

Leren doe je niet alleen, maar wel zelf !

Leren doe je niet alleen, maar wel zelf !

Marion Haverkate

Marion Haverkate



Fontys OSO, Master SEN,
Remedial Teaching (2 jaar)
Studentnummer: 2145740
Supervisor: Elsbeth Ruiterkamp
Eibergen, mei 2011

SAMENVATTING

Het werkelijke doel van onderwijs is het beste uit jezelf halen.

Ghandi

Dit onderzoek is gedaan in het kader van mijn MASTER-SEN opleiding remedial teaching en is een zoektocht naar mogelijkheden om op mijn school leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften meer te betrekken bij hun eigen leerproces met als doel hen meer eigenaar te maken van hun handelingsplannen.

Om leerlingen actief te betrekken bij hun eigen ontwikkeling, moeten we gesprekken met hen voeren; gesprekken waarin de leerkracht het kader biedt en de leerlingen de invulling geven. Dit vergt vaardigheden van de leerlingen, maar vooral ook van de leerkracht. Door middel van een enquête is duidelijk geworden hoe men op onze school denkt over enkele uitgangspunten van handelingsgericht werken (HGW) in het algemeen en over het betrekken van leerlingen bij hun leerproces in het bijzonder. Ook is duidelijk geworden hoe men op dit moment kinderen betreft bij hun eigen leerproces en of hierin verschil wordt gemaakt als het gaat om didactische en/of pedagogische problemen.

De uit deze enquête komende ondersteuningsbehoeften van onze school met betrekking tot het voeren van gesprekken met kinderen en de (evidence-based) aanbevelingen vanuit de diverse literatuur zijn uitgangspunt geweest voor het ontwerpen van een product: een cd-rom waarin ik vanuit de diverse literatuur

- inga op het belang van leerlingbetrokkenheid vanuit een HGW (handelingsgericht werken) denkkader
- handvatten geef voor het voeren van gesprekken met kinderen
- inga op oplossingsgerichte communicatie
- allerlei formats geef die betrekking hebben op gesprekken, hulpvraag, onderwijsbehoeften, opstellen van kindplannen.

Ik heb het eindproduct voorgelegd aan enkele voor onze school representatieve collega's en hieruit is gebleken dat het product een bijdrage levert aan de onderzoeksvraag en daarmee effectief is.

Leren doe je niet alleen, maar wel zelf !

W. van Werkhoven

INHOUDSOPGAVE

Inleiding	6
Hoofdstuk 1: Aanleiding en probleemstelling	8
1.1. Aanleiding	8
1.2. Huidige situatie	8
1.3. Onderzoeksvragen	10
1.4. Gewenste situatie	11
Hoofdstuk 2: Theoretische onderbouwing	12
Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethodologie	20
3.1. Inleiding	20
3.2. Enquête	20
3.2.1. Doel	20
3.2.2. Respondenten	20
3.2.3. Procedure	21
3.2.4. Vragen	22
3.2.5. Stellingen	23
3.2.6. Conclusie(s)	24
3.3. Literatuurstudie en productontwerp	24
Hoofdstuk 4: Data analyse, resultaten en conclusie	25
4.1. Inleiding	25
4.2. Respondenten	25
4.3. Vraag 1 enquête: bronnen/methodieken voor informatie over kind	26
4.4. Vraag 2 enquête: actieve betrokkenheid bij opstelling handelingsplan	29
4.5. Vraag 3 enquête: benoemen sterke kanten/positieve aspecten	33
4.6. Vraag 4 enquête: actieve betrokkenheid bij evaluatie handelingsplan	36

4.7.	Vraag 5 enquête: actieve betrokkenheid wanneer en hoe	39
4.8.	Stellingen	41
4.9.	Conclusie enquête	44
Hoofdstuk 5: Het ontwerp		46
5.1.	Inleiding	46
5.2.	Ontwerpbenadering	46
5.2.1.	Leerlingen zijn mederegisseur van hun leerproces	46
5.2.2.	Kinderen weten veel over zichzelf	47
5.2.3.	Oplossingsgericht communiceren	47
5.2.4.	Soorten gesprekken op school	48
5.2.5.	Uitgaan van talenten en kwaliteiten	48
5.2.6.	Handelingsplannen, hulpvraag en onderwijsbehoeften	49
5.3.	Ontwerp	49
5.3.1.	Doel	49
5.3.2.	Werkwijze en uitvoering	50
Hoofdstuk 6: Conclusies en aanbevelingen		52
6.1.	Inleiding	52
6.2.	Resultaten vragenlijst	52
6.3.	Eindconclusie en aanbevelingen	54
Literatuurlijst		56
Nawoord		58
Bijlagen		60
1.	Enquête collega's	60
2.	Het uitgewerkte ontwerp	66
3.	Cd-rom	

INLEIDING



Op zoek naar een nieuwe uitdaging in het onderwijs ben ik aan de masteropleiding remedial teaching begonnen. Ik ben door mijn directie beloond met een nieuwe taak: het begeleiden van kinderen met een rugzak. Actieve betrokkenheid van het kind bij zijn leerproces is hier van groot belang. Die betrokkenheid bereik je door met het kind in gesprek te gaan en te achterhalen wat zijn onderwijsbehoeften zijn. Zie hier de ingrediënten voor het onderwerp van mijn onderzoek.

Als motto voor dit onderzoek heb ik een citaat genomen van W. van Werkhoven die tijdens een lezing zei: 'Leren doe je niet alleen, maar wel zelf!'.

Een motto dat mijns inziens prima past bij de uitgangspunten van handelingsgericht werken (HGW), waarin de onderwijsbehoeften van leerlingen centraal staan en van scholen wordt verwacht passend onderwijs te bieden; onderwijs op maat waar positieve aspecten en actieve participatie van de leerlingen van groot belang zijn.

Dit ontwerpgerichte onderzoek is opgebouwd uit verschillende onderdelen, waarin ik de weg beschrijf naar mijn eindproduct: een cd-rom met adviezen, informatie en formats. Leidraad in deze zoektocht zijn de bevindingen uit de diverse literatuur en de mening en ondersteuningsbehoeften van mijn collega's.

Hoofdstuk 1 beschrijft de aanleiding voor dit onderzoek en de onderzoeksvraag.

Hoofdstuk 2 geeft de theoretische onderbouwing vanuit de diverse literatuur over actieve betrokkenheid en leren.

Hoofdstuk 3 beschrijft de opzet van een enquête, waaruit duidelijk moet worden hoe men op onze school denkt over enkele uitgangspunten van handelingsgericht werken (HGW) in het algemeen en over het betrekken van leerlingen bij hun leerproces in het bijzonder, hoe men op dit moment kinderen betreft bij hun eigen leerproces en of hierin verschil wordt gemaakt als het gaat om didactische en/of pedagogische problemen.

In hoofdstuk 4 worden de resultaten in een data analyse verwerkt en vormen de conclusies de onderbouwing voor het ontwerpen van een product in hoofdstuk 5.

In hoofdstuk 6 leg ik dit product (cd-rom) voor aan enkele representatieve collega's op mijn school en geef ik conclusies en aanbevelingen.

Voor dit onderzoek heb ik mijn tuin gekozen als metafoor.

Mijn 'proeftuin' is opgezet om de plantjes zelf te laten groeien d.m.v. zon en regen.

Afhankelijk van hun behoefte voegen we mest en wat extra water toe, waarbij we de plantjes besproeien en niet het onkruid.



Maart 2010

HOOFDSTUK 1 : AANLEIDING EN PROBLEEMSTELLING



1.1. AANLEIDING

Bij handelingsgericht werken (HGW) staan de onderwijsbehoeften van leerlingen centraal.

”Om gelijke kansen te krijgen om zich naar hun mogelijkheden en talenten te ontplooien, hebben kinderen recht op ongelijke behandeling in opvoeding en onderwijs”. (Pameijer, Beukering, de Lange 2009, citaat Diekstra p.17). Om die onderwijsbehoeften te achterhalen is het van belang de hulpvraag van zowel school, ouders als kind duidelijk te krijgen.

Na het lezen van literatuur over handelingsgericht werken en communicatie met kinderen heb ik gesprekken gevoerd met ouders en met kinderen.

De uitkomst van met name de gesprekjes met de kinderen leidde in meerdere gevallen tot hele andere hulpvragen dan die van de school. Dit heeft mij gemotiveerd om te onderzoeken wat de mogelijkheden binnen onze school zijn om leerlingen meer te betrekken bij hun eigen dossier, immers Delfos (2009) geeft aan dat kinderen deskundigheid hebben over zichzelf.

1.2. HUIDIGE SITUATIE

Onze school is een Daltonschool en telt ongeveer 400 leerlingen verdeeld over twee locaties. Op beide locaties zijn de groepen 1 t/m 8 vertegenwoordigd.

De Daltonprincipes *zelfstandigheid, vrijheid, verantwoordelijkheid* en *samenwerken* geven richting aan het dagelijkse onderwijs van de school.

Visie/missie van de school:

- Werken in een vrije open sfeer (respect – veiligheid – duidelijkheid)
- Werken met doelgerichte leerprogramma's (effectief – samenhangend – actueel)
- Zorg voor álle leerlingen (maatwerk – zelfstandigheid – verantwoordelijkheid)
- Betrokken begeleiding (inspirerend – deskundig – enthousiast)

- Adequate toerusting voor vervolgonderwijs en maatschappij (studievaardig – gemotiveerd – kritisch opbouwend)

Onze school is in drie bouwen verdeeld :

- Onderbouw (groepen 0 – 1 – 2)
- Middenbouw (groepen 3 – 4 – 5)
- Bovenbouw (groepen 6 – 7 – 8)

Het managementteam bestaat uit directeur en locatieleiders. Elke locatie heeft een locatieleider en intern begeleider. Elke bouw heeft een bouwcoördinator.

Twee leerkrachten zijn gespecialiseerd in het geven van SOVA training.

Het managementteam kent naast MT ook andere overlegvormen:

MTBC: overleg met de bouwcoördinatoren.

MTIB: managementteam met interne begeleiders (IBers)

De IBers coördineren de zorg op onze school. Er is een zorgprotocol aanwezig, waarbij middels regelmatige leerlingbesprekingen en groepsbesprekingen met IBer de zorgleerlingen worden ingebracht en besproken.

Indien er problemen zijn t.a.v. de ontwikkeling van leerlingen werken we met plannen van aanpak waarin beschreven staat wat de reden voor dit plan is en hoe we te werk gaan bij de oplossing van de problemen. De plannen van aanpak bestrijken een langere periode. Daarnaast werken we met handelingsplannen waarin de beginsituatie, de doelen, de werkwijze (inhoud, materiaal, tijd e.d.) en de evaluatie beschreven staan. De plannen worden gemaakt door de leerkracht i.s.m. de IBer. In eerste instantie wordt de extra hulp in de groep zelf gegeven door de groepsleerkracht (met ondersteuning van IBer / in een enkel geval met externe hulp). Soms hebben leerlingen meer en specifiekere extra zorg nodig en worden zij door de remedial teacher (RTer) begeleid m.b.v. een Leerling Gebonden Budget (LGF of rugzakje).

Aantal leerlingen met een rugzak:

Groep 7: 1 leerling (cluster 4)

Groep 6: 1 leerling (cluster 4)

Groep 5: 1 leerling (cluster 2)

Groep 4: 1 leerling (cluster 2) en 2 leerlingen (cluster 4)

Bovengenoemde leerlingen begeleid ik als RTer. Aangezien ik niet betrokken was bij het voortraject ben ik in de dossiers van deze kinderen gedoken. Hier kwam ik tot de ontdekking dat de hulpvraag, wensen en verwachtingen van de betreffende ouders heel summier beschreven stonden. De hulpvraag, wensen en verwachtingen van het kind zelf kwamen helemaal niet aan de orde. Om e.e.a. te weten te komen ben ik gesprekjes aangegaan met ouders en kinderen. De gesprekjes met de kinderen leidden soms tot verrassende resultaten. Ook ontdekte ik dat het erg moeilijk is om de hulpvraag van een kind duidelijk te krijgen in een gesprek. Dit brengt me bij mijn onderzoeksvraag die ik in het volgende stuk zal verwoorden.

1.3. ONDERZOEKSVRAGEN

Hoofdvraag:

Hoe kunnen we bij ons op school leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften meer betrekken bij hun eigen leerproces vanuit een HGW denkkader, teneinde hen meer eigenaar te maken van hun handelingsplannen.

Deelvragen

- Op welke wijze worden leerlingen nu betrokken bij hun eigen leerproces? (kennis, vaardigheden, attitude)?
- Hoe verhouden zich in de LVS dossiers van de zorgleerlingen de positieve en stimulerende aspecten t.o.v. de moeilijkheden en de belemmerende factoren?
- Hoe betrekken leerkrachten leerlingen met didactische problemen bij hun eigen leerproces? Welke interventies zetten leerkrachten in?
- Hoe betrekken leerkrachten leerlingen met gedragsproblemen bij hun eigen leerproces? Welke interventies zetten leerkrachten in?
- Wat is de visie van onze leerkrachten m.b.t. het HGW denkkader?
- Hebben leerkrachten voldoende expertise in huis om handelingsgericht te werken?
- Wat heeft onze school nodig om handelingsgericht te werken?

1.4. GEWENSTE SITUATIE

Ik benader kinderen positief en respectvol, en wil leren hoe ik de deskundigheid die kinderen over zichzelf hebben beter kan inzetten.

Ik wil bereiken dat het kind (mede)verantwoordelijkheid krijgt voor het formuleren van zijn eigen hulpvraag en daarmee zelfsturender wordt.

Evenals mijn collega's werk ik vanuit de Daltonprincipes zelfstandigheid, samenwerken en verantwoordelijkheid/vrijheid, waarbij ik voor mijn zorgleerlingen de grenzen van vrijheid en zelfverantwoordelijkheid leerlinggestuurder wil maken.

Ik wil het beste in kinderen naar boven halen, maar ben nog niet voldoende thuis in de oplossingsgerichte denkwijze en communicatie die hierbij hoort. Ik wil minder kijken naar problemen, en meer naar oplossingen, immers leerlingen die aangesproken worden op wat ze kunnen voelen zich competent (Korthagen en Lagerwerf 2008).

Ik wil praten over kinderen, maar vooral met kinderen omdat ik evenals Mahlberg en Sjöblom (2008) overtuigd ben dat door leerlingen zelf geformuleerde doelen een grotere kans van slagen hebben dan door de leerkracht gestelde doelen

Bovenstaande wil ik graag ondervinden, leren en vooral delen met mijn collega's.

Ik wil een zorgtuintje aanleggen waarbij ik de planten en niet het onkruid water geef. Op deze manier denk ik dat de plantjes in staat zijn om tot bloei te komen en de tuin te laten groeien.

Mijn verwachting is dat collega's dit ook willen delen met mij en open zullen staan voor mijn zoektocht naar een formule om leerlingen te betrekken bij hun eigen leerproces, zodat dit schoolbreed ingezet kan worden.

HOOFDSTUK 2: THEORETISCHE ONDERBOUWING

Het werkelijke doel van onderwijs is het beste uit jezelf halen.

Ghandi

In de beleidsnota van het ministerie van O,C & W over Passend Onderwijs staat dat alle leerlingen zich op school optimaal moeten kunnen ontwikkelen en recht hebben op goed onderwijs dat aansluit bij hun talenten en beperkingen (Pameijer, van Beukering en de Lange, 2009). Handelingsgericht werken (HGW) is een methode, die planmatig omgaat met die verschillen vanuit de volgende uitgangspunten (Pameijer, van Beukering en de Lange, 2009):

- De onderwijsbehoeften van leerlingen staan centraal.
- Het gaat niet alleen om het kind, maar om het kind in wisselwerking met zijn omgeving.
- Het is de leerkracht die het doet en die dus een cruciale bijdrage levert.
- Positieve aspecten van kind, leerkracht, groep, school en ouders zijn van groot belang.
- Goede samenwerking en constructieve communicatie tussen alle betrokkenen is noodzakelijk.
- De werkwijze is doelgericht.
- De werkwijze is systematisch, in stappen en transparant.

De onderwijsbehoeften van de leerling staan centraal en vormen het vertrekpunt voor het handelen.

De mens heeft behoefte aan:

- Contact, aan verbondenheid en aan psychologische warmte
- Competentie, bekwaamheid, aan geloof in eigen kunnen
- Betekenisvolheid, de overtuiging mee te tellen, dat je er toe doet

(Deley, Jeninga en v.Meersbergen. 2008)

In deze visie zijn de kinderen die de juiste ondersteuning krijgen kinderen die worden bemoedigd. Deley e.a. verwijzen hierbij naar Stevens die met die ondersteuning bedoelt dat we kinderen helpen zichzelf te helpen, omdat dat ontwikkelingswaarde heeft voor het kind.

In de positieve psychologie (grondleggers: Mihaly Csikszentmihalyi en Martin Seligman ca. 1998) wil men mensen benaderen vanuit datgene wat zij al in hun mars hebben in plaats van te letten op wat nog niet goed gaat of ontbreekt. Binnen deze stroming is veel onderzoek gedaan naar wat er gebeurt als persoonlijke kwaliteiten van mensen aangesproken en gestimuleerd worden (Korthagen/Lagerwerf 2008). De positieve gevoelens die daarbij opgeroepen worden bevorderen de cognitieve ontwikkeling. Zo is bekend dat het brein, wanneer de persoon sterk betrokken is bij een taak, zowel bewust als onbewust, veel informatie tegelijkertijd kan verwerken.

Het probleem zit voor sommige wetenschappers echter in de vraag of leerlingen die leren vanuit eigen motivatie de daarbij behorende vrijheid wel aankunnen en of ze wel de goede dingen leren. Hiervan zeggen Korthagen en Lagerwerf (2008) dat de begeleidingsrelatie tussen leraar en leerling van cruciaal belang is.

In de begeleidingsrelatie zal maatwerk geleverd moeten worden: sturen vanuit afstemming, en dat is volgens hen te leren.

Er zijn dus positieve leereffecten als leerlingen meer eigen verantwoordelijkheid krijgen, maar een goede begeleiding in de vorm van instructie en ondersteuning is erg belangrijk. Dit leren moet echter wel authentiek zijn, dat wil zeggen:

- De leerinhouden moeten voor de leerling betekenisvol zijn
- De leerinhouden moeten voor de leraar zinvol zijn
- De leraar helpt de leerling om optimaal gebruik te maken van zijn eigen mogelijkheden, kwaliteiten en interesses en helpt daarbij met het ontwikkelen van zelfsturing

Dat vraagt om deskundigheid en die is volgens Korthagen en Lagerwerf (2008) te leren als je ook daar uitgaat van de mogelijkheden, kwaliteiten en interesses van de leraar.

Good teaching cannot be reduced to technique; good teaching comes from the identity and integrity of the teacher.

Parker Palmer

Als iemand handelt vanuit zijn of haar kwaliteit slaat er gemakkelijk een vonk over. Csikszentmihalyi noemt dit 'flow'. (Van Dale: toestand van uiterste concentratie op een activiteit, waarbij men geheel daarin opgaat)

Kenmerken van flow zijn (Korthagen en Lagerwerf 2008, blz. 78)

- *Je ervaart een aangename uitdaging die je aan kunt*
- *Je voelt je als een vis in het water*
- *Je voelt dat nu tot uiting komt wie je ten diepste bent (the real me)*
- *Je bent sterk gewaar van het hier-en-nu en hierop afgestemd*
- *Je bent gefocust op een doel, thema of taak*
- *Je kernkwaliteiten (van denken, doen en voelen) komen uit de verf*
- *Je denken, voelen, willen en doen vallen nagenoeg samen.*
- *De situatie geeft je meer energie dan hij kost*
- *De situatie heeft iets speels: de taak voelt haast als een spel*
- *Je hebt een actieve lichaamshouding (shining eyes en andere lichamelijke tekenen van betrokkenheid)*
- *Je voelt weinig angst*
- *Je hebt weinig besef van tijd*
- **Je leert snel.**

Bij het lezen van “Leren van binnenuit” raakte ik ook behoorlijk in flow. Alle stukjes kwamen voor mij samen en dat is een heerlijk gevoel.



Korthagen en Lagerwerf (2008) stellen dat we in het onderwijs kernkwaliteiten nauwelijks benoemen. Met kernkwaliteiten bedoelen zij persoonlijke kwaliteiten, talenten.

Het onderwijs heeft volgens hen een belangrijke taak in het ontwikkelen ervan.

Kernkwaliteiten zijn een bron van welzijn en effectiviteit in vele situaties.

Met kernkwaliteiten bedoelen Korthagen en Lagerwerf (2008, blz. 60,61) wat anders dan competenties; dit zijn volgens hen technische ambachtelijke vaardigheden.

- *Kernkwaliteiten zijn ondeelbaar, competenties kun je opdelen in deelcompetenties*
- *Kernkwaliteiten zijn in beginsel in mensen aanwezig, competenties kun je mensen ‘van buitenaf’ aanleren. De omgeving kan kernkwaliteiten wel stimuleren.*
- *Kernkwaliteiten zijn breed inzetbaar, competenties horen doorgaans bij een bepaald (vak)gebied.*

Als je als leraar die kernkwaliteiten van de leerlingen benoemt, voelen die zich echt en op een diep niveau door de leraar gezien. Het benoemen van kernkwaliteiten helpt tevens om die kwaliteiten te laten groeien volgens Korthagen en Lagerwerf (2008), en dan komen we vanzelf weer uit bij mijn tuintje, want zij zeggen op blz. 63: *Het is alsof kernkwaliteiten, net als jonge plantjes, beter groeien als er voldoende aandacht aan besteed wordt!!!!!!*

The act of being who we are is at the heart of staying well.

M. Nepo

In “Oplossingsgericht onderwijs” baseren Mahlberg en Sjöblom (2008, blz. 26,27) zich op de volgende stellingen:

- *Respectvolle samenwerking tussen leerkrachten en leerlingen is productiever dan confrontatie.*
- *Door de leerling zelf geformuleerde doelen hebben een grotere kans om bereikt te worden dan door de leerkracht gestelde doelen.*
- *Dialog kan worden toegepast als een effectief onderwijskundig hulpmiddel.*
- *Een oplossingsgerichte leerkracht (OGL) gebruikt het oplossingsgerichte model bij het werk in het klaslokaal, bij toepassing v.h. curriculum en bij contacten met leerlingen, ouders en collega's.*
 - o *De leerkracht creëert oplossingen i.s.m. leerlingen, waarbij hun individuele mogelijkheden en doelen de leidraad zijn.*
 - o *De leerkracht richt zich op het positieve gedrag van de leerlingen.*

- *De leerkracht ondersteunt door positieve feedback en gaat er vanuit dat verandering mogelijk is.*



De gesprekstechniek van de leerkracht heeft hierin een cruciale rol. Mahlberg en Sjöblom (2008) geven een scala aan oplossingsgerichte vragen en technieken, waarbij het belangrijk is om van tevoren een koers uit te zetten waarbij doelen geformuleerd zijn en uitgegaan wordt van kleine te nemen stapjes die te evalueren zijn.

Het is daarbij het beste wanneer dat doel:

- Van de leerling zelf is
- Belangrijk is voor de leerling
- Liever klein is dan heel groot
- Concreet en specifiek is
- Het gewenste gedrag gedetailleerd omschrijft
- Het begin van iets is
- Bereikbaar is
- Inspanning vraagt van de leerling

Ook zij gaan uit van de positieve psychologie waarin de aandacht wordt gevestigd op de positieve kenmerken van het kind. Verandering is mogelijk als je bezig gaat met wat werkt en niet de nadruk legt op de problemen en wat niet werkt. Dat is stukken

plezieriger voor alle partijen. Een oplossingsgerichte school is volgens Sjöblom en Mahlberg (2008, blz. 132) een gelukkiger school:

Wanneer de oplossingsgerichte denkwijze wordt ingevoerd op een school, weten wij dat alle betrokkenen zullen ondervinden dat hun school niet alleen getransformeerd wordt tot een effectievere leerplek. Ook ontstaat een omgeving waarin de leerkrachten bevrediging in hun werk vinden.

The only change that will make a difference is the transformation of the human heart.

Senge

Ben Furman spreekt in “Kids’ Skills” (2006) niet over problemen die kinderen hebben, maar over vaardigheden die zij nog moeten leren. Ook hij gaat uit van de positieve psychologie en geeft in zijn boek een oplossingsgerichte aanpak die uitgaat van 15 te nemen stappen bij de oplossing van vele soorten problemen bij kinderen. Het belangrijkste hierin is dat het kind zelf wordt gezien als rechtmatige partner en eigenaar van de te leren vaardigheid. De bedoeling is dat deze benadering ook positieve effecten heeft op de omgeving waarin het kind opgroeit door bij de te leren vaardigheid die omgeving ook in te schakelen.

Furman (2006) stelt dat het van belang is dat het kind echt gemotiveerd is en enthousiast is over het leren van die vaardigheid door het kind bewust te maken van de voordelen die die vaardigheid biedt. Daarnaast moet de te leren vaardigheid in de ogen van het kind ook overzichtelijk en haalbaar zijn en moeten de stappen dus niet te groot zijn.

Ook Furman (2006) zegt dat kinderen in dit proces positieve stimulans uit hun omgeving nodig hebben door aanmoediging, beloning en het geven van vertrouwen.

Het spreken met kinderen is voor leerkrachten een dagelijkse bezigheid en is volgens Martine Delfos (2009) één van de kernactiviteiten van leerkrachten. Effectieve communicatie betekent aansluiten bij degene waarmee je spreekt, dus aansluiten bij de leerling. Delfos (2009) stelt dat kinderen beschikken over innerlijke wijsheid en dat we hun intelligentie vaak onderschatten. Wat kinderen missen is kennis en ervaring en daarin dient de volwassene hen op respectvolle manier te begeleiden en te

ondersteunen. Een belangrijke basishouding in de communicatie met kinderen is de onderkenning dat kinderen deskundigheid over zichzelf hebben.

In haar boek “Luister je wel naar mij” geeft Delfos (2009) leeftijdsgewijze kaders voor gesprekstechnieken en gespreksvoering met kinderen uitgaande van de bij die leeftijd horende (taal)ontwikkeling:

- Tussen 4 en 6 jaar oefent het kind sociale situaties via het spel. De hulp aan elkaar ontwikkelt zich. De motorische ontwikkeling maakt een enorme sprong en het egocentrische denken neemt af. Het kind leert zich te verplaatsen in een ander. Voor morele ontwikkeling is het kind nog afhankelijk van de volwassene.
- Tussen 6 en 8 jaar is de scharnierleeftijd. Kinderen leren spelenderwijs lezen en schrijven. Het schaamtegevoel ontwikkelt zich. Qua morele ontwikkeling is het kind nog steeds afhankelijk van beloning en straf, maar wordt meer gestuurd door innerlijk besef van goed en kwaad.
- Tussen 8 en 10 jaar ontdekken kinderen dat er verschillen zijn tussen henzelf en anderen. Er ontstaat samenhang tussen spanning en prestatie. Het leren omgaan met leeftijdgenoten wordt belangrijk. Het is de periode van discriminatie, van beginnende idealen en belangstelling voor sport.
- Tussen 10 en 12 jaar is de periode waarin de sociale identiteit wordt gevormd. Hoe positiever des te minder risico tijdens puberteit. De omgang met leeftijdgenoten is kernactiviteit: spanningsveld tussen zich onderscheiden en conformeren. In deze periode wordt het metageheugen gevormd en leert het kind te relativiseren. Het gaat regels toetsen aan eigen wensen.

Clijsen (2007) vindt dat er vaker met kinderen gesproken zou moeten worden, omdat kinderen goed in staat zijn te vertellen over hun gevoelens en meningen, over zaken die hen bezighouden op school en thuis, over wat zij zien als problemen, welke verklaringen ze hebben en wat wenselijke oplossingen zouden zijn, waar zij hulp en begeleiding bij nodig hebben. Kortom: kinderen kunnen heel goed hun eigen onderwijsbehoeften verwoorden. Zo'n 'onderzoeksgesprek' levert dan niet alleen informatie op, maar creëert ook betrokkenheid bij het kind in het zoeken van oplossingen en het bieden van extra begeleiding.

Zo'n onderzoeksgesprek vraagt volgens Clijsen (2007) veel voorbereiding, een voorbereiding waarbij ik onze school wil ondersteunen d.m.v. dit onderzoek.

De beste weg naar een stip aan de horizon is meestal geen rechte lijn. E.Versteeg

Onze school is een school waarin we kinderen positief en respectvol benaderen, maar de deskundigheid die kinderen over zichzelf hebben nog niet voldoende onderkennen.

Onze school is een school waarin we leren vanuit de Daltonprincipes zelfstandigheid, samenwerken en verantwoordelijkheid/vrijheid, waarbij de grenzen van vrijheid en zelfverantwoordelijkheid nog grotendeels docentgestuurd zijn.

Onze school is een school waarin we het beste in kinderen naar boven willen halen, maar nog niet thuis zijn in de oplossingsgerichte denkwijze die hierbij hoort.

Onze school is een school waarin we bewondering hebben voor elkaars inzet, maar waarin we kernkwaliteiten onvoldoende benoemen bij elkaar, maar ook bij kinderen.

Onze school is een school waarin we veel praten met kinderen, maar waar we in dossiers en LVS nog voornamelijk praten over kinderen.

Onze school is een school waarin leerkrachten open staan voor vernieuwing en zelf ook willen leren. Onze school heeft mij het vertrouwen gegeven om mijn "proeftuin" aan te planten. Een tuin waarin ik e.e.a. proefondervindelijk wil ervaren en delen, immers

**LEREN DOE JE NIET ALLEEN,
MAAR WEL ZELF !**

W. van Werkhoven

HOOFDSTUK 3: ONDERZOEKSMETHODOLOGIE

3.1. INLEIDING

Mijn onderzoek is een actieonderzoek, en is erop gericht om nieuwe kennis te genereren die ook voor mijn school toepasbaar is.

Met behulp van dit onderzoek wil ik min of meer concreet krijgen hoe we bij ons op school leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften meer kunnen betrekken bij hun eigen leerproces, teneinde hen meer eigenaar te maken van hun handelingsplannen. Ik verwacht aan het eind van dit onderzoek hier contexten voor te kunnen bieden.

Om de validiteit van dit onderzoek te verhogen wil ik triangulatie toepassen d.m.v.:

- Methoden: enquête
 interview
 literatuuronderzoek
- Bronnen : leerkrachten
 literatuur

3.2. ENQUETE (zie bijlage 1)

3.2.1. Doel

Ik wil in eerste instantie weten hoe de leerkrachten op onze school op dit moment denken over onderwijs in het algemeen als het gaat om betrokkenheid van leerlingen bij hun eigen leerproces. Ook wil ik weten hoe zij staan tegenover de uitgangspunten van HGW. Door middel van een lijst met stellingen verwacht ik een overzicht te krijgen van hun mening hierover. Daarnaast wil ik d.m.v. vragen duidelijk krijgen op welke wijze leerlingen nu betrokken worden bij hun eigen leerproces. Daarbij wil ik weten of er een verschil is tussen betrokkenheid bij didactische problemen en betrokkenheid bij gedragsproblemen. De uitkomsten van deze enquête gelden voor onze school en zijn niet generaliseerbaar voor andere scholen.

3.2.2. Respondenten

Respondenten: het onderwijzend personeel dat in vaste of tijdelijke dienst is op onze school. Op dit moment zijn dat 28 personen.

Van de respondenten wil ik weten in welke bouw ze werkzaam zijn:

onderbouw – middenbouw – bovenbouw – anders.

Op onze school bestaat de onderbouw uit de groepen 0, 1 en 2, de middenbouw uit de groepen 3, 4 en 5 en de bovenbouw uit de groepen 6, 7 en 8. Met anders bedoel ik de mensen die geen eigen groep hebben, maar wel horen tot het onderwijzend personeel (directie – IB – RT e.d.).

Tevens wil ik weten hoe lang de respondenten in het onderwijs werkzaam zijn. Ik maak daarbij de volgende indeling: 1 - 10 jr. / 11 – 20 jr. / > 20 jr.

Doel van deze informatie: ontdekken of er verschillen dan wel overeenkomsten zijn in de verschillende bouwen qua visie en of er samenhang is met onderwijservaring.

3.2.3. Procedure

In het eerste deel van de enquête vraag ik leerkrachten hoe zij op dit moment komen tot extra zorgverlening bij didactische en pedagogische problemen. Uit meerdere items kunnen er maximaal 3 gekozen worden om zo duidelijk te krijgen welke items prioriteit hebben bij de respondenten.

Het tweede deel van de enquête zal bestaan uit 10 stellingen die betrekking hebben op bovenstaande.

Hierop kan gerespondeerd worden middels een vijfpuntschaal:

1. Helemaal mee oneens
2. Enigszins mee oneens
3. Neutraal
4. Enigszins mee eens
5. Helemaal mee eens

Ik heb gekozen voor een vijfpuntschaal i.v.m. betere mogelijkheid tot nuancering en betrouwbaarheid.

Aan het eind wil ik dat elke respondent drie stellingen kiest die hij/zij het allerbelangrijkst vindt voor zijn/haar dagelijkse onderwijspraktijk.

Tijdens de locatievergadering (op twee locaties) zal ik deze enquête onder de aandacht van de collega's brengen en toelichten.

3.2.4. Vragen

Vragen met betrekking tot zorgleerlingen met specifieke onderwijsbehoeften op het didactische vlak (leerproblemen)

1. Van welke bronnen/methodieken maak je in eerste instantie gebruik om een goed beeld van het kind te krijgen? (Je mag max. 3 rondjes aankruisen die je het meest belangrijk vindt)
 - ☐ Observatie
 - ☐ Toets
 - ☐ Gesprek collega
 - ☐ Kindgesprek
 - ☐ Gesprek IBer
 - ☐ Zelfreflectie
 - ☐ Gesprek ouders
 - ☐ Leerlingvolgsysteem
 - ☐ Filmopname
 - ☐ Groepsbezoek IBer
 - ☐ Interactiewijzer
 - ☐ Anders nl. :
2. Wie betrek je actief en/of vraag je om ondersteuning bij het maken van een handelingsplan? (Je mag max. 3 rondjes aankruisen die je het meest belangrijk vindt)
 - ☐ Maak ik zelf
 - ☐ IBer
 - ☐ Collega
 - ☐ Kind
 - ☐ Ouders
 - ☐ Ambulant begeleider
 - ☐ RTer
 - ☐ Anders n.l. :
3. Gebruik en beschrijf je in je handelingsplan de sterke kanten, positieve aspecten van het kind om de doelen te bereiken?
 - ☐ Meestal
 - ☐ Soms
 - ☐ Nooit
4. Met wie evalueer je het handelingsplan? (Je mag maximaal 3 rondjes aankruisen die je het meest belangrijk vindt)
 - ☐ IBer
 - ☐ Collega
 - ☐ Kind
 - ☐ Ouders

- Ambulant begeleider
 - RTer
 - Anders n.l. :
5. Indien je het kind actief betreft bij zijn leerproces als het gaat om leerproblemen, op welke momenten doe je dat dan en op welke manier? Geef een korte beschrijving.

Vragen met betrekking tot zorgleerlingen met specifieke onderwijsbehoeften op het pedagogische vlak (*gedragsproblemen*)

M.b.t. gedragsproblemen volgen dezelfde vijf vragen nogmaals.

3.2.5. Stellingen

1. Om gelijke kansen te krijgen om zich naar hun mogelijkheden en talenten te ontplooien, hebben kinderen recht op ongelijke behandeling in opvoeding en onderwijs. (Pameijer, van Beukering en de Lange 2009 / uitspraak R. Diekstra)
2. De kern van een handelingsplan wordt gevormd door de onderwijsbehoeften van de leerling.
3. Goede communicatie is bepalend voor effectieve kindbetrokkenheid.
4. Een handelingsplan is pas effectief als de leerling eigenaar is van zijn eigen probleem.
5. De belangrijkste taak van een leerkracht is: de leerling helpen om optimaal gebruik te maken van zijn mogelijkheden, kwaliteiten en interesses en daarin zelfsturing te ontwikkelen. (Korthagen en Lagerwerf 2008)
6. Onderwijsbehoeften worden duidelijk door (diagnostisch) onderzoek, maar vooral ook door gesprekken met het kind zelf en de ouders.
7. Ik praat niet alleen over of tegen mijn leerlingen, maar vooral met ze. Daarom vraag ik de leerlingen om met mij mee te denken en samen te werken.
8. Gesprekken over de beleving en mening van een leerling leveren belangrijke informatie op als je je goed hierop voorbereidt qua houding en vraagstelling.
9. Handelingsplannen moeten gemaakt worden door de leerkrachten in samenwerking met de leerling.
10. Verander je de leerkracht, dan verander je het kind en omgekeerd.
(Pameijer, van Beukering en de Lange 2009 / uitspraak R. Diekstra)

3.2.6. Conclusie(s)

Hoe stelt men op dit moment de hulpvraag/beginsituatie vast bij een kind met didactische/pedagogische problemen? Neemt het kind hierin een voldoende prominente plek in?

Welke stelling(en) vindt men op onze school belangrijk?

Met welke stellingen is men het helemaal eens / oneens?

De conclusies en bevindingen van deze enquête vormen samen met de literatuurstudie het uitgangspunt voor het verdere actieonderzoek en de grondslag voor het te ontwikkelen product.

3.3. LITERATUURSTUDIE EN PRODUCTONTWERP

In hoofdstuk 2 heb ik de theoretische onderbouwing voor dit onderzoek gegeven. In de diverse literatuur worden aanbevelingen gedaan die gericht zijn op het betrekken van leerlingen bij hun eigen leerproces.

M.b.v. die aanbevelingen en n.a.v. de enquête en wil ik producten ontwikkelen en beschrijven die te maken hebben met:

- Betrokkenheid bij het eigen leerproces en LVS
- Betrokkenheid bij het eigen leerproces en handelingsplan
- Betrokkenheid bij het eigen leerproces en communicatie

Het productontwerp wil ik vervolgens voorleggen aan een aantal collega's die representatief zijn voor de onderbouw, middenbouw, bovenbouw en anders (zie 3.2.2). De resultaten zal ik in een procesverslag beschrijven. De conclusies van dit onderzoek en de daaruit voortvloeiende producten zal ik in d.m.v. een presentatie delen met mijn collega's.

De producten zal ik vervolgens voor iedereen toegankelijk plaatsen op de L-schijf van ons schoolnetwerk en op een cd-rom.

HOOFDSTUK 4: DATA ANALYSE, RESULTATEN EN CONCLUSIE

4.1. INLEIDING

Hoofdvraag in dit onderzoek is:

Hoe kunnen we bij ons op school leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften meer betrekken bij hun eigen leerproces vanuit een HGW denkkader, teneinde hen meer eigenaar te maken van hun handelingsplannen.

Ik hoop in dit hoofdstuk antwoord te krijgen op de vragen:

- Op welke wijze worden leerlingen nu betrokken bij hun eigen leerproces?
- Hoe verhouden zich in de LVS dossiers van de zorgleerlingen de positieve en stimulerende aspecten t.o.v. de moeilijkheden en de belemmerende factoren?
- Hoe betrekken leerkrachten leerlingen met didactische problemen bij hun eigen leerproces? Welke interventies zetten leerkrachten in?
- Hoe betrekken leerkrachten leerlingen met gedragsproblemen bij hun eigen leerproces? Welke interventies zetten leerkrachten in?
- Wat is de visie van onze leerkrachten m.b.t. het HGW denkkader?

4.2. RESPONDENTEN

Tabel 1: gegevens respondenten

Aantal respondenten:				
Totaal: 28	Onderbouw: 8	Middenbouw: 9	Bovenbouw: 8	Anders: 3
Ervaring:				
1 – 10 jaar: 3	11 – 20 jaar: 8		Meer dan 20 jaar: 17	

In dit onderzoek richt ik me alleen op de verschillen tussen de bouwen en laat ik de categorie ervaring buiten beschouwing.

Van de 28 respondenten werken 24 respondenten in duoverband.

4.3. VRAAG 1 ENQUETE

Van welke bronnen/methodieken maak je in de eerste instantie gebruik om een goed beeld van het kind te krijgen?

Deze vraag heeft betrekking op de deelvraag: Op welke wijze worden leerlingen nu betrokken bij hun eigen leerproces? Doel van deze enquêtevraag is te weten komen in hoeverre het kind prominent is als informatiebron voor de leerkrachten op onze school en of hierin een verschil wordt gemaakt als het gaat om leer- of gedragsproblemen.

Totaalbeeld

Tabel 2: bronnen/methodieken

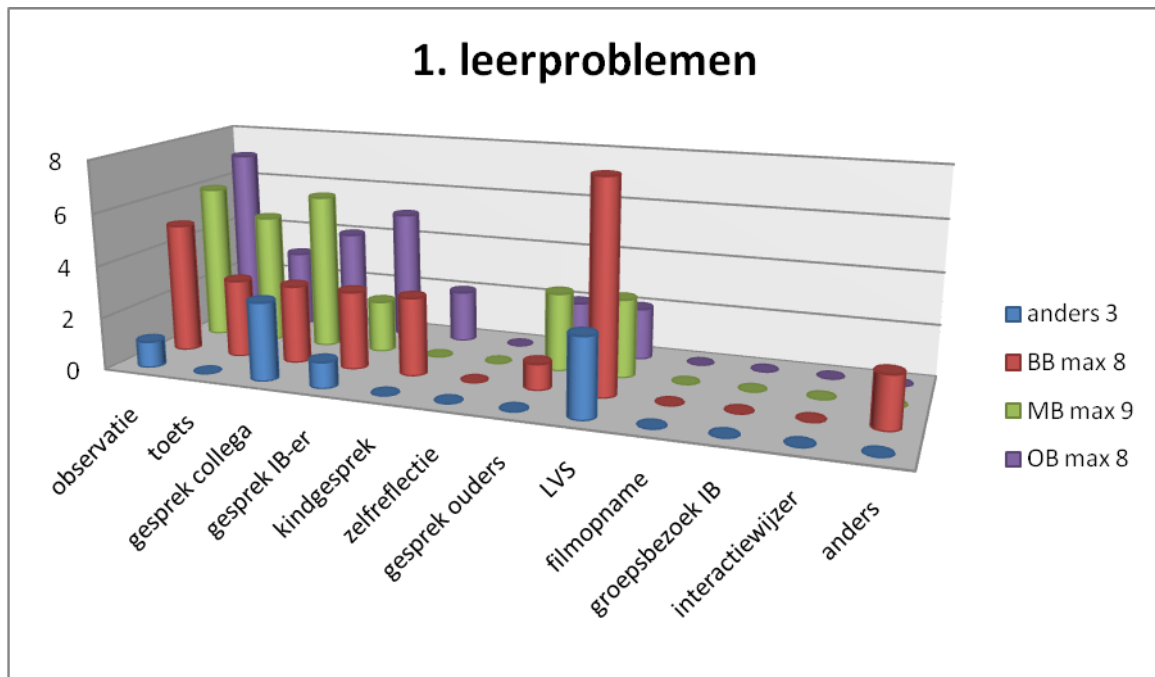
Leerproblemen			
Observatie: 19	Gesprek collega: 16	LVS: 16	Kindgesprek: 5
Gedragsproblemen			
Observatie: 23	Gesprek ouders: 17	Gesprek collega: 16	Kindgesprek: 9

Bij leerproblemen gaat men vooral uit van:

- Observatie, gesprek collega en LVS.
- Het kindgesprek als bron neemt geen prominente plaats in (5 van de 28).

Bij gedragsproblemen gaat men vooral uit van:

- Observatie, gesprek ouders en gesprek collega.
- Het kindgesprek als bron neemt geen prominente plaats in, maar wordt bij gedragsproblemen wel meer als bron genomen dan bij leerproblemen (9 van de 28)



Figuur 1a: bronnen/methodieken en leerproblemen

Anders (zie figuur 1a)

Deze respondenten maken bij leerproblemen gebruik van bronnen als LVS en gesprek collega. Het kindgesprek wordt niet genoemd.

Bovenbouw (zie figuur 1a)

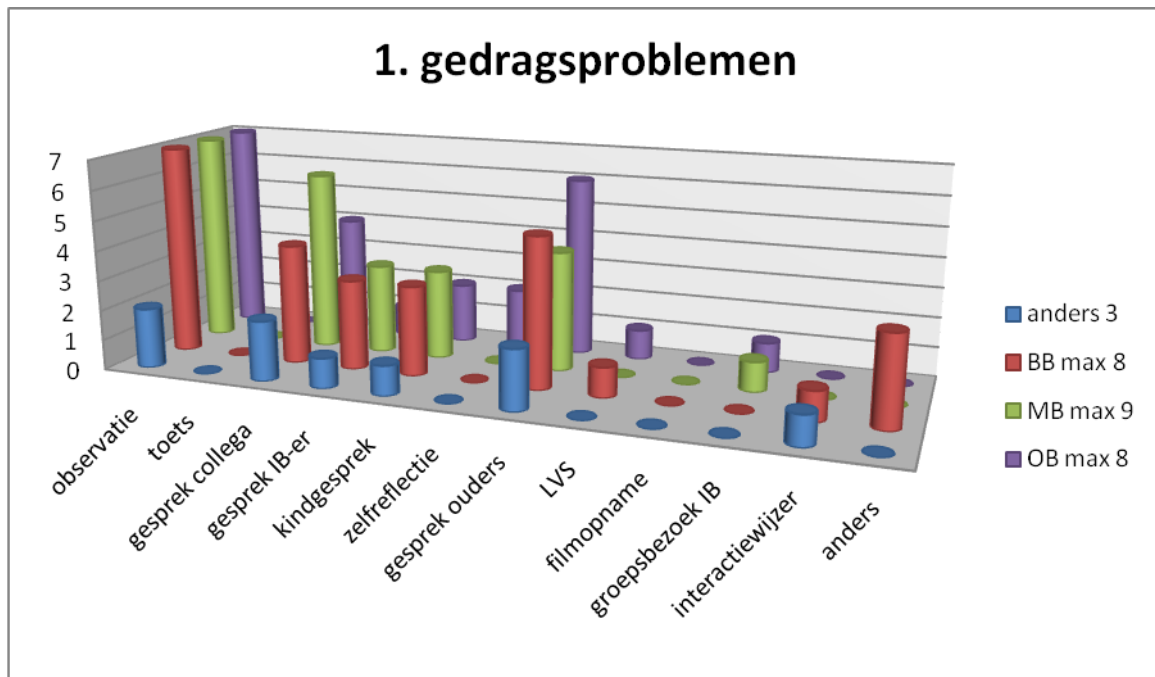
Bij leerproblemen gaat men vooral uit van LVS en observatie. Het kindgesprek als bron neemt een minder prominente plaats in en wordt even belangrijk gevonden als toets, gesprek IBer en gesprek collega (3 van de 8)

Middenbouw (zie figuur 1a)

Bij leerproblemen gaat men vooral uit van observatie, gesprek collega en toets. Het kindgesprek als bron neemt geen prominente plaats in (0 van de 9).

Onderbouw (zie figuur 1a)

Bij leerproblemen gaat men vooral uit van observatie, gesprek IBer en gesprek collega. Het kindgesprek als bron neemt geen prominente plaats in (2 van de 8).



Figuur 1b: bronnen/methodieken en gedragsproblemen

Anders (zie figuur 1b)

Deze respondenten maken bij gedragsproblemen gebruik van bronnen als observatie, gesprek ouders en gesprek collega. Het kindgesprek wordt 1 keer genoemd.

Bovenbouw (zie figuur 1b)

Bij gedragsproblemen gaat men vooral uit van observatie, gesprek ouders en gesprek collega. Het kindgesprek neemt een minder prominente plaats in (3 van de 8). Hierin is geen verschil als het gaat om leer- of gedragsproblemen.

Middenbouw (zie figuur 1b)

Bij gedragsproblemen gaat men vooral uit van observatie, gesprek collega en gesprek ouders. Het kindgesprek als bron neemt een minder prominente plaats in, maar wordt wel meer als bron genomen dan bij leerproblemen (3 van de 9).

Onderbouw (zie figuur 1b)

Bij gedragsproblemen gaat men vooral uit van observatie, gesprek ouders en gesprek collega. Het kindgesprek als bron neemt geen prominente plaats in (2 van de 8). Hierin is geen verschil als het gaat om leer- of gedragsproblemen.

Conclusie

Gesprekken met collega's nemen in alle gevallen een prominente plaats in. Dit valt te verklaren uit het feit dat het merendeel van de respondenten in duoverband werkzaam is.

Het kindgesprek neemt in alle gevallen een weinig prominente plaats in als bron voor informatie. Het kindgesprek wordt iets meer als bron gebruikt bij gedragsproblemen t.o.v. leerproblemen. De bovenbouw maakt iets meer gebruik van een kindgesprek t.o.v. de andere bouwen.

4.4. VRAAG 2 ENQUETE

Wie betrek je actief en/of vraag je om ondersteuning bij het maken van een handelingsplan?

Deze vraag heeft betrekking op de deelvraag: Hoe betrekken leerkrachten leerlingen met didactische en/of pedagogische problemen bij hun eigen leerproces? Doel van deze enquêtevraag is te weten komen in hoeverre het kind prominent is als het gaat om betrokkenheid bij het opstellen van handelingsplannen.

Totaalbeeld

Tabel 3: actieve betrokkenheid bij opstellen HP

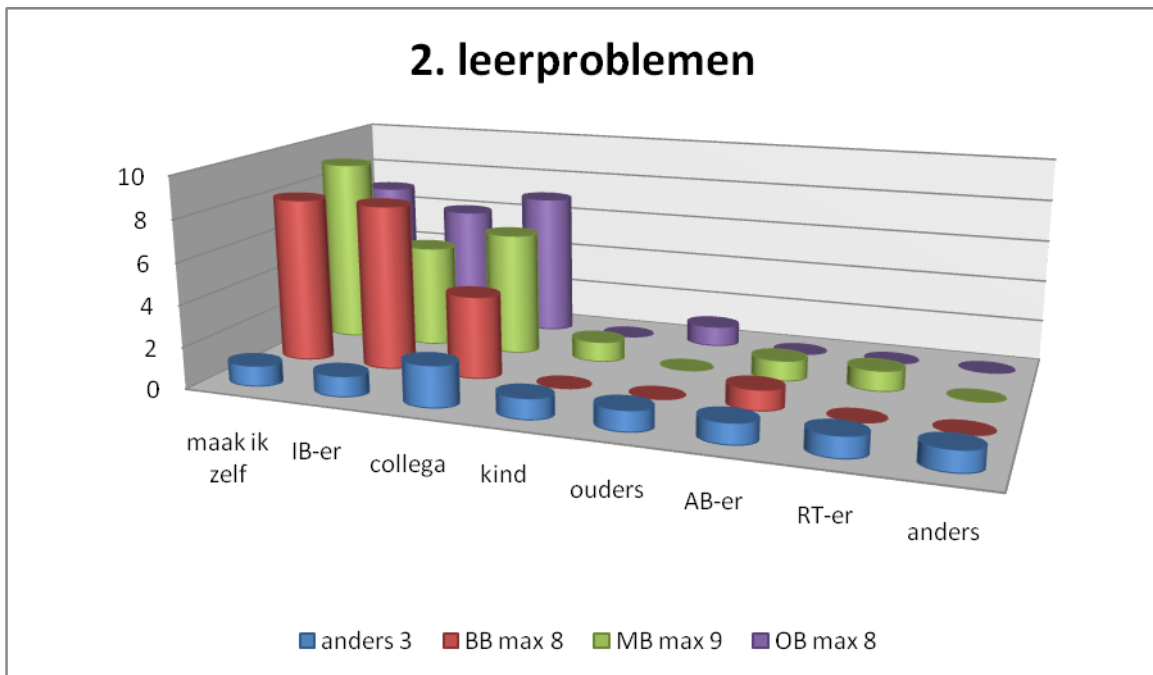
Leerproblemen			
Leerkracht zelf: 25	IBer: 20	Collega: 19	Kind: 2
Gedragsproblemen			
Leerkracht zelf: 20	IBer: 20	Collega: 19	Kind: 4

Bij leerproblemen betreft men vooral actief:

- Zichzelf, IBer en collega.
- Het kind staat niet op een prominente plaats als het gaat om actieve betrokkenheid (2 van de 28).

Bij gedragsproblemen betreft men vooral actief:

- Zichzelf, IBer en collega.
- Het kind staat niet op een prominente plaats als het gaat om actieve betrokkenheid, maar wordt hier iets meer betrokken dan bij leerproblemen (4 van de 28).



Figuur 2a: actieve betrokkenheid bij opstellen HP en leerproblemen

Anders (zie figuur 2a)

Deze respondenten betrekken bij leerproblemen vooral de collega als het gaat om het maken van een handelingsplan. Het kind wordt betrokken (1 van de 3), maar toch in mindere mate dan collega.

Bovenbouw (zie figuur 2a)

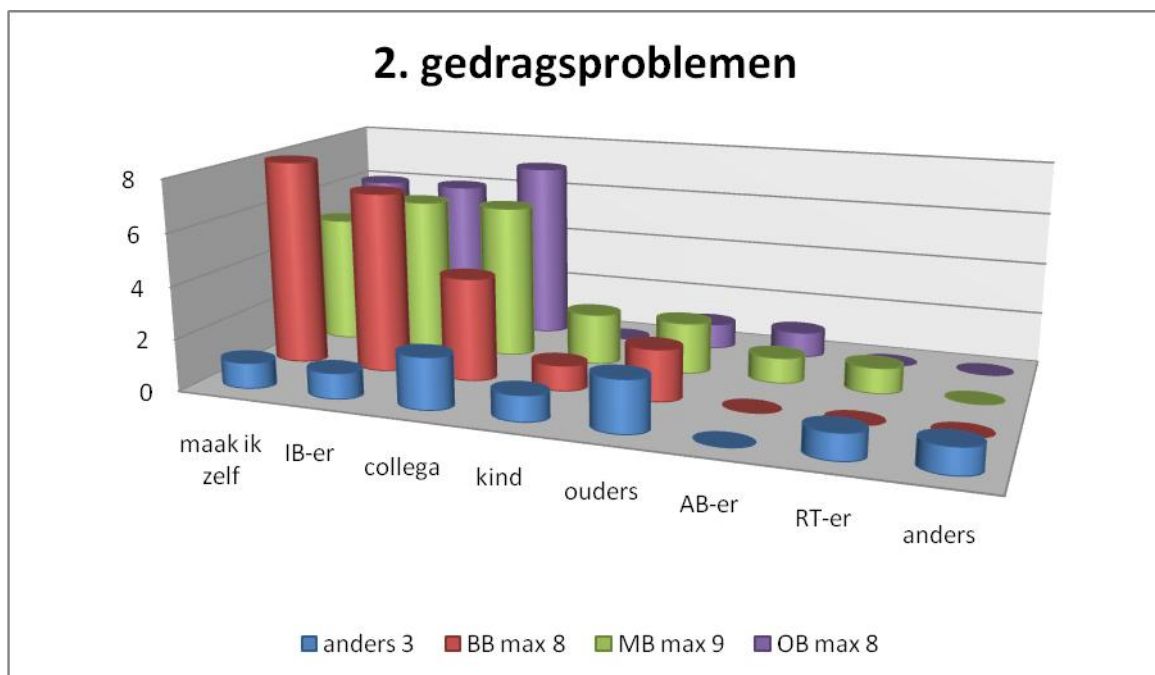
Bij leerproblemen worden de handelingsplannen gemaakt door de respondenten zelf met ondersteuning van de IBer; ook de collega wordt actief betrokken. De kindbetrokkenheid staat hier op een niet-prominente plaats (0 van de 8).

Middenbouw (zie figuur 2a)

Bij leerproblemen worden de handelingsplannen gemaakt door de respondenten zelf met ondersteuning van de IBer; ook de collega wordt actief betrokken. De kindbetrokkenheid staat hier op een niet-prominente plaats (1 van de 9).

Onderbouw (zie figuur 2a)

Bij leerproblemen worden de handelingsplannen vooral gemaakt door de respondenten zelf met ondersteuning van collega en IBer. De kindbetrokkenheid staat hier op een niet-prominente plaats (0 van de 8).



Figuur 2b: actieve betrokkenheid bij opstellen HP en gedragsproblemen

Anders (zie figuur 2b)

Deze respondenten betrekken bij gedragsproblemen naast de collega ook de ouders als het gaat om het maken van een handelingsplan. Bij gedragsproblemen wordt het kind betrokken (1 van de 3), maar toch in mindere mate dan ouders en collega.

Bovenbouw (zie figuur 2b)

Bij gedragsproblemen worden de handelingsplannen gemaakt door de respondenten zelf met ondersteuning van de IBer; ook de collega wordt actief betrokken. De kindbetrokkenheid staat hier op een niet-prominente plaats (1 van de 8)

Middenbouw (zie figuur 2b)

Bij gedragsproblemen worden de handelingsplannen vooral gemaakt door de respondenten zelf met ondersteuning van de IBer en collega. De kindbetrokkenheid staat hier op een niet-prominente plaats, maar wordt wel meer betrokken dan bij leerproblemen (2 van de 9).

Onderbouw (zie figuur 2b)

Bij gedragsproblemen worden de handelingsplannen vooral gemaakt door de respondenten zelf met ondersteuning van collega en IBer. De kindbetrokkenheid staat hier op een niet-prominente plaats (0 van de 8).

Conclusie

Handelingsplannen worden vooral gemaakt door de respondenten zelf i.s.m. collega (verklaring: merendeel van de respondenten in duoverband werkzaam) en IBer. De actieve betrokkenheid van het kind is zowel bij leer- als gedragsproblemen erg laag. Bij gedragsproblemen betreft de bovenbouw en de middenbouw het kind iets meer bij het maken van een handelingsplan.

4.5. VRAAG 3 ENQUETE

Gebruik en beschrijf je in je handelingsplan de sterke kanten, positieve aspecten van het kind om de doelen te bereiken?

Deze vraag heeft betrekking op de deelvragen:

-Hoe verhouden zich in de LVS-dossiers van de zorgleerlingen de positieve en stimulerende aspecten t.o.v. de moeilijkheden en de belemmerende factoren?

-Wat is de visie van leerkrachten m.b.t. het HGW denkkader?

Doel van deze enquêtevraag is te weten komen in hoeverre de positieve aspecten van leerlingen worden beschreven in de handelingsplannen en of hierin een verschil zit als het gaat om didactische en pedagogische handelingsplannen.

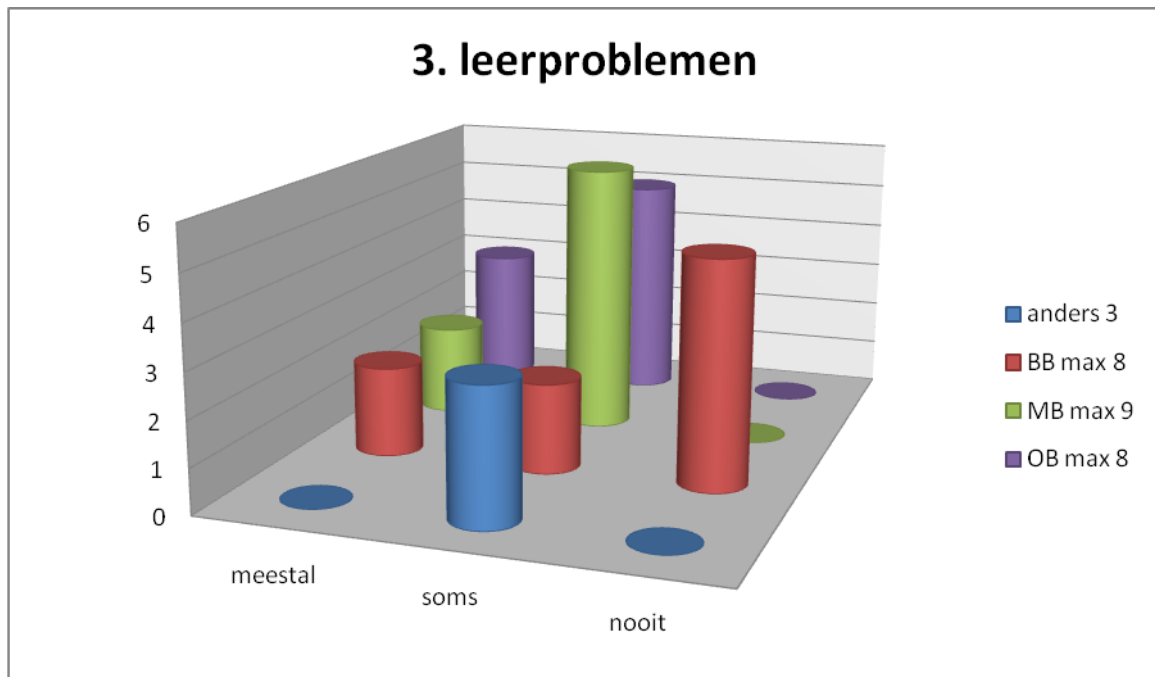
Totaalbeeld

Tabel 4: beschrijving positieve aspecten in HP

Leerproblemen		
Meestal: 7	Soms: 16	Nooit: 5
Gedragsproblemen		
Meestal: 10	Soms: 14	Nooit: 4

16 van de 28 respondenten gebruiken en beschrijven de sterke kanten/positieve aspecten van het kind soms, 7 meestal en 5 nooit in hun handelingsplan als het gaat om leerproblemen.

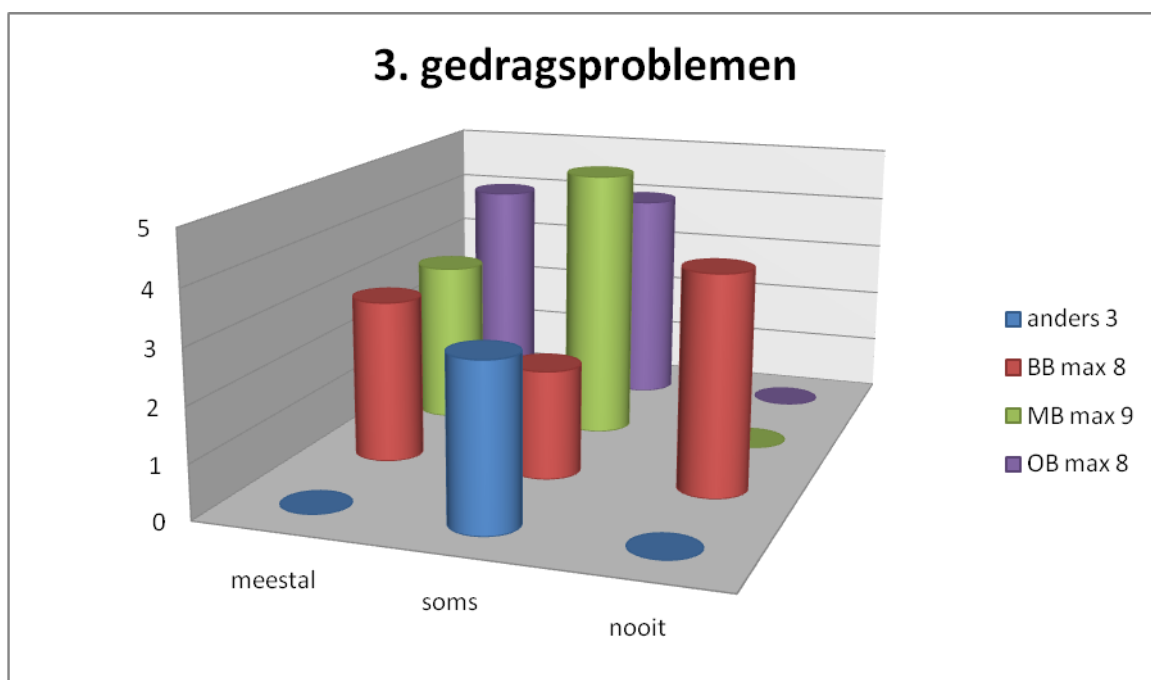
14 van de 28 respondenten gebruiken en beschrijven de sterke kanten/positieve aspecten van het kind soms, 10 meestal en 4 nooit in hun handelingsplan als het gaat om gedragsproblemen. De sterke kanten /positieve aspecten worden in het pedagogisch handelingsplan iets meer gebruikt en beschreven.



Figuur 3a: beschrijving positieve aspecten in HP en leerproblemen

Bovenbouw – middenbouw – onderbouw – anders (zie figuur 3a)

Bij leerproblemen scoort de bovenbouw het hoogst op nooit (5 van de 8), de middenbouw het hoogst op soms (6 van de 9), de onderbouw het hoogst op soms (5 van de 8) en de overigen het hoogst op soms (3 van de 3).



Figuur 3b: beschrijving positieve aspecten in HP en gedragsproblemen

Bovenbouw – middenbouw – onderbouw – anders (zie figuur 3b)

Bij gedragsproblemen scoort de bovenbouw het hoogst op nooit (4 van de 8), de middenbouw het hoogst op soms (5 van de 9), de onderbouw het hoogst op soms/meestal (4 van de 8) en de overigen het hoogst op soms (3 van de 3).

Conclusie

De bovenbouw beschrijft en gebruikt het minst de sterke kanten/positieve aspecten van een kind in hun handelingsplannen. Midden- en onderbouw maken evenredig meer gebruik van de positieve aspecten. De midden- en bovenbouw laten hierin weinig verschil zien tussen leer- en gedragsproblemen.

4.6. VRAAG 4 ENQUETE

Met wie evalueer je het handelingsplan?

Deze vraag heeft betrekking op de deelvraag: Hoe betrekken leerkrachten leerlingen met didactische en/of pedagogische problemen bij hun eigen leerproces?

Doel van deze enquêtevraag is te weten komen in hoeverre het kind prominent is als het gaat om betrokkenheid bij het evalueren van handelingsplannen.

Totaalbeeld

Tabel 5: actieve betrokkenheid bij evaluatie HP

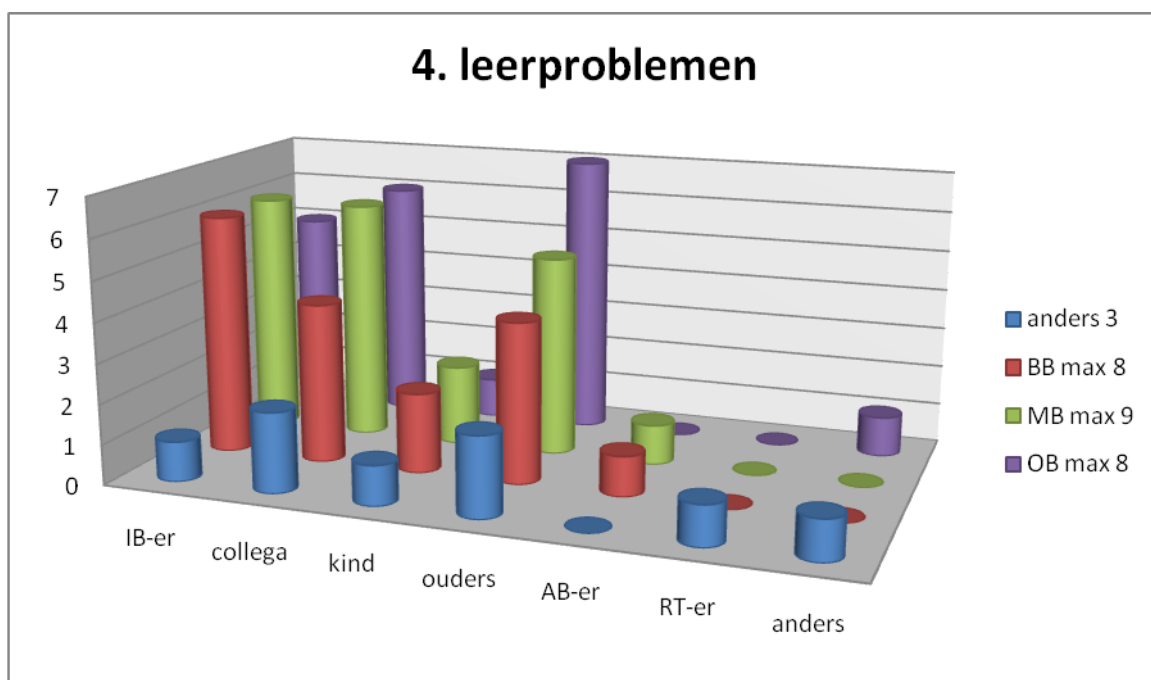
Leerproblemen			
Ouders: 18	IBer: 18	Collega: 18	Kind: 6
Gedragsproblemen			
Ouders: 24	IBer: 17	Collega: 15	Kind: 14

Bij leerproblemen wordt het handelingsplan vooral geëvalueerd met:

- IBer , collega en ouders (18)
- Het kind staat op een redelijke plaats als het gaat om de evaluatie van het didactisch handelingsplan (6 van de 28)

Bij gedragsproblemen wordt het handelingsplan vooral geëvalueerd met:

- Ouders, IBer en collega
- Het kind staat op een prominente plaats als het gaat om de evaluatie van het pedagogisch handelingsplan (14 van de 28)



Figuur 4a: evaluatie HP en leerproblemen

Anders (zie figuur 4a)

Het didactisch handelingsplan wordt vooral geëvalueerd met ouders (2) en collega (2) en in mindere mate met het kind (1).

Bovenbouw (zie figuur 4a)

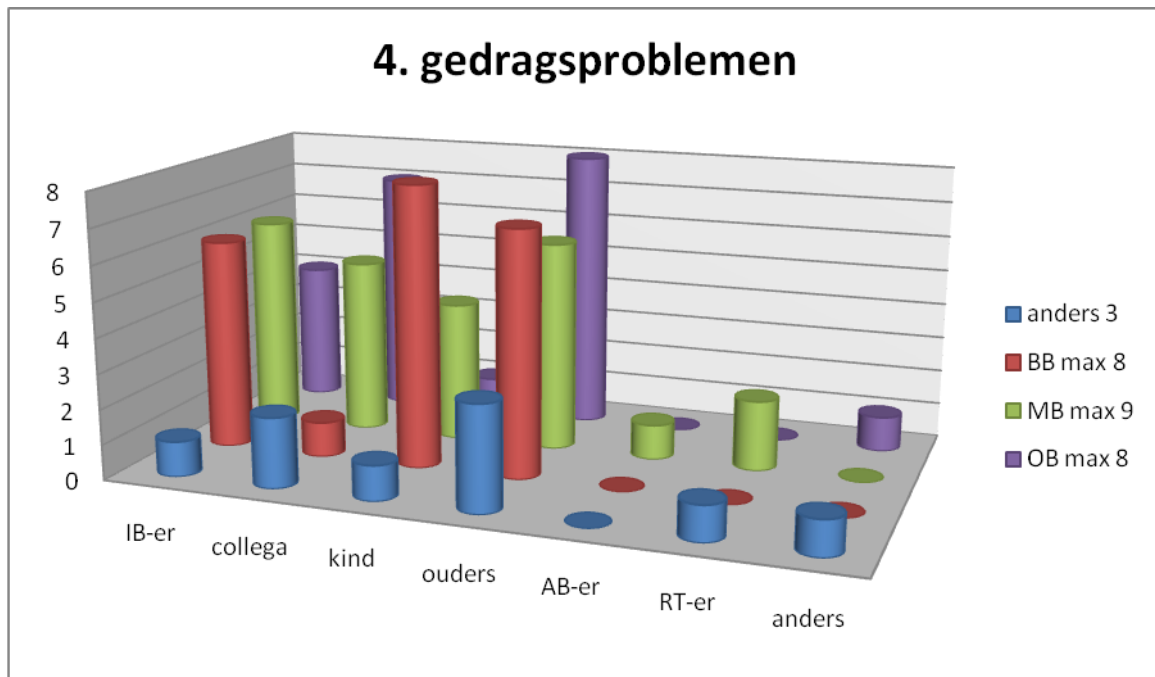
Het didactisch handelingsplan wordt vooral geëvalueerd met IBer (6) en collega/ouders (4) en in mindere mate met het kind zelf (2 van de 8).

Middenbouw (zie figuur 4a)

Het didactisch handelingsplan wordt vooral geëvalueerd met IBer/collega (6) en ouders (5) en in veel mindere mate met het kind zelf (2 van de 9).

Onderbouw (zie figuur 4a)

Het didactisch handelingsplan wordt vooral geëvalueerd met ouders (7), collega (6) en IBer (5) en in veel mindere mate met het kind zelf (1 van de 8).



Figuur 4b: evaluatie HP en gedragsproblemen

Anders (zie figuur 4b)

Het pedagogisch handelingsplan wordt vooral geëvalueerd met ouders (3) en collega (2) en in mindere mate met het kind (1).

Bovenbouw (zie figuur 4b)

Het pedagogisch handelingsplan wordt hier in tegenstelling tot het didactisch plan vooral geëvalueerd met het kind zelf (8), de ouders (7) en de IBer (6).

Middenbouw (zie figuur 4b)

Het pedagogisch handelingsplan wordt vooral geëvalueerd met ouders/IBer (6) en collega (5), maar ook met het kind zelf (4 van de 9).

Onderbouw (zie figuur 4b)

Het pedagogisch handelingsplan wordt vooral geëvalueerd met de ouders (8), collega (7) en de IBer (4) en in veel mindere mate met het kind zelf (1 van de 8).

Conclusie

Didactische handelingsplannen worden het meest geëvalueerd met ouders, collega en IBer. De kindbetrokkenheid is hier niet prominent, maar het hoogst in midden- en bovenbouw.

Pedagogische handelingsplannen worden ook het meest geëvalueerd met ouders. Opvallend is hier echter dat de kindbetrokkenheid bij het evalueren van deze handelingsplannen heel hoog is in de bovenbouw en redelijk hoog in de middenbouw. Bij het evalueren van handelingsplannen worden kinderen dus meer betrokken dan bij het opstellen ervan.

4.7. VRAAG 5 ENQUETE

Indien je het kind actief betreft bij zijn leerproces, op welke momenten doe je dat dan en op welke manier?

Deze vraag heeft betrekking op de deelvraag: Hoe betrekken leerkrachten leerlingen met didactische en/of pedagogische problemen bij hun eigen leerproces? Doel van deze enquêtevraag is te weten komen op welke momenten leerkrachten leerlingen betrekken bij hun eigen leerproces en welke interventies daarbij worden ingezet.

Tabel 6: respondenten vraag 5

Aantal deelnemende respondenten aan enquête				
Totaal: 28	Onderbouw: 8	Middenbouw: 9	Bovenbouw: 8	Anders: 3
Aantal respondenten vraag 5 leerproblemen				
Totaal: 20	Onderbouw: 6	Middenbouw: 7	Bovenbouw: 6	Anders: 1
Aantal respondenten vraag 5 gedragsproblemen				
Totaal: 24	Onderbouw: 8	Middenbouw: 7	Bovenbouw: 8	Anders: 1

Anders

Deze respondent gaat zowel bij leer- als gedragsproblemen uit van de hulpvraag van het kind en vindt dat kinderen zelf heel goed oplossingen kunnen aandragen voor hun problemen.

Bovenbouw

Bij leerproblemen betreft men het kind vooral d.m.v. verlengde instructie aan de instructietafel (4x). In een gesprek wordt uitleg gegeven over het handelingsplan en het kind gevraagd of het de doelen denkt te halen (1x). In een gesprek wordt uitleg gegeven over het wat, waar, hoe lang van een handelingsplan en ook de evaluatie wordt besproken (1x).

Bij gedragsproblemen betreft men het kind vooral door samen te praten n.a.v. ongewenst gedrag (6x). In deze gesprekken worden grenzen aangegeven (1x), afspraken gemaakt (4x). Ook positieve aspecten worden benoemd en er wordt vermeld wanneer het wel goed gaat (3x). Er wordt een “contract” gemaakt (1x).

Middenbouw

Bij leerproblemen betreft men het kind d.m.v. extra hulp en/of verlengde instructie aan de instructietafel (4x), het voorbespreken van het handelingsplan in termen van wat, waarom, hoe, wanneer + evaluatie (1x), tijdens onderwijsleergesprekken (1x), door het kind in de klas positief naar voren te halen (1x).

Bij gedragsproblemen betreft men het kind d.m.v. startgesprekjes (1x) en evaluatie/reflectie gesprekjes (3x) op verschillende momenten van de dag. In deze gesprekjes worden doelen gesteld/stappen besproken (1x), afspraken gemaakt (2x). Er wordt gebruik gemaakt van de ‘dikke duimenkaart’ (1x), positieve feedback (5x).

Onderbouw

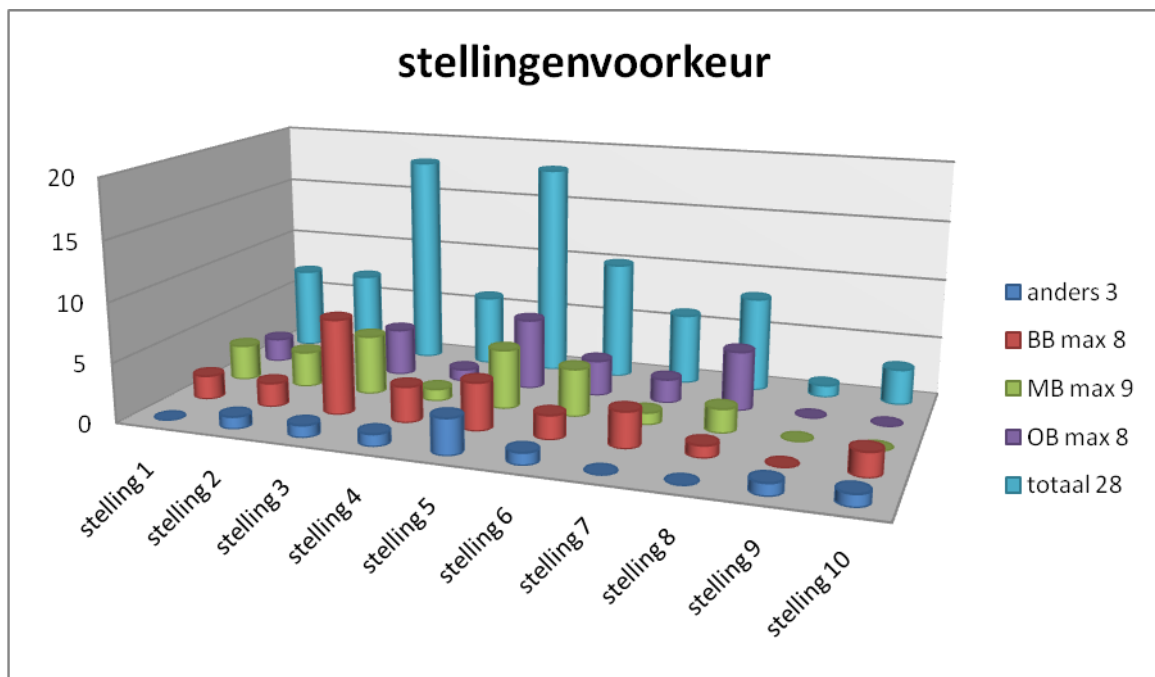
Het initiatief gaat hier uit van de leerkrachten. Er wordt individueel of in kleine groepjes aan de instructietafel gewerkt (5x), uitleg gegeven over het wat en waarom van de extra hulp (2x) en ‘wat kun je al’ (1x).

Hier wordt gewerkt met de ‘dikke duimenkaart’ (3x). Er worden n.a.v. deze kaart of n.a.v. situaties gesprekjes gevoerd met het kind (7x). De nadruk ligt op wat goed gaat.

4.8. STELLINGEN

Door middel van deze stellingen wil ik te weten komen wat de visie van leerkrachten is met betrekking tot het HGW denkkader.

In het team is een duidelijke voorkeur voor de stellingen 3, 5, 6 en 8 (zie figuur 5a).



Figuur 5a: stellingenvoorkeur

Stelling 3

Goede communicatie is bepalend voor effectieve kindbetrokkenheid.

18 van de 28 hebben een voorkeur voor deze stelling. De bovenbouw spreekt zich hier het meest voor uit (8 van de 8), daarna de middenbouw (5 van de 9) dan de onderbouw (4 van de 8) en de categorie 'anders' (1 van de 3).

Stelling 5

De belangrijkste taak van een leerkracht is: de leerling helpen om optimaal gebruik te maken van zijn mogelijkheden, kwaliteiten en interesses en daarin zelfsturing te ontwikkelen. (Korthagen en Lagerwerf 2008)

Ook hier spreken zich 18 van de 28 respondenten uit voor deze stelling. De responsie ligt hier het hoogst in de onderbouw (6 van de 8), daarna de middenbouw

(5 van de 9) en dan de bovenbouw (4 van de 8). De categorie 'anders' heeft zich voltallig voor deze stelling uitgesproken (3 van de 3).

Stelling 6

Onderwijsbehoeften worden duidelijk door (diagnostisch) onderzoek, maar vooral ook door gesprekken met het kind zelf en de ouders.

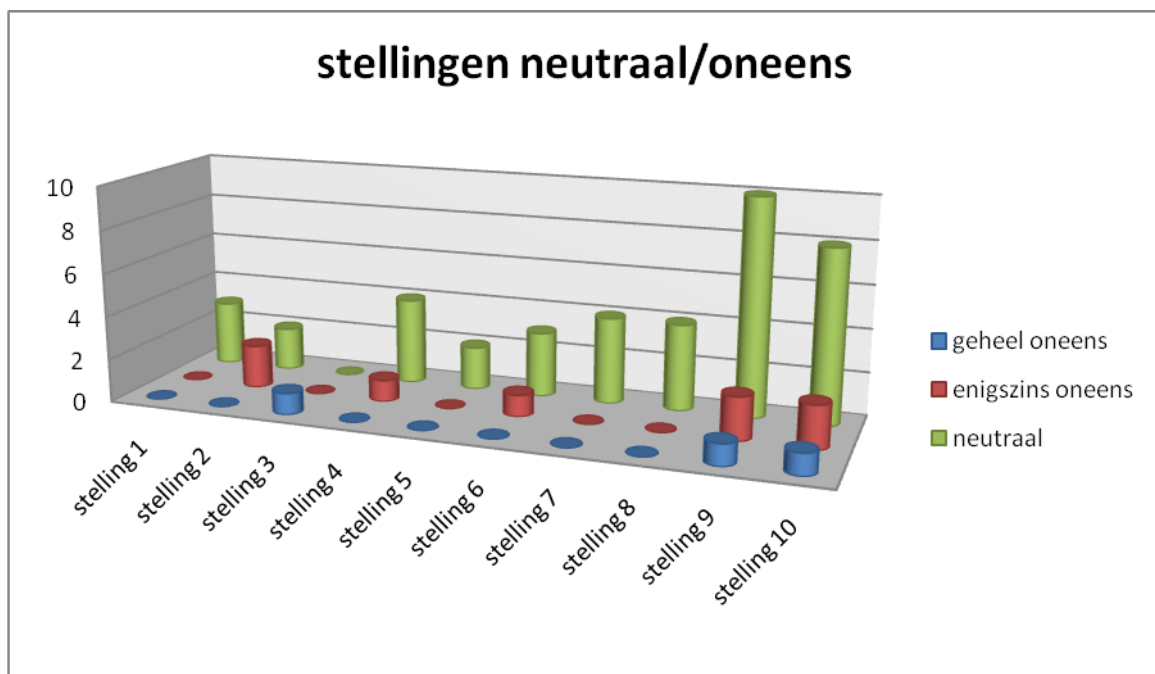
10 van de 28 respondenten spreken zich uit voor deze stelling. De verdeling is hier: middenbouw (4 van de 9), onderbouw (3 van de 8), bovenbouw (2 van de 8) en anders (1 van de 3).

Stelling 8

Gesprekken over de beleving en mening van een leerling leveren belangrijke informatie op als je je goed hierop voorbereidt qua houding en vraagstelling.

8 van de 28 respondenten spreken zich uit voor deze stelling. De verdeling is hier: onderbouw (5 van de 8), middenbouw (2 van de 9), bovenbouw (1 van de 8) en anders (0 van de 3).

Stellingen die het team minder aanspreken zijn de stellingen 9 en 10 (zie figuur 5b)



Figuur 5b: stellingen neutraal / oneens

Stelling 9

Handelingsplannen moeten gemaakt worden door de leerkrachten in samenwerking met de leerling.

10 van de 28 staan hier neutraal tegenover, 3 zijn het hiermee (enigszins/geheel) oneens. Dat valt ook te concluderen uit het feit dat kindbetrokkenheid niet prominent is als het gaat om het opstellen van het HP (zie par. 4.4)

Stelling 10

Verander je de leerkracht, dan verander je het kind en omgekeerd. (Pameijer, van Beukering en de Lange 2009 / uitspraak R. Diekstra)

8 van de 28 staan hier neutraal tegenover, 2 zijn het hiermee enigszins oneens.

Conclusie

Het team vindt goede communicatie bepalend voor de betrokkenheid van kinderen, vooral in de bovenbouw (stelling 3).

Het team vindt het belangrijk dat kinderen leren optimaal gebruik te maken van hun kwaliteiten, talenten en interesses, vooral in de onderbouw (stelling 5).

Het team (vooral de middenbouw) vindt dat onderwijsbehoeften vooral duidelijk worden door gesprekken met het kind zelf en ouders.

Het team (vooral de onderbouw) vindt dat je gesprekken over de beleving en mening van een kind goed moet voorbereiden.

Dat stelling 10 het team minder aanspreekt is ook te concluderen uit het feit dat in paragraaf 4.4 blijkt, dat met name de leerkrachten het handelingsplan zelf opstellen en de kindbetrokkenheid hierbij niet prominent is.

4.9. CONCLUSIE ENQUÊTE

Om een goed beeld van het kind te krijgen, maken leerkrachten vooral gebruik van observatie, LVS en gesprekken met IB/ouders/collega als bron voor informatie. Het kindgesprek neemt een weinig prominente plaats in als bron voor informatie en wordt bij gedragsproblemen iets meer als bron gebruikt dan bij leerproblemen. Daartegenover vindt ons team goede communicatie bepalend voor de betrokkenheid van kinderen, vooral in de bovenbouw(stelling 3).

Handelingsplannen worden door de respondenten zelf gemaakt. Daarbij worden vooral collega en IBer actief betrokken. De actieve betrokkenheid van het kind staat hierbij op een weinig prominente plaats. Dat valt ook af te lezen uit het feit dat stelling 9 (“HP’s moeten gemaakt worden door de leerkrachten i.s.m. de leerling”) vooral als neutraal wordt beoordeeld. Daartegenover vindt ons team (vooral de middenbouw) dat onderwijsbehoeften vooral duidelijk worden door gesprekken met het kind zelf en ouders. Bij gedragsproblemen staat de actieve betrokkenheid van het kind op een iets hogere plaats bij midden- en bovenbouw dan bij de onderbouw.

De sterke kanten/positieve aspecten worden in de onderbouw en de middenbouw vaker gebruikt en beschreven in het handelingsplan dan in de bovenbouw. Bij de stellingen geven de teamleden ook aan het belangrijk te vinden dat kinderen leren optimaal gebruik te maken van hun kwaliteiten, talenten en interesses, vooral in de onderbouw (stelling 5).

Handelingsplannen worden het meest geëvalueerd met ouders, IBer en collega. De kindbetrokkenheid bij het evalueren van didactische handelingsplannen staat niet op een prominente plaats maar is hoger in midden- en bovenbouw. De kindbetrokkenheid bij het evalueren van pedagogische handelingsplannen is in de bovenbouw heel hoog en in de middenbouw redelijk hoog. Bij het evalueren van handelingsplannen worden kinderen dus meer betrokken dan bij het opstellen ervan.

In alle bouwen worden kinderen bij hun leerproblemen betrokken door extra instructie en oefening aan de instructietafel o.l.v. de leerkracht. Hierbij wordt meestal uitgegaan van een handelingsplan.

In alle bouwen worden kinderen bij hun gedragsproblemen betrokken d.m.v. kindgesprekken (maken van afspraken, evaluatie en reflectie). In middenbouw (soms) en onderbouw (vaak) wordt hierbij gebruik gemaakt van de 'dikke duimenkaart'. Positieve feedback vindt men in alle bouwen belangrijk.

Het team (vooral de onderbouw) vindt dat je gesprekken over de beleving en mening van een kind goed moet voorbereiden.

HOOFDSTUK 5: HET ONTWERP

5.1. INLEIDING

Dit hoofdstuk geeft een beschrijving van het ontwikkelde product en is als volgt opgebouwd:

Ontwerpbenadering

Hierin geef ik aan welke gegevens voor mij relevant zijn geweest om tot een ontwerp te komen.

Ontwerp

Doel: beschrijving van het product en de bedoeling ervan.

Werkwijze: hoe het product ingezet kan worden.

Uitvoering van het product (voor het volledige product: zie bijlage 2).

5.2. ONTWERPBENADERING

De literatuurstudie en de gegevens vanuit de enquête zijn leidend geweest voor het ontwerp van mijn product n.a.v. de onderzoeksvraag:

Hoe kunnen we bij ons op school leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften meer betrekken bij hun eigen leerproces vanuit een HGW denkkader, teneinde hen meer eigenaar te maken van hun handelingsplannen.

5.2.1. Leerlingen zijn mederegisseur van hun leerproces.

Uit mijn onderzoek blijkt dat het kindgesprek op onze school geen prominente plaats inneemt als bron voor informatie bij zowel leer- als gedragsproblemen (zie 4.3).

Bij handelingsgericht werken(HGW) is samenwerken met de leerling een uitgangspunt. Men gaat er in de literatuur vanuit dat kinderen goed kunnen aangeven wat ze willen leren, hoe ze zich willen gedragen en hoe ze denken dat dit hen gaat lukken (Pameijer, Beukering en de Lange 2009).

Om deze reden heb ik in mijn ontwerp een korte theoretische onderbouwing gegeven over het belang van het kindgesprek in HGW met de titel:

Leerlingen zijn mederegisseur van hun leerproces. Waarom?

5.2.2. Kinderen weten veel over zichzelf.

Uit de enquête blijkt dat men op onze school goede communicatie bepalend vindt voor effectieve kindbetrokkenheid (zie 4.8). Ook vindt men een goede voorbereiding qua houding en vraagstelling belangrijk bij gesprekken over de beleving en mening van kinderen (zie 4.8). Toch staat het kindgesprek niet op een prominente plaats als bron voor informatie (zie 4.3). Ook bij het opstellen van een handelingsplan is de actieve betrokkenheid van het kind erg laag, zowel bij leer- als gedragsproblemen (zie 4.4).

Delfos (2009) zegt dat het spreken met kinderen voor leerkrachten een dagelijkse bezigheid en dus een kernactiviteit is. Effectieve communicatie betekent dan aansluiten bij degene waarmee je spreekt: de leerling. In mijn ontwerp heb ik dan ook zaken opgenomen die gaan over gespreksvoering met kinderen in relatie tot ontwikkelingsfasen van kinderen met de titel:

Kinderen weten veel over zichzelf. Hoe krijg ik het te weten?

In dit deel geef ik een theoretische inleiding over de deskundigheid die kinderen over zichzelf hebben volgens Delfos (2009) met de daarbij behorende leeftijdsgewijze kaders voor gespreksvoering met kinderen uitgaande van de bij die leeftijd behorende (taal)ontwikkeling. Tevens geef ik een checklist met voorwaarden voor communicatie met kinderen.

5.2.3. Oplossingsgericht communiceren

De conclusies vanuit de enquête zoals hierboven (5.2.2) genoemd zijn ook leidraad geweest voor het geven van informatie over oplossingsgerichte communicatie.

Bij toepassing van een oplossingsgerichte benadering proberen we niet het probleem voor de leerling op te lossen, maar maken we gebruik van gesprekken waarin we samen oplossingen scheppen, terwijl we de leerling aanmoedigen om datgene te doen wat hem al eerder goede resultaten opleverde (Mahlberg en Sjöblom 2008). In het ontwerp heb ik een stukje theorie uit de literatuur opgenomen, geef ik voorbeelden van oplossingsgerichte vragen en geef ik een checklist voor goed geformuleerde doelstellingen. Daarnaast ga ik in op het werken met schalen en de wondervraag. Daarnaast geef ik in het ontwerp de 15 stappen van de Kids' Skills methode van Furman (2006).

De titel van dit geheel is: *Oplossingsgericht communiceren, hoe doe je dat?*

5.2.4. Soorten gesprekken op school

Uit de enquête blijkt dat men op onze school goede communicatie bepalend vindt voor effectieve kindbetrokkenheid (zie 4.8). Ook vindt men een goede voorbereiding qua houding en vraagstelling belangrijk bij gesprekken over de beleving en mening van kinderen (zie 4.8). Bij leerproblemen worden de kinderen betrokken d.m.v. verlengde instructie en soms door gesprekken over het door de leerkracht gemaakte handelingsplan (zie 4.7). Ook worden er gesprekjes gevoerd n.a.v. ongewenst gedrag en gebruikt men in de onderbouw en soms in de middenbouw instrumenten hiervoor (dikke duimenkaart).

In mijn ontwerp heb ik de diverse soorten gesprekken en de verschillen daartussen op een rij gezet: didactisch gesprek, gesprek tijdens toetsituatie en diagnostisch gesprek over de beleving en mening van kinderen. De literatuur (Pameijer en van Beukering, 2008 / Pameijer, van Beukering en de Lange, 2009) geeft aan dat de voorbereiding van met name een diagnostisch gesprek erg belangrijk is en geeft daar handreikingen voor. Aangezien de leerkrachten op onze school een goede voorbereiding belangrijk vinden heb ik bovengenoemde handreikingen voor hen op een rij gezet. Ik heb de opbouw van een diagnostisch gesprek in kaart gebracht en een format gegeven waarin een checklist voor een gesprek is gegeven.

Hoofdtitel in het menu is: *Welke gesprekken voeren we op school?*

5.2.5. Uitgaan van talenten en kwaliteiten

Uit de enquête blijkt dat men op onze school stelling 5 erg belangrijk vindt (zie 4.8): *De belangrijkste taak van een leerkracht is: de leerling helpen om optimaal gebruik te maken van zijn mogelijkheden, kwaliteiten en interesses en daarin zelfsturing te ontwikkelen. (Korthagen en Lagerwerf 2008).*

In par. 4.5 blijkt dat in de handelingsplannen de sterke kanten van het kind niet altijd worden gebruikt en/of beschreven. Uit de verschillende literatuur blijkt hoe belangrijk het is voor de motivatie van kinderen om uit te gaan van talenten en kwaliteiten. In mijn ontwerp geef ik een korte inleiding over het belang van het benoemen van talenten en kwaliteiten en geef ik een lijst met voorbeelden.

Hoofdtitel in het menu is: *Motivatatie is uitgaan van talenten en kwaliteiten.*

5.2.6. Handelingsplannen, hulpvraag en onderwijsbehoeften

Uit de enquête blijkt dat leerlingen wel sterk worden betrokken bij de evaluatie van een handelingsplan, maar niet bij het opstellen ervan (zie 4.4 en 4.6). Dit blijkt ook uit het feit dat stelling 9 (*Handelingsplannen moeten gemaakt worden door de leerkrachten in samenwerking met de leerling*) onvoldoende aansprak.

Hier wordt door de literatuur heel anders over gedacht. Uitgangspunt van HGW is samenwerken met leerlingen door gesprekken met hen te voeren, zodat leerlingen zich medeverantwoordelijk voelen voor hun leerproces. Bij het maken van een handelingsplan staan immers de onderwijsbehoeften van het kind centraal Pameijer en van Beukering, 2008 / Pameijer, van Beukering en de Lange, 2009).

Onder de titel '*Hoe zit dat met handelingsplan, hulpvraag, en onderwijsbehoeften?*' besteed ik in mijn ontwerp aandacht aan de vragen die gesteld kunnen worden tijdens een hulpvraaggesprek en geef ik een uiteenzetting over het benoemen van didactische onderwijsbehoeften en pedagogische onderwijsbehoeften vanuit de diverse literatuur. Ik heb tevens een format voor het benoemen van de diverse onderwijsbehoeften gegeven. Ook ga ik uitgebreid in op het maken van een (didactisch en pedagogisch) kindplan en geef ik een format hiervoor.

5.3. ONTWERP

5.3.1. Doel

In bovenstaande paragraaf heb ik aangegeven welke onderzoeksbevindingen en relevante inhoud van de literatuur leidend zijn geweest voor de ontwikkeling van mijn product. Ook heb ik een korte beschrijving van het product gegeven.

Met dit product wil ik mijn school ondersteuning bieden in de communicatie bij kinderen teneinde te komen tot een effectieve kindbetrokkenheid. Ik wil de leerkrachten van mijn school 'evidence-based' handreikingen bieden in het voeren van gesprekken met kinderen zodat zij de leerlingen optimaal kunnen begeleiden in hun ontwikkeling naar zelfsturing. Ik wil formats bieden zodat de leerkrachten zich goed kunnen voorbereiden qua houding en vraagstelling op gesprekken met kinderen over hun leerproblemen, gedragsproblemen, kwaliteiten en interesses. Ik wil mijn school ondersteuning bieden bij het maken van handelingsplannen en

beschrijven van onderwijsbehoeften van kinderen. Kortom: ik wil het kindgesprek een prominenter plaats geven en een bijdrage leveren aan de invoering van het HGW denkkader op onze school.

Op deze manier denk ik dat we bij ons op school kinderen met specifieke onderwijsbehoeften meer kunnen betrekken bij hun onderwijsleerproces vanuit een HGW denkkader en hen meer eigenaar kunnen maken van hun handelingsplannen.

5.3.2. Werkwijze en uitvoering

Het hele product heb ik opgenomen in de bijlage van dit onderzoek.

Daarnaast heb ik het product op cd-rom gezet, omdat ik mijn collega's keuzes wil bieden. In het hoofdmenu staan alle onderwerpen op een rij en kunnen zij de voor hen relevante informatie bereiken door te klikken op de gewenste titel.

Ik geef hieronder een weergave van het hoofdmenu:

1. *Leerlingen zijn mederegisseur van hun leerproces. Waarom?*
 - 1.1. Samenwerken met leerlingen is een uitgangspunt van HGW
2. *Kinderen weten veel over zichzelf. Hoe krijg ik het te weten?*
 - 2.1. Kinderen hebben deskundigheid over zichzelf
 - 2.2. Checklist voorwaarden voor communicatie met kinderen
 - 2.3. Gespreksvoering met kinderen van 4 tot 6 jaar
 - 2.4. Gespreksvoering met kinderen van 6 tot 8 jaar
 - 2.5. Gespreksvoering met kinderen van 8 tot 10 jaar
 - 2.6. Gespreksvoering met kinderen van 10 tot 12 jaar
3. *Oplossingsgericht communiceren, hoe doe je dat?*
 - 3.1. Oplossingsgerichte communicatie: uitgangspunten
 - 3.2. Oplossingsgerichte vragen
 - 3.3. Checklist voor goed geformuleerde doelstellingen
 - 3.4. Werken met schalen
 - 3.5. De wondervraag
 - 3.6. De Kids' Skills methode
4. *Welke gesprekken voeren we op school?*
 - 4.1. Soorten gesprekken: een inleiding

- 4.2. Didactisch gesprek
- 4.3. Gesprek tijdens een test- of toetsituatie
- 4.4. Diagnostisch gesprek of gesprek over de beleving en mening
- 4.5. Format: checklist gesprek met een leerling
- 5. *Motivatatie is uitgaan van talenten en kwaliteiten*
 - 5.1. Wat zijn kernkwaliteiten en waarom is het belangrijk ze te benoemen?
 - 5.2. Kernkwaliteiten benoemen bij jonge kinderen
- 6. *Hoe zit dat met handelingsplan, hulpvraag en onderwijsbehoeften?*
 - 6.1. Kennismakingsgesprek en vaststellen van een hulpvraag
 - 6.2. Benoemen van didactische onderwijsbehoeften
 - 6.3. Benoemen van pedagogische onderwijsbehoeften
 - 6.4. Format: onderwijsbehoeften
 - 6.5. Samen onderwijsbehoeften formuleren en een kindplan maken.
Twee voorbeelden: een didactisch en een pedagogisch kindplan
 - 6.6. Format: kindplan

Voor het volledige product: zie bijlage 2.

HOOFDSTUK 6: CONCLUSIES EN AANBEVELINGEN

6.1. INLEIDING

Ik wil nagaan of het ontwikkelde product antwoord geeft op de geformuleerde onderzoeksvraag:

Hoe kunnen we bij ons op school leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften meer betrekken bij hun eigen leerproces vanuit een HGW denkkader, teneinde hen meer eigenaar te maken van hun handelingsplannen.

Om te kijken of mijn product effectief is voor mijn school, wil ik het daarom voorleggen aan enkele collega's die representatief zijn te weten:

- 1 collega onderbouw
- 1 collega middenbouw
- 1 collega bovenbouw
- IB en directie

Ik geef hen een korte inleiding over de conclusies van het onderzoek en laat hen de cd-rom met mijn product zien, waarbij ik een korte uitleg geef over het gebruik ervan. Aan de hand van een vragenlijst wil ik hun mening weten.

6.2. RESULTATEN VRAGENLIJST

Op een vijftal vragen kon geantwoord worden met ja – misschien – nee.

Aantal respondenten: 5.

Tabel 7: resultaten vragenlijst

Vraag 1: Denk je dat je gebruik zult gaan maken van deze cd-rom in je praktijksituatie?		
Ja: 5	Misschien: 0	Nee: 0
Opmerkingen: ○ Vooral bij gesprekken met kinderen over gedragsproblemen. ○ Vooral bij voorbereiding op oplossingsgerichte gesprekken. ○ Heel fijn om voorbeelden en formats te hebben.		

Vraag 2:

Zul je deze cd-rom aanbevelen aan collega's om in hun praktijksituatie te gebruiken?

Ja: 5	Misschien: 0	Nee: 0
-------	--------------	--------

Opmerkingen:

- Ik zou deze cd-rom beleidsmatig willen invoeren in het kader van HGW.
- Zeker om het allemaal uitgetoetst te hebben.

Vraag 3:

Zul je deze cd-rom gebruiken bij het voorbereiden van gesprekken met kinderen?

Ja: 4	Misschien: 1	Nee: 0
-------	--------------	--------

Opmerkingen:

- Vooral bij gesprekken met kinderen over gedragsproblemen (2x).
- Ik heb vooral behoefte aan goede voorbereiding bij oplossingsgericht communiceren.
- Vooral het praktische: welke vragen stel ik e.d.
- Mijn collega's zullen blij zijn met deze leidraad.

Vraag 4:

Zul je deze cd-rom gebruiken bij het opstellen van handelingsplannen?

Ja: 5	Misschien: 0	Nee: 0
-------	--------------	--------

Opmerkingen:

- Meer als aanbeveling voor collega's bij het opstellen van hun HP's (2x).
- Vooral bij pedagogische handelingsplannen.

Vraag 5:

Zul je deze cd-rom gebruiken bij het benoemen van onderwijsbehoeften van kinderen?

Ja: 5	Misschien: 0	Nee: 0
-------	--------------	--------

Opmerkingen:

- Meer als aanbeveling bij collega's (2x), maar ook voor mezelf in de voorbereidende fase voor gesprekken met ouders/kind/leerkrachten.
- Hierdoor weet je beter hoe je die behoeften ook kunt benoemen.

6.3. EINDCONCLUSIE EN AANBEVELING

Uit bovenstaande blijkt dat men op onze school gebruik wil gaan maken van mijn product in de verschillende praktijksituaties, te weten:

- Bij de voorbereiding van gesprekken met kinderen
- Bij het opstellen van handelingsplannen
- Bij het benoemen van onderwijsbehoeften van kinderen.

Ook wil men mijn product aanbevelen aan collega's.

Met dit product kunnen we bij ons op school:

leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften meer betrekken bij hun eigen leerproces vanuit een HGW denkkader, teneinde hen meer eigenaar te maken van hun handelingsplannen.

Uit bovenstaande opmerkingen (zie tabel 7) blijkt dat men vooral behoefte aan ondersteuning heeft als het gaat om gedragsproblemen en oplossingsgerichte communicatie. Dit product komt tegemoet aan die behoefte.

Om leerlingen actief te betrekken bij hun eigen ontwikkeling, moeten we gesprekken met hen voeren; gesprekken waarin de leerkracht het kader biedt en de leerlingen de invulling geven.

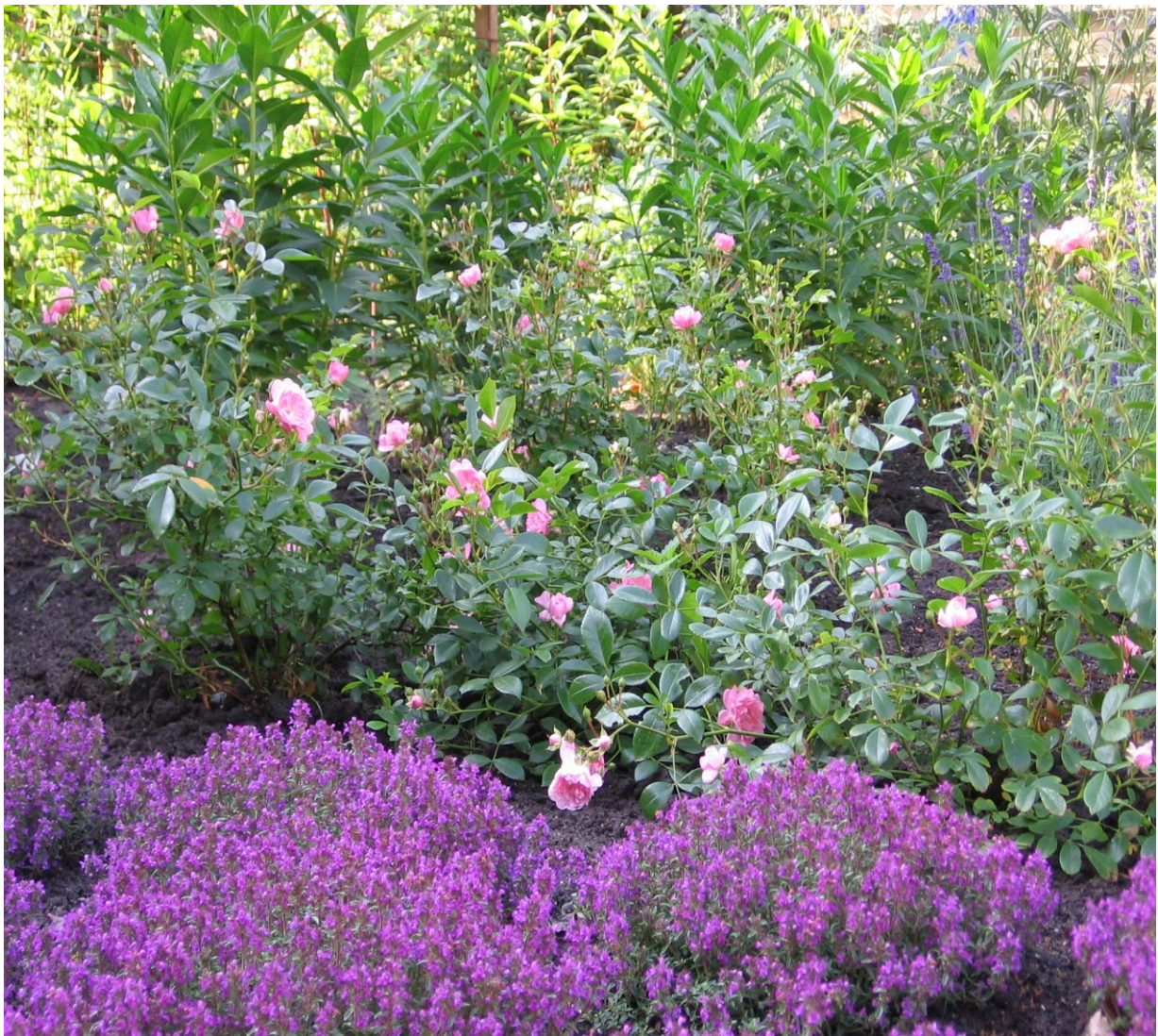
Dit vergt vaardigheden van de leerlingen, maar vooral ook van de leerkracht.

Daarom adviseer ik de school deze cd-rom met zorg te implementeren.

Alles staat of valt met de kwaliteit en de professionaliteit van de leerkracht.

Ik hoop met mijn product een bijdrage te leveren aan de verbetering hiervan op onze school.

Mijn tuin is aangeplant. De leerkrachten op mijn school zijn bereid aandacht te besteden aan de jonge plantjes en te zorgen voor mest en water naar behoefte. Met voldoende zon en regen zullen deze plantjes hun eigen weg gaan en uitgroeien tot een bloeiende tuin waar we samen van kunnen genieten.



Juli 2010

LITERATUURLIJST

Booth, T. & Ainscow, M. (2002) *Index voor inclusie. Werken aan leren en participeren op school*. Tilburg: Fontys OSO (2007)

Clijsen, A. e.a.(2007) *Handreiking 1-zorgroute. Voor leerkrachten en intern begeleiders in het primair onderwijs. Planmatig omgaan met verschillen*. 's-Hertogenbosch: WSNS plus en KPC Groep.

Deley, T., Jeninga, J., Meersbergen, E. van (2008) *Van houding naar handelen. Kaderstellende inleiding over sociaal-emotionele ontwikkeling en ondersteuning van kinderen en jongeren in het primair en voortgezet onderwijs*. Fontys OSO, artikel reader 04 (p. 17-26)

Delfos, M. (2009). *Luister je wel naar mij? Gespreksvoering met kinderen tussen vier en twaalf jaar*. Amsterdam: SWP.

Furman, B. (2006). *Kids' Skills. Op speelse wijze vaardigheden ontwikkelen bij kinderen*. Soest: Uitgeverij Nelissen.

Furman, B. (2010). *Kids' Skills in actie! Oplossingsgericht werken in de praktijk*. Huizen: Pica

Jeninga, J. (2004). *Professioneel omgaan met gedragsproblemen. Praktijkboek voor het primair onderwijs*. Baarn: HB uitgevers.

Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J., Scheepsma, W. (2007). *Ontwikkeling door onderzoek. Een handreiking voor leraren*. Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff.

Korthagen, F. en Lagerwerf, B. (2008). *Leren van binnenuit. Onderwijsontwikkeling in een nieuwe tijd*. Soest: Uitgeverij Nelissen.

Mahlberg, K., Sjöblom, M. (2008). *Oplossingsgericht onderwijs. Naar een gelukkiger school!* Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Pameijer N. en Beukering T. van, (2008) *Handelingsgericht werken: een handreiking voor de interne begeleider*. Leuven/Voorburg: Acco.

Pameijer, N., Beukering van, T. en Lange de, S.(2009) *Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam. Samen met collega's, leerlingen en ouders aan de slag*. Leuven: Acco.

Peacock, F. (2002) *Besproei de planten, niet het onkruid*. Utrecht: Het Spectrum.

NAWOORD



Leren doe je niet alleen, maar wel zelf!

Een waarheid, die ook voor mij geldt.

Ik heb met veel plezier en inzet aan dit onderzoek gewerkt en heb bijzonder genoten van het proces. Ik heb heel veel geleerd en dat heb ik uiteraard niet alleen gedaan. Daarom wil ik op deze plaats een aantal mensen bijzonder danken voor hun support, inzet en luisterend oor:

- ✚ Mijn collega's voor het aanleveren van alle gegevens, voor het meedenken en de tijd die ze hiervoor genomen hebben.
- ✚ Evelien (dir.) en Suzanne (IB) voor alle support die ik heb gekregen tijdens het hele proces.
- ✚ Albert voor zijn hulp bij het maken van een cd-rom.
- ✚ Mijn supervisor en L.O.L. begeleidster Elsbeth Ruitkamp voor haar feedback, goede adviezen en vertrouwen.
- ✚ Mijn critical friends Crystal, Ineke, Kelly en Lydia voor hun positieve feedback.
- ✚ Mijn dochters Carlien en Rosemijn voor hun altijd luisterende oor.
- ✚ Mijn man Arie voor alle bijzondere gesprekken over onderwijs die we hebben gehad en nog zullen hebben.

Leren doe je niet alleen, maar wel zelf !

Leren doe je niet alleen, maar wel zelf !

Marion Haverkate

Marion Haverkate



bijlagen

BIJLAGE 1

ENQUETE COLLEGA'S

Zoals jullie weten ben ik bezig met de Master SEN opleiding voor remedial teacher. In het kader van deze studie onderzoek ik hoe we zorgleerlingen meer kunnen betrekken bij hun eigen leerproces. Ik wil graag weten welke kennis, vaardigheden en attitude we hiervoor in huis hebben en eventueel nog moeten ontwikkelen.

Daarom verzoek ik jullie vriendelijk om bijgaande vragenlijst voor mij in te vullen. Het invullen van deze enquête zal ongeveer 15 minuten in beslag nemen. De gegevens uit deze enquête zal ik anoniem verwerken in mijn dataverzameling.

Graag ontvang ik de ingevulde lijsten uiterlijk donderdag 27 januari terug in mijn postvak op de locaties B of V.

Ik wil jullie alvast heel hartelijk danken voor jullie medewerking.

Marion Haverkate

ALGEMEEN GEDEELTE

(s.v.p. aankruisen wat van toepassing is)

Ik ben werkzaam in de:

- ☐ onderbouw (groep 0-1-2)
- ☐ middenbouw (groep 3-4-5)
- ☐ bovenbouw (groep 6-7-8)
- ☐ anders (directie-IB-RT-locatieleider) (meerdere rondjes mogelijk)

Mijn onderwijservaring is:

- ☐ 1-10 jr.
- ☐ 11-20 jr.
- ☐ Meer dan 20 jr.

SPECIFIEKE DEEL 1A

In onderstaande vragen kun je meerdere rondjes aankruisen echter niet meer dan 3 !
Neem voor het invullen een kind met leerproblemen uit jouw klas in gedachten en vul hiermee onderstaande vragen in.

Vragen m.b.t. zorgleerlingen met →	LEERPROBLEMEN
1. Van welke bronnen/methodieken maak je in eerste instantie gebruik om een goed beeld van het kind te krijgen? <i>Je mag maximaal 3 rondjes aankruisen die jij het meest belangrijk vindt.</i>	☐ Observatie ☐ Toets ☐ Gesprek collega ☐ Kindgesprek ☐ Gesprek IBer ☐ Zelfreflectie ☐ Gesprek ouders ☐ Leerlingvolgsysteem ☐ Filmopname ☐ Groepsbezoek IBer ☐ Interactiewijzer ☐ Anders nl. :
2. Wie betrek je actief en/of vraag je om ondersteuning bij het maken van een handelingsplan? <i>Je mag maximaal 3 rondjes aankruisen die jij het meest belangrijk vindt.</i>	☐ Maak ik zelf ☐ IBer ☐ Collega ☐ Kind ☐ Ouders ☐ Ambulant begeleider ☐ RTer ☐ Anders n.l. :

3. Gebruik en beschrijf je in je handelingsplan de sterke kanten, positieve aspecten van het kind om de doelen te bereiken?	☐ Meestal ☐ Soms ☐ Nooit
4. Met wie evalueer je het handelingsplan? <i>Je mag maximaal 3 rondjes aankruisen die jij het meest belangrijk vindt.</i>	☐ IBer ☐ Collega ☐ Kind ☐ Ouders ☐ Ambulant begeleider ☐ RTer ☐ Anders n.l. :
5. Indien je het kind actief betreft bij zijn leerproces als het gaat om leerproblemen, op welke momenten doe je dat dan en op welke manier? Geef hieronder (of evt. op een apart blaadje) een korte beschrijving.	

SPECIFIEKE DEEL 1B

In onderstaande vragen kun je meerdere rondjes aankruisen echter niet meer dan 3 !
 Neem voor het invullen een kind met gedragsproblemen uit jouw klas in gedachten en vul hiermee onderstaande vragen in.

Vragen m.b.t. zorgleerlingen met →	GEDRAGSPROBLEMEN
1. Van welke bronnen/methodieken maak je in eerste instantie gebruik om een goed beeld van het kind te krijgen? <i>Je mag maximaal 3 rondjes aankruisen die jij het meest belangrijk vindt.</i>	☐ Observatie ☐ Toets ☐ Gesprek collega ☐ Kindgesprek ☐ Gesprek IBer ☐ Zelfreflectie ☐ Gesprek ouders ☐ Leerlingvolgsysteem ☐ Filmopname ☐ Groepsbezoek IBer ☐ Interactiewijzer ☐ Anders nl. :

2. Wie betrek je actief en/of vraag je om ondersteuning bij het maken van een handelingsplan? <i>Je mag maximaal 3 rondjes aankruisen die jij het meest belangrijk vindt.</i>	☐ Maak ik zelf ☐ IBer ☐ Collega ☐ Kind ☐ Ouders ☐ Ambulant begeleider ☐ RTer ☐ Anders n.l. :
3. Gebruik en beschrijf je in je handelingsplan de sterke kanten, positieve aspecten van het kind om de doelen te bereiken?	☐ Meestal ☐ Soms ☐ Nooit
4. Met wie evalueer je het handelingsplan? <i>Je mag maximaal 3 rondjes aankruisen die jij het meest belangrijk vindt.</i>	☐ IBer ☐ Collega ☐ Kind ☐ Ouders ☐ Ambulant begeleider ☐ RTer ☐ Anders n.l. :
5. Indien je het kind actief betreft bij zijn leerproces als het gaat om gedragsproblemen, op welke momenten doe je dat dan en op welke manier? Geef hieronder (of evt. op een apart blaadje) een korte beschrijving.	

SPECIFIEKE DEEL 2

Op onderstaande stellingen kan gerespondeerd worden middels een vijfpuntschaal. S.v.p. omcirkelen wat voor jou van toepassing is.

Stelling 1:

Om gelijke kansen te krijgen om zich naar hun mogelijkheden en talenten te ontplooien, hebben kinderen recht op ongelijke behandeling in opvoeding en onderwijs.

1. Volledig mee oneens
2. Enigszins mee oneens
3. Neutraal
4. Enigszins mee eens
5. Volledig mee eens

Stelling 2:

De kern van een handelingsplan wordt gevormd door de onderwijsbehoeften van de leerling.

1. Volledig mee oneens
2. Enigszins mee oneens
3. Neutraal
4. Enigszins mee eens
5. Volledig mee eens

Stelling 3:

Goede communicatie is bepalend voor effectieve kindbetrokkenheid.

1. Volledig mee oneens
2. Enigszins mee oneens
3. Neutraal
4. Enigszins mee eens
5. Volledig mee eens

Stelling 4:

Een handelingsplan is pas effectief als de leerling eigenaar is van zijn eigen probleem.

1. Volledig mee oneens
2. Enigszins mee oneens
3. Neutraal
4. Enigszins mee eens
5. Volledig mee eens

Stelling 5:

De belangrijkste taak van een leerkracht is: de leerling helpen om optimaal gebruik te maken van zijn mogelijkheden, kwaliteiten en interesses en daarin zelfsturing te ontwikkelen.

1. Volledig mee oneens
2. Enigszins mee oneens
3. Neutraal
4. Enigszins mee eens
5. Volledig mee eens

Stelling 6:

Onderwijsbehoeften worden duidelijk door (diagnostisch) onderzoek, maar vooral ook door gesprekken met het kind zelf en de ouders.

1. Volledig mee oneens
2. Enigszins mee oneens
3. Neutraal
4. Enigszins mee eens
5. Volledig mee eens

Stelling 7:

Ik praat niet alleen over of tegen mijn leerlingen, maar vooral met ze. Daarom vraag ik de leerlingen om met mij mee te denken en samen te werken.

1. Volledig mee oneens
2. Enigszins mee oneens
3. Neutraal
4. Enigszins mee eens
5. Volledig mee eens

Stelling 8:

Gesprekken over de beleving en mening van een leerling leveren belangrijke informatie op als je je goed hierop voorbereidt qua doelstelling, houding en vraagstelling.

1. Volledig mee oneens
2. Enigszins mee oneens
3. Neutraal
4. Enigszins mee eens
5. Volledig mee eens

Stelling 9:

Handelingsplannen moeten gemaakt worden door de leerkrachten in samenwerking met de leerling.

1. Volledig mee oneens
2. Enigszins mee oneens
3. Neutraal
4. Enigszins mee eens
5. Volledig mee eens

Stelling 10:

Verander je de leerkracht, dan verander je het kind en omgekeerd.

1. Volledig mee oneens
2. Enigszins mee oneens
3. Neutraal
4. Enigszins mee eens
5. Volledig mee eens

Van bovengenoemde stellingen vind ik de volgende drie stellingen het allerbelangrijkst voor mijn onderwijspraktijk:

1. Stelling nummer *Dit hoeft NIET in volgorde van belangrijkheid.*
2. Stelling nummer
3. Stelling nummer

*Hartelijk dank voor je medewerking !!!
Marion Haverkate*

BIJLAGE 2

Leren doe je niet alleen, maar wel zelf !

1. Leerlingen zijn mederegisseur van hun leerproces. Waarom?

- 1.1. Samenwerken met leerlingen is een uitgangspunt van HGW

2. Kinderen weten veel over zichzelf. Hoe krijg ik het te weten?

- 2.1. Kinderen hebben deskundigheid over zichzelf
- 2.2. Checklist voorwaarden voor communicatie met kinderen
- 2.3. Gespreksvoering met kinderen van 4 tot 6 jaar
- 2.4. Gespreksvoering met kinderen van 6 tot 8 jaar
- 2.5. Gespreksvoering met kinderen van 8 tot 10 jaar
- 2.6. Gespreksvoering met kinderen van 10 tot 12 jaar

3. Oplossingsgericht communiceren, hoe doe je dat?

- 3.1. Oplossingsgerichte communicatie: uitgangspunten
- 3.2. Oplossingsgerichte vragen
- 3.3. Checklist voor goed geformuleerde doelstellingen
- 3.4. Werken met schalen
- 3.5. De wondervraag
- 3.6. De Kids' Skills methode

4. Welke gesprekken voeren we op school?

- 4.1. Soorten gesprekken: een inleiding
- 4.2. Didactisch gesprek
- 4.3. Gesprek tijdens een test- of toetssituatie
- 4.4. Diagnostisch gesprek of gesprek over de beleving en mening
- 4.5. Format: checklist gesprek met een leerling

5. Motivatie is uitgaan van talenten en kwaliteiten

- 5.1. Wat zijn kernkwaliteiten en waarom is het belangrijk ze te benoemen?
- 5.2. Kernkwaliteiten benoemen bij jonge kinderen

6. Hoe zit dat met handelingsplan, hulpvraag en onderwijsbehoeften?

- 6.1. Kennismakingsgesprek en vaststellen van een hulpvraag
- 6.2. Benoemen van didactische onderwijsbehoeften
- 6.3. Benoemen van pedagogische onderwijsbehoeften
- 6.4. Format: onderwijsbehoeften
- 6.5. Samen onderwijsbehoeften formuleren en een kindplan maken
Twee voorbeelden: een didactisch en een pedagogisch kindplan
- 6.6. Format: kindplan

1.1. Leerlingen zijn mederegisseur van hun leerproces. Waarom?

Bron: Pameijer, N., Beukering van, T. en Lange de, S.(2009) *Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam. Samen met collega's, leerlingen en ouders aan de slag*. Leuven: Acco.

Samenwerken met leerlingen is een uitgangspunt van handelingsgericht werken (HGW). Door gesprekken te voeren met leerlingen, betrekken we hen actief bij hun eigen ontwikkeling. Kinderen kunnen daarin doorgaans goed aangeven wat ze willen leren, hoe ze zich willen gedragen en hoe ze denken dat dit hen gaat lukken. Elke leerling wil grip hebben op zijn ontwikkeling en zich medeverantwoordelijk voelen. De leerkracht biedt het kader en de leerling geeft de invulling: zo kunnen zij gezamenlijk doelen formuleren. De leerling kiest dus binnen de grenzen die de leerkracht aangeeft. Dit doet recht aan de *autonomiebehoefte* van de leerling en bevordert zijn *competentiegevoel*. Bovendien wordt recht gedaan aan de behoefte tot *relatie*, doordat de leerkracht persoonlijke interesse toont.

Door kinderen actief te betrekken bij hun eigen ontwikkeling middels gesprekken, leren ze kritisch te denken, ervaren ze het leren op school als zinvoller en neemt hun welbevinden toe. Zij kunnen ons relevante informatie geven voor het begrijpen van een situatie, het formuleren van een doel en bedenken van een effectieve aanpak, n.l. hun visie! Bovendien zal een leerling zich meer inzetten voor zijn eigen idee dan voor dat van een ander.

Om achter de visie van een kind te komen is dus een persoonlijk gesprek nodig.

Dit vergt één en ander van het kind:

- Naar zichzelf kunnen kijken
- Verklaringen en oplossingen kunnen bedenken
- Gemotiveerd zijn om iets aan een situatie te veranderen

Dit vergt ook één en ander van de leerkracht:

- Gespreksvaardigheden zoals actief luisteren, samenvatten, doorvragen, rekening houden met de behoeften van het kind
- Attitude: warmte, geduld, respect, echtheid, inlevingsvermogen en belangstelling.

Ik wil in bijgaand ontwerp kaders aangeven voor het houden van gesprekken met leerlingen vanuit de diverse literatuur en met de enquête en interviews als uitgangspunt m.b.t. de behoeften van de leerkrachten op onze school.

2.1. Kinderen hebben deskundigheid over zichzelf

Bron: Delfos, M. (2009). *Luister je wel naar mij? Gespreksvoering met kinderen tussen vier en twaalf jaar*. Amsterdam: SWP.

Kinderen hebben deskundigheid over zichzelf.

Het spreken met kinderen is voor leerkrachten een dagelijkse bezigheid en is één van de kernactiviteiten van leerkrachten. Effectieve communicatie betekent aansluiten bij degene waarmee je spreekt, dus aansluiten bij de leerling. Kinderen beschikken over innerlijke wijsheid, hun intelligentie wordt door volwassenen vaak onderschat. Wat kinderen missen is kennis en ervaring en daarin dient de volwassene hen op respectvolle manier te begeleiden en te ondersteunen. Een belangrijke basishouding in de communicatie met kinderen is de onderkenning dat kinderen deskundigheid over zichzelf hebben.

Leeftijdsgewijze kaders voor gesprekstechnieken en gespreksvoering met kinderen uitgaande van de bij die leeftijd horende (taal)ontwikkeling:

- Tussen 4 en 6 jaar oefent het kind sociale situaties via het spel. De hulp aan elkaar ontwikkelt zich. De motorische ontwikkeling maakt een enorme sprong en het egocentrische denken neemt af. Het kind leert zich te verplaatsen in een ander. Voor morele ontwikkeling is het kind nog afhankelijk van de volwassene.
- Tussen 6 en 8 jaar is de scharnierleeftijd. Kinderen leren spelenderwijs lezen en schrijven. Het schaamtegevoel ontwikkelt zich. Qua morele ontwikkeling is het kind nog steeds afhankelijk van beloning en straf, maar wordt meer gestuurd door innerlijk besef van goed en kwaad.
- Tussen 8 en 10 jaar ontdekken kinderen dat er verschillen zijn tussen henzelf en anderen. Er ontstaat samenhang tussen spanning en prestatie. Het leren omgaan met leeftijdgenoten wordt belangrijk. Het is de periode van discriminatie, van beginnende idealen en belangstelling voor sport.
- Tussen 10 en 12 jaar is de periode waarin de sociale identiteit wordt gevormd. Hoe positiever des te minder risico tijdens puberteit. De omgang met leeftijdgenoten is kernactiviteit: spanningsveld tussen zich onderscheiden en conformeren. In deze periode wordt het metageheugen gevormd en leert het kind te relativiseren. Het gaat regels toetsen aan eigen wensen.

De vraag is niet of kinderen een mening hebben of over informatie beschikken, maar hoe we met kinderen kunnen communiceren om die mening te weten te komen, of de informatie te verkrijgen.

2.2. Checklist voorwaarden voor communicatie met kinderen

Bron: Delfos, M. (2009). *Luister je wel naar mij? Gespreksvoering met kinderen tussen vier en twaalf jaar*. Amsterdam: SWP.

Communicatievoorwaarden voor gespreksvoering met jonge kinderen:

- Ga op dezelfde ooghoogte zitten als het kind.
- Kijk naar een kind terwijl je spreekt.
- Alterneer het wel en niet maken van oogcontact met een kind terwijl je spreekt.
- Stel het kind op zijn of haar gemak.
- Luister naar wat een kind zegt
- Laat m.b.v. voorbeelden zien dat wat het kind zegt, effect heeft.
- Vertel het kind dat het je moet zeggen wat het vindt of wil, omdat je het niet weet als het kind het je niet vertelt.
- Probeer spelen en praten te combineren.
- Signaleer dat je het gesprek afbreekt en later zult voortzetten wanneer je merkt dat het kind afhaakt.

Voorwaarden van metacommunicatie:

- Maak het doel van een gesprek duidelijk.
- Laat een kind weten wat je intenties zijn.
- Laat een kind weten dat je feedback nodig hebt.
- Laat een kind weten dat het mag zwijgen.
- Probeer te benoemen wat je voelt en volg wat je voelt.
- Nodig het kind uit zijn of haar mening over het gesprek te geven.
- Maak metacommunicatie een vast onderdeel van je communicatie (= communiceren over de communicatie).

2.3. Gespreksvoering met kinderen van 4 tot 6 jaar

Bron: Delfos, M. (2009). *Luister je wel naar mij? Gespreksvoering met kinderen tussen vier en twaalf jaar*. Amsterdam: SWP.

Gespreksvoering per leeftijdscategorie

Gespreksvoering met kinderen van 4 tot 6 jaar.

Metacommunicatie

- Uitleg van het gesprekskader is belangrijk. (Kind kent code gespreksvoering onvoldoende)
- Het kind moet horen dat de echte mening aan de orde is en niet de fantasie.
- Het kind moet horen dat de volwassene vragen stelt omdat hij/zij het niet weet. (Feedback principe is niet bekend bij kinderen)
- Uitgebreid gebruikmaken van metacommunicatie. (Gaat het gesprek volgens de gewenste codes; kind stimuleren met uitingen die van belang zijn; kind het effect van wat het zegt laten weten; om zelfvertrouwen te bevorderen)

Vorm waarin het gesprek plaatsvindt

- Spelen en praten combineren. Probeer aan te sluiten bij de activiteit waar het kind reeds mee bezig is.
- Korte gesprekjes van 10 tot 15 minuten, afgewisseld met spel waardoor het in totaal langer kan duren.
- Gebruikmaken van non-verbale spelvormen, verhaaltjes en zinnen afmaken.
- In verhaaltjes meer gebruik maken van familie, vb. eerder (denkbeeldig) broertje dan vriendje.
- Als het kind vermoeid raakt, doorgaan met de activiteit, maar het gespreksdeel pauzeren en later weer verder gaan.
- Niet te lang achter elkaar stilzitten, dit kan spanning oproepen. Tussendoor bewegen ontspant.

Verbaal aspect

- Kort en concreet taalgebruik. Geen moeilijke woorden gebruiken.
- Help kinderen met formuleren, als ze naar woorden zoeken, maar vraag of de invulling klopt.

Non-verbaal aspect

- Veel gebruik maken van non-verbale communicatie, zowel in het gebruik van

voorwerpen als in het uitdrukken d.m.v. lichaamstaal.

Vraagtechnieken

- Open vragen afwisselen met gesloten vragen.
- Gesloten vragen vermijden als hoofdvraag, maar gebruiken als aanvulling, om door te vragen of als controle om te kijken of de interpretatie van een verhaal goed is.
- Suggestieve vragen vermijden.
- Vragen over gebeurtenissen meer in ruimtelijke zin (waar was je toen; hoe zag de kamer eruit) dan in temporele zin (wanneer was dat).
- Open vragen naar de hoofdlijn van een gebeurtenis, doorvragen op details.
- Gebeurtenissen ruimtelijk maar niet temporeel navragen.
- Vragen herhalen op een gevarieerde manier. Niet samenvattend vragen.

Motivatie

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

2.4. Gespreksvoering met kinderen van 6 tot 8 jaar

Bron: Delfos, M. (2009). *Luister je wel naar mij? Gespreksvoering met kinderen tussen vier en twaalf jaar*. Amsterdam: SWP.

Gespreksvoering per leeftijdscategorie

Gespreksvoering met kinderen van 6 tot 8 jaar

Metacommunicatie

- Uitleg van het gesprekskader is belangrijk. (Kind kent code gespreksvoering onvoldoende)
- Het kind moet horen dat de echte mening aan de orde is en niet de fantasie
- Uitgebreid gebruikmaken van metacommunicatie. (Gaat het gesprek volgens de gewenste codes; kind stimuleren met uitingen die van belang zijn; kind het effect van wat het zegt laten weten; om zelfvertrouwen van het kind te bevorderen)

Vorm waarin het gesprek plaatsvindt

- Praten en spelen afwisselen. Meer activiteiten waar beweging bij hoort.
- Korte gesprekjes van 15 tot 20 minuten verbaal, daartussen spel.
- Gebruikmaken van verbale communicatie d.m.v. bijv. verhaaltjes vertellen en zinnen afmaken.
- In verhaaltjes meer gebruikmaken van denkbeeldige vriendjes dan van (denkbeeldige) familieleden.
- Niet te lang achter elkaar stilzitten, dit kan spanning oproepen. Tussendoor bewegen ontspant.

Verbaal aspect

- Kort en concreet taalgebruik. Geen moeilijke woorden gebruiken.

Non-verbaal aspect

- Non-verbale aspect vooral in de zin van lichaamstaal.

Vraagtechnieken

- Gesloten vragen vermijden, maar gebruiken als controle om te kijken of de interpretatie van een verhaal goed is.
- Suggestieve vragen vermijden.
- Open vragen zowel naar de hoofdlijn van een gebeurtenis, als op minder belangrijke onderwerpen. Doorvragen op details.

- Gebeurtenissen meer ruimtelijk dan temporeel navragen.
- Vragen herhalen op een gevarieerde manier. Niet samenvattend vragen.

Motivatie

- Aanhoudend aan de motivatie voor het gesprek werken.
- Ook op deze leeftijd zijn kinderen in moreel opzicht gericht op straf en beloning. Beloning = signaal dat iets goed is. Zou het op oudere leeftijd betekenen dat je een kind omkoopt, op jongere leeftijd betekent het geven van een beloning dat het kind er goed aan heeft gedaan mee te doen aan het gesprek. Beloning kan materieel of immaterieel zijn (zie boven).
- Afronden van het gesprek op basis van het feit dat het onderwerp voldoende is besproken.

2.5. Gespreksvoering met kinderen van 8 tot 10 jaar

Bron: Delfos, M. (2009). *Luister je wel naar mij? Gespreksvoering met kinderen tussen vier en twaalf jaar*. Amsterdam: SWP.

Gespreksvoering per leeftijdscategorie

Gespreksvoering met kinderen van 8 tot 10 jaar

Metacommunicatie

- Gesprekscaders zijn voor de meeste kinderen in deze leeftijd duidelijk. Er kan worden volstaan met het benoemen van de aard van het gesprek en een globale uitleg van het gesprekskader.
- Uitgebreid gebruikmaken van metacommunicatie. In het bijzonder om de gewenste uitingen te stimuleren en het zelfvertrouwen te bevorderen.

Vorm waarin het gesprek plaatsvindt

- Praten soms afwisselen met even spelen, liefst bewegingsspel.
- Onder gunstige omstandigheden een half uur tot drie kwartier verbaal.
- Gebruikmaken van indirecte communicatie door mening te vragen d.m.v. vragen wat echte vriendjes ervan zouden vinden.

Verbaal aspect

- Concreet taalgebruik. Moeilijke woorden uitleggen.

Non-verbaal aspect

- Non-verbale aspect vooral in de zin van lichaamstaal benoemen.

Vraagtechnieken

- Open vragen afwisselen met gesloten vragen, ruim doorvragen.
- Suggestieve vragen vermijden.
- Actief proberen sociaal wenselijke antwoorden te voorkomen.
- Gebeurtenissen kunnen zowel temporeel als ruimtelijk nagevraagd worden.
- Samenvattend vragen om structuur van gesprek vast te houden.

Motivatie

- De motivatie voor het gesprek tijdens het gesprek controleren.
- Kinderen vanaf een jaar of acht zijn in moreel opzicht gevoelig voor wat de regels van de maatschappij zijn. Om te weten of het goed is aan een gesprek of interview deel te nemen, moeten ze te horen krijgen wat de regels zijn. Hierbij kunnen ook elementen als eerlijkheid, eigen mening zeggen e.d.

verwoord worden als maatschappelijk gewenst. Dit zal de sociaal wenselijke antwoorden beperken. Ze zijn gevoelig voor beloning zowel materieel als immaterieel.

- Afronden van het gesprek op basis van het feit dat het onderwerp voldoende is besproken.

2.6. Gespreksvoering met kinderen van 10 tot 12 jaar

Bron: Delfos, M. (2009). *Luister je wel naar mij? Gespreksvoering met kinderen tussen vier en twaalf jaar*. Amsterdam: SWP.

Gespreksvoering per leeftijdscategorie

Gespreksvoering met kinderen van 10 tot 12 jaar

Metacommunicatie

- Kinderen begrijpen inmiddels veel gesprekskaders en uitleg van het doel van het gesprek is veelal voldoende.
- Metacommunicatie gebruiken om waardering uit te spreken voor de bijdrage aan het gesprek.

Vorm waarin het gesprek plaatsvindt

- Praten
- Gesprek op verbale wijze kan onder goede omstandigheden een uur duren.
- Evt. een leeftijdsgenootje mee laten doen.

Verbaal aspect

- Concreet taalgebruik. Moeilijke woorden uitleggen.

Non-verbaal aspect

- Non-verbale aspect vooral in de zin van lichaamstaal benoemen.

Vraagtechnieken

- Open vragen, vrije reproductie wordt uitgebreider, maar kan fouten bevatten. Metacommunicatief duidelijk maken dat het om echtheid gaat.
- Doorvragen kan via open vragen, gesloten vragen alleen nodig in het begin om de interpretatie te controleren.
- Suggestieve vragen alléén en gericht gebruiken om sociaal wenselijke antwoorden te voorkomen. Daarnaast suggestieve vragen vermijden om sociaal wenselijk gedrag te voorkomen. Wel: Je gaat toch niet antwoorden geven waarvan je denkt dat ik ze wil horen? Maar niet: je vindt het zeker niet leuk op deze school?
- Gebeurtenissen kunnen zowel temporeel als ruimtelijk nagevraagd worden.
- Samenvattend vragen om structuur van gesprek vast te houden.

Motivatie

- Motivatie voor het gesprek herhalen, maar niet voortdurend, het kind voelt

zich duidelijk zelf ook verantwoordelijk voor het gesprek.

- Kinderen vanaf een jaar of 10 zijn er moreel op gericht een 'goed' kind te zijn. Hoewel we ons als volwassene gemanipuleerd zouden voelen, is het voor kinderen op deze leeftijd belangrijk om te weten wat de maatschappij vindt van een kind dat aan een dergelijk gesprek meedoet en wat leeftijdgenoten ervan vinden. Een beloning in materiële zin is minder belangrijk, maar wordt wel gewaardeerd. Liefst samen wat drinken of snoepen. Beloning in immateriële zin is op deze leeftijd erg belangrijk. Juist de goedkeuring van volwassenen telt zwaar bij het kind van deze leeftijd.
- Afronden op tijd en op onderwerp.

3.1. Oplossingsgerichte communicatie: uitgangspunten

Bron: Mahlberg, K., Sjöblom, M. (2008). *Oplossingsgericht onderwijzen. Naar een gelukkiger school!*
Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Oplossingsgericht Onderwijs baseert zich op de volgende stellingen:

- Respectvolle samenwerking tussen leerkrachten en leerlingen is productiever dan confrontatie.
- Door de leerling zelf geformuleerde doelen hebben een grotere kans om bereikt te worden dan door de leerkracht gestelde doelen.
- Dialoog kan worden toegepast als een effectief onderwijskundig hulpmiddel.
- Een oplossingsgerichte leerkracht (OGL) gebruikt het oplossingsgerichte model bij het werk in het klaslokaal, bij toepassing v.h. curriculum en bij contacten met leerlingen, ouders en collega's.
 - o De leerkracht creëert oplossingen i.s.m. leerlingen, waarbij hun individuele mogelijkheden en doelen de leidraad zijn.
 - o De leerkracht richt zich op het positieve gedrag van de leerlingen.
 - o De leerkracht ondersteunt door positieve feedback en gaat er vanuit dat verandering mogelijk is.

Bij toepassing van een oplossingsgerichte benadering proberen we niet het probleem voor de leerling op te lossen, maar maken we gebruik van gesprekken waarin we samen oplossingen scheppen, terwijl we de leerling aanmoedigen om datgene te doen wat hem al eerder goede resultaten opleverde.

3.2. Oplossingsgerichte vragen

Bron: Mahlberg, K., Sjöblom, M. (2008). *Oplossingsgericht onderwijzen. Naar een gelukkiger school!*
Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Oplossingsgerichte vragen helpen iemand zijn bewustzijn te verbreden, zijn geest open te stellen en zijn fantasie de vrije loop te laten. De vragen nodigen uit tot nadenken over wat er mogelijk is in de toekomst.

Wanneer...? vragen

Wanneer gingen dingen iets beter?

Wanneer is dit geen probleem?

Wanneer voelde je je iets beter?

Wat...? vragen

Wat zou op dit moment nuttig zijn voor jou?

Wat was het waardoor het op dat ene moment beter ging met jou?

Wie...? vragen

Wie is de meest aangewezen persoon om jou nu te helpen?

Wie zal jouw vooruitgang met lezen het eerst opmerken?

Welke...? vragen

Welke hulpmiddelen gebruikte je toen?

Welke van jouw vaardigheden zijn op dit moment het meest van nut voor jou?

Hoe...? vragen

Hoe heb je vergelijkbare problemen voorheen opgelost?

Hoe kwam het dat je toen kon luisteren?

Op welke manier...? vragen

Op welke manier kan dit jou behulpzaam zijn?

Op welke manier kan ik jou helpen?

Stel dat...? vragen

Stel dat dit niet langer een probleem is, wat voor verandering merk je dan op?

Geen Waarom...? vragen! Hierin schuilt verwijt en roept vaak verzet op.

3.3. Checklist voor goed geformuleerde doelstellingen

Bron: Mahlberg, K., Sjöblom, M. (2008). *Oplossingsgericht onderwijzen. Naar een gelukkiger school!*
Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Het is het beste als het doel:

- Van de leerling zelf afkomstig is.
- Belangrijk en aantrekkelijk is voor de leerling.
- Liever klein is dan heel groot (kleine stappen).
- Concreet en specifiek geformuleerd is.
- Het gewenste gedrag in positieve bewoordingen en gedetailleerd omschrijft.
- Het begin van iets nieuws inhoudt en niet een eind of onderbreking van iets anders is.
- Bereikbaar is.
- Inspanning vraagt van de leerling.
- Te evalueren is.

3.4. Werken met schalen

Bron: Mahlberg, K., Sjöblom, M. (2008). *Oplossingsgericht onderwijs. Naar een gelukkiger school!*
Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Het werken met schalen is een waardevol hulpmiddel om informatie te verkrijgen op een simpele en rechtstreekse wijze. Wanneer we een schaalvraag stellen, geven we de leerling de kans om na te denken over wat hij nodig zal hebben om dat ene stapje te kunnen doen.

Het toepassen van schaalvragen: een voorbeeld

Als een leerling blijkt geeft van onvrede over zijn schoolwerk, zou je de volgende vraag kunnen stellen:

- Als we uitgaan van een schaal van 0 tot 10, waarbij 10 betekent dat je helemaal tevreden bent met je schoolwerk, en 0 dat je helemaal niet tevreden bent, waar sta je dan vandaag?

Stel de leerling zegt 4 → dan richt je je op wat er gebeurd is tussen 0 en 4 d.m.v. vragen als:

- Wat is er gebeurd dat je op 4 staat?
- Hoe heb je dat gedaan?
- Wat heb je gedaan?
- Wat is het verschil?

Daarna moet de leerkracht creatieve vragen stellen om zoveel mogelijk aspecten aan het licht te brengen. Evt. meeschrijven → in één oogopslag wordt duidelijk 'wat werkt'. Positieve feedback geven voor elk pluspunt dat de leerling heeft opgenoemd.

De volgende vraag is dan:

- Wat moet je doen om een half puntje of één puntje hoger te komen?

Het gaat om de eerste stap richting verandering en om kleine haalbare stapjes.

Schaalvragen voor verschillende situaties

- Aan het begin van een project de leerling vragen naar zijn eigen doelen.
- Hoe zeker is de leerling dat hij zijn streven waar zal maken.
- Om motivatie te peilen.
- Om de wil tot veranderen te meten.
- Om de wens of bereidheid tot werken te peilen.
- Om te meten hoe graag een leerling een taak wil maken of een verandering in gang wil zetten.
- Om daar waar zich een probleem voordoet stil te staan bij de momenten waarop de leerling wel goed functioneert.

3.5. De wondervraag

Bron: Mahlberg, K., Sjöblom, M. (2008). *Oplossingsgericht onderwijzen. Naar een gelukkiger school!* Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Onder alle toekomstgerichte vragen is de 'wondervraag' de voornaamste. Door middel van de wondervraag kan de leerkracht de leerling uitnodigen zich een beeld te vormen van hoe zijn leven eruit kan zien als zijn problemen zullen zijn opgelost. De wondervraag moet op het juiste moment in het gesprek gesteld worden en moet passen binnen de context van het gesprek. De wondervraag is het middel om latente oplossingen manifest te maken.

De wondervraag: een voorbeeld

Deze vraag kan soms een beetje vreemd aandoen, daarom is het goed te beginnen met:

- Ik ga je nu een beetje een rare vraag stellen, goed?
- Stel dat het avond is en je gaat naar bed zoals gewoonlijk. (pauze)
- Terwijl jij slaapt gebeurt er een wonder. (pauze)
- Omdat het gebeurt terwijl je slaapt, weet je niet dat het gebeurd is. (pauze)
- Het wonder lost alle problemen (dingen waar je je zorgen om maakt) waar jij me vandaag over verteld hebt op en alles wordt precies zoals jij het graag zou willen. (pauze) / of: Het wonder zorgt ervoor dat alles op school wordt zoals jij het graag zou willen. (pauze)
- Als je 's ochtends wakker wordt, wat is dan het eerste waar je aan merkt dat er een wonder is gebeurd? / of: Wat is het eerste waaraan je kunt zien, als je op school komt, dat dit wonder is gebeurd?
- Hoe weten anderen (papa, mama, juf/meneer, klasgenoten) dat het wonder is gebeurd? Waaraan merk je dat? Hoe laten ze dat aan jou merken?

Let op: de pauzes zijn héél belangrijk!

M.b.v. schaalvragen kun je nu komen tot het maken van de eerste stapjes in het leren van nieuwe vaardigheden.

3. 6. De Kids' Skills methode

Bron: Furman, B. (2006). *Kids' Skills. Op speelse wijze vaardigheden ontwikkelen bij kinderen*. Soest: Uitgeverij Nelissen.

Furman, B. (2010). *Kids' Skills in actie! Oplossingsgericht werken in de praktijk*. Huizen: Pica

Kids' Skills is gebaseerd op het idee dat kinderen eigenlijk geen problemen hebben, maar vaardigheden nog niet hebben geleerd.

Het aanleren van die vaardigheden verloopt volgens een aantal stappen (die overigens niet allemaal genomen hoeven te worden afhankelijk van de problematiek van het kind).

De 15 stappen van Kids' Skills

1. *Problemen vertalen in vaardigheden*. Nagaan welke vaardigheid het kind moet hebben om het probleem te overwinnen (van niet naar wel).
2. *Het eens worden over de vaardigheid die geleerd moet worden*. Het probleem met het kind bespreken en het eens worden over de vaardigheid die het gaat leren.
3. *De voordelen van een vaardigheid onderzoeken*. Het kind meer bewust maken van de voordelen die het heeft om iets te kunnen (motivatie).
4. *De vaardigheid een naam geven*. Laat het kind de vaardigheid een naam geven.
5. *Een totemfiguur kiezen*. Laat het kind een dier of een andere figuur kiezen die helpt bij het leren van de vaardigheid (als herinnering en voor zelfvertrouwen).
6. *Supporters werven*. Laat het kind een aantal mensen vragen om supporter te worden, mensen die het kind goed kent en waarmee het bijna dagelijks contact heeft (stimulans, vertrouwen, positieve feedback).
7. *Meer zelfvertrouwen geven*. Laat het kind meer vertrouwen krijgen dat het de vaardigheid kan leren (laten horen waarom we in hen geloven).
8. *Plannen maken om het te vieren*. Maak samen met het kind vooraf een plan hoe je het gaat vieren wanneer het de vaardigheid beheerst.

9. *De vaardigheid omschrijven.* Laat het kind vertellen en voordoen hoe het zich zal gedragen wanneer het de vaardigheid beheerst.
10. *Naar buiten treden.* Laat mensen weten welke vaardigheid het kind aan het leren is.
11. *De vaardigheid oefenen.* Spreek samen met het kind af hoe het de vaardigheid gaat oefenen.
12. *Geheugensteuntjes bedenken.* Laat het kind zelf vertellen hoe het wil dat anderen reageren wanneer het zijn vaardigheid vergeet.
13. *Vieren dat het gelukt is.* Wanneer het kind de vaardigheid beheerst, is het tijd om dat te vieren en het kind de kans te geven iedereen te bedanken die daarbij geholpen heeft.
14. *De vaardigheid aan anderen doorgeven.* Stimuleer het kind om een ander kind de nieuwe vaardigheid te leren.
15. *Op naar de volgende vaardigheid.* Kom tot overeenstemming met het kind over de volgende vaardigheid die het gaat leren.

4.1. Soorten gesprekken: een inleiding

Bron: Pameijer N. en Beukering T. van, (2008) *Handelingsgericht werken: een handreiking voor de interne begeleider*. Leuven/Voorburg: Acco. Pameijer, N., Beukering van, T. en Lange de, S.(2009) *Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam. Samen met collega's, leerlingen en ouders aan de slag*. Leuven: Acco.

Gesprekken met kinderen zijn een vast onderdeel van de HGW-cyclus (handelingsgericht werken) zowel op groepsniveau als op individueel niveau. Veel kinderen blijken hun eigen onderwijsbehoeften goed te kunnen aangeven. Ze kunnen ons ook waardevolle feedback geven: wat doen we als leraar goed en wat zouden we beter kunnen doen? De gesprekken geven ons zicht op de manier van werken van de leerlingen, wat beheersen ze al en wat nog niet, welke strategieën passen ze toe en wat helpt hen tijdens instructie en zelfstandig (samen) werken. De gesprekken kunnen een moeilijke situatie betreffen, die we willen veranderen, of een positieve situatie of leuke gebeurtenis. *We vragen de leerlingen om met ons mee te denken en samen te werken.*

De visie van het kind op zijn leren, werkhouding en gedrag, de leraar, de groep en de school is uiterst belangrijk. Kinderen beschikken over relevante informatie, hoe jong ze ook zijn. Zij kunnen ons vertellen wat zij als probleem zien, wat juist goed gaat, welke verklaringen ze hebben en wat zij zelf goede oplossingen vinden.

Er zijn verschillende soorten gesprekken met kinderen:

- Een didactisch gesprek
- Gesprek tijdens een test- of toetssituatie
- Een gesprek over de beleving en mening van het kind
- Een diagnostisch gesprek

4.2. Didactisch gesprek

Bron: Pameijer N. en Beukering T. van, (2008) *Handelingsgericht werken: een handreiking voor de interne begeleider*. Leuven/Voorburg: Acco. Pameijer, N., Beukering van, T. en Lange de, S.(2009) *Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam. Samen met collega's, leerlingen en ouders aan de slag*. Leuven: Acco.

Leerlingen zijn gewend aan vragen waarmee leerkrachten willen nagaan of ze de instructie begrepen hebben. Hebben ze het niet begrepen, dan krijgen ze extra uitleg. Of dat de leraar na wil gaan of ze het geleerde goed verwerkt en onthouden hebben. Deze didactische gesprekken verlopen volgens een vast patroon: de leraar stelt een vraag, de leerling geeft een antwoord en de leraar geeft feedback (het is goed of fout), geeft het goede antwoord en biedt eventueel hulp. Kinderen zijn dus gewend dat een leraar hun vragen stelt waar hij zelf het antwoord al op weet.

4.3. Gesprek tijdens een test- of toetssituatie

Bron: Pameijer N. en Beukering T. van, (2008) *Handelingsgericht werken: een handreiking voor de interne begeleider*. Leuven/Voorburg: Acco. Pameijer, N., Beukering van, T. en Lange de, S. (2009) *Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam. Samen met collega's, leerlingen en ouders aan de slag*. Leuven: Acco.

Met een test of toets beoogt de leraar via vragen zicht te krijgen op de kennis en vaardigheden van een kind. Kinderen kunnen zo'n gesprek verwarren met een didactisch gesprek: ze verwachten dat de leraar hun hulp en feedback zal geven. Kenmerkend voor een test- of toetssituatie is echter dat het kind geen hulp krijgt. Jonge kinderen begrijpen dat soms niet, terwijl de volwassene ervan uitgaat dat het kind begrijpt waar het om gaat. Daarom is het belangrijk dat kinderen precies weten wat er van hen verwacht wordt. Uit onderzoek is gebleken dat ze dan beter presteren dan wanneer de bedoeling niet goed is duidelijk gemaakt.

4.4. Diagnostisch gesprek of gesprek over de beleving en mening

Bron: Pameijer N. en Beukering T. van, (2008) *Handelingsgericht werken: een handreiking voor de interne begeleider*. Leuven/Voorburg: Acco. Pameijer, N., Beukering van, T. en Lange de, S.(2009) *Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam. Samen met collega's, leerlingen en ouders aan de slag*. Leuven: Acco.

Doel

Het doel van een diagnostisch gesprek is: zicht krijgen op het denken en voelen van een kind. Het gaat om diens beleving van verschillende situaties, zoals: hoe beleeft het kind zijn school- en thuissituatie? Wat gaat daarin goed en wat is moeilijk? Hoe zou dat kunnen komen? Welke oplossingen ziet het kind?

Omdat het om de mening van het kind gaat, zijn er geen goede of foute antwoorden. Dit verschil moet voor het kind duidelijk zijn. Het niet goed begrijpen van de regels van een gesprek belemmert n.l. een goed gesprek.

Een diagnostisch gesprek met een kind bevat 4 fasen:

Vorbereiding

Mentale voorbereiding: warme respectvolle houding, stilstaan bij het kind en je inleven. Bepaal de vragen die je gaat stellen, bijv:

- Waar wil ik het over hebben? Wat wil ik weten en waarom wil ik dat weten?
- Wil het kind dit gesprek met mij? Hoe zal het reageren en wat doe ik dan?
- Hoe krijg ik dit kind op zijn gemak? Door samen iets te doen, te tekenen of een spelletje?
- Heeft het kind al eens eerder met iemand over dit onderwerp gesproken?
- Komt het kind door dit gesprek in loyaliteitsproblemen met iemand?
- Is de ruimte prettig? Is er materiaal om mee te spelen of de gelegenheid om even wat anders te gaan doen? Is het een ruimte waar we niet gestoord kunnen worden?
- Hoe kan ik dit kind tot nadenken aanzetten en uitdagen tot meedenken?
- Zou het kind dit gesprek als straf kunnen ervaren? Is er iets anders dat tot spanning zou kunnen leiden als ik met dit kind in gesprek ga?

Een ander onderdeel van de voorbereiding betreft het informeren van het kind over het komende gesprek, zodat het kind er goed op voorbereid is:

- De aanleiding. Benadruk indien nodig, dat het niet gaat om straf, maar om

een persoonlijk gesprek.

- Het doel: in positieve bewoordingen, zoals “om samen een oplossing te zoeken...”. Noem ook de inhoud, dan kan het kind er alvast over nadenken, “we gaan het hebben over... Jij hebt daar vast goede ideeën over”.
- Wanneer het gesprek plaats zal vinden. Laat het kind voor de motivatie evt. kiezen uit twee opties.
- Hoe lang het gesprek zal duren en waar het plaats zal vinden.

Introductie in 4 stappen

- *Jezelf als ‘gesprekspartner’ voorstellen.* Laat het kind kiezen waar het wil zitten. Ga liever schuin en op dezelfde hoogte naast het kind zitten dan er recht tegenover. Benoem de aanleiding voor het gesprek. Geef de tijdsduur aan. Vertel wat er met de informatie gebeurt. Gaat het kind daarmee akkoord? Zo niet, wat ligt hieraan ten grondslag? Geef aan met wie je wat en wanneer zult bespreken. Laat het kind met je aantekeningen meekijken en leg uit waarom je die maakt. (vb. kindplan of dossier)
- *Introductie van het gesprekskader.* Kind op zijn gemak stellen. Maak het doel van het gesprek duidelijk. Het gaat om de beleving en eigen mening van het kind, er is dus geen goed of fout antwoord. Het kind mag ‘ik weet niet’ zeggen. “Jij weet dingen die ik niet weet en die dingen kunnen ons misschien helpen om deze situatie beter te maken. Jij hebt vast wel een idee voor een oplossing. Dat wil ik graag van jou weten oké?”
- *Introductievragen als de IB of iemand anders dan de eigen leerkracht dit gesprek voert.* Vraag naar activiteiten en hobby’s. Dit soort vragen zijn neutraal en gemakkelijk te beantwoorden. Met jonge kinderen is het goed een activiteit te ondernemen, zoals samen spelen of tekenen. Door beweging neemt de spanning af.
- *De aanzet tot het gespreksonderwerp, de startvraag.* Een begin als “vertel eens over...” is uitnodigend. Vraag eerst naar feiten, daarna pas naar beleving. Vertel dat het kind moet zeggen wat het vindt of wil, omdat je het anders niet weet. Benut de deskundigheid van het kind over zichzelf. Oogcontact is belangrijk, maar niet altijd nodig. (cultuurverschil, verlegenheid)

De romps van het gesprek

Laat zien dat je luistert door te knikken, woorden van het kind te herhalen en op te schrijven. Onderbreek een kind dat spontaan vertelt niet. Blijf bij doorvragen binnen het referentiekader van het kind en gebruik diens termen. Door samen te vatten, laat je merken dat je aandachtig luistert, moedig je aan om verder te vertellen en kun je orde scheppen in een chaotisch verhaal.

Wanneer samenvatten?

- Als het kind een lang verhaal vertelt met veel details en of herhalingen
- Als het verhaal chaotisch wordt
- Als je een fase van het gesprek wilt afsluiten

Bij het doorvragen komen vragen aan de orde zoals:

- Waar heeft het kind moeite mee? Wat vindt het jammer, moeilijk of een probleem?
- Wat gaat juist heel goed? Wat is leuk? Wanneer is het probleem er niet?
- Vraag gericht door: wat gebeurde er toen precies? Kun je een voorbeeld geven? Wat bedoel je met? Hoe vaak is soms? Wat doet dan? Wat vind jij daarvan?
- Voorkom de waarom vraag. Kinderen weten daar vaak geen antwoord op. Stel vragen als: wat maakte dat je? Wat heb je toen gedaan? Hoe kwam het dat...?
- Neem samen de situatie door, analyseer. Bespreek de rol van de leerling, maar ook van medeleerlingen, leerkracht.
- Wat zou het kind op school (en thuis) willen veranderen?
- Waaraan en wanneer zou je kunnen zien of de verandering gelukt is?
- Heeft het er hulp bij nodig en van wie? Wat moet die persoon dan doen?
- Welke hulp heb je nodig om je doel te bereiken? Heb je tips?

Geef meteen feedback op wat het kind vertelt, zoals “nu weet ik dat jij...” of “fijn dat je me dit verteld hebt, anders had ik dat niet geweten”.

De afronding

Zorg ervoor dat het kind het gesprek met een positief gevoel afsluit.

- Geef alvast aan dat het gesprek wordt afgerond.
- Heb oog voor hoe het kind erbij zit, welke lichaamstaal zie je?

- Ga terug naar de inleiding en het doel van het gesprek.
- Vat het gesprek kort samen.
- Kom terug op de vertrouwelijkheid van het gesprek. (Mag ik dit ook vertellen aan..?)
- Geef aan welk vervolg er komt en maak hierover een afspraak.
- Vraag het kind hoe het dit gesprek heeft ervaren.
- Complimenteer het kind voor zijn bijdrage en dank het kind voor het gesprek.

Wanneer het gesprek belastend was zorg dan dat het kind daarna tot zichzelf kan komen. Laat het stoom afblazen door spel en/of beweging. (Indien van toepassing: loop niet meteen naar de leraar van het kind of naar een collega)

4.5. Format: checklist gesprek met een leerling

Pameijer, N., Beukering van, T. en Lange de, S.(2009) *Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam. Samen met collega's, leerlingen en ouders aan de slag* (p. 241) Leuven: Acco.

Leerling: Datum: Leerkracht:	
1. <i>Voorbereiding</i> : kent het kind de aanleiding en het doel van het gesprek? Waar houden we het gesprek en wanneer? Hoe lang gaat het duren? Is het kind voorbereid op het thema van het gesprek?	
2. <i>Thema</i> : waarover gaat het gesprek? Wat wil je als leerkracht bereiken? Wat wil het kind zelf bereiken? Is je rol duidelijk voor het kind? Zijn de regels van het gesprek duidelijk?	
3. <i>De moeilijke situatie</i> : wat is moeilijk voor het kind? Hoe zou dat kunnen komen? Wat is de rol van de leerling, medeleerlingen, de leerkracht of de ouders? Denk aan afstemming en wisselwerking.	
4. <i>De situatie waarin het goed gaat</i> : wanneer is het probleem er niet? Wanneer lukt het wel? Wat is dan de rol van de leerling, medeleerlingen, de leerkracht of de ouders? Positieve aspecten: wat gaat juist goed? Wat zijn de talenten en interesses van het kind? Wat is verder positief aan het kind en andere betrokkenen?	

5. <i>Doel</i> : wat is het doel dat we samen willen bereiken? Wat merken, horen of zien we dan concreet?
6. <i>Manieren om het doel te bereiken</i> : wie kan helpen om de doelen te bereiken? Hoe zou dat kunnen? Welke oplossingen heeft het kind zelf? Welke aanvullingen heeft de leerkracht? Loop samen de hulpzinnen onderwijsbehoeften langs. (Zie format bij 6.4)
7. <i>Afspraken</i> : wat gaan we doen? Wie doet dat en hoe? Wanneer evalueren we of het ons gelukt is?
8. <i>Evaluatie</i> : zijn onze doelen van het gesprek bereikt? Was het een prettig gesprek? Waarom (niet)?

5.1. Wat zijn kernkwaliteiten en waarom is het belangrijk ze te benoemen

Bron: Korthagen, F. en Lagerwerf, B. (2008). *Leren van binnenuit. Onderwijsontwikkeling in een nieuwe tijd*. Soest: Uitgeverij Nelissen.

In de positieve psychologie (grondleggers: Mihaly Csikszentmihalyi en Martin Seligman ca. 1998) wil men mensen benaderen vanuit datgene wat zij al in hun mars hebben in plaats van te letten op wat nog niet goed gaat of ontbreekt. Binnen deze stroming is veel onderzoek gedaan naar wat er gebeurt als persoonlijke kwaliteiten van mensen aangesproken en gestimuleerd worden. De positieve gevoelens die daarbij opgeroepen worden bevorderen de cognitieve ontwikkeling. Zo is bekend dat het brein, wanneer de persoon sterk betrokken is bij een taak, zowel bewust als onbewust, veel informatie tegelijkertijd kan verwerken.

Kernkwaliteiten worden in het onderwijs nauwelijks benoemd. Met kernkwaliteiten bedoelen we persoonlijke kwaliteiten, talenten. Het onderwijs heeft een belangrijke taak in het ontwikkelen ervan. Kernkwaliteiten zijn een bron van welzijn en effectiviteit in vele situaties. Kernkwaliteiten zijn wat anders dan competenties; dit zijn technische, ambachtelijke vaardigheden.

- *Kernkwaliteiten zijn ondeelbaar, competenties kun je opdelen in deelcompetenties*
- *Kernkwaliteiten zijn in beginsel in mensen aanwezig, competenties kun je mensen 'van buitenaf' aanleren. De omgeving kan kernkwaliteiten wel stimuleren.*
- *Kernkwaliteiten zijn breed inzetbaar, competenties horen doorgaans bij een bepaald (vak)gebied.*

Als je als leraar die kernkwaliteiten van de leerlingen benoemt, voelen die zich echt en op een diep niveau door de leraar gezien. Het benoemen van kernkwaliteiten helpt tevens om die kwaliteiten te laten groeien.

Zowel voor leraren als voor leerlingen geldt dat het volop ruimte geven aan de eigen kwaliteiten leidt tot vervulling van de drie basisbehoeften:

- Competentie: bekwaamheid, geloof in eigen kunnen
- Contact: verbondenheid, samen met anderen in het leven staan
- Autonomie: betekenisvolheid, het gevoel zelf je leven te kunnen sturen.

5.2. Kernkwaliteiten benoemen bij jonge kinderen

Bron: Korthagen, F. en Lagerwerf, B. (2008). *Leren van binnenuit. Onderwijsontwikkeling in een nieuwe tijd*. Soest: Uitgeverij Nelissen.

Als het gaat om het bevorderen van leren zet dan in op de positieve belevingen van kinderen. Die kun je gebruiken om de reeds aanwezige kwaliteiten vast te stellen, te verbreden en uit te bouwen (= Broaden-and-build-model van Fredrickson).

Ook jonge kinderen begrijpen je heel goed als je hun kernkwaliteiten benoemt.

Natuurlijk moet je de taal dan wel aanpassen. Enkele voorbeelden:

- *Duidelijkheid*. Jij kunt heel kort en goed vertellen wat de bedoeling is, wat er gebeurd is. Jij bent duidelijk.
- *Eerlijkheid*. Jij vertelt precies zoals het is gegaan. Jij bent eerlijk.
- *Zelfstandigheid*. Jij kunt goed alleen werken en zelf problemen oplossen. Jij bent zelfstandig.
- *Nieuwsgierigheid*. Jij wilt graag weten wat er aan de hand is, jij wilt nieuwe dingen ontdekken en uitproberen. Jij bent nieuwsgierig.
- *Creativiteit*. Jij bedenkt leuke dingen om te doen. Jij bent creatief.
- *Zorgzaamheid*. Jij wilt graag voor anderen zorgen. Jij wilt graag dat het goed met anderen gaat. Jij bent zorgzaam.
- *Moedig*. Jij durft veel. Jij bent moedig.
- *Handigheid*. Jij kunt veel dingen weer maken. Jij bent handig.
- *Verstandig*. Jij denkt goed over dingen na en je neemt de goede besluiten. Jij bent verstandig.
- *Geduld*. Jij kunt heel goed lang wachten of iets maken wat heel lang duurt. Jij hebt veel geduld.
- *Praktisch*. Je doet heel graag dingen met je handen en je leert veel als je iets doet. Jij bent praktisch.
- *Humor*. Jij kunt leuke grapjes maken. Jij hebt humor.
- *Sociaal*. Jij houdt rekening met anderen. Jij vindt de mening van anderen ook belangrijk. Jij bent sociaal.
- *Betrokkenheid*. Jij denkt mee, jij zoekt oplossingen. Jij voelt mee. Jij bent betrokken.

6.1. Kennismakingsgesprek en vaststellen van een hulpvraag

Bron: Pameijer, N., Beukering van, T. en Lange de, S. (2009) *Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam. Samen met collega's, leerlingen en ouders aan de slag*. Leuven: Acco.

Clijsen, A. (WSNS plus en KPC Groep) (2007) *Handreiking 1-zorgroute. Voor leerkrachten en intern begeleiders in het primair onderwijs. Planmatig omgaan met verschillen*. LCO.

In een kennismakingsgesprek (RT / IB) met een leerling zouden de volgende vragen kunnen leiden tot een eerste, globale hulpvraag:

Kennismakingsgesprek / hulpvraaggesprek

- 1a. Wat kun je goed op school?
- 1b. Wat vind je leuk op school?
- 1c. Waar word je blij van op school?
- 2a. Is er iets dat je moeilijk vindt op school?
- 2b. Is er iets dat je vervelend vindt op school?
- 2c. Ben je ergens bang voor op school?
- 3a. Wat wil straks kennen/kunnen op school?
- 3b. Wat kun je daar zelf aan doen?
- 3c. Wat kan juf/meneer voor je doen?
- 3d. Wat kan de rem. teacher voor je doen?

6.2. Benoemen van didactische onderwijsbehoeften

Bron: Clijsen, A. (WSNS plus en KPC Groep) (2007) *Handreiking 1-zorgroute. Voor leerkrachten en intern begeleiders in het primair onderwijs. Planmatig omgaan met verschillen*. LCO.

Doelen

Concreet, meetbaar en haalbaar: welk doel wil ik m.b.t. dit vakgebied in de komende periode met dit kind nastreven. Maak het doel niet te groot en stel prioriteiten. Je kunt niet alles bereiken of aanpakken. Betrek het kind bij het vaststellen van doelen en maak het *mede-eigenaar* van zijn eigen leerproces.

Specifiek: passend en op maat voor dit kind beschreven in concrete termen.

Meetbaar: zodat de doelen te evalueren zijn.

Acceptabel: voelt het kind zich medeverantwoordelijk?

Realistisch: haalbaar gezien de mogelijkheden van het kind?

Tijdgebonden: welke periode, hoe vaak, hoe lang?

Inspirerend: alle betrokkenen gemotiveerd? Positieve verwachtingen?

Onderwijsbehoeften: Wat heeft dit kind (extra) nodig?

- *Voorinstructie*. Voorafgaand aan de groepsinstructie bespreken van een thema, opdracht of activiteit, zodat het betekenisvol is voor dit kind, activeren van voorkennis.
- *Verlengde instructie*. Extra instructie achteraf, begeleidde inoefening/toepassing na de basisinstructie.
- *Verkorte instructie*. Verkort de kernpunten van de opdracht en bespreek de oplossingsstrategieën.
- *Aanpassingen in de wijze van instructie*. Auditieve instructie, visuele instructie, gedragsinstructie, sensomotorische instructie.
- *Extra leertijd*. Meer leertijd beschikbaar stellen om te oefenen en daarmee de gestelde doelen te bereiken.
- *Extra of andere leerstof, materialen, computer*.
- *Procesgerichte feedback*. Feedback op de taakaanpak.
- *Verdieping, verrijking, verbreding*. Plustaken, verdiepingsopdrachten, meer uitdaging.

- *Activerende werkvormen.* Uitdagende werkvormen en activiteiten, actief leren.
- *Structureren taakopdracht.* Stappenplannen, schema's, checklists.
- *Maatregelen om de motivatie te stimuleren.*
- *Stimuleren van bepaalde leerfuncties van het kind.* Onthouden, begrijpen, integreren en toepassen.
- *Tutor-leren.*
- *Aanpassingen in de leeromgeving.* Rustige werkplek, prikkelreductie e.d.

6.3. Benoemen van pedagogische onderwijsbehoeften

Bron: Clijsen, A. (WSNS plus en KPC Groep) (2007) *Handreiking 1-zorgroute. Voor leerkrachten en intern begeleiders in het primair onderwijs. Planmatig omgaan met verschillen*. LCO.

Doelen

- *Sociaal-emotionele ontwikkeling*. Sociale competentie, sociale vaardigheden, sociaal met conflicten, samenwerking met anderen, samenspelen met anderen, positief zelfbeeld, het nemen van initiatief, zelfvertrouwen etc.
- *Taakaanpak en werkhouding*. Probleemoplossend vermogen, aanpak van een opdracht, taakgerichtheid, taakbesef, volgehouden aandacht, plezier in leren, motivatie voor leren, werktempo, zelfstandig werken, competent voelen, kunnen reflecteren op het werk, inzicht in eigen vaardigheid etc.

Concreet, meetbaar en haalbaar: formuleer de doelen in termen van gewenst gedrag. Maak de doelen die je wilt aanpakken niet te groot, anders schiet je het doel juist voorbij en zorgt het voor frustratie. Je kunt niet alles bereiken of aanpakken.

Betrek het kind bij het stellen van de doelen en maak het *mede-eigenaar*, zodat het zich betrokken en gemotiveerd voelt om de doelen te bereiken.

Specifiek: passend en op maat voor dit kind beschreven in concrete termen.

Meetbaar: zodat de doelen te evalueren zijn.

Acceptabel: voelt het kind zich medeverantwoordelijk?

Realistisch: haalbaar gezien de mogelijkheden van het kind?

Tijdgebonden: welke periode, hoe vaak, hoe lang?

Inspirerend: alle betrokkenen gemotiveerd? Positieve verwachtingen?

Onderwijsbehoeften: Wat heeft dit kind (extra) nodig?

- *Intensiveren pedagogisch handelen van de leerkracht naar een kind*.
- *Klimaat:* Hoe 'verwarm' ik de relatie met dit kind? Hoe verstevig ik zijn relatie met andere kinderen? Hoe zorg ik dat het zich veilig en geaccepteerd voelt?
- *Autonomie:* hoe leer ik dit kind zelf zijn gedrag en werk aan te pakken? Hoe kan ik zelfstandig werken en initiatief nemen bevorderen? Hoe kan ik het uitdagen of uitnodigen tot actief leren? Hoe leer ik het zijn werk zelf te plannen?

- *Samenwerken*: hoe bevorder ik dat dit kind samen met andere kinderen kan leren, werken en spelen? Hoe versterk ik een positieve interactie met andere kinderen?
- *Zelfreflectie*: hoe stimuleer ik reflectie op eigen gedrag en werk? Hoe stimuleer ik het kind om zich competent te voelen in het aanpakken van taken en (probleem)situaties? Hoe bevorder ik een positief en reëel zelfbeeld?

Stem de aanpak af met de ouders !

- *Aanpassen van de (leer)omgeving* d.m.v. rustige werkplek, reduceren van hinderlijke prikkels, regisseren van de samenstelling van tafelgroepjes, aanbieden van activerende werkvormen, maken van stappenplannen-schema's- checklists, gebruik van picto's en/of instructiekaartjes.
- *Verminderen van probleemgedrag en versterken van gewenst gedrag*. Gedrag wordt bepaald door de gevolgen. Als de gevolgen plezierig zijn zal het gedrag worden versterkt. Kijk welke omstandigheden ongewenst gedrag uitlokken, neem die omstandigheden weg en kijk hoe je gewenst gedrag kunt versterken m.b.v. methodieken en materialen: gedragskaarten, klok, picto's, beloningssystemen, resultaten bijhouden in grafieken, portfolio, dagboekje etc.

6.4. Format onderwijsbehoeften

Clijsen, A. (WSNS plus en KPC Groep) (2007) *Handreiking 1-zorgroute. Voor leerkrachten en intern begeleiders in het primair onderwijs. Planmatig omgaan met verschillen*. LCO. (p. 174-175)

Een onderwijsbehoefte bestaat uit twee delen:

- Welk doel streef je met een leerling na?
- Wat heeft de leerling extra nodig om dit doel te halen?

Onderstaande groslijst bevat een aantal aandachtspunten voor het bepalen wat een leerling nodig heeft om een bepaald doel te bereiken.

Instructie

- Visuele ondersteuning (bijv. plaatjes, pictogrammen)
- Auditieve ondersteuning (bijv. voorlezen opdracht, luisteren naar verhaal)
- Materiële ondersteuning (bijv. kralenketting, rekenrek, blokjes, speciale pen)
- Verkorte instructie (alleen bespreking opdrachten, korte aanduiding van oplossingsstrategie)
- Verlengde instructie (herhaling na basisinstructie, helpen bij keuze juiste oplossingsstrategie, extra ophalen van voorkennis, uitvragen van zojuist gegeven instructie, directe instructie, preteaching, reteaching)
- Gedragsinstructie t.a.v. resultaten van de verwerking
-

Leertijd

- Extra leertijd (meer leertijd beschikbaar stellen om vaardigheid te verwerven)
- Minder leertijd (minder leertijd bieden en tijd vrijmaken voor verdieping en uitdagende leerstof/werkvormen)
-

Extra of andere leerstof

- Leerstof ter herhaling, verdieping, verrijking
- Remediërende leerstof
- Ondersteunende materialen en programma's
- Opdrachten die de leerling uitdagen en activeren
- Opdrachten die overzichtelijk zijn
-

Procesgerichte feedback

- Vergroten van competentiegevoelens (benoemen successen)
- Vergroten van zelfstandigheid (geven van meer verantwoordelijkheid)
- Tussentijdse feedback (om bepaalde tijd aanspreken op werkhouding: hoe?)
- Feedback op uitvoering opdrachten (bijv. strategiegebruik en taakaanpak)
- Gedragsinstructie direct na de basisinstructie
- Ondersteuning met materiaal (stickers, klok, picto's, gedragskaart)
-

Structureren van de taak

- Opdelen van de taak in kleine leerstapjes
- Afdekken van delen van de taak
- Plaatje weglaten
- Vergroot lettertype
- Eén opdracht op een bladzijde
- Extra groot materiaal aanbieden
- Stappenplannen en checklists (bijv. voor maken werkstuk)
- Overgangen tussen activiteiten afbakenen en verduidelijken
-

Activerende werkvormen

- Uitdagende werkvormen
- Actief leren (doe-opdrachten)
- Aansluiten belevingswereld
-

Maatregelen om de motivatie en plezier in leren te bevorderen

- Uitdagende werkvormen
- Variatie in werkvormen
- Belonen
- Aansluiten belangstelling kinderen
- Kinderen zelf keuzes laten maken
- Succeservaringen creëren
-

Aanpassingen in leeromgeving
○ Rustige werkplek ○ Prikkelreductie ○ Ordenen van benodigde materialen ○
Enzovoort

6.5. Samen onderwijsbehoeften formuleren en een kindplan maken.

Twee voorbeelden: een didactisch en een pedagogisch kindplan.

Bron: Pameijer, N., Beukering van, T. en Lange de, S.(2009) *Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam. Samen met collega's, leerlingen en ouders aan de slag*. Leuven: Acco.

Kennis van kinderen is goed te benutten bij het formuleren van hun onderwijsbehoeften. Oplossingen van kinderen liggen vaak dicht bij de dagelijkse realiteit, waardoor ze haalbaar zijn.

Soms ervaar je als leerkracht een probleem, maar heeft de desbetreffende leerling er helemaal geen last van. Dan is er bij het kind ook minder motivatie om te veranderen. Maar als je de situatie duidelijk uitlegt en de leerling erbij betrekt, dan ontstaat er vaak wel motivatie.

Doelen

Denk aan het belang van kleine, concrete en haalbare doelen die in positieve bewoordingen zijn geformuleerd. Wanneer het moeilijk is voor een kind om een doel te formuleren, kun je vragen naar de wens van het kind.

Hulpzinnen bij onderwijsbehoeften

- *Instructie*: welke uitleg snap je? Wie kan die het beste geven? (leerkracht, maatje) Wat werkt voor jou goed, wat helpt je? (extra uitleg, plaatje, rijmpje, voordoen)
- *Opdrachten, materialen, leeractiviteiten*: welke soort opdrachten kun je goed maken? Wat voor materialen helpen jou door te werken?
- *Feedback*: wat is voor jou een groot compliment? Wat wil je van mij horen als je de opdracht af hebt?
- *Medeleerling(en)*: hoe kunnen de andere kinderen je helpen? Wie kan er dan het beste naast je zitten, van wie word je rustig?
- *Leerkracht*: wat kan ik doen om je te helpen? Of wat moet ik juist niet doen?
- *Ouders*: hoe kunnen je ouders ons helpen?
- *Verder nog*: zijn er nog andere dingen die je belangrijk vindt voor ons plan?

Evaluatie

- Wanneer gaan we na of ons doel behaald is en hoe doen we dat?
- Stel dat het je gelukt is, wat merken wij dan allebei?

Voorbeeld didactisch kindplan

Nu weet/kan ik al:

Plus-sommen over de 100, klokkijken, de tafels van 1 t/m 6 en 10, keersommen met splitsen en ik weet wat ik moet doen bij 'ongeveer' (een rond getal maken)

Straks wil ik weten/kunnen:

Min-sommen over de 100 onder elkaar met lenen, grammen en kilogrammen uitrekenen, ook liters en milliliters, en de tafels van 7, 8 en 9.

Ik ga daarvoor:

Bij elke rekenles:

- 2 sommen van onder elkaar met lenen maken
- Zoek ik in het rekenboek een som met kg/g en l/ml en die maak ik
- Schrijf ik één tafel op, eerst achter elkaar en dan door elkaar

De juf helpt me door:

- Als ik iets niet begrijp wil je het me dan uitleggen?
- De sommen na te kijken en me dan meteen te zeggen of het goed/fout was.

Mijn ouders helpen me door:

De tafels van 7, 8 en 9 te oefenen, eerst na elkaar en dan door elkaar. Thuis kijk ik met papa ook alvast in het rekenboek, zodat ik de goede sommen uitzoek.

Materialen of iemand anders die me helpt:

- Mijn opzoekboekje met voorbeeldkaartjes.
- Mag ik ook zo'n boekje voor thuis?

Evaluatie:

Over een maand samen met juf. In de tussentijd hou ik het zelf bij, na iedere rekenles check ik of ik alles gedaan heb.

Voorbeeld pedagogisch kindplan

Nu weet/kan ik al:

Soms wachten op mijn beurt, eerst mijn vinger opsteken en pas antwoord geven als juf me aanwijst.

Straks wil ik weten/kunnen:

Elke keer in de kring dat zo doen.

Ik ga daarvoor:

Me inhouden, eerst denken dan doen.

De juf helpt me door:

Te gebaren dat ik moet wachten en me aan te wijzen en mijn naam noemen als ik een antwoord mag geven.

Mijn ouders helpen me door:

Dit thuis tijdens het eten te oefenen. Dan moeten mijn broertje en ik aan tafel ook de hand opsteken.

Materialen of iemand anders die me helpt:

Niets eigenlijk. Misschien kan mijn maatje die naast me zit me steeds aan de afspraak helpen herinneren.

Evaluatie:

Over drie weken in een gesprek met mijn moeder en juf. Ik hou ondertussen op een zelfgemaakte kaart bij wanneer het me gelukt is in de kring zoals afgesproken. De leerkracht attendeert me hier ook op.

6.6. Format kindplan

Bron: Pameijer, N., Beukering van, T. en Lange de, S.(2009) *Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam. Samen met collega's, leerlingen en ouders aan de slag*. Leuven: Acco. (p. 242)

Naam leerling: Groep en leerkracht: Ingevuld samen met: Datum:	
---	--

Nu weet ik / kan ik al:
Straks wil ik weten / kunnen:
Om dat te bereiken ga ik:
De leerkracht helpt mij door:
Mijn ouders helpen me door:

Materialen en andere hulpmiddelen. Of een vriendje of iemand anders die mij kan helpen.

Evaluatiedatum:	
Wie evalueert?	
Hoe weten we dat het doel bereikt is? Wat merken, zien of horen we dan?	
Uitkomst van de evaluatie: is ons doel bereikt?	
Hoe verder?	