

# **HALFLEEG of HALFVOL**



## **Praktijkonderzoek naar het omzetten van gevoelens van handelingsverlegenheid bij docenten, naar gevoelens van handelingsbekwaamheid**

|                |                                                                                           |
|----------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|
| Naam student:  | Christa Wintjes                                                                           |
| Studentnummer: | 2156940                                                                                   |
| Begeleider:    | Ton Deley                                                                                 |
| Datum:         | mei 2011                                                                                  |
| Opleiding:     | Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg<br>Master Special Education Needs (M SEN) |
| Leerroute:     | Gedragsspecialist                                                                         |

## **Inhoudsopgave:**

|                                                              |    |
|--------------------------------------------------------------|----|
| Samenvatting                                                 | 2  |
| Inleiding                                                    | 3  |
| <b>Hoofdstuk 1: verlegenheidssituatie en onderzoeksvraag</b> |    |
| 1.1 Praktijksituatie                                         | 4  |
| 1.2 Onderzoeksvraag en deelvragen                            | 6  |
| 1.3 Begripsverheldering                                      | 7  |
| <b>Hoofdstuk 2: onderzoeksplan</b>                           |    |
| 2.1 Onderzoekspopulatie                                      | 8  |
| 2.2 Onderzoeksinstrumenten                                   | 8  |
| 2.3 Plan van aanpak                                          | 9  |
| <b>Hoofdstuk 3: onderzoeksresultaten</b>                     |    |
| 3.1 Deelvraag: 1                                             | 12 |
| 3.2 Deelvraag: 2                                             | 17 |
| 3.3 Deelvraag: 3                                             | 27 |
| 3.4 Deelvraag: 4                                             | 35 |
| 3.5 Deelvraag: 5                                             | 41 |
| 3.6 Conclusie onderzoeksresultaten                           | 49 |
| <b>Hoofdstuk 4: Kanttekeningen en aanbevelingen</b>          | 52 |
| <b>Hoofdstuk 5: Persoonlijke reflectie</b>                   | 55 |
| Literatuuropgave                                             | 56 |
| Bijlagen                                                     |    |

## **Samenvatting:**

Dit praktijkonderzoek richt zich op de vraag hoe een gevoel van handelingsverlegenheid bij docenten omgezet kan worden in een gevoel van handelingsbekwaamheid. De aandacht wordt nu vaak gericht op ‘zichtbare’ eigenschappen van docenten, met name overdracht van kennis en vaardigheden. Het blijkt echter dat juist de ‘onzichtbare’ eigenschappen voor docenten een belangrijke rol spelen in het gevoel van handelingsverlegenheid en handelingsbekwaamheid. Aansluiten bij het gevoel en het verhaal van de docent is dus erg belangrijk. Uit dit praktijkonderzoek wordt door middel van een format duidelijk dat het mogelijk is door oplossingsgerichte gespreksvoering, om docenten zelf hun ogen te doen openen door gerichte vragen te stellen naar onder andere uitzonderingen en positieve formuleringen. De inpassing van de uitsprakenmethodiek bij de oplossingsgerichte gespreksvoering komt uit dit onderzoek naar voren als grote meerwaarde. Docenten worden enthousiaster en ook positiever over de veranderingen in de richting van de gewenste situatie. Door dit enthousiasme en positivisme voelen docenten zich indirect ook meer handelingsbekwaam in de omgang met de leerling. Doordat de docenten met de uitsprakenmethodiek met hun eigen verhaal actief bezig zijn geweest zien ze weer openingen in hun handelen naar de leerling toe en komen ze weer tot nieuwe handelingsmogelijkheden. Vanuit een oplossingsgericht gesprek, gecombineerd met de uitsprakenmethodiek, kan als begeleider het beste een handelingsplan gemaakt worden. Er kan dan tevens goed aangesloten worden bij het verhaal van de docent. Docenten die met de uitsprakenmethodiek gewerkt hebben kunnen ook het beter reflecteren op hun eigen handelen en zijn in staat om in het handelingsplan niet alleen handelingen te benoemen waar de leerling verandering in moet leren brengen, maar ook handelingen waar zij als docent verandering in kunnen brengen. Voor het effect van de uitvoering van het handelingsplan is het effectief als het handelingsplan samen met de docent gemaakt wordt. De docent voelt zich dan het meest betrokken. Als de docent zelf gelooft in zijn verhaal en veranderingsvormen die hierbij aansluiten dan is de kans van slagen het grootste. Vanuit een korte periode van uitvoering van de handelingsplannen komt naar voren dat de docenten die het meest enthousiast en betrokken zijn voor de ingang van de handelingsplannen, ook al snel het gevoel hebben dat ze meer handelingsbekwaam zijn in de omgang met de leerling. Zij zien snel een verandering in het gedrag van de leerling. Door een positieve benadering van de leerling, voelen zij zich als docent ook prettiger en dit vergroot tevens het gevoel van handelingsbekwaamheid. In het volgende hoofdstuk zal uiteengezet welke verlegenheidssituatie leidt tot welke onderzoeksvraag.

## **Inleiding:**

In dit meesterstuk ga ik me focussen op de oplossingsgerichte gespreksvoering met docenten van een reguliere middelbare school, met als uiteindelijke doel om mijn handelen als begeleider van leerlingen beter af te kunnen stemmen op de behoeftes van docenten. Het positief denken, een gevoel van handelingsbekwaamheid hebben in plaats van handelingsverlegenheid en kijken naar datgene wat goed gaat, zijn hierbij belangrijke aspecten. Het zijn tevens aspecten waar ik ook in mijn Persoonlijk Ontwikkel Plan tijdens mijn studie veel aandacht aan heb besteed. Ik wil competentler worden in het begeleiden van docenten op deze gebieden.

In het eerste hoofdstuk zal ik de aanleiding en het probleem, waar ik in de praktijk tegenaanloop, verhelderen. Hieruit volgt een onderzoeksvraag met bijhorende deelvragen. In het tweede hoofdstuk zullen de deelvragen verder uitgewerkt worden in een onderzoeksplan. Vervolgens zullen in het derde hoofdstuk de resultaten per deelvraag aan bod komen. Dit zal uiteindelijk leiden tot wellicht nieuwe inzichten en handvatten voor mij als begeleider van leerlingen en docenten, waarbij ik hen kan helpen door beter aan te sluiten bij de behoeftes van docenten. In hoofdstuk vier zal ik terugkijken op dit onderzoek met een kritische blik, waarbij kanttekeningen en aanbevelingen ook een rol zullen spelen. Tenslotte geef ik in hoofdstuk vijf een persoonlijke reflectie op mijn leerproces en professionaliseringsontwikkeling.

In het volgende hoofdstuk zal eerst dieper ingegaan worden op de verlegenheidssituatie en de onderzoeksvraag, met bijbehorende deelvragen.

## **Hoofdstuk:1      Verlegenheidssituatie en onderzoeksvraag**

### **1.1:    Praktijksituatie**

Sinds februari 2010 ben ik werkzaam als individueel leerlingbegeleider en orthopedagoog op een middelbare school. Ik ben hier alle werkdagen werkzaam als externe leerlingbegeleider, vanuit mijn werk als orthopedagoog vanuit bureau Opdidakt.

De leerlingen die ik begeleid hebben uiteenlopende problematieken en worden vrijwel allemaal gebudgetteerd vanuit een Leerling Gebonden Financiering, een PersoonsGebonden Budget of een Regionaal Zorg Budget. Problematiek waar ik mee te maken krijg is onder andere autisme en autisme aanverwante stoornissen, AD(H)D, ODD en leerlingen met ernstige sociaal emotionele problematiek. De leerlingen krijgen allemaal individuele begeleiding, variërend van één uur tot meerdere uren per week, afhankelijk van de behoefte en mogelijkheden. De begeleiding wordt gegeven middels vooraf opgezette handelingsplannen en doelen waar alle betrokkenen mee ingestemd hebben. Deels is er sprake van didactische begeleiding, maar grotendeels is er sprake van begeleiding op gedragsmatig gebied en psychologische begeleiding. Naast individuele gesprekken vindt er tevens begeleiding plaats in de klas waarbij het gedrag van een leerling vaak voorbesproken, geobserveerd en geëvalueerd wordt met de betrokkenen. De leerlingen komen uit verschillende clusters, waardoor ik veelvuldig te maken krijg met gesprekken waarbij ouders, docenten en ambulant begeleider bij betrokken zijn. Naast deze ‘grote overleggen’ krijg ik tevens te maken met veel ‘kleine overleggen’, waarbij ik gesprekken voer met de docenten afzonderlijk. Naast individueel leerlingbegeleider vervul ik dus tevens een rol als docentbegeleider.

De zorgstructuur waarin Opdidakt betrokken is, is nieuw voor deze school. Naast individuele begeleiding van leerlingen, haalt school tevens de expertise in huis van een extern bureau. Dit betekent dat zowel de directie, als docenten geregeld terugvallen op de kennis en expertise met hulpvragen van uiteenlopende aard. In toenemende mate merk ik dat docenten vaker met vragen komen over individuele leerlingen met gedragsproblemen. Zij geven dan vaak aan dat ze handelingsverlegen zijn en dat ze niet meer weten wat ze met deze leerling in de klas aanmoeten. Ze ervaren de leerling in de klas steeds vaker als last en zijn vaak erg negatief

over de toekomst en voortgang van de schoolloopbaan van de betreffende leerling. De spreekwoordelijke emmer loopt dan bij de docenten over!

Helaas merk ik dat docenten onderling het gevoel van handelingsverlegenheid over een betreffende leerling vaak bespreken en dat docenten de mening van elkaar overnemen. Gevolg hiervan is dat er nauwelijks meer gekeken wordt naar mogelijkheden en dat er dan steeds minder positief gesproken wordt over de leerling. Dit heeft vervolgens zijn weerslag op de interactie met de leerling, die vaak uitmondt in een negatieve spiraal. De leerling voelt de negativiteit van de docent aan, voelt zich niet gesteund en vertoont vaak méér gedragsproblematiek. Voor de docent is dit een bevestiging van zijn of haar eerder genoemde visie. Als ik in gesprek ga met docenten merk ik dat docenten geregeld niet geloven in de meerwaarde van extra begeleiding.

*Veelgehoorde opmerkingen zijn: “het heeft geen zin om me een lijstje te geven van wat ik wel en niet moet doen, dit werkt helemaal niet”, “als jij in de klas bent, gedraagt hij zich veel beter en zie je niet hoe het gaat als je er niet bij bent”, “een presentatie in het team is vaak algemeen en geeft mij geen tips over hoe ik met hem/haar in de klas moet omgaan” etc.*

Imiddels heb ik meerdere keren ervaren dat bovenstaande situaties me een vervelend gevoel geven. Ik wil de docenten graag laten inzien dat er nog wel mogelijkheden zijn en ik wil ze graag het gevoel van handelingsbekwaamheid teruggeven. Ik geloof erg in de uitwerking van een positieve visie van docenten op de mate van probleemgedrag bij een leerling met gedragsproblemen. Als docenten het gevoel hebben dat ze bij de omgang met een betreffende leerling nog positieve vorderingen kunnen maken, ervaart een leerling geloof, vertrouwen en positiviteit. Hierdoor worden leerlingen geholpen om verder te komen.

Naast negatieve ervaringen heb ik als begeleider ook vertrouwen gekregen in de begeleiding van docenten met behulp van oplossingsgerichte gesprekvoering. Als ik merk dat ik met docenten in gesprek ga en ze vragen stel over omgang met leerlingen met gedragsproblemen, dan komt er eerst vaak veel negativiteit. Als echter specifiek gevraagd wordt naar momenten waarop het wel goed gaat, merk ik dat er bij docenten die open staan voor begeleiding een keerpunt komt. Door dieper in te gaan op momenten die wel goed gaan en het uitbreiden van deze momenten, gaan docenten de omgang met leerlingen anders beleven. Ze zien weer mogelijkheden en krijgen weer een stukje gevoel van handelingsbekwaamheid terug.

Door tijdgebrek blijft het vaak bij een kort gesprek met docenten en is er onvoldoende tijd om een concreet plan te maken en te evalueren. In dit meesterstuk wil ik me meer gaan verdiepen in de oplossingsgerichte gespreksvoering met docenten en het maken van een concreet plan voor de omgang met gedragsproblemen van leerlingen, waar ik mijn handelen vervolgens op kan afstemmen. Op deze manier kan ik ook indirect iets betekenen voor de begeleiding aan de betreffende individuele leerling en kan ik met mijn expertise en sturing ook daadwerkelijk aansluiten bij de behoefte van docenten. Dit zal mij een beter gevoel geven.

*Ik streef naar een situatie waarbij docenten positiever zijn over leerlingen en zich handelingsbekwaam voelen. Gewenste uitspraken die ik dan zal horen zijn onder andere: “wat fijn dat het gesprek met de leerling en mij zin heeft gehad”, “ik merk dat de leerling echt zijn best doet en dat dit me een fijn gevoel geeft”, “het lukt me om met deze leerling om te gaan” etc.*

## **1.2: Onderzoeksvraag en deelvragen**

### Onderzoeksvraag:

Hoe kan ik oplossingsgerichte gespreksvoering en de uitsprakenmethodiek op een reguliere middelbare school inzetten bij de begeleiding van docenten, om het gevoel van handelingsverlegenheid, bij de omgang met gedragsproblemen van een leerling, om te zetten in handelingsbekwaamheid?

### Deelvragen:

- Wat betekent handelingsbekwaamheid en handelingsverlegenheid in de literatuur, in de ogen van mijzelf en in de ogen van docenten?
- Wat vraagt oplossingsgerichte gespreksvoering met een docent van mij als begeleider, waarbij ik gebruik wil maken van de schaal voortkomend uit de eerste deelvraag?
- Op welke manier kan ik de uitsprakenmethodiek gebruiken bij oplossingsgerichte gespreksvoering en geeft dit meerwaarde bij het vergroten van het gevoel van handelingsbekwaamheid?
- Kan ik vanuit mogelijkheden en oplossingen die aangedragen worden, een concreet plan bedenken dat aansluit op de behoefte van docenten?
- Wordt na een periode van uitvoering van het door mij opgestelde plan, de omgang met gedragsproblemen van een leerling als makkelijker ervaren?

### **1.3: Begripsverheldering**

#### Oplossingsgerichte gespreksvoering:

In de deelvragen wordt gesproken over oplossingsgerichte gespreksvoering. Wat betreft de oplossingsgerichte gespreksvoering maak ik vooral gebruik van het ‘Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs’ (Cauffman & van Dijk, 2009). Door het lezen van dit boek, het horen vertellen over de inhoud door de auteur en het uitvoeren van oplossingsgerichte gespreksvoering in de praktijk, ben ik overtuigd geraakt van de meerwaarde van oplossingsgerichte gespreksvoering. Een oplossingsgericht gesprek is een gesprek waarin positief denken voorop staat en waarin je, jezelf als leerkracht, begeleider en de leerling, het beste helpt door te kijken naar de mogelijkheden waarover de ander, los van eventuele deficiënties, altijd nog beschikt.

Voor veel docenten geldt dat ze niet zozeer geïnteresseerd zijn in wetenschappelijke paradigma's, maar meer in praktische bruikbaarheid. Drie basisregels die ten grondslag liggen aan het oplossingsgericht werken en het oplossingsgerichte gesprek zijn daarom zeer belangrijk om te benoemen:

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

#### Uitsprakenmethodiek:

Naast de oplossingsgerichte gespreksvoering ben ik tijdens mijn studie ook geïnspireerd geraakt door de verhalen van leerkrachten over leerlingen in sociaal-emotionele kwesties (Deley, 2004). Bij de verhalen staat de sociaal emotionele ontwikkeling centraal, met één van de basisideeën van het oplossingsgerichte werken: de combinatie van Denken, Voelen en Doen. Het eigen verhaal van de leerkracht wordt bij de uitsprakenmethodiek gebruikt om de leerkracht verder te helpen met de ondersteuning en leiding aan het kind. Het handelen en de omgang van een leerkracht met een leerling, komt voort uit een verhaal wat de leerkracht van de leerling heeft. Als begeleider is het van belang om het verhaal van de leerkracht goed in kaart te brengen.

Nu de onderzoeksvragen en begrippen helder zijn, zal in het volgende hoofdstuk het onderzoeksplan nader besproken worden.

## **Hoofdstuk:2 Onderzoeksplan**

In dit hoofdstuk schets ik een onderzoeksplan, met daarin vermeld hoe ik via drie invalshoeken (triangulatie) en daarbijbehorende onderzoeksinstrumenten antwoorden probeer te vinden op de onderzoeksvraag en deelvragen.

### **2.1: Onderzoekspopulatie**

Voor mijn onderzoek ga ik uit van één leerling met gedragsproblemen (casus D.), waarbij meerdere docenten hebben aangegeven dat ze niet meer weten wat ze moeten doen en duidelijke handelingsverlegenheid hebben aangegeven. Casus D. wordt in hoofdstuk 3.3 besproken. Voor het onderzoeksplan is het relevant om te weten dat de docenten die aan dit onderzoek meerwerken, allemaal hebben aangegeven een gevoel van handelingsverlegenheid te hebben in de omgang met de gedragsproblemen van D.

### **2.2: Onderzoeksinstrumenten**

Vanuit verschillende invalshoeken is de onderzoeksvraag bekeken. Een belangrijk kwaliteitscriterium in een praktijkonderzoek is namelijk triangulatie (Harink, 2009).

-Literatuur: In dit praktijkonderzoek wordt veelvuldig gebruikt gemaakt van literatuur. Er wordt in de literatuur gekeken naar de betekenis van termen, resultaten uit eerder gedaan onderzoek en de effectiviteit van bepaalde handelingen.

-Interview/gespreksvoering: Naast de informatie uit de literatuur, is ook informatie uit de praktijk van groot belang voor dit praktijkonderzoek. Juist om naar het verhaal van docenten te kunnen kijken en te kunnen aansluiten op het gevoel en behoeftes van docenten, is het goed om persoonlijk te spreken met docenten. In dit praktijkonderzoek is gebruik gemaakt van een interview in de vorm van een opiniepeiling en zijn er individuele gesprekken met docenten gehouden. Daarnaast heeft er een interview plaatsgevonden met een professional, namelijk een Ambulant Begeleider met meer ervaring op het gebied van oplossingsgerichte gespreksvoering.

-Schaalvraag: Binnen dit praktijkonderzoek speelt de schaalvraag een belangrijke rol in het bepalen van de mate van handelingsverlegenheid. Door de schaalvraag toe te passen op verschillende momenten binnen dit praktijkonderzoek, kan onderzocht worden of het gevoel van handelingsbekwaamheid in de omgang met gedragsproblemen van een leerling toegenomen is. Bij de schaalvraag wordt gevraagd of men op een schaal kan aangeven waar

hij/zij zich momenteel bevindt. Vervolgens wordt door gerichte vragen achterhaald hoe deze persoon bij dit cijfer is gekomen en welke dingen er dus al wel goed gaan. Gericht vragen naar uitzonderingen is hierbij erg belangrijk. Vervolgens wordt door te vragen naar een stapje verder en dichterbij de uiteindelijke droomsituatie, concreter wat hiervoor moet gebeuren.

Oplossingen komen vanuit deze manier van gespreksvoering uit de persoon zelf.

-Uitsprakenmethodiek/segmentenmodel: Bij de uitsprakenmethodiek wordt uitgegaan van het verhaal van de docent en wordt de docent gevraagd om uitspraken te doen over de betreffende leerling. Uitspraken worden gescreend en vervolgens ingedeeld in verschillende segmenten: Denken, Voelen en Doen. Door de uitspraken in een segmentenmodel te zetten kunnen deelvragen beter beantwoord worden en komt er een duidelijker beeld naar voren van de meerwaarde van de uitsprakenmethodiek.

-Handelingsplannen: De handelingsplannen geven bij dit praktijkonderzoek een indicatie van wat de verschillende gesprekken hebben opgeleverd aan concrete informatie. Hiermee zijn de handelingsplannen een onderzoeksinstrument bij de beantwoording van de deelvraag of de uitsprakenmethodiek een meerwaarde heeft bij oplossingsgerichte gespreksvoering en of het mogelijk is om handelingsplannen te maken vanuit de verkregen informatie.

-Casus D.: Door gebruik te maken van casus D., kan het hele traject van oplossingsgerichte gespreksvoering tot en met uitvoering van handelingsplannen gevolgd worden. D. kan zelf ook ervaren wat de verschillen zijn tussen de benadering vanuit de verschillende docenten en daarmee vanuit de verschillende gesprekstechnieken.

### **2.3: Plan van aanpak**

Nu ik geschetst heb van welke onderzoeksinstrumenten in gebruik ga maken, heb ik de deelvragen verder uitgewerkt met behulp van deze onderzoeksinstrumenten. Dit heeft geresulteerd in onderstaand plan van aanpak. Per deelvraag zal het plan van aanpak in grote lijnen besproken worden.

1-Wat betekent handelingsbekwaamheid en handelingsverlegenheid in de literatuur, in de ogen van mijzelf en in de ogen van docenten?

#### Hoe ga ik dit onderzoeken?

In literatuur ga ik opzoeken wat de termen betekenen. Vervolgens ga ik door gesprekken na hoe ik zelf en docenten deze termen zien. Op deze manier kan ik een goede schaal maken, waarop iedereen duidelijk weet wat er bedoeld wordt met handelingsverlegenheid en handelingsbekwaamheid en alles wat daar tussenin ligt. Om te kijken of de schaal duidelijk is

voor docenten, vraag ik de docenten of dat ze op deze schaal kunnen aangeven waar zij zichzelf zien op de schaal in de omgang met een leerling met gedragsproblemen.

Middel(en):

- Literatuur
- Gesprek met docenten
- Opiniepeiling docenten

2-Wat vraagt oplossingsgerichte gesprekvoering met een docent van mij als begeleider, waarbij ik gebruik wil maken van de schaal voortkomend uit de eerste deelvraag?

Hoe ga ik dit onderzoeken?

Ik ga een interview houden met iemand die veel ervaring heeft met oplossingsgerichte gespreksvoering met docenten (een AB'er). Op deze manier kom ik te weten hoe anderen zulke gesprekken aanpakken en wat ik hiervan kan gebruiken in mijn gesprek.

Vervolgens ga ik met behulp van literatuur een duidelijke voorbereiding maken van een oplossingsgericht gesprek, waarbij ik de eerder gemaakte schaal betrek.

Middel(en):

- Literatuur
- Gesprek met Ambulant Begeleider
- Oplossingsgericht gesprek met docenten

3-Op welke manier kan ik de uitsprakenmethodiek gebruiken bij oplossingsgerichte gespreksvoering en geeft dit meerwaarde bij het vergroten van het gevoel van handelingsbekwaamheid?

Hoe ga ik dit onderzoeken?

Ik ga een plan maken waarin ik de uitsprakenmethodiek verwerk in het oplossingsgerichte gesprek. Hiervoor wil ik bij een aantal docenten de uitsprakenmethodiek toepassen, vóór dat ik het oplossingsgerichte gesprek ga houden. Als ik de uitspraken geanalyseerd en besproken heb, wil ik kijken of deze docenten tot andere en meer oplossingen/mogelijkheden komen dan docenten die dit van tevoren niet hebben gedaan.

Middel(en):

- Uitsprakenmethodiek bij docenten
- Oplossingsgerichte gesprekken bij docenten

4-Kan ik vanuit mogelijkheden en oplossingen die aangedragen worden, een concreet plan bedenken dat aansluit op de behoefte van docenten?

Hoe ga ik dit onderzoeken?

Ik ga de gegevens verzamelen naar aanleiding van oplossingsgerichte gesprekken met docenten. Vervolgens ga ik kijken of ik vanuit de informatie vanuit een docent een plan van aanpak kan maken voor de volgende periode.

Middel(en):

- Literatuur
- Gesprekken met docenten bij het maken van handelingsplannen
- Gesprekken met docent en leerling, bij het bespreken van de handelingsplannen

5-Wordt na een periode van uitvoering van het door mij opgestelde plan, de omgang met gedragsproblemen van een leerling als makkelijker ervaren?

Hoe ga ik dit onderzoeken?

Ik ga gedurende 2 á 3 weken de gemaakte handelingsplannen laten uitvoeren door de docent, de leerling en door overige betrokkenen. De eerder gebruikte schaal ga ik vervolgens nogmaals gebruiken, zodat docenten kunnen aangeven waar ze nu staan op de schaal wat betreft de omgang met de gedragsproblemen van de betreffende leerling.

Middel(en):

- Gemaakte handelingsplannen
- Schaalvraag bij docenten
- Gesprek met leerling en docenten

Nu de onderzoeksvraag en bijbehorende deelvragen zijn verwerkt in een zojuist beschreven onderzoeksplan, kan begonnen worden met het uitvoeren van het onderzoek. In het volgende hoofdstuk zullen de resultaten worden beschreven.

## Hoofdstuk:3      Onderzoeksresultaten

In dit hoofdstuk zullen per deelvraag de resultaten beschreven worden. Elke deelvraag eindigt met een conclusie over de betreffende deelvraag.

### 3.1:    **Wat betekent handelingsbekwaamheid en handelingsverlegenheid in de literatuur, in de ogen van mijzelf en in de ogen van docenten?**

In de praktijk heb ik als begeleider een aantal keren gebruik gemaakt van oplossingsgerichte gespreksvoering, waarbij ik tevens gebruik heb gemaakt van de schaalvraag. Bij het gebruiken van de schaalvraag in de praktijk bij docenten heb ik gemerkt dat docenten de schaal anders interpreteren. Ze geven in gesprekken aan de houvast te missen van wat de schaal betekent. Negatief ingestelde docenten geven vaker een veel lager cijfer, dan de meer positief ingestelde docenten. Dit is op zich niet erg, omdat het gaat over wat de desbetreffende docent ervaart, maar soms is het als begeleider praktischer als sneller duidelijk is waar de docent zich op een schaal bevindt en wat dit inhoudt. Om een schaal duidelijker te maken en ook beter te kunnen vertalen naar leerlingen, wil ik een vooropgezette schaal maken. Op deze manier wordt concreter voor iedereen wat een bepaald cijfer betekent. Voor de schaal wil ik gebruik gaan maken van de termen handelingsverlegenheid en handelingsbekwaamheid. Wat betekenen deze termen eigenlijk?

#### *Literatuur:*

Als ik de termen handelingsverlegen en handelingsbewaam op zoek in het online woordenboek van Van Dale kom ik het volgende tegen:

#### Handelingsbekwaamheid:

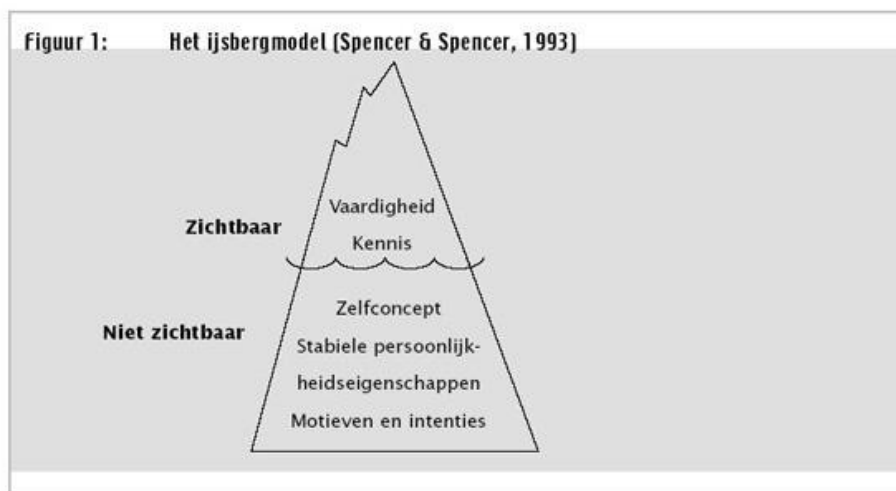
- “De algemene bevoegdheid tot het zelfstandig verrichten van rechtshandelingen”.
- “Iemand die voor de wet rechtshandelingen mag verrichten. De persoon kan de gevolgen van een overeenkomst goed inschatten”.

#### Handelingsverlegenheid:

- “Toestand die ontstaat wanneer individuele leerkrachten of de school in het algemeen geen verantwoord adequaat antwoord (meer) kunnen geven op de specifieke instructie- en onderwijsbehoeften van een of meer leerlingen”.

- Het onderwijs hanteert de definitie: “Handelingsverlegenheid houdt in dat de professional niet handelt of weet te handelen ondanks dat er zorgen of signalen zijn over de betreffende jeugdige en/of ouders. Handelingsverlegenheid ontstaat uit onvermogen om (nog) adequaat te handelen en komt voort uit aarzelingen bij de professional zelf”.

Als ik artikelen lees over dit onderwerp (o.a. Stoof, 2005) dan valt me op dat de begrippen niet concreet beschreven staan. Met name over handelingsbekwaamheid staat voor het onderwijs niet duidelijk omschreven wat dit betekent. Bekwaamheid komt voort uit de beheersing van competenties, op meerdere gebieden. Als ik ga kijken welke competenties van belang zijn om je handelingsbekwaam te kunnen noemen in het onderwijs, kom ik er achter dat ook over het begrip competentie veel verschillende definities zijn. Een onderzoek van Stoof (2005) geeft onder andere aan dat het begrip competentie in het onderwijs onvoldoende gedefinieerd is. Bekwaamheid wordt door haar aangegeven als de concrete tastbare en zichtbare uitvoering van een bepaalde competentie. Zij baseert deze definitie op het ijsbergmodel van Spencer en Spencer (1993).



De zichtbare eigenschappen zijn kennis en vaardigheden. De onzichtbare eigenschappen zijn opvattingen en andere eigenschappen zoals waarde, drijfveren en persoonlijkheidseigenschappen. Een bepaalde competentie is vaak een voorwaarde voor een andere. Competenties ontwikkelen zich voortdurend. Alles boven de “waterlijn” is goed zichtbaar en beïnvloedbaar. Wat onder de waterlijn zit is niet direct zichtbaar, maar heeft wel een sterke invloed op iemands competentie.

De literatuur geeft voor mijn gevoel niet duidelijk aan wat in concrete termen handelingsverlegenheid en handelingsbekwaamheid betekent. Het valt me op dat bij de term

handelingsverlegenheid wel vaker gesproken wordt over onvermogen en aarzelingen, wat meer leidt naar gevoelens van docenten. Bij de term handelingsbekwaamheid komen gevoelens minder naar voren en draait het meer om kennis en vaardigheden.

#### *Eigen visie:*

Als ik zelf denk aan de termen handelingsverlegenheid en handelingsbekwaamheid, dan denk ik als eerste aan de relatie tussen docent en leerling. Als de docent helemaal geen band (meer) heeft met de leerling en dus ook geen invloed kan uitoefenen op het gedrag van de leerling, dan kan er volgens mij gesproken worden van handelingsverlegenheid. Ik denk dan ook echt aan het gevoel bij docenten van ‘de handen in het haar’. Als een docent handelingsbekwaam is dan is de docent in staat om het gedrag van de leerling positief te beïnvloeden en zijn er nog altijd stappen vooruit waarneembaar bij het gedrag van de leerling. Dit betekent dus ook dat in mijn visie zelfs bij kleine veranderingen de docenten handelingsbekwaam zijn. In de praktijk merk ik echter dat docenten dit gevoel niet delen en dat kleine veranderingen vaak niet genoeg zijn om het gevoel van handelingsverlegenheid weg te nemen.

#### *Visie van docenten:*

Om de visie van docenten op de twee termen duidelijk te krijgen heb ik een opiniepeiling gehouden onder één docententeam (14 docenten). Ik heb tijdens een teambijeenkomst uitgelegd waar ik mee bezig ben en dat ik graag wil weten wat voor docenten de termen handelingsverlegenheid en handelingsbekwaamheid inhouden. Tijdens een gesprek hierover in het team bleek al snel dat de docenten aangaven dat ze vaker tegen deze vraag aan waren gelopen. Verschillende docenten gaven aan dat er in rapportages over leerlingen gevraagd wordt naar de omschrijving van de handelingsverlegenheid en dat ze dan niet goed weten wat ze moeten invullen. Iedereen weet wel dat het beter is om negatiever te schrijven in rapportages, waarbij een docent terecht aangeeft dat dit er vaak al voor zorgt dat je als docent ook nog meer gaat geloven in handelingsverlegenheid en positieve kanten niet meer zo snel gezien worden.

Ik heb een korte vragenlijst gegeven aan iedere docent (zie bijlage 1). De docenten kregen eerst de ruimte om in hun eigen woorden op te schrijven wat de termen handelingsverlegenheid en handelingsbekwaamheid betekenen in hun ogen. Vervolgens staat er een aantal eigenschappen/stellingen genoemd die ik afgeleid heb van onder andere het ijsbergmodel van Spencer en Spencer (2003), waarbij docenten kunnen aangeven in hoeverre deze eigenschappen/stellingen bijdragen aan het gevoel van handelingsbekwaamheid en handelingsverlegenheid. Onderstaand worden de conclusies van deze resultaten beschreven:

### *1)Open vragen:*

De gegeven antwoorden kwam aardig overeen. Samenvattend waren de antwoorden bij handelingsbekwaamheid:

- “Ik weet als docent hoe ik met het gedrag van deze leerling om moet gaan en heb als docent invloed op het gedrag”.
- “De leerling luistert naar mij en ik heb het gevoel dat ik bijdraag aan de positieve ontwikkeling van de leerling”.
- “Ik heb voldoende kennis en vaardigheden om deze leerling te begeleiden in de les”.
- “Ik ervaar geen problemen in de omgang met de leerling en kan problemen samen met de leerling oplossen”.

De antwoorden bij handelingsverlegenheid waren samenvattend:

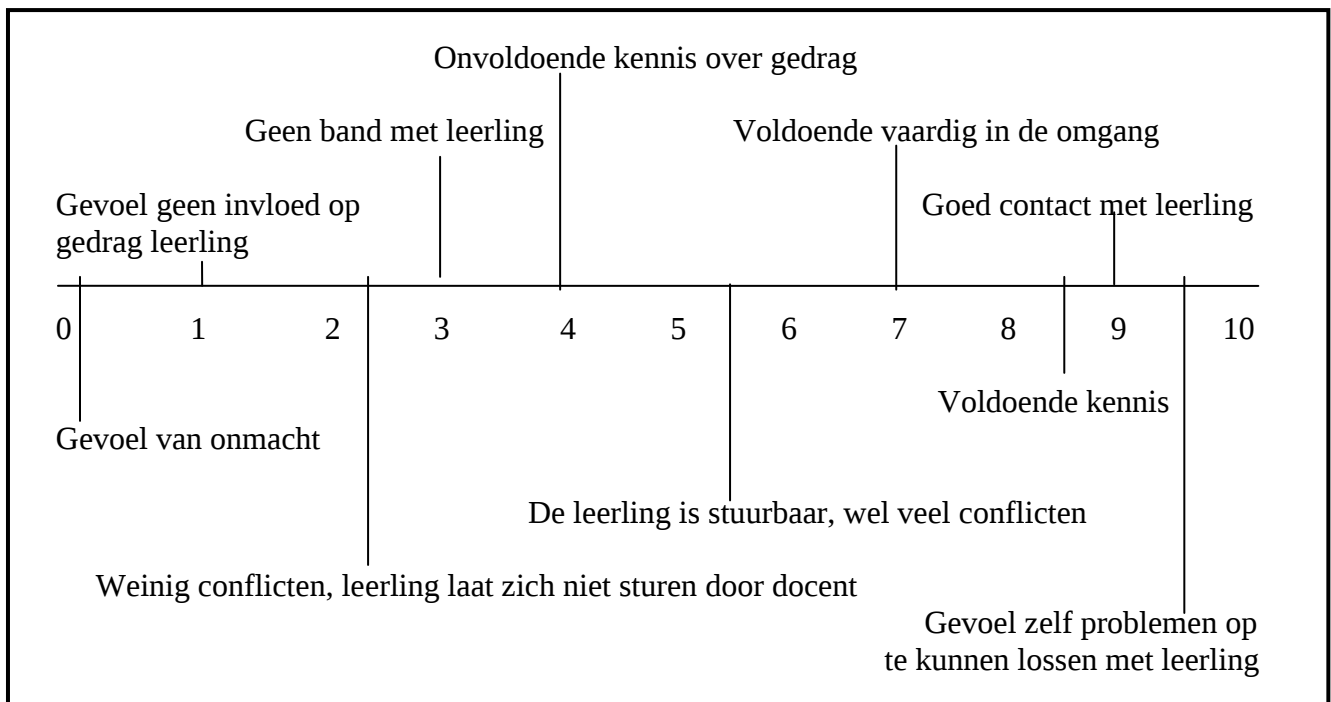
- “Ik heb als docent geen invloed op het gedrag van de leerling en heb het gevoel dat ik niks met de leerling kan bereiken”.
- “Ik kan problemen met de leerling niet oplossen en heb hulp nodig om het gedrag van de leerling te veranderen”.
- “Ik voel me onmachtig bij deze leerling, niets wat ik doe lijkt te helpen”.
- “Ik heb het gevoel dat ik niet de kennis en vaardigheden heb om deze leerling te helpen”.

Opvallend aan de gegeven antwoorden was dat er slechts 2 docenten van de 14 spraken over kennis en vaardigheden. Het merendeel van de docenten gaf antwoorden waarbij het gevoel een belangrijke rol speelde. Dit geldt zowel bij de handelingsverlegenheid als bij de handelingsbekwaamheid.

### *2)waardering van eigenschappen/stellingen:*

Nadat de docenten voor elke stelling een cijfer hebben gegeven, heb ik voor elke stelling gekeken wat de gemiddelde score was. Bij het berekenen van de gemiddeldes viel me op dat er weinig verschillen zaten tussen de gegeven cijfers. Dit verhoogt de betrouwbaarheid van de gegeven cijfers.

In onderstaande lijn heb ik de gegevens samenvattend weergegeven  
(0=handelingsverlegenheid, 10=handelingsbekwaamheid):



Opvallend is dat in de beleving van docenten de kennis en vaardigheden minder een rol spelen in handelingsbekwaamheid en handelingsverlegenheid dan gevoelens. Zelfs het aantal conflicten is ondergeschikt aan het gevoel geen sturing te kunnen geven aan leerlingen.

#### Conclusie deelvraag 1:

Geconcludeerd kan worden dat de termen handelingsverlegenheid en handelingsbekwaamheid niet helemaal duidelijk en concreet omschreven worden in de literatuur. Door het woord 'handelen' wordt vaak geïnterpreteerd dat het gaat om kennis en vaardigheden. Ik heb gemerkt dat ik in mijn visie ook voor een groot deel uit ga van de successen die een docent nog behaalt met een leerling en de 'zichtbare eigenschappen' van een docent. Voor mij is nu helderder geworden dat het voor docenten minder draait om kennis en vaardigheden, maar meer om het gevoel. Juist de 'onzichtbare eigenschappen' spelen een grote rol. Dit betekent voor mijn handelen dat docenten minder behoefte hebben aan theorie en het overbrengen van vaardigheden, maar dat zij meer waarde hechten aan handvatten om het gevoel te krijgen meer sturing te kunnen geven aan de leerling en daarmee het gevoel te krijgen om invloed te hebben op het gedrag van de leerling en de leerling als

*persoon. Dit inzicht vergt een andere aanpak en vraagt van mij dat ik me meer moet richten op het gevoel van de docenten. Door het gevoel en het verhaal van de docenten dichter bij de leerlingen te brengen, kan de handelingskwaamheid wellicht eerder toenemen dan dat ik me richt op het overbrengen van kennis en vaardigheden. Bij de volgende deelvraag zal ik ingaan op wat oplossingsgerichte gespreksvoering met een docent van mij als begeleider vraagt.*

**3.2: Wat vraagt oplossingsgerichte gesprekvoering met een docent van mij als begeleider, waarbij ik gebruik wil maken van de schaal voortkomend uit de eerste deelvraag?**

*Literatuur:*

*Een docent met veel klassenervaring, voldoende kennis en vaardigheden over leerlingen en een goed klassenmanagement, krijgt een nieuwe leerling in de klas. Deze leerling laat ernstige gedragsproblemen zien en de lessen worden verstoord door het gedrag van de nieuwkomende leerling. De docent en de klas ondervinden steeds meer hinder van het gedrag van de leerling. Prestaties van individuele leerlingen en de sfeer van de klas worden negatief beïnvloedt. De docent komt met de handen in het haar te zitten en er wordt een gesprek aangevraagd met de directeur van school en de ouders. De docent benadrukt tijdens dit gesprek de zojuist genoemde negatieve gevolgen van de plaatsing van de nieuwkomende leerling en er wordt de ouders dringend verzocht om op zoek te gaan naar een nieuwe school. Wat nu?*

Bovenstaand voorbeeld is een veelgehoord voorbeeld in de dagelijkse praktijk. Met name de ouders krijgen een negatief gevoel en zitten met een probleem opgezeteld over hun kind. Op het moment dat ouders toestemmen om op zoek te gaan naar een andere school, wordt er geen verdere actie verricht om het beter te laten verlopen op school. De aandacht blijft gericht op de aanwezige kindkenmerken. Als begeleider van leerlingen stel ik in gesprekken met docenten geregeld de vraag aan de orde wat het gedrag van de docent zelf bijdraagt aan de geconstateerde problemen. Docenten willen dit echter vaak niet horen, waardoor ik niet verder kom in mijn gespreksvoering.

In de literatuur wordt redelijk veel geschreven over begeleiding van docenten bij het omgaan met leerlingen met ernstige emotionele en/of gedragsproblemen. Een groot deel daarvan richt zich op de kindkenmerken. Van Doorn en Enthoven (2005) spreken over een ander uitgangspunt van een begeleidingsproces. Uitgangspunt zou moeten zijn dat ook factoren in het gezin, de klas, het onderwijsaanbod of de persoon van de leraar een rol zullen spelen als

instandhoudende factoren. Pameijer en van Beukering (2004) geven ook aan dat men zich in de onderwijsbegeleiding transactioneel zou moeten opstellen. Dit is ook voor de handelingsgerichte diagnostiek een vereiste. Er wordt dus in de literatuur wel gesproken over een transactionele visie, waarbij men zich richt op meerdere factoren, maar de praktijk wijst vaak anders uit. Laten docenten toe dat zij begeleid worden op wie zij zijn als de persoon van de leraar? Willen docenten niet het liefste dat begeleiders hun deskundigheid overbrengen op het gebied van kindkenmerken en vertalen in handelingsadviezen?

Uit de vorige deelvraag is naar voren gekomen, dat docenten juist meer begeleiding zouden willen om hun gevoel van handelingsverlegenheid te verminderen. Ze willen niet alleen overdracht van kennis en vaardigheden, maar anderzijds hebben ze ook niet graag dat de begeleiding zich richt op wie ze zijn als persoon van leraar. Een beeld waar ik tegenaan loop als begeleider, waarbij ik me realiseer dat mijn rol als begeleider erg belangrijk is. Ik wil docenten erg graag begeleiden bij hun hulpvraag, maar wil ik niet teveel en is het wel altijd mogelijk dat ik als begeleider de docent kan begeleiden? Is de oplossingsgerichte gespreksvoering wel voor elke docent geschikt? Van Doorn en Enthoven (2005) spreken hierbij over een driebandenspel: “Het omgaan met lastige leerlingen is een driebandenspel. Dit is de moeilijkste vorm van biljarten, alleen bedoeld voor echte professionals en mooi om naar te kijken”.

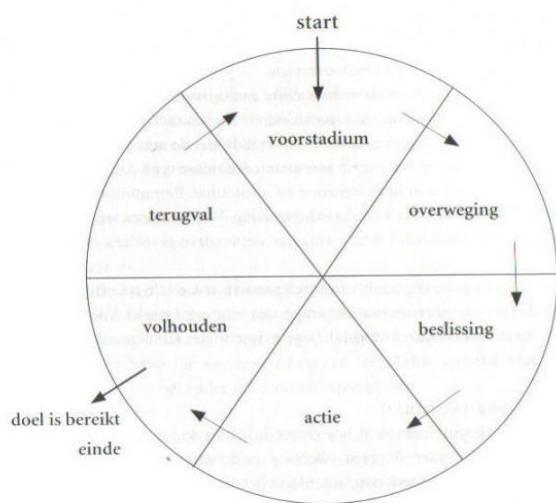
Als begeleider van docenten, moet ik me richten op drie ‘banden’ (Van Doorn en Enthoven, 2005):

- De eerste insteek is theoretische kennis. Als begeleider geef ik dan psycho-educatie en voorlichting over de kindkenmerken. Dit doe ik nu veelvuldig in de praktijk. Vaak door voorlichting in leerlingbesprekingen, waar alle docenten bij aanwezig zijn. Dit is algemene informatie over de kindkenmerken. Vanuit algemene richtlijnen over de behoeften van het kind, wordt de leraar geacht om de vertaalslag te maken naar zijn eigen manier van omgaan met het kind. Docenten kunnen hierbij altijd terugvallen op de begeleider, waarbij het initiatief vanuit de docent zal moeten komen. Dit gebeurt in de praktijk weinig.
- De tweede insteek is het leren van professionals. Uit onderzoek van Enthoven (2003) is gebleken dat leraren die als expert worden gezien in het omgaan met lastige leerlingen zich niet onderscheiden van minder bekwame leraren door hun expliciete kennis over gedragsverandering en psychotherapeutische technieken. Deze experts

gebruiken ook geen andere communicatietechnieken of socialisatietechnieken dan minder bekwaam geachte leraren. Alle leraren streven ernaar om neutrale of ondersteunende technieken te gebruiken in plaats van straffende technieken. Expertleraren baseren hun reacties niet op theoretische modellen, maar ze reageren vanuit hun gezonde verstand. Leraren zeggen ook weleens ‘ik snap niet hoe die docent dat doet...hij heeft het gewoon in de vingers’. Leraren die, ondanks gebrek aan theoretische kennis, toch goed met de leerling kunnen omgaan, hebben een persoonlijke stijl ontwikkeld. Ze hebben door ervaring en oefening geleerd wat werkt en waarmee ze leerlingen aan het leren kunnen krijgen. Ontwikkeling tot expertniveau als leerkracht is dus niet afhankelijk van talent, ervaring of intelligentie. Motivatie, een goede feedback en intensief oefenen blijken de ontwikkeling van docenten tot expertniveau te hebben bepaald. Leraren die zichzelf handelingsbekwaam voelen stellen in iedere situatie eigen overtuigingen en opgebouwde routines ter discussie. Bij handelingsverlegenheid voeren deze docenten zelf experimenten uit die leiden tot nieuwe praktische vormen van handelen. Ook het denken en voelen van docenten wordt onderworpen aan dit onderzoek en de bijbehorende interventies. De leraar neemt dan de eigen verantwoordelijkheid voor het bewust aansturen en veranderen van de eigen opstelling. Deze visie betekent voor de hulpverlener cq. begeleider dat men moet accepteren dat leraren niet bekwaam worden in het omgaan met lastige leerlingen, alleen door het aanbieden van kennis en ervaring. De begeleider moet de leraren coachen in het uitvoeren van experimenten. De begeleider coacht en stuurt de docenten in het uitproberen en oefenen van experimenten. Het bevorderen van de eigen mix van intuïtie, overtuigingen en zinsgeving staat hierbij centraal. Omdat de effectiviteit van bepaalde oplossingen in eigen experimenten is vastgesteld, worden handelingen ook als eigen herkend en goedgekeurd door docenten op basis van overtuigingen. Je werkt dan als begeleider met de docent aan een persoonlijk interpretatiekader. Als begeleider heb ik hier nu een andere rol in, in vergelijking met de rol als begeleider vanuit de eerste insteek (overbrengen van theoretische kennis).

- De derde insteek is veranderingsbereidheid en weerstand. Deze insteek gebruik je als begeleider als de leraar de probleemsituatie externaliseert. De verklaring voor de problemen ligt volgens de leraar alleen in kindkenmerken. Naar de eigen rol wordt niet gekeken of de leraar verdraagt het niet dat die eigen rol in de vorm van het persoonlijk interpretatiekader ter discussie staat. In zo’n situatie heeft het als begeleider weinig zin om via de tweede insteek te werk te gaan. Men kan dan beter

uitgaan van kennis zoals opgedaan met therapeutische processen. Ik moet als begeleider dus mijn aanpak aanpassen aan de mate van veranderingsbereidheid en weerstand. Prochaska, DiClemente en Norcross (1993), hebben een model ontwikkeld met stadia van veranderingsbereidheid. De kern die voor mij als begeleider van belang is, is dat een persoon eerst cognitieve dissonantie moet ervaren, voordat hij gericht gaat streven naar verandering. Een leraar zal dus niet gaan experimenteren met zijn eigen gedrag of routines wanneer hij tevreden is over dat gedrag. Er moet eerst sprake zijn van onvrede, onrust, disbalans of ongewenste ervaringen.



Negatieve gevoelens moeten door de leraar vertaald worden naar een veranderingsvraag. Als dit nog niet gebeurd is, dan is het aanbieden van handelingsvoorschriften nutteloos. De begeleider kan dan wel helpen met het ordenen van gedachten van de leraar over zijn gedrag of zijn routines. Doel hiervan is om de denkmodellen achter het handelen expliciet te maken, zodat de leraar erop kan reflecteren en er onvrede over zijn eigen handelen kan ontstaan. In onderstaand model staat beschreven hoe ik als begeleider per fase mijn handelen kan inzetten.

### Prochaska and DiClemente's Stages of Change Model

| Stage of Change   | Characteristics                                                                                    | Techniques                                                                                                                                                                             |
|-------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Pre-contemplation | Not currently considering change: "Ignorance is bliss"                                             | Validate lack of readiness<br>Clarify: decision is theirs<br>Encourage re-evaluation of current behavior<br>Encourage self-exploration, not action<br>Explain and personalize the risk |
| Contemplation     | Ambivalent about change:<br>"Sitting on the fence"<br>Not considering change within the next month | Validate lack of readiness<br>Clarify: decision is theirs<br>Encourage evaluation of pros and cons of behavior change<br>Identify and promote new, positive outcome expectations       |
| Preparation       | Some experience with                                                                               | Identify and assist in problem solving re: obstacles                                                                                                                                   |

|             |                                                                                         |                                                                                                                                                                |
|-------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|             | change and are trying to change: "Testing the waters"<br>Planning to act within 1 month | Help patient identify social support<br>Verify that patient has underlying skills for behavior change<br>Encourage small initial steps                         |
| Action      | Practicing new behavior for<br>3-6 months                                               | Focus on restructuring cues and social support<br>Bolster self-efficacy for dealing with obstacles<br>Combat feelings of loss and reiterate long-term benefits |
| Maintenance | Continued commitment to sustaining new behavior<br>Post-6 months to 5 years             | Plan for follow-up support<br>Reinforce internal rewards<br>Discuss coping with relapse                                                                        |
| Relapse     | Resumption of old behaviors: "Fall from grace"                                          | Evaluate trigger for relapse<br>Reassess motivation and barriers<br>Plan stronger coping strategies                                                            |

Voor mij als begeleider is door het lezen van literatuur (Van Doorn en Enthoven, 2005) duidelijk geworden dat ik oplossingsgerichte gespreksvoering niet altijd effectief kan inzetten. Het is een illusie voor mij om te denken dat ik met alle docenten een positieve verandering kan bereiken door middel van oplossingsgerichte gespreksvoering. Voordat ik hiermee aan de slag kan gaan, is het allereerst erg belangrijk om te bepalen of de docent bereid is om te veranderen. Als dit niet zo is, mag ik ook als begeleider aangeven dat het nog geen tijd is voor een oplossingsgericht gesprek. Ik zal dan wel gebruik kunnen maken van de eerste insteek, namelijk het verschaffen van theoretische kennis, maar ik kan dan ook gefundeerd uitleggen aan de docent waarom ik de tweede insteek niet kan toepassen. Voor mij als begeleider heeft het de ogen doen openen, namelijk dat ik de lat voor mezelf als begeleider van docenten zonder veranderingsbereidheid niet zo hoog moet leggen als ik altijd denk. Ik moet via een andere benadering van deze docenten hen de tijd geven om wel tot veranderingsbereidheid te komen. In plaats van dat ik mijn aandacht nu vooral probeer te richten op docenten die erg negatief ingesteld zijn en niet bereid zijn om te veranderen, vraagt het van mij als begeleider ook dat ik juist mijn aandacht moet richten op docenten die wel bereid zijn om te veranderen.

Ik wil de oplossingsgerichte gespreksvoering dan ook in gaan zetten bij docenten die willen werken aan een persoonlijk interpretatiekader. Kelchtermans omschrijft het persoonlijk

interpretatiekader als het geheel van cognities dat fungeert als een bril waardoor een docent zijn beroepssituatie waarneemt, er een betekenis aan geeft en erin handelt. Het persoonlijke interpretatiekader vormt, zo zegt hij, als het ware een neerslag van de ervaringen die een docent tijdens zijn loopbaan opdoet. Belangrijke gebeurtenissen en ervaringen hebben een grote invloed op het persoonlijk interpretatiekader (Deley, 2004).

Om meer te weten te komen over oplossingsgerichte gespreksvoering, ben ik in gesprek gegaan met een ervaren Ambulant Begeleider. Zij is werkzaam voor Rec Vierland en zij begeleidt een aantal docenten op de school waar ik werk. Zij wordt tevens ingeschakeld voor extra gesprekken met docenten als er sprake is van handelingsverlegenheid bij een leerling die geen individuele begeleiding krijgt. Vervolgens ben ik met de informatie die ik tot nu toe verzameld heb, aan de slag gegaan om een voorbereiding te maken van een format voor het voeren van een oplossingsgericht gesprek met een docent. Hierbij heb ik de schaal uit de vorige deelvraag meegenomen, evenals de literatuur over oplossingsgerichte gespreksvoering.

### ***Samenvatting interview Ambulant Begeleider (zie bijlage 2):***

Door het gesprek met de Ambulant Begeleider, ben ik meer te weten gekomen over oplossingsgerichte gespreksvoering, maar daarnaast ook over de werkzaamheden. Ze heeft verteld over haar werkzaamheden, waaronder gesprekken met docenten. Hierbij is aan de orde gekomen hoe vaak, met wie en wat de inhoud van de gesprekken is. Handelingsgerichte diagnostiek en oplossingsgericht werken, komen beiden aan bod bij de gespreksvoering. Belangrijk is wel dat de gesprekken vrijwel altijd met docenten plaatsvinden. De docent wordt gezien als een soort ‘mediator’. De docent zorgt door eigen ontwikkeling voor positieve ontwikkelingen bij de leerlingen. De Ambulant Begeleider vindt de overdracht van kennis en vaardigheden van belang voor de professionalisering, maar ze erkent tevens dat het van belang is om eerst voldoende aandacht te hebben voor de attitude en gedachten van docenten.

### ***Wat neem ik mee uit dit gesprek voor oplossingsgerichte gespreksvoering met docenten?***

Allereerst vond ik het een prettig gesprek, waarin me ook een en ander helderder is geworden over de werkzaamheden van een Ambulant Begeleider. Ik heb veel met Ambulant Begeleiders te maken en ze verschillen in de aanpak, waardoor ik soms het idee kreeg dat er geen algemene visie zou zijn. Dit is dus zeker niet het geval. Voor mij is nu ook duidelijker geworden, waarom zij zoveel meer tijd hebben voor de docenten in vergelijking met de tijd voor leerlingen. Ik werk voornamelijk direct met leerlingen en betrek docenten daar bij. Dit is

een andere insteek, met uiteindelijk hetzelfde doel: zorgen voor een positieve verandering in het gedrag van de leerling.

Opvallend vond ik het wel dat veel gesprekken plaatsvinden zonder de leerling. Persoonlijk ben ik ervan overtuigd dat de kracht van oplossingen ook zit in het praten mét de leerlingen in plaats van het praten óver de leerling. De Ambulant Begeleider beschrijft een andere visie, die ik kan begrijpen, maar waar ik zelf niet helemaal achter sta. Ik vond het wel grappig dat de Ambulant Begeleider zelf in het gesprek refereerde aan het ijsbergmodel, waarover ik al eerder in literatuur had gelezen. Waar het lijkt dat de Ambulante Begeleiding vooral oog heeft voor de overdracht van kennis en vaardigheden, is het dus zeker zo dat zij zich ook richten op de ‘onbewuste eigenschappen’, zoals eigenwaarde, meningen, persoonlijkheid etc. Door dit gesprek ben ik me bewuster geworden van een aantal dingen die ik mee zal nemen in de oplossingsgerichte gespreksvoering met docenten:

- Waar ik me altijd focus op verandering middels begeleiding aan de leerlingen, zou ik meer aandacht moeten besteden aan de begeleiding van docenten. Toen de Ambulant Begeleider aangaf dat ze via begeleiding aan docenten wil bereiken dat het gedrag bij leerlingen verbetert, bedacht ik me dat ik eigenlijk hetzelfde doe maar dan andersom. Via begeleiding aan leerlingen, probeer ik de docenten een andere visie te laten krijgen op leerlingen, waarna ook zij hun leerkrachtgedrag gaan aanpassen (of in ieder geval open gaan staan om het eigen gedrag aan te passen). Een tussenweg zou dan niet verkeerd zijn: In een gezamenlijk gesprek met de docent en de leerling verwachtingen naar elkaar toe uitspreken, waarbij ik als begeleider ‘mediator’ tussen hen beiden ben.
- Het is erg belangrijk om aan te sluiten bij de hulpvraag van docenten. Nu heb ik met docenten gesprekken, waarbij ik aangeef dat de leerling een bepaald probleem heeft. Dit in mijn achterhoofd houdende, kan ik ook het gesprek vanuit de docent beginnen door te vragen waar de docent tegenaan loopt met de leerling. De eerder genoemde schaal kan hierbij dan een goed middel zijn. Op deze manier kan ik de hulpvraag van de leerling en de docent beter bij elkaar brengen.
- Ik moet het gesprek beginnen met verwachtingen uitspreken. Hierdoor betrek ik de docent actief in het gesprek en bevorder ik de samenwerkingsrelatie.
- Het is belangrijk om de tijd te nemen om de docent te laten vertellen over zijn/haar ervaringen met de leerling. Stiltes zijn niet erg in een gesprek.
- Begin altijd eerst met het benoemen van positieve gedragingen en aspecten. Hierbij is ook het kijken naar uitzonderingen van belang. Laat docenten zoveel mogelijk zelf

benoemen en schrijf hierbij ook dingen op. Visualiseren van informatie, vind ik een goed idee.

- Laat een docent uit dingen die nog niet zo goed gaan, twee werkpunten kiezen. Werkpunten zouden, denk ik, ook samen met de leerling gekozen kunnen worden.
- Als een docent moeilijk positieve dingen kan benoemen en erg negatief is, is het soms beter om de docent eerst de ruimte te geven om een logboek bij te houden. In de tussentijd kunnen ook observaties gedaan worden en komen positieve aspecten vervolgens duidelijker naar voren.
- Luister als gesprekspartner bij gesprekken met docenten goed naar het verhaal van docenten. Zorg dat je hen het gevoel geeft dat er voldoende tijd is en dat ze niet het idee krijgen dat je ze een bepaalde gedachte of handelingswijze wilt opleggen. De kracht is dat docenten door middel van hun eigen verhaal en door sturing gaan inzien dat ze zelf invloed kunnen uitoefenen op het gedrag van de leerling. Je moet ze hier succeservaringen mee laten opdoen.

#### *Format oplossingsgericht gesprek met docenten:*

Ik heb inmiddels veel gehoord en gelezen over formats en vragen over oplossingsgerichte gespreksvoering met kinderen (Caufmann & van Dijk, 2009). Dit zijn nuttige vragen, maar voor volwassenen wil ik nu kritisch bekijken hoe ik zo'n gesprek zal gaan aanpakken. Ook gezien de tijd, moet ik kritisch zijn in de keuze van vraagstellingen. Ik moet in een korte tijd effectief kunnen werken. De vragen kunnen per situatie iets afwijken, maar de grote lijn moet wat mij betreft hetzelfde zijn. Ik merk dat ik nu een goede leidraad voor het gesprek mis. Uitgangspunt voor gesprekken dient niet zozeer het gedrag van leerlingen te zijn, maar meer het gevoel van docenten. Door hier gericht naar te vragen, wil ik kijken of ik dan ook tot veranderingen kom. Kennis en vaardigheden kunnen dan ook aan bod komen, maar ik gebruik dit niet als startpunt. Ik richt me dus allereerst op de 'onzichtbare eigenschappen' volgens het ijsbergmodel, om op deze manier de zichtbare eigenschappen en het gedrag van leerlingen te kunnen beïnvloeden. Voor onderstaand format heb ik gebruik gemaakt van het boek van Cuaffman en Van Dijk (2009). Daarnaast heb ik alle informatie meegenomen vanuit de modules tijdens deze studie. Met name de informatie uit de module 'Oplossingsgerichte gespreksvoering' is voor mij nuttig geweest om een voor mij werkend format te maken.

### *Fase 1: het begin:*

-Contact leggen: Ik ga het gesprek beginnen met ‘*social talk*’, nog niet over de leerling of de probleemsituatie. Ik heb voldoende *aandacht voor de docent* en vraag bijvoorbeeld hoe het met de persoon gaat. Hiermee zorg ik voor een *positieve sfeer* en *goede werkrelatie*.

-Probleemomschrijving/context verhelderen: Ik *bedank de docent* voor het feit dat de docent tijd vrij maakt om het met mij te hebben over leerling X. Ik geef aan dat de docent weet dat ik X begeleid en dat ik wekelijks de kant van het verhaal vanuit X hoor. Vervolgens geef ik aan dat ik het ook belangrijk vind om aandacht te hebben *voor de kant van het verhaal vanuit de docent*. Hierbij ga ik al indirect inspelen op het gevoel van de docent. Tenslotte geef ik aan dat X aangeeft bij mij dat het in de les bij deze docent niet helemaal goed loopt. Ik vraag de docent of hij/zij de *situatie in de les kort wil beschrijven vanuit zijn/haar eigen oogpunt*.

-Doelen formuleren: Ik *luister* eerst goed naar wat de docent allemaal vertelt en onthoud ondertussen *positieve aspecten en uitzonderingen* die gaandeweg genoemd worden. Het is voor mezelf fijn om tussentijds aantekeningen te maken. Dit doe ik weliswaar in steekwoorden, zodat ik ook voldoende tijd heb om de docent aan te kijken en het gevoel te geven dat ik de docent erg serieus neem. Als de docent klaar is met zijn verhaal, toon ik mijn *empathie* en geef ik aan dat ik begrijp dat de situatie voor de docent ook niet makkelijk is. Vervolgens vraag ik naar de verwachtingen van de docent over dit gesprek. Ik laat dit door de docent zelf benoemen. Tenslotte vat ik het gesprek samen door aan te geven dat het gesprek voor de docent nuttig zal zijn als ...

### *Fase 2: de toekomst:*

-Gezien de tijd maak ik hierbij de keuze om niet al te diep in te gaan op de toekomstsituatie. Ik vraag wel of de docent de *gewenste situatie met X* kan beschrijven. Hierbij schrijf ik op papier de woorden ‘kennis’, ‘vaardigheden’, ‘gevoel’. Deze drie woorden kunnen de docent op weg helpen om meer te vertellen over de gewenste situatie op verschillende gebieden.

### *Fase 3: Schaalvragen en acties:*

-Schaalvraag: Voorafgaand aan het gesprek zorg ik voor een blad met een *duidelijke schaal*. De schaal loopt van 0-10, waarbij ik aangeef dat 0 handelingsverlegenheid is en 10 handelingsbekwaamheid. Hierbij staat tevens beschreven dat handelingsverlegenheid betekent dat de docent totale onmacht voelt en niets met de leerling kan beginnen. De 10 staat voor het gevoel dat de docent zelf problemen met de leerling kan oplossen. Als toelichting geef ik

hierbij aan dat 10 overeenkomt met de meest gewenste situatie, zoals eerder door de docent is beschreven.

-Ik vraag de docent *een cijfer te geven* over waar de docent zich nu vindt staan in de *omgang met leerling X*. Bij dit cijfer zet ik een pijl. Vervolgens geef ik aan dat er gezien het cijfer dus wel dingen en momenten zijn waarop het goed gaat met X. (anders had de docent wel een 0 gegeven). Ik vraag de docent om te vertellen wat hij/zij gedaan heeft *om zover te komen*. Hierbij schrijf ik de antwoorden onder de pijl en maak ik inzichtelijk welke dingen er wel goed gaan en welke *uitzonderingssituaties* er zijn. Ik blijf steeds *doorvragen*.

-Vervolgens geef ik aan dat ik er samen met de docent en de leerling voor wil gaan zorgen dat de docent een *stapje verder* op de schaal zal gaan komen. Ik vraag de docent om aan te geven welke kleine stap de docent wil maken in de komende 2/3 weken en wat er voor nodig is om deze kleine stap te kunnen maken. Hierbij zet ik wederom een pijl bij het aangegeven cijfer en ik zet onder dit cijfer twee kolommen: één kolom voor de acties van de leerling en één kolom voor de acties van de docent. Het gaat hierbij om wat de docent vindt wat nodig zal zijn.

#### *Fase 4: afsluiting en feedback:*

-Complimenterende samenvatting: Ik geef duidelijk aan dat ik de inzet van de docent enorm kan waarderen. Vervolgens vraag ik hoe de docent het gesprek heeft ervaren. Ik geef tenslotte aan dat ik dit gesprek ook ga bespreken met de leerlingen en dat ik dan een plan van aanpak maak, waarbij ik rekening hou met zowel de visie van de leerling als de visie van de docent. Ik vraag de docent nog of hij/zij wil meewerken aan een evaluatie samen met de leerling, op een vooraf bepaald tijdstip. Deze evaluatie hoeft maar kort te zijn, des te meer omdat docenten een druk programma hebben en ze deze gesprekken vaak in kostbare tijd doen (vaak pauzes en/of tussenuren).

Om te kijken of het format werkbaar is voor mij, heb ik het format een aantal keer gebruikt bij docenten. Ik merkte dat ik in het begin nog moest denken over het format en dat ik met name het deel over de verwachtingen soms vergeet of de verwachtingen van mezelf uitspreek en ze niet laat uitspreken door de docent. Dit ging echter na een aantal gesprekken al stukken beter en ik heb gemerkt dat de gesprekken voor mijn gevoel steeds meer op natuurlijke wijze verlopen. Doordat ik het format goed in mijn hoofd heb, ben ik ook beter in staat om het gesprek af te bakenen. Ik kan de docent voldoende tijd en ruimte geven om te vertellen, maar ik ben nu ook beter in staat om de tijd te bewaken. Door dit format ben ik nu in staat om in ongeveer 20 minuten een effectief gesprek te voeren met docenten. Docenten zijn erg

enthousiast hierover en vinden het met name prettig dat er snel to the point gekomen wordt en dat er niet heel lang gepraat wordt. Dit is natuurlijk wel zo, maar door de lijn ben je op een andere manier met elkaar bezig en dit wordt als positief ervaren. Ik vond het zelf erg grappig om te merken dat docenten na afloop van het gesprek al snel het idee hadden dat er een positieve verandering had plaatsgevonden. Ik had dan bijvoorbeeld nog niet met de leerling nabesproken en nog geen plan van aanpak gemaakt, en toch hadden docenten het idee dat er een positieve verandering had plaatsgevonden. Naar mijn idee geeft dit maar weer eens aan dat de visie van docenten en aandacht voor hun gevoel en reflectie hierop een belangrijke invloed heeft op de ontwikkeling van leerling X. De leerlingen hebben vaak ook snel in de gaten dat docenten zich anders opstellen, wat een positieve wisselwerking heeft op elkaar.

#### *Conclusie deelvraag 2:*

*Voor mezelf is duidelijker geworden wat oplossingsgerichte gespreksvoering met docenten vraagt van mij als begeleider. Door een gesprek met een Ambulant Begeleider, door literatuur (Cauffman en Van Dijk, 2009) en door in alle rust een format te maken, heb ik het idee gekregen dat ik nu weet hoe ik het moet gaan aanpakken. Gezien de tijd is het in mijn werk lastig om alle vragen van de oplossingsgerichte gespreksvoering aan bod te laten komen. Door de oefening met gesprekken middels het gemaakte format, weet ik nu dat ik in staat ben om als begeleider een oplossingsgericht gesprek te voeren met docenten binnen ongeveer 20 minuten. Door de feedback van docenten is me ook duidelijk geworden dat het een manier van gespreksvoering is die door docenten als prettig wordt ervaren. Bij de volgende deelvraag ga ik dieper in op de uitsprakenmethodiek.*

### **3.3: Op welke manier kan ik de uitsprakenmethodiek gebruiken bij oplossingsgerichte gespreksvoering en geeft dit meerwaarde bij het vergroten van het gevoel van handelingsbekwaamheid?**

Naast de oplossingsgerichte gespreksvoering, zie ik ook de uitsprakenmethodiek als een krachtig middel om bij docenten in te zetten. De uitsprakenmethodiek is afkomstig uit de methodiek van Denken Voelen Doen (Deley, 2004) en vooral toepasbaar bij sociaal-emotionele kwesties. De uitsprakenmethodiek gaat uit van het verhaal van de docent. Eigen uitspraken van de individuele docent worden gebruikt om het verhaal van de docent te maken en daarmee de docent verder te helpen met de ondersteuning en leiding aan de betreffende leerling. Het handelen en de omgang van een docent komt voort uit een verhaal dat de docent

van de leerling heeft. Dit verhaal kan betrekking hebben op Denken, Voelen en Doen, wat weer overeenkomt met de eerder gestelde visie in dit meesterstuk: namelijk dat het niet alleen draait om kennis en vaardigheden, maar dat ook het gevoel van docenten een belangrijke rol speelt. Omdat voor mijn gevoel de oplossingsgerichte gespreksvoering en de uitsprakenmethodiek elkaar versterken in hun kracht, wil ik bekijken of de beide methodieken in één gesprek gebruikt kunnen worden en of dit meerwaarde heeft voor de uitkomst in oplossingen.

#### *Casus D:*

Ik begeleid D. één keer per week 50 minuten. Hij is aangemeld door het docententeam vanwege ernstige zorgen om zijn sociaal-emotioneel functioneren. D. heeft PDD-nos en aandachtsproblemen. Door het onvermogen om zelf structuur aan te brengen in zijn werk, is het plannen en het maken van huiswerk lastig voor D. Dit levert in toenemende mate frustraties op voor D. Hij laat op school veel grensoverschrijdend gedrag zien en laat zich moeilijk sturen door anderen. Door de inzet van individuele begeleiding heeft er al een positieve ontwikkeling plaatsgevonden in het gedrag, maar er is zeker nog een lange weg te gaan. Ik heb veel aandacht besteed aan D. zelf, maar merk dat sommige docenten het lastig vinden om met hem om te gaan. D. voelt dit goed aan en maakt hier misbruik van, door bijvoorbeeld niet te luisteren naar instructies, op de tafel te gaan liggen tijdens de les etc. De grenzen worden dan door hem opgezocht, wat de docenten een vervelend en onmachtig gevoel geeft. Omdat verschillende docenten aangeven moeite met D. te hebben, heb ik besloten om met een aantal docenten aan de slag te gaan. Ik heb met vier docenten een oplossingsgericht gesprek gevoerd. Dit heb ik met twee docenten gedaan op de manier zoals bij de vorige deelvraag beschreven. Bij de andere twee docenten heb ik het oplossingsgerichte gesprek gecombineerd met de uitsprakenmethodiek. De opbouw van het gesprek is hetzelfde, met als toevoeging dat tussen het begin en de toekomst (fase 1 en fase 2), de uitsprakenmethodiek is besproken.

#### *Gesprekken met uitsprakenmethodiek over casus D:*

Twee docenten heb ik gevraagd om mij een aantal uitspraken te mailen over D. Onafhankelijk van elkaar gaven beide docenten aan dat ze niet meer dan 10 uitspraken konden bedenken, omdat ze anders in herhaling vielen. Ik ben met de beide docenten in gesprek gegaan over de uitspraken. Deze gesprekken hebben niet lang geduurd (ongeveer 10 minuten), maar bleken wel waardevol om uitspraken te verduidelijken. Het werden toen ook meer uitspraken. Ik heb

vervolgens van elke docent afzonderlijk de uitspraken in het segmentenmodel geplaatst en ik heb de uitspraken geanalyseerd en ze in het segmentenmodel geplaatst. De uitspraken in de volgorde waarin de docent ze genoemd heeft, staan ook beschreven in de bijlage. Voor de volledigheid beschrijf ik onderstaand beide segmentmodellen en analyses:

Docent:1

|                      | <i><b>Situaties alleen</b></i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | <i><b>Situaties samen</b></i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|----------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i><b>Denken</b></i> | <p>A</p> <p>8)Hij is tijdens de les vaak aan het wegdromen en is dan 'afwezig' bij de les.-</p> <p>11)Hij vindt het niet leuk om te leren voor school.-</p> <p>14)Hij weet van zichzelf dat hij een slimme jongen is.+</p>                                                                                                                                    | <p>D</p> <p>6)Hij is zich er nauwelijks van bewust dat anderen niet om hem lachen omdat ze het gedrag leuk vinden, maar dat ze hem uitlachen. -</p> <p>7)Hij denkt dat het leuk is om de clown van de klas genoemd te worden.-</p>                                                                                                         |
| <i><b>Doen</b></i>   | <p>B</p> <p>3)Hij gedraagt zich kinderlijk voor zijn leeftijd. -</p> <p>9)Hij maakt zijn huiswerk niet.-</p> <p>10)Hij leert gericht voor toetsen als ze in zijn agenda staan.+</p> <p>12)Hij leert onregelmatig.-</p> <p>13)Hij maakt de moeilijkste opgaven vaak het beste. +</p> <p>15)Hij heeft zijn boeken niet op tafel bij het begin van een les.-</p> | <p>E</p> <p>4)Hij is druk in de klas tijdens klassikale uitleg en beweegt dan veel op zijn stoel. -</p> <p>5)Hij maakt rare geluiden die hoorbaar zijn voor anderen in de klas.-</p> <p>16)Bij klassikale uitleg maakt hij geen aantekeningen.-</p> <p>17)Hij kan maar korte tijd opletten bij het klassikaal bespreken van maakwerk.-</p> |
| <i><b>Voelen</b></i> | <p>C</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | <p>F</p> <p>1)Hij is behulpzaam in de les als de docent hem vraagt iets te doen (bord uitvegen, krijtjes halen). +</p> <p>2)Hij krijgt graag een compliment voor zijn hulp van docenten. +</p>                                                                                                                                             |

*Patronen in denken, voelen en doen:*

Als de uitspraken van de leerkracht in het segmentenmodel geanalyseerd worden dan vallen een aantal dingen op:

-De uitspraken zijn verdeeld over alle drie de gebieden wat betreft de situaties samen:

Denken, Voelen, Doen. Bij situaties alleen, staan geen uitspraken bij gevoel. De meeste uitspraken staan bij Gedrag. De minste uitspraken staan bij Voelen en dan bij Denken.

-De meeste uitspraken zijn negatief. Enkele uitspraken zijn positief.

-De uitspraken die onderverdeeld zijn bij Gevoel, horen ook bij Gedrag. De docent geeft met haar uitspraken aan dat D. graag een compliment krijgt voor zijn gedrag.

-Voor de situaties samen geldt dat de denkpatronen van D. samenhangen met zijn gedrag in de klas. Omdat hij denkt dat zijn gedrag leuk gevonden wordt, gaat hij door met het gedrag.

Als het gedrag in de klas bij situaties samen aangepakt dient te worden, is het goed om ook te kijken naar de denkpatronen van D.

Docent: 2

|                      | <b><i>Situaties alleen</i></b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | <b><i>Situaties samen</i></b>                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|----------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b><i>Denken</i></b> | A<br>7)Hij heeft voldoende intellectuele vermogens.+                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | D<br>9)Hij vindt veel dingen in de les en in de klas kinderachtig. -                                                                                                                                                                                                                                                  |
| <b><i>Doen</i></b>   | B<br>2)Hij slaapt in de les minimaal 1keer per week op zijn tafel. -<br><br>6)Hij haalt slechte punten, omdat hij niet leert.-                                                                                                                                                                                                                                                            | E<br>13)Hij maakt nauwelijks rare geluiden in de klas in vergelijking met vorig schooljaar.+<br><br>14)Hij is in de klas goed aanspreekbaar op zijn gedrag.+                                                                                                                                                          |
| <b><i>Voelen</i></b> | C<br>1)Hij is ongemotiveerd om naar school te gaan.-<br><br>3)Hij klaagt meerdere keren over zich moe voelen tijdens de les, vooral als hij dingen moet opschrijven.<br><br>8)Hij krijgt in de les onvoldoende uitdaging en wordt eigenlijk belemmert door zijn intelligentie.-<br><br>12)bij een muziekavond achter het drumstel zag ik als docent voor het eerst enthousiasme bij hem.+ | F<br>10)Hij kan goed opschieten met de docent.+<br><br>11)Hij komt in gesprekken buiten de les, leuk en aardig over op de docent.+<br><br>4)Hij is onzeker en verbloemt dit met 'stoer' gedrag in de klas. --<br><br>5)Hij heeft weinig aansluiting bij andere leerlingen en heeft nu met twee leerlingen contact.- + |

### *Patronen in denken, voelen en doen:*

Als de uitspraken van de leerkracht in het segmentenmodel geanalyseerd worden dan vallen een aantal dingen op:

- De uitspraken zijn verdeeld over alle drie de gebieden: Denken, Voelen, Doen. De meeste uitspraken staan bij Gevoel. De minste uitspraken staan bij Doen en bij Denken.
- De uitspraken gelden zowel voor situaties samen als alleen.
- De meeste uitspraken zijn negatief. Enkele uitspraken zijn positief. Bij Gevoel bij situaties samen, geldt dat een groot aantal uitspraken (deels) positief zijn. Deze uitspraken lijken samen te hangen met het Gedrag van D. Deze docent heeft dus ervaren dat D. zich in de klas beter voelt tijdens zijn les en dat dit invloed heeft op zijn Gedrag tijdens de les. Het contact met de docent draagt hier positief aan bij.
- Enkele uitspraken die onderverdeeld zijn bij Gevoel, horen ook bij hij Denken. De docent geeft met zijn uitspraken aan dat D. intelligent is en wellicht weinig uitgedaagd wordt. Hij vindt dingen kinderlijk en komt ongemotiveerd over. Een hypothese is dat D. ondervraagd wordt en daardoor zowel dit Gedrag, Gevoel als Denken laat zien. Een interessante invalshoek.

### *Vergelijking uitspraken beide docenten:*

Tijdens het analyseren van de uitspraken vond ik het zeer opvallend hoe de uitspraken uiteen liepen. De uitspraken gaan over dezelfde leerling, maar in de ogen van de docenten ligt het accent op heel andere vlakken. De ene docent geeft aan meer moeite te hebben met het gedrag van D. De andere docent richt zich meer op het gevoel en het denkpatroon van D. Hierbij moet gezegd worden dat docent 2 vorig schooljaar ook les heeft gegeven aan leerling D. Deze docent heeft dus een jaar meer ervaring en is ook vertrouwder voor D. Deze docent is ook al een stap verder in het contact met D.

De uitspraken geven nogmaals aan hoe waardevol het is om te kijken naar het verhaal van de docenten. Als ik alleen was afgegaan op het verhaal van de leerling, van één docent of van mezelf, dan was ik wellicht geneigd geweest om me alleen te richten op één van de componenten Gedrag, Gevoel of Denken. Nu kan ik per docent differentiëren naar wat voor deze docent belangrijk is. In het geval van D. betekent dit dat ik me bij docent 1 meer met D. zal richten op het gedrag, waar ik me bij docent 2 met D. meer zal richten op het vergroten van positieve gevoelens.

### *Vergelijking gesprekken met docenten mét en zonder uitsprakenmethodiek:*

Zoals eerder beschreven heb ik vier oplossingsgerichte gesprekken gevoerd met docenten. Deze gesprekken zijn allemaal gegaan over casus D. Ik heb twee oplossingsgerichte gesprekken gevoerd volgens het eerder beschreven format van oplossingsgerichte gespreksvoering en ik heb twee gesprekken gevoerd, met als extra toevoeging de bespreking van de uitsprakenmethodiek. De volledige gesprekken heb ik uitgeschreven en staan vermeld in de bijlagen.

### *Vergelijking:*

- De gesprekken met de uitsprakenmethodiek duren langer. Gemiddeld duurt zo'n gesprek 10 minuten langer dan een gesprek zonder de uitsprakenmethodiek. Ook kost het opschrijven van uitspraken tijd voor de docenten en kost het ook tijd voor mij om de uitspraken te analyseren en in het segmentenmodel te zetten. Tenslotte kost het ook meer tijd om samen met de docent voorafgaand aan het gesprek, de uitspraken concreet te maken en te verhelderen.
- Bij de gesprekken zonder de uitspraken methodiek vinden docenten het lastig om te schakelen van de probleemsituatie naar de gewenste situatie. Ik merkte dat ze meer bleven hangen in de woorden die ze gebruikt hadden bij de probleemverheldering en dat ze vaak meer in termen van gedrag spraken. Bij de gesprekken met de uitsprakenmethodiek, waren de docenten in staat om sneller en uitgebreidere antwoorden te geven over de gewenste situatie. Deze gewenste situatie koppelden zij makkelijker aan de segmenten Denken, Voelen en Doen.
- Het opschrijven van de woorden 'kennis', 'vaardigheden' en 'gevoel' bij het beschrijven van de toekomstsituatie, heeft bij de gesprekken zonder uitsprakenmethodiek, niet het gewenste effect. Docenten geven na afloop van de gesprekken ook aan dat ze niet echt naar deze woorden gekeken hebben. Ze hebben het meer bekeken vanuit de probleemsituatie met de leerling. De docenten die met de uitsprakenmethodiek gewerkt hebben betrekken bij de gewenste situatie al meer zowel het gevoel, de gedachte als het gedrag van de leerling.
- De docenten bij wie de uitsprakenmethodiek is toegepast geven zichzelf geen hoger cijfer op de schaalvraag. Zij koppelen het gevoel van bekwaamheid/handelingsverlegenheid aan de probleemsituatie met de leerling (fase1).

- De docenten zonder uitsprakenmethodiek vinden het lastig om uitzonderingen en positieve momenten met de leerling te bedenken. Ze kunnen er wel een aantal bedenken, maar dit kost zichtbaar veel moeite. Deze docenten benoemen ook opvallend vaak dat ze het lastig vinden. De docenten die wel met de uitsprakenmethodiek gewerkt hebben, klagen hier niet over en hebben relatief snel uitzonderingen en positieve momenten benoemd. Zij hebben hierbij zichtbaar steun aan de uitspraken die ze zien op het segmentenmodel. Ook geven zij aan dat het fijn is dat ze al op een eerder moment rustig nagedacht hebben over de leerling.
- Er worden door de docenten die gewerkt hebben met de uitsprakenmethodiek niet meer of minder uitzonderingen en positieve momenten benoemd, maar het gaat gemakkelijker en sneller.
- De stappen die docenten binnen 2/3 weken willen maken zijn vergelijkbaar met elkaar. Opvallend is echter wel dat de docenten zonder uitsprakenmethodiek negatiever zijn over de haalbaarheid hiervan. Ze geven mondeling aan dat de tijd wel kort is, dat de leerling dan wel echt zal moeten veranderen en ze zetten duidelijke vraagtekens hierbij. De docenten die gewerkt hebben met de uitsprakenmethodiek, maken de stappen die gemaakt moeten worden niet groter, maar ze geven wel met meer vertrouwen een hoger cijfer.
- Als gevraagd wordt wat er moet gebeuren om bij dit toekomstcijfer te komen, dan is er een opvallend verschil tussen de docenten. De docenten zonder de uitsprakenmethodiek geven aan dat met name de leerling dingen moet veranderen om tot het cijfer te komen. Ze leggen meer actie bij de leerling, dan bij zichzelf. Vaak benoemen ze ook als eerste de dingen die leerlingen zouden moeten veranderen. Bij de docenten die gewerkt hebben met de uitsprakenmethodiek is het opvallend dat zij juist meer acties bij zichzelf als docent neerleggen. Zij benoemen ook dingen die de leerling kan veranderen, maar ze reflecteren ook beter op zichzelf en hebben een beter beeld gekregen van waar ze hun aandacht de komende tijd op kunnen richten.
- De docenten die met de uitsprakenmethodiek gewerkt hebben, zijn enthousiaster en positiever als ze weggaan dan de docenten zonder de uitsprakenmethodiek. Doordat de docenten actiever bezig zijn geweest met hun eigen verhaal, is het beeld wat ze zich vormden over de leerling duidelijker geworden. Deze docenten zien ook weer beter de positieve dingen en hebben nieuwe aanknopingspunten om verder mee aan de slag te gaan. Het verhaal van de docent kan nu samengebracht worden met het verhaal van de leerling, zodat het plan wat er uit voortkomt de meeste kans van slagen heeft. Bij de

docenten zonder uitsprakenmethodiek, blijft het voor een belangrijk deel een verhaal óver de leerling.

| Nadelen                                                                                | Voordelen                                                                                                                     |
|----------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Kost extra tijd (uitspraken, segmentenmodel, verhelderen, analyseren, verklaren etc.). | Enthousiastere en positievere docenten, met meer vertrouwen in positieve verandering.                                         |
|                                                                                        | Betere reflectie van docenten op eigen handelen → niet alleen kijken naar handelen van de leerling.                           |
|                                                                                        | Gewenste situatie kan sneller en duidelijker benoemd worden, met een goede differentiatie tussen Gevoel, Gedachten en Gedrag. |
|                                                                                        | Sneller kunnen benoemen van uitzonderingen en positieve momenten met de leerling.                                             |

### *Conclusie deelvraag 3:*

*Door middel van een aantal oplossingsgerichte gesprekken, mét en zonder uitsprakenmethodiek, is voor mij duidelijk geworden dat de uitsprakenmethodiek een meerwaarde heeft voor de praktijk. Het enige nadeel is dat het tijd kost, maar dit mag geen belemmering zijn. Tegenover de tijd staat namelijk datgeen wat het oplevert. Dit is niet zozeer direct meetbaar in termen van gevoelens van handelingsverlegenheid en handelingsbekwaamheid, maar wel indirect. Zeer opvallend is namelijk dat docenten die gewerkt hebben met de uitsprakenmethodiek, enthousiaster zijn en met name ook positiever over de veranderingen in de richting van de gewenste situatie. Door dit enthousiasme en positivisme voelen docenten zich indirect ook meer handelingsbekwaam in de omgang met de leerling. Doordat de docenten met de uitsprakenmethodiek met hun eigen verhaal, actief bezig zijn geweest, zien ze weer openingen in hun handelen naar de leerling toe en komen ze weer tot nieuwe handelingsmogelijkheden. Ook raken ze zich weer bewust van de stappen en positieve dingen die al hebben plaatsgevonden. Als ze zich bewust worden van wat ze al bereikt hebben, krijgen ze weer nieuwe kracht en energie om door te gaan. De conclusie van*

*deze deelvraag is dus dat de uitsprakenmethodiek zeker een meerwaarde vormt bij het voeren van oplossingsgerichte gesprekken met docenten. De volgende deelvraag richt zich op het maken van een handelingsplan vanuit de gesprekken.*

### **3.4: Kan ik vanuit mogelijkheden en oplossingen die aangedragen worden, een concreet plan bedenken dat aansluit op de behoefte van docenten?**

Bij het beantwoorden van deze deelvraag zal ik eerst door middel van literatuur dieper ingaan op de meerwaarde van handelingsplannen. Vervolgens zal per docent besproken worden hoe het maken van een handelingsplan verlopen is.

#### *Literatuur:*

Tot op heden heb ik niet gehoord of gelezen dat handelingsplannen zinloos zijn.

Handelingsplannen worden als een meerwaarde gezien. Schaap-Hummel en Rijnberg (2007) hebben vijf voordelen genoemd van het werken met handelingsplannen:

- 1: Het dwingt betrokkenen tot nadenken over het probleem en de mogelijke oplossingen.
- 2: Het bevordert de afstemming van het pedagogisch en didactisch handelen op de specifieke onderwijsbehoeften en systematiseert het handelen.
- 3: Het ondersteunt de evaluatie van het effect van de gevolgde aanpak.
- 4: Het stimuleert en vergemakkelijkt het overleg en de discussie tussen collega's.
- 5: Het vergroot de kans op continuïteit in de aanpak van bepaalde problemen en vergemakkelijkt de overdracht.

Het maken van een handelingsplan is iets dat in mijn werk als begeleider van leerlingen veel voorkomt. Vaak worden handelingsplannen echter gemaakt gericht op de leerling en zijn/haar kindkenmerken. Handelingsplannen zijn nuttig, maar in de praktijk blijkt geregeld dat ze voor mijn gevoel niet het gewenste effect hebben. Docenten hebben het idee dat de handelingsplannen niet uitvoerbaar zijn binnen de groep en daarmee word ik soms aan het twijfelen gebracht over de inhoud van de handelingsplannen. Nu ik middels voorgaande deelvragen meer zicht heb gekregen op de invloed van docenten, weet ik hoe belangrijk het is om docenten te betrekken bij het zoeken naar oplossingen. Hiermee activeer ik docenten en werken zij aan een persoonlijk interpretatiekader. Enthousiasme wordt opgewekt bij docenten

en naast het feit dat er gewerkt moet worden aan het gedrag van leerlingen, kunnen docenten ook reflecteren op zichzelf en actiepunten voor zichzelf aandragen.

Met bovenstaande informatie in mijn achterhoofd, weet ik ook dat als docenten niet actief betrokken worden bij het zoeken naar oplossingen, dat ze dan ook minder open zullen staan voor de uitvoering van de handelingsplannen. Een hierop aansluitende visie is dan dat docenten de handelingsplannen wel uit kunnen voeren, maar dat ze niet helemaal achter de uitvoering staan en het dus niet helemaal willen. Dit is een persoonlijke visie, maar het betekent voor mij wel een eye-opener in mijn werk. Het invoeren van een handelingsplan, zal verder moeten gaan dan het achteraf bespreken van het handelingsplan, nadat het gemaakt is. Vóórdat het handelingsplan gemaakt is, zal naar de docent geluisterd moeten worden en moet dus het verhaal van de docent meegenomen worden in het maken van het handelingsplan.

Bootsman (2001) geeft eveneens aan dat er een dilemma van betrokkenheid ten grondslag ligt aan de effectiviteit van de uitvoering van handelingsplannen. Voor het slagen van het werken met handelingsplannen speelt de betrokkenheid van docenten een grote rol. Het werken met handelingsplannen is het meest succesvol, als alle betrokkenen van tevoren zicht hebben gekregen op nut, noodzaak en extra tijdinvestering. Betrokkenheid leidt tot bedrevenheid en niet andersom. Deze weergave van Bootsman is een bevestiging van de door mij eerder genoemde visie.

Formats en voorbeelden van handelingsplannen zijn in duizenden vormen te vinden op internet, in boeken, in schoolplannen etc. Een valkuil van deze bestaande plannen is echter, dat ze vaak niet verinnerlijkt zijn door de docent en dat ze ook altijd ‘van een ander blijven’. Zojuist heb ik benoemd dat het juist de kracht is om de betrokkenheid van de docenten te vergroten en ze actief te betrekken bij het maken van een handelingsplan. Dit wil niet zeggen dat het wiel steeds opnieuw uitgevonden moet worden, maar wel dat ik denk dat het goed is dat de docenten de vrijheid mogen hebben om handelingsplannen vanuit een schoolformat te gebruiken met een eigen invulling. Ook Den Dulk (2008) schrijft in zijn boek over handelingsplannen in het voortgezet onderwijs, dat het zeer aan te raden is om als school een eigen format te ontwerpen. Een handelingsplan zal volgens hem altijd een algemeen model blijven, als de gebruiker ervan het niet als ‘zijn eigendom’ heeft verklaard.

### *Handelingsplannen:*

Vanuit de eerdere oplossingsgerichte gesprekken wil ik nu handelingsplannen gaan maken. Ik gebruik hierbij het format dat op school gebruikt wordt. Doel van deze handelingsplannen is dat ik wil kijken of het mogelijk is om vanuit de mogelijkheden en oplossingen die door docenten worden aangedragen, ik een concreet plan kan bedenken dat aansluit op de behoefte van de docenten. Uit de vorige deelvraag kwam al naar voren dat de oplossingsgerichte gesprekken mét de uitsprakenmethodiek, zorgden voor meer enthousiasme en een positievere houding ten opzichte van de uitvoering van voortkomende handelingen. Bij deze deelvraag ga ik kijken of dit ook merkbaar is in het verschil tussen de handelingsplannen. Om achteraf te kunnen bepalen of het ook van enige invloed is dat de handelingsplannen mét de docent samen zijn gemaakt, heb ik met twee docenten van de vier het handelingsplan samen gemaakt. Ook vanwege tijdsoverwegingen is besloten om niet alle vier de handelingsplannen samen met de docenten te maken.

Docent 1: geen uitsprakenmethodiek, niet samen het handelingsplan gemaakt.

Docent 2: geen uitsprakenmethodiek, wel samen het handelingsplan gemaakt.

Docent 3: wel uitsprakenmethodiek, niet samen het handelingsplan gemaakt.

Docent 4: wel uitsprakenmethodiek, wel samen het handelingsplan gemaakt.

De volledige handelingsplannen staan beschreven in de bijlagen. Voor de duidelijkheid moet vermeld worden dat de plannen gemaakt zijn voor de komende 2/3 weken en niet veelomvattend zijn. De handelingsplannen zijn ná het maken besproken met de leerling en de leerkracht samen. Per docent zullen hier de opvallendheden genoemd worden bij het maken en bespreken van de handelingsplannen.

#### *Docent 1:*

Deze docent legde bij het oplossingsgerichte gesprek erg de nadruk op het gedrag van D. Het handelingsplan is dan ook met name erg op D. gericht. Bij het bespreken van de actiepunten valt op dat de docent zich naar D. toe zakelijk opstelt. Er wordt besproken wat de bedoeling is. D. stelt nog een vraag over wie de kaart moet bijhouden, waarop de docent direct reageert dat het zijn eigen verantwoordelijkheid is. D. geeft hierop knap aan dat hij denkt dat hij hulp nodig heeft in het begin om zich aan de kaart te herinneren. De docent gaat hier wel in mee. Opvallend is dat de bespreking van het handelingsplan snel voorbij is en dat het gesprek erg zakelijk was. Ik vroeg me zelf na afloop van het gesprek af in hoeverre D. zich daadwerkelijk

aan het plan gaat houden. Ik vond zelf dat dit plan hem teveel werd opgelegd, maar ik realiseerde me anderzijds ook dat dit handelingsplan aansluit bij de visie van de docent. Als het D. lukt om zich aan de afspraken te houden, gaat de docent positiever kijken naar D, wat weer een positieve invloed zal hebben op het gedrag van D.

#### *Docent 2:*

Bij deze docent kwam in het oplossingsgerichte gesprek vooral naar voren dat het bij haar niet goed ging met D. tijdens één op één gesprekken. Met deze docent heb ik samen het handelingsplan gemaakt. Tijdens het maken, merkte ik dat deze docent in eerste instantie wat terughoudend was bij de concretisering van de plannen. Ze had wel een plan in haar hoofd, maar ze had ook gesproken met docent 1. Bij dit gesprek had ze vernomen dat deze docent met D. afspraken had gemaakt over zijn houding in de klas. Ze was van mening dat haar idee teveel werd voor D., omdat dit ook afspraken zijn. Ik heb haar uitgelegd dat ze niet weet of het ook een probleem is voor de leerling. Ze gaf aan dat ze dit denkt, wat dus ook betekent dat ze het een, wellicht onterecht, probleem maakt voor D. Het gaat hier niet om een jonge leerling en het is naar mijn idee goed mogelijk om verschillende afspraken te maken over verschillende onderwerpen. Het zou verwarrend voor D. zijn als er verschillende afspraken zijn over eenzelfde onderwerp, maar dat is nu niet het geval. Toen de docent eenmaal bevestigd werd door mij wat betreft haar idee, merkte ik dat ze meer enthousiast en betrokken raakte. Ze ging ook gericht vragen stellen en opmerkelijk vond ik dat ze zich als docent toen ook kwetsbaarder ging opstellen en actief ging vragen naar haar rol als docent. Ideeën over de inzet van het GGG-model en ABC-methode werden uitvoerig besproken en de docent had zichtbaar het idee dat dit handelingsplan voor D. zou kunnen slagen. Bij de bespreking van de plannen met de leerling erbij, merkte ik dat de leerling goed reageerde op de afspraken. D. gaf aan dat hij het eigenlijk wel fijn vond dat er nu per docent afspraken gemaakt werden, omdat hij zelf soms ook niet goed weet wat elke docent nu van hem wil zien. Opmerkelijk vond ik dat D. verrast reageerde op het moment dat de docent ging toelichten dat ook zij dingen de komende weken anders zou gaan aanpakken. Vanaf het moment dat de docent ook haar eigen handelen ging bespreken, werd het gesprek opener en merkte ik dat met name D. zich anders ging opstellen. Er ontstond een tweezijdig gesprek, in plaats van een eenzijdig gesprek waarbij de leerling luistert naar de docent.

### *Docent 3:*

Bij het maken van dit handelingsplan merkte ik vooral aan mezelf dat het makkelijker was om dit plan te maken. Door de informatie die ik van de docent had gekregen, werd ik in staat gesteld om me te richten op actiepunten vanuit de leerling, vanuit de docent en vanuit mij als begeleider. Wat betreft het gedrag was er wel overlap tussen docent 1 en 3, omdat het beide gaat over wat zij verwachten van D. in de klas. Ik heb hierdoor besloten om de kaart iets uit te breiden, zodat alle wensen en verwachtingen van docent 3 op de kaart staan. Dit betekent dat ik de kaart die gemaakt is bij docent 1, heb uitgebreid. Voor de bespreking met D., heb ik dit wel teruggekoppeld naar docent 1. Deze docent kon zich hier helemaal in vinden en stelde voor dat hij de uitgebreide kaart ook ging gebruiken bij D. Dit is duidelijk voor D., maar tegelijkertijd blijft het dan ook passen bij het idee van de docent, omdat deze heeft mogen meedenken bij het besluit voor de kaart.

Bij het bespreken van het handelingsplan met de docent en de leerling, valt me op dat de docent direct vanaf het begin al enthousiast is over het plan. Ze geeft vanaf het begin van het gesprek aan tegen D., dat ze wel vaak boos is over het gedrag van D., maar dat ze nu wel inziet dat dit voor D. ook niet leuk is. Ze geeft bij de bespreking duidelijk aan tegen D., dat ze 'samen' gaan werken aan verbetering van het gedrag. Net als bij de tweede docent, zie ik dat dit D. goed doet. Hij is actief betrokken bij het gesprek en neemt het enthousiasme van de docent over bij het plan. Hij stelt vragen over de kaart en stelt ook uit zichzelf voor dat hij dan ook beter bij docent 1 deze kaart kan gebruiken. Ik vind dit echt prachtig, wat nu is het naast een idee van docent 1, ook een idee van de leerling en dus heeft het de meeste kans van slagen. Ik zie echter ook dat tijdens het gesprek de nadruk wel veel ligt op het gedrag van D. Als D. aan de docent vraagt hoe ze zich dan meer op het gevoel en zijn gedachten gaat richten, kan ze dit niet helemaal vloeiend verwoorden. Ze kijkt hierbij twijfelend naar mij en ik leg het verder uit aan zowel de docent als D. Ik realiseerde me hierdoor dat het voor docenten vaak onbekende materie is en dat het niet vanzelfsprekend is dat docenten met een handelingsplan ook concreet uit de voeten kunnen. Bij de tweede docent heb ik tijdens het maken van het handelingsplan al uitgelegd wat de handelingen inhouden. Nu is de valkuil dat ik er vanuit ga dat docenten met de handelingsplannen om kunnen gaan, maar dat ze toch vaak bepaalde kennis en vaardigheden missen om hier op de juiste wijze goed mee om te gaan.

#### *Docent 4:*

Evenals docent 3, is deze docent al enthousiast vóór het maken van het handelingsplan. Met deze docent heb ik samen het handelingsplan gemaakt en het viel me hierbij op dat de docent heel veel ideeën had. Zoveel ideeën, dat het niet allemaal uitvoerbaar was binnen deze tijd en dat ik de docent moest afremmen. Ook noemde de docent een belangrijke aanvulling op de planning die D. moet afvinken. Hij gaf aan dat het goed zou zijn om ook de moeder van D. te betrekken. Als zij ook op de hoogte is, dan voelt D. zich thuis ook gesteund. Ik had dit niet vermeld, omdat ik dacht dat dit voor moeder lastig zou zijn. Hierbij realiseerde ik me dat ik dezelfde valkuil liet zien die ik eerder genoemd heb: ik dacht voor een ander, maar misschien is het wel helemaal geen probleem voor moeder. Tijdens het maken van het handelingsplan was deze docent ook erg kritisch over zijn eigen rol als docent. Hij stelde gerichte vragen over wat hij allemaal kon doen. De docent werd zichtbaar enthousiaster en wilde het liefste direct beginnen. Doordat de docent meer handelingen op zichzelf betreft, heb ik hem teruggegeven dat dit wel tijd gaat kosten. De docent gaf hierop aan dat deze tijd het waard was om D. verder te helpen. Dit vond ik een bijzondere uitspraak, omdat ik van deze docent nog niet eerder zo'n positieve bewoordingen had gehoord over de ontwikkeling van D.

Tijdens het bespreken van het handelingsplan met D., had ik als begeleider een vrij inactieve rol. De docent had het handelingsplan al duidelijk eigen gemaakt en kon heel goed verwoorden wat de bedoeling was. Er is minder aandacht geweest voor de gedragskaart. Dit kwam enerzijds door het feit dat dit ook bij andere docenten al was besproken en het dus duidelijk was voor D. Anderzijds kwam dit door het feit dat de docent veel meer op het gevoel en de gedachten van D. ging zitten. D. vond dit in het begin wel lastig, maar toen de docent de positieve contacten ging benoemen tussen hem en D., kreeg D. wel vertrouwen in de docent. Het bespreken van tekens vond D. nuttig en hij stelde zelf een aantal dingen voor. Ik realiseerde me hierbij dat ik vaak als begeleider moeilijker denk dan leerlingen; het kan zo makkelijk zijn om dingen af te spreken met elkaar. Het lijkt een lang handelingsplan, maar de actiepunten die erin vermeld staan, worden door alle betrokkenen als haalbaar gezien en zijn concreet genoeg om ermee aan de slag te gaan. Kleine veranderingen, die grote effecten teweeg kunnen brengen.

*Concluderend kan ik stellen dat ik in staat ben om vanuit de informatie van een oplossingsgericht gesprek met een docent een handelingsplan op te stellen. Er zit echter wel duidelijk verschil in het type oplossingsgericht gesprek en het daaruit voortkomende handelingsplan. Als de uitsprakenmethodiek gebruikt is kan ik beter aansluiten bij het verhaal*

*van de docent. Deze docenten zijn enthousiaster om te willen werken aan verandering, mede doordat ze een andere kijk hebben gekregen op de leerling en ze het gevoel hebben dat er echt naar hen geluisterd wordt. Hiermee kan ik de literatuur onderschrijven dat betrokkenheid van docenten erg belangrijk is voor het maken en uitvoeren van handelingsplannen. De docenten die gewerkt hebben met de uitsprakenmethodiek, durven zich kwetsbaarder op te stellen en geven duidelijker aan dat naast de leerling ook zij zelf actiepunten moeten hebben. Een andere conclusie is dat ik een handelingsplan het best kan maken samen met de docent. De docent wordt dan ook echt betrokken en de docent kan zich het plan al eigen maken, voordat de docent met de leerling gaat werken. Als de docent zelf gelooft in zijn verhaal en veranderingsvormen die hierbij aansluiten dan is de kans van slagen het grootste. De volgende deelvraag gaat dieper in op de vraag of de handelingsplannen in de praktijk ook echt werken en daadwerkelijk het gevoel van handelingsbekwaamheid vergroten.*

### **3.5: Wordt na een periode van uitvoering van het door mij opgestelde plan, de omgang met gedragsproblemen van een leerling als makkelijker ervaren?**

Bij de opstelling van de handelingsplannen heb ik ervaren dat docenten enthousiaster en positiever zijn over de uitvoering van het plan als ze betrokken zijn en ze zich serieus genomen voelen in hun eigen verhaal. De vraag is echter of de docenten dit positieve gevoel kunnen vasthouden en enthousiast blijven tijdens en na afloop van de handelingsplannen. Het zou bijvoorbeeld kunnen zijn dat de docenten die voorafgaand aan de uitvoering het meest enthousiast en positief zijn, ná afloop het minst enthousiast en positief zijn, omdat het resultaat hen tegen is gevallen. Wellicht stellen deze docenten wel te hoge eisen en verwachtingen die de leerling moeilijk kan waarmaken. Of is het tegendeel waar en hebben handelingsplannen ook daadwerkelijk meer effect en kans van slagen, als docenten voorafgaand aan de uitvoering enthousiast en positief zijn?

In een korte periode van 2 á 3 weken, probeer ik voor mezelf een duidelijker beeld te krijgen van het antwoord op deze vraag. Nadat er samen met de docent en de leerling een bespreking is geweest over het handelingsplan, is het handelingsplan waar nodig aangepast en is er per docent een termijn afgesproken van 3 weken. Ook is met D. besproken dat de vier handelingsplannen de komende 3 weken in werking gaan. De handelingsplannen gelden alleen voor de desbetreffende docent waar het handelingsplan mee gemaakt is. De

gedragskaart voor de werkhouding in de klas, geldt voor alle vier de docenten, evenals de planning die gemaakt wordt voor in de thuissituatie.

*Verloop van periode drie weken:*

Ik had mezelf voorgenomen om de eerste week niet uit mezelf naar de docenten of naar de leerling te gaan, om te informeren hoe de uitvoering verloopt. De docenten konden bij mij terecht voor vragen en/of opmerkingen, maar het initiatief zou van de docenten moeten komen. Ik vond het erg opvallend dat ik al ná 2 dagen docent 3 tegenkwam (docent mét uitsprakenmethodiek, zonder samen handelingsplan maken). Deze docent begon enthousiast te vertellen dat het nu al beter ging en dat het goed voelde voor haar om D. niet alleen op zijn gedrag aan te spreken, maar hem te complimenteren voor goede gedachten. Ze gaf aan dat ze nu al merkte dat de band tussen haar en D. beter was en dat D. ook echt liet zien dat hij wil veranderen. De docent straalde werkelijk. Ik was hier eerlijk gezegd verbaasd over, omdat het me sterk lijkt dat na 1 lesuur er al zo'n verbetering te zien is.

Na vijf dagen kreeg ik een enthousiaste mail van docent 4 (docent mét uitsprakenmethodiek, met wie ik samen het handelingsplan heb gemaakt):

*Na een week met D. gewerkt te hebben aan het handelingsplan, wilde ik je even laten weten dat ik erg tevreden ben over de voortgang. D. doet echt zijn best om complimenten te krijgen en de maatjes zijn eigenlijk niet nodig. Ik ben zo blij dat D. met een lach binnenkomt en met een lach naar buiten gaat en ik moet zeggen dat ik mezelf er ook op betrap dat ik met een lach naar buiten ga. Ik ben er trots op dat we het voor elkaar hebben gekregen om nu toch in een korte tijd met ekaar weer iets positiefs te kunnen zeggen over D. Ik hoop echt dat D. het volhoudt, maar ik heb hier wel goede hoop op. Goed werk, hier doen we het voor!*

Tijdens de tweede week ben ik de twee andere docenten even gaan opzoeken. De docenten waren beide wel positief, maar de eerste docent was wel beduidend minder positief. Hij gaf aan dat het D. tot nu toe wel lukt om zich aan de afspraken op de kaart te houden, maar dat er tegelijkertijd ook wel weer andere gedragingen opvallen. Ook geeft hij aan dat hij zich afvraagt in hoeverre D. dit doet voor anderen, of dat hij ook intrinsiek gemotiveerd is. Terugkomend op de kaart, is hij echter wel positief en kan hij D. ook becomplimenteren. De tweede docent, had vooral moeite om met D. in gesprek te gaan. Ze geeft aan dat er de afgelopen week weinig conflicten zijn geweest, waardoor ze ook moeilijk kan zeggen of het handelingsplan voor haar werkt. Ze heeft wel het idee dat D. met haar op een positieve manier contact zoekt en ze kan wel merken dat hij zich in de klas minder onverschillig opstelt. Ook bij haar geldt de afsprakenkaart voor de werkhouding. Deze docent vindt dit goed gaan, maar

ze geeft daarbij aan dat dit bij haar al goed ging en dat ze niet anders had verwacht. Ze geeft tevens lachend aan dat ze hoopt dat er nog een conflict gaat komen, zodat ze kan gaan kijken of het handelingsplan werkt.

#### *Ervaring leerling D.:*

In een gesprek met leerling D. kwam naar voren dat hij tevreden is over het gebruik van de gedragskaart. Hij geeft wel aan dat het hem niet altijd lukt om er direct aan te denken en dat hij zich ook niet altijd aan de afspraken houdt. De leerling vindt niet dat er een groot verschil is in het denken aan de gedragskaart bij verschillende docenten. Meestal denkt hij er wel aan bij de eerste docent. Als reden hiervoor geeft D. aan dat deze docent vaak wel negatief doet en hem ook in de klas op zijn gedrag kan aanspreken, terwijl iedereen het hoort. Dit wil D. liever niet, dus hij denkt meestal wel aan de kaart. Ook bij de vierde docent denkt D. wel vaak aan de kaart. Deze docent is vaak zo positief, dat D. al bij binnenkomst aan de kaart en de afspraken denkt. Als er met D. gesproken wordt over de beoordeling in cijfers van de afspraken, dan valt het volgens D. op dat de derde en vierde docent vaak wel hogere cijfers geven, dan hij zelf dacht. Al een paar keer heeft hij voor een afspraak een 10 gekregen, terwijl hij dan zelf vond dat het gedrag geen 10 waard zou zijn.

D. geeft ook aan dat hij aan zichzelf merkt dat hij zich nu beter in de les gedraagt als hij het gevoel heeft dat hij niet alleen maar alles fout doet. Hij heeft werkpunten, maar ook de docenten en dat maakt het volgens D. wel makkelijker om je goed te gedragen in de klas. Als een docent altijd alleen maar zegt dat D. het fout doet en zelf niet verandert dan ziet D. ook niet echt redenen om te veranderen. Dat heeft volgens D. dan toch geen zin.

Bij docent drie vond D. het in het begin wel vervelend om met haar samen het GGG-model in te vullen. Vooral omdat het buiten schooltijd is en saai. Het is nu wel duidelijk voor D. dat zijn gevoel en gedachten meespelen in het gedrag wat D. laat zien. D. probeert nu wel vaker een positieve gedachte te hebben. Alles gaat dan ook makkelijker en hij hoeft dan ook niet zoveel te praten met de juf. D. vindt het wel moeilijk om over zijn gevoel en gedachten te praten. Het zal volgens hem wel belangrijk zijn, maar hij doet het liever niet. D. merkt wel dat het iets makkelijker wordt om erover te praten. D. vindt het vooral fijn dat het nu op school beter gaat, maar ook thuis. Zijn moeder houdt goed bij hoe het gaat met de planning en ze is dan wel positief tegen D. Alles gaat nu volgens D. opeens veel gemakkelijker en beter. Er zijn ook minder ruzies.

### *Evaluatie met schaalvragen:*

Na de drie weken is met iedere docent persoonlijk en individueel geëvalueerd. De evaluatie is gedaan met behulp van de eerder gestelde schaalvraag, waarbij de docenten een stap hebben aangegeven die ze zouden willen bereiken na 3 weken. Per docent zal kort uiteengezet worden wat er veranderd is volgens de docent en wat opvallendheden uit de gesprekken waren:

Docent 1: geen uitsprakenmethodiek, niet samen het handelingsplan gemaakt.

Stapje maken: De docent heeft in het eerdere oplossingsgerichte gesprek aangegeven dat hij een stapje wil gaan maken van de 5 naar de 6.

Volgens de docent waren hiervoor de onderstaande acties noodzakelijk:

| Acties D.                                                                                                                                                                                                                                   | Acties docent                                                                                                                                                                                                                                             |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"><li>-D. gaat in de les rechtop zitten.</li><li>-D. maakt zijn huiswerk.</li><li>-D. luistert naar de docent tijdens uitleg.</li><li>-D. kijkt de docent aan en is niet met andere dingen bezig.</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>-Docent bespreekt met D. dat hij bij goed gedrag extra klusjes mag doen.</li><li>-Docent geeft korte duidelijke taken, waarbij hij aangeeft wanneer het af moet zijn, inclusief consequenties/beloningen.</li></ul> |

Evaluatie: De docent geeft aan dat er voor zijn gevoel geen stapje gