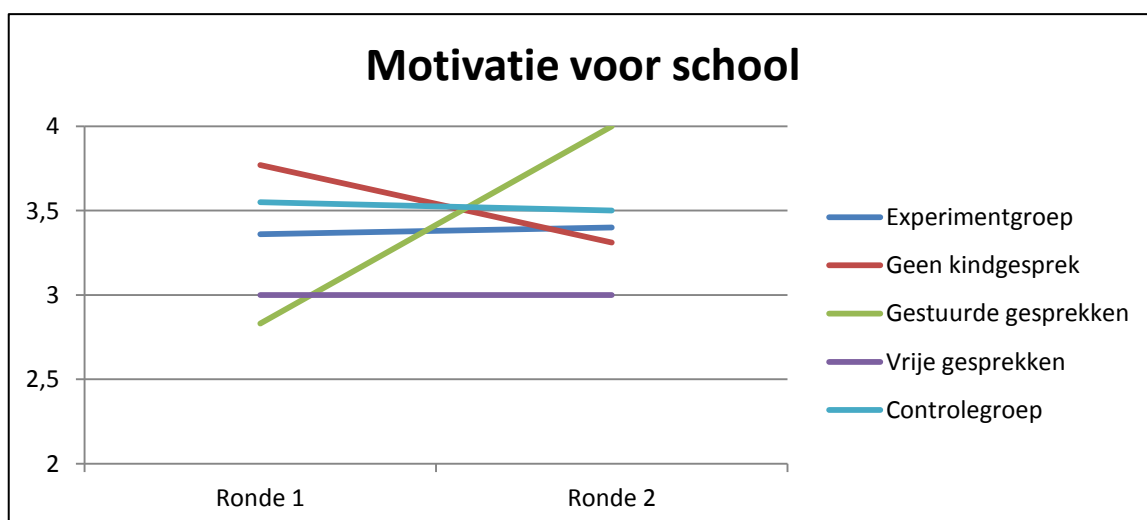
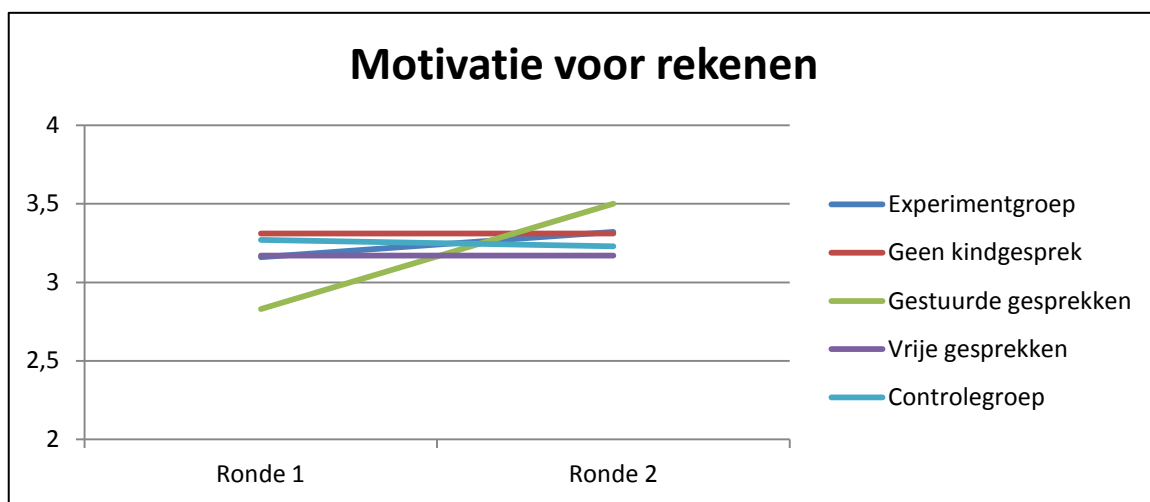
In beide grafieken geldt dat de donkerblauwe lijn de volledige experimentgroep weergeeft.

De rode lijn zijn de kinderen van de experimentgroep waarmee geen kindgesprekken zijn gevoerd.

De groene lijn zijn de kinderen waarmee gestuurde kindgesprekken zijn gevoerd.

De paarse lijn zijn de kinderen waarmee vrije kindgesprekken zijn gevoerd.

De lichtblauwe lijn is de controlegroep.



1.3. Rekentoetsen

In onderstaand schema staan de resultaten van de experimentgroep en van de controlegroep voor de rekentoetsen van het schooljaar 2012/2013. Dit is een score op een tienpuntsschaal. Een volledige cijferlijst is te vinden in BIJLAGE IV.

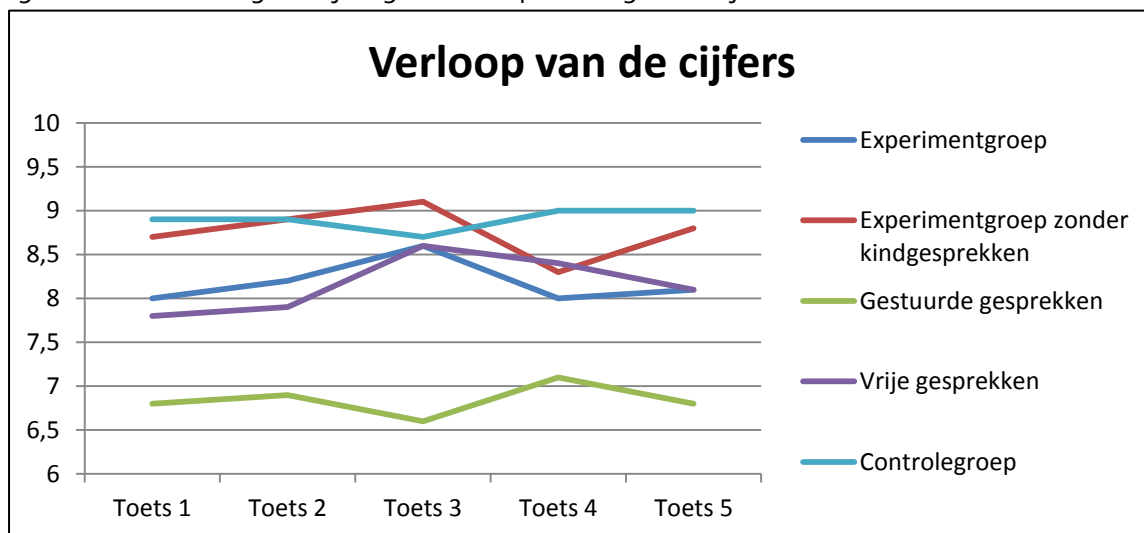
- Bij de experimentgroep staat het gemiddelde cijfer van de gehele groep, dus inclusief de kinderen waarmee kindgesprekken zijn gevoerd.
- De experimentgroep is onderverdeeld in drie groepen.
 - Kinderen waarmee gestuurde gesprekken zijn gevoerd;
 - Kinderen waarmee vrije gesprekken zijn gevoerd.
 - Kinderen waarmee geen gesprekken zijn gevoerd.
- Bij de controlegroep staat het gemiddelde cijfer van de gehele groep.
- De kindgesprekken zijn gevoerd tussen toets 3 en toets 4 in.

	Toets 1	Toets 2	Toets 3	Toets 4	Toets 5
Experimentgroep	8.0	8.2	8.6	8	8.1
• Geen kindgesprek	8.7	8.9	9.1	8.3	8.8
• Gestuurde gesprekken	6.8	6.9	6.9	7.1	6.8
• Vrije gesprekken	7.8	7.9	8.6	8.4	8.1
Controlegroep	8.9	8.9	8.7	9.0	9.0

De leerlingen van de controlegroep scoren iedere toets ongeveer 1 punt op een tienpuntsschaal hoger dan de leerlingen van de experimentgroep. Dit is te verklaren door het gebruik van verschillende methodes. Dit heeft geen invloed op het onderzoek, omdat de resultaten van de controlegroep en de resultaten van de experimentgroep een nagenoeg constante lijn vertonen (zie onderstaande grafiek). Dat betekent dus dat zowel de controlegroep als de experimentgroep het hele jaar door constant presteert. Het doel van de controlegroep is om te controleren of een eventuele stijging of daling in de cijfers gedurende een schooljaar normaal is. Dit doel wordt ondanks het gebruik van verschillende methodes behaald.

Wanneer deze gegevens worden verwerkt in een lijngrafiek, komt daar het volgende beeld uit.

Op de horizontale as staat om welke toets het gaat. Op de verticale as staat het gemiddelde cijfer. Dit is een cijfer op een tienpuntsschaal. In het kader van het overzicht is ervoor gekozen om de verticale as te laten lopen van de waarde 6 tot en met de waarde 10. Voor de verschillende lijnen geldt dezelfde uitleg als bij de grafieken op de vorige bladzijde.



2. CONCLUSIE

In dit hoofdstuk wordt antwoord gegeven op de verschillende deelvragen die zijn opgesteld. Deze antwoorden worden geformuleerd door conclusies te trekken uit de resultaten uit het vorige hoofdstuk.

2.1. Welke invloed hebben kindgesprekken op de resultaten van kinderen?

Op basis van de gegevens van de toetsresultaten kan worden geconcludeerd dat de resultaten van de kinderen waarmee kindgesprekken zijn gevoerd, zowel vrij als gestuurd, geen verbetering vertonen ten opzichte van de kinderen waarmee geen kindgesprekken zijn gevoerd.

De resultaten voor de vijf opeenvolgende toetsen vertonen enkele schommelingen, maar hierin is bij geen enkele subgroep een duidelijk stijgende of dalende lijn te constateren.

2.2. Verschillen de uitkomsten van gestuurde en vrije kindgesprekken?

Op basis van de evaluatiegesprekken kan worden geconcludeerd dat kinderen waarmee een gestuurd gesprek is gevoerd, meer affiniteit hadden met het vak dan de kinderen waarmee een vrij gesprek is gevoerd. Alle zes de kinderen waarmee een gestuurd gesprek is gevoerd gaven aan het vak leuker te zijn gaan vinden. Drie van de zes kinderen waarmee een vrij kindgesprek is gevoerd gaven aan het gesprek niet erg nuttig te hebben gevonden.

Als er wordt gekeken naar de invloed van gestuurde en vrije kindgesprekken op de resultaten van kinderen, kan worden geconcludeerd dat er geen verschil is tussen de resultaten van kinderen waarmee een vrij gesprek is gevoerd. Beide groepen blijven nagenoeg dezelfde cijfers behalen.

Als er wordt gekeken naar de invloed van gestuurde en vrije kindgesprekken op de motivatie van kinderen, kan worden geconcludeerd dat kinderen waarmee gestuurde kindgesprekken gemotiveerder zijn voor rekenen en voor school dan kinderen waarmee vrije kindgesprekken zijn gevoerd.

2.3. Welke invloed hebben kindgesprekken op de motivatie van kinderen?

Op basis van de resultaten van de enquête die onder de kinderen is afgenomen kan worden geconcludeerd dat kinderen waarmee een gestuurd kindgesprek is gevoerd een grotere motivatie voor rekenen hebben dan kinderen waarmee een vrij kindgesprek of geen kindgesprek is gevoerd. Ook de motivatie voor school in het algemeen is groter bij kinderen waarmee een gestuurd kindgesprek is gevoerd dan kinderen waarmee geen kindgesprek is gevoerd of waarmee een vrij kindgesprek is gevoerd.

De motivatie voor rekenen van de leerlingen waarmee geen kindgesprek is gevoerd is gelijk gebleven. Ook in de controlegroep is de motivatie voor rekenen nagenoeg gelijk gebleven. De motivatie voor rekenen van de leerlingen waarmee gestuurde kindgesprekken zijn gevoerd is gestegen met een waarde van 0.67 op een vijfpuntsschaal. De motivatie voor rekenen van de leerlingen waarmee vrije gesprekken zijn gevoerd is gelijk gebleven.

De motivatie voor school in het algemeen is bij de leerlingen waarmee geen kindgesprek is gevoerd en bij de controlegroep nagenoeg gelijk gebleven. Ook de motivatie voor school van de leerlingen waarmee vrije kindgesprekken zijn gevoerd is nagenoeg gelijk gebleven. De motivatie voor school van de kinderen waarmee gestuurde gesprekken zijn gevoerd is gestegen met een waarde van 1.17 op een vijfpuntsschaal.

3. DISCUSSIE

In dit hoofdstuk worden de resultaten en conclusies nader bekeken en bediscussieerd. Allereerst wordt teruggekeken naar de hypothese. Vervolgens wordt gekeken hoe verschillende punten uit de literatuurstudie in de praktijk bleken te zijn. Daarna worden redenen aangedragen voor de verschillen tussen de theorie en de praktijk en tot slot worden enkele gebieden van vervolgonderzoek gesuggereerd.

3.1. Hypothese

De hypothese van dit onderzoek was dat kinderen, door met ze in gesprek te gaan over hun eigen ontwikkeling, intrinsiek gemotiveerd zouden raken om aan de slag te gaan. Dit zou een positieve uitwerking hebben op de resultaten. De kinderen waarmee kindgesprekken zijn gevoerd zouden betere prestaties hebben en meer gemotiveerd zijn dan de kinderen waarmee geen kindgesprekken zijn gevoerd.

Verder was de hypothese dat kinderen waarmee een vrij kindgesprek is gevoerd, meer gemotiveerd zouden zijn, een groter gevoel van autonomie zouden hebben en betere resultaten zouden halen dan kinderen waarmee een gestuurd kindgesprek is gehouden.

Uit de resultaten van dit onderzoek blijkt dat de hypothese gedeeltelijk kan worden bevestigd, maar gedeeltelijk ook niet. Kindgesprekken hebben in dit onderzoek niet een positieve uitwerking gehad op de resultaten van de kinderen, maar wel op de motivatie van kinderen. Waar in de hypothese echter werd verondersteld dat de motivatie van kinderen waarmee een vrij kindgesprek is gevoerd groter zou zijn dan kinderen waarmee een gestuurd kindgesprek is gevoerd, blijkt uit dit onderzoek dat het precies andersom geldt: de motivatie van de kinderen waarmee een gestuurd kindgesprek is gevoerd is groter geworden dan de motivatie van de kinderen waarmee een vrij kindgesprek is gevoerd.

3.2. Literatuurstudie

In de literatuurstudie kwam verder naar voren dat kinderen zelf goed kunnen aangeven wat hun onderwijsbehoeften zijn. Opvallend echter bij de kindgesprekken is dat in alle zes de **gestuurde** gesprekken duidelijke doelen konden worden opgesteld, terwijl van de zes kinderen waarmee **vrije** gesprekken zijn gevoerd, vier kinderen niet goed kunnen aangeven waar ze over willen praten. Drie kinderen (leerlingen 8, 9 en 12) weten niet waar ze aan willen werken, terwijl een kind (leerling 11) aangeeft dat hij overal goed in is en nergens hulp bij nodig heeft. Uiteindelijk is met leerling 12 zelfs niets afgesproken. In de praktijk blijkt dus dat kinderen bij het noemen van hun onderwijsbehoeften sturing nodig hebben.

Ook in de evaluatiegesprekken is een zelfde tendens zichtbaar. De zes kinderen waarmee **gestuurde** gesprekken zijn gevoerd, hebben allen hun doel behaald en gaven aan gemotiveerd te zijn geweest tijdens het traject. Van de zes leerlingen waarmee **vrije** gesprekken zijn gevoerd, lieten er drie merken dat ze het gesprek niet erg nuttig hebben gevonden en dat ze tijdens het traject niet goed wisten waar ze mee bezig waren.

Uit de enquêtes bleek dat de kinderen waarmee gestuurde gesprekken zijn gevoerd gemotiveerder waren dan kinderen waarmee vrije gesprekken zijn gevoerd. Dit was op basis van de literatuurstudie niet te verwachten. De verwachting was juist dat kinderen die volledig autonoom een onderwerp zouden kiezen waarmee ze aan de slag willen gemotiveerder zouden zijn dan kinderen waarbij de leerkracht dat onderwerp kiest.

3.3. Verschillen tussen theorie en praktijk

De reden voor de verschillen tussen wat kon worden verwacht vanuit de literatuurstudie en wat uit het praktijkonderzoek blijkt, kan vanuit verschillende hoeken worden belicht. De kinderen van de experimentgroep zijn gewend aan een onderwijssysteem waarbij de leerkracht voor alle input zorgt. Eigen bijdragen zijn zo nu en dan welkom, maar dan wel altijd onder begeleiding van de leerkracht. Binnen andere onderwijssystemen, zoals het Daltononderwijs, werken kinderen meer zelfstandig. Die kinderen zijn meer gewend om zelf over hun ontwikkeling na te denken. Als een vergelijkbaar onderzoek zou worden uitgevoerd in dergelijke scholen, zouden er andere resultaten zichtbaar kunnen worden. Op dat gebied kan dan ook meer onderzoek worden gedaan.

Aangezien kindgesprekken voor de kinderen van de experimentgroep een nieuw verschijnsel was, wisten de kinderen niet goed de bedoeling van de gesprekken. Het is daarom goed om vergelijkbaar onderzoek te doen gedurende een langere periode, als kinderen meerdere keren kindgesprekken hebben gevoerd. Op die manier raken kinderen gewend aan het principe van kindgesprekken en zullen de kindgesprekken doeltreffender zijn. Dan kan er ook opnieuw onderzoek worden gedaan naar de verschillen tussen gestuurde en vrije kindgesprekken, omdat kinderen waarmee vrije kindgesprekken worden gevoerd beter begrijpen wat er van ze wordt verwacht.

De opmerking dient te worden geplaatst dat dit onderzoek zich op een kleine groep heeft toegespitst gedurende een korte periode. Dit kan een verklaring geven voor de verschillen tussen de theorie en de praktijk. Was de experimentgroep wel representatief genoeg? Is er wel rekening gehouden met verschillen in leerstijlen van de kinderen? Om resultaten te boeken die bruikbaar en representatief zijn voor grotere groepen, zal er op grotere schaal onderzoek moeten worden gedaan.

3.4. Vervolgonderzoek

Kindgesprekken voeren met kinderen is slechts één manier om intrinsieke motivatie op te roepen bij kinderen. Er zijn meerdere manieren om dat te bereiken, zoals het aanpassen van lessen aan de interesses van kinderen. Naar andere manieren van het opwekken van intrinsieke motivatie, waaruit een gevoel van autonomie voortkomt, kan meer onderzoek worden gedaan.

In dit onderzoek hebben twee verschillende gespreksvormen centraal gestaan, maar er zijn meerdere manieren om het gesprek aan te gaan met het kind. In de toekomst kan er naar die andere manieren onderzoek worden gedaan.

In de voorgaande paragraaf werden al enkele suggesties genoemd voor verder onderzoek:

- Vergelijkbaar onderzoek op scholen waar op een andere manier onderwijs wordt gegeven, zoals een Daltonschool.
- Vergelijkbaar onderzoek na langere tijd van kindgesprekken voeren, zodat kinderen gewend zijn aan het concept van kindgesprekken.
- Vergelijkbaar onderzoek op grotere schaal, waarbij ook rekening wordt gehouden met verschillende leerstijlen.

4. AANBEVELINGEN

Uit de twee verschillende gesprekstechnieken is gebleken dat kinderen sturing nodig hebben bij een kindgesprek. Het is daarom aanbevolen om als leerkracht het kindgesprek te sturen en te bepalen waar het kindgesprek over gaat. De leerling praat in die vorm wel mee over manieren om bijvoorbeeld rekenproblemen op te lossen en bespreekt zijn onderwijsbehoeften, maar de leerkracht geeft hier sturing aan. Doordat het kind wel zelf beslissingen maakt, blijft het een gevoel van autonomie behouden.

Het is moeilijk om als leerkracht tijd vrij te maken om op een rustige manier kindgesprekken aan te gaan, zonder dat het kind wordt afgeleid door de rest van de groep. Het is echter wel belangrijk dat er één op één een gesprek met een kind kan worden gevoerd. Het is daarom aanbevolen om tijd vrij te maken voor de leerkracht, door bijvoorbeeld een invaller of een ambulante medewerker de groep over te laten nemen. Zo kan een leerkracht buiten de groep op een rustige manier het kindgesprek aan gaan.

5. SAMENVATTING

Dit onderzoek gaat over kindgesprekken binnen handelingsgericht werken, waarbij de onderzoeksvraag luidt: welke invloeden hebben gestuurde en vrije kindgesprekken binnen handelingsgericht werken op de prestaties en de motivatie van de leerlingen? Deze onderzoeksvraag is geformuleerd naar aanleiding van de probleemstelling: het probleem is dat er meerdere vormen zijn om kindgesprekken te voeren. Ik heb onderzocht welke vorm het meest doeltreffend en effectief is.

De invloed van kindgesprekken op de motivatie van leerlingen is onderzocht door voorafgaand aan de kindgesprekken via een enquête de motivatie te peilen van de experimentgroep en een controlegroep. Na afloop van het traject is de enquête opnieuw afgenomen, waardoor opnieuw de motivatie is gepeild. Naar aanleiding van deze twee peilingen kan worden geconcludeerd of kindgesprekken een positieve uitwerking hebben op de motivatie van leerlingen en welke vorm van kindgesprekken de grootste uitwerking daarop heeft. Hieruit volgde de conclusie dat gestuurde kindgesprekken een positieve invloed hebben op de motivatie van leerlingen en vrije kindgesprekken niet.

De invloed van kindgesprekken op de resultaten van leerlingen is onderzocht door naar het verloop van de cijfers gedurende het schooljaar te kijken, zowel van de experimentgroep als de controlegroep. Er is gekeken naar de cijfers voorafgaand aan de kindgesprekken en de cijfers na afloop van het traject. Hieruit volgde de conclusie dat op de korte termijn waarin dit onderzoek is gehouden de kindgesprekken geen invloed hebben op de resultaten van de leerlingen.

6. LITERATUUROPGAVE

- Beemen, L. van (2010), *Ontwikkelingspsychologie*. Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- Bokhoven – van Wensveen, N. (2011). *Motivatatie in de klas*. Amersfoort: Kwintessens Uitgevers.
- Bos, G., & Stevens, L. (2010), *De gemotiveerde leerling*. Apeldoorn: Garant.
- Cameron, C., & Moss, P. (2011), *Social Pedagogy and Working with Children and Young People: Where Care and Education Meet*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Delfos, M.F. (2006), *Luister je wel naar mij? Gespreksvorming met kinderen tussen vier en twaalf jaar*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Emmer, E., & Stough, L. (2001). Classroom management: a critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*, 36. 103-112.
- Faber, A., & Mazlish, E. (2003), *How to talk so kids can learn. At home and in school*. New York: Scribner.
- Kappen, A (2007). *Deskundigheid zit in het kind. Ad Kappen in gesprek met Martine Delfos*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Kohnstamm, R (2002). *Kleine ontwikkelingspsychologie II*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Korthagen, F. & Vasalos, A. (2007). Kwaliteit van binnenuit als sleutel voor professionele ontwikkeling. *VELON-Tijdschrift*, 28(1), 17-23.
- Korthagen, F., Meijer, P.C. & Vasalos, A. (2009). Supporting presence in teacher education: The connection between the personal and professional aspects of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 25(2). 297-308
- Loftus, E.F., & Davies, G.M. (1984). Distortions in the memory of children. *Journal of Social Issues*, 40, 51-68.
- Moller, A. C., Deci, E. L., Ryan, R. M. (2006). Choice and ego-depletion: The moderating role of autonomy. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32, 1024-1036.
- Nix, G. A., Ryan, R. M., Manly, J. B., Deci, E. L. (1999). Revitalization through self-regulation: The effects of autonomous and controlled motivation on happiness and vitality. *Journal of Experimental Social Psychology*, 35, 266-284.
- Pameijer, N., van Beukeringen, T., & De Lange, S. (2009), *Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam*. Den Haag: Acco.
- Piaget, J., & Inhelder B. (1972), *De psychologie van het kind*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2006). Self-regulation and the problem of human autonomy: Does psychology need choice, self-determination, and will? *Journal of Personality*, 74, 1557-1586.

Vandebriel, P. (2011), *Praten met kinderen op school*. Den Haag: Acco.

Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M., Deci, E. L. (2004). Motivating learning, performance, and persistence: The synergistic role of intrinsic goals and autonomy-support. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87, 246-260.

Verbeeck, K. (2010). *Op eigen vleugels: Autonomie voor kinderen in het basisonderwijs*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.

Weinstein, N., & Ryan, R. M. (2010). When helping helps: Autonomous motivation for prosocial behavior and its influence on well-being for the helper and recipient. *Journal of Personality and Social Psychology*, 98, 222-244.

Bijlagen

BIJLAGE I: FORMULIER ‘KINDPLAN’

Naam leerling:		Meester/Juf:		
Groep:		Datum:		
Nu weet/kan ik al:	Om dat te bereiken ga ik:	De meester/juf helpt mij door:	Mijn ouders helpen door:	Iemand of iets anders dat mij kan helpen:
Straks wil ik weten/kunnen:				
Wanneer gaan we evalueren? Hoe weten we dan dat het doel is bereikt? De evaluatie: is het doel bereikt? Hoe is het gegaan?				

BIJLAGE II: FORMULIER 'GROEPSPLAN'

Schooljaar:	Fase 1: Waarnemen/signaleren			Fase 2: Begrijpen/analyseren					
Periode HGW – cyclus: Groep: Leerkracht(en):	Toetsen: methodegebonden en LVS	Gegevens uit observaties en gesprekken met collega's, leerlingen en hun ouders. Informatie over het leerproces (wat kan kind wel/niet), concentratie, motivatie, taakaanpak, reactie van kind op aanpakken, sociale vaardigheden en dergelijke		Voor elk kind de handreiking: hoe leert deze leerling het beste? Wat heeft dit kind nodig om zich te kunnen ontwikkelen? Wat zorgt ervoor dat dit kind zich competent voelt, dat zijn inbreng er toe doet en dat het kind erbij hoort en zich gewaardeerd voelt? Wat heeft het kind nodig gezien zijn leerstijl, zelfbeeld of eigen 'aardigheden'? Onderwijsbehoeften (OWB): alleen invullen bij die leerlingen die extra begeleiding nodig hebben op dat gebied! 1. Doelen voor dit kind? 2. Wat heeft dit kind nodig om deze doelen te kunnen bereiken? Gebruik de hulpzinnen instructie, opdrachten, activiteiten, werkvormen, materialen, taken, leeromgeving, feedback, groepsgenoten, leerkracht en/of ouders.					
Namen van leerlingen	Toetsscores, analyses en conclusies	Positief en stimulerend. Welke aspecten zou je willen benutten?	Moeilijk en belemmerend. Wat is problematisch?	Handreiking: hoe leert deze leerling het beste?	OWB Taal Lezen	OWB Rekenen/ Wiskunde emotioneel	OWB Werkhouding Sociaal - Motoriek Creativiteit	Onderwijsbehoeften Spel	Extra opmerkingen/ notities
1.									
2.									
3.									
4.									
5.									
6.									
7.									
8.									
9.									
10.									
11.									
12.									

BIJLAGE III: KINDENQUÊTE

Wat is je naam?

Hoe oud ben je?.....

In welke groep zit je?.....

Op welke school zit je?

Deze vragen gaan over rekenen.

? Wat vind je van rekenen?

Je mag 1 of 2 rondjes inkleuren

- ☐ Ik ben er goed in
- ☐ De juf of meester geeft goed les
- ☐ Ik vind het interessant
- ☐ Ik vind het vak belangrijk

- ☐ Ik ben er niet zo goed in
- ☐ De juf of meester geeft niet zo goed les
- ☐ Ik vind het niet zo interessant
- ☐ Ik vind het niet zo belangrijk

? Kleur het goede rondje:

- ☐ Ik heb nooit zin in rekenen
- ☐ Ik heb bijna nooit zin in rekenen
- ☐ Ik heb soms zin in rekenen
- ☐ Ik heb meestal zin in rekenen
- ☐ Ik heb altijd zin in rekenen!

$$1 + 3 = \quad 6 \times 4 =$$

Deze vragen gaan over school

? Wat vind je van school?

Je mag 1 of 2 rondjes inkleuren

- ☐ Leuk
- ☐ Saai
- ☐ Interessant
- ☐ Niet zo leuk
- ☐ Spannend

? Kleur het goede rondje:

- ☐ Ik heb nooit zin in school
- ☐ Ik heb bijna nooit zin in school
- ☐ Ik heb soms zin in school
- ☐ Ik heb meestal zin in school
- ☐ Ik heb altijd zin in school!

$$56 : 7 =$$

BIJLAGE IV: CIJFERLIJST

In onderstaande tabel staan de cijfers van de leerlingen van de experimentgroep. De nummers die in de kolom 'Leerling' staan corresponderen met de leerlingnummers waarmee kindgesprekken zijn gevoerd. De niet genummerde leerlingen zijn de overige leerlingen van de groep.

Leerling	Toets 1	Toets 2	Toets 3	Toets 4	Toets 5
1	5,1	5,1	4,6	4,8	3,8
2	5,2	5,0	7,3	9,	5,4
3	7,9	7,1	6,3	7,9	6,7
4	9,0	8,8	8,0	7,7	9,3
5	5,1	6,0	6,5	5,	7,
6	8,6	9,4	9,3	8,2	8,7
7	9,3	8,5	9,4	9,	9,3
8	8,6	9,1	9,8	8,9	10,
9	5,8	6,5	6,5	5,1	6,7
10	8,1	7,9	9,8	10,	8,6
11	8,8	8,7	8,4	9,	8,5
12	6,3	6,4	7,7	8,1	5,3
	8,8	8,5	7,3	4,8	6,
	8,3	8,5	9,3	9,2	8,6
	6,9	8,8	9,0	8,1	8,4
	9,5	9,8	10,0	9,	9,4
	8,8	6,5	8,8	8,5	6,5
	9,3	9,4	9,0	7,7	9,8
	8,4	9,8	10,0	9,3	9,3
	9,1	9,5	9,0	9,3	10,
	9,8	9,8	9,5	9,3	8,7
	8,4	9,4	9,1	8,5	9,1
	9,0	8,7	9,3	7,4	9,
	9,1	7,1	8,8	8,1	9,8
	8,2	9,9	9,3	9,3	9,6
Gemiddeld	8,0	8,2	8,5	8,0	8,1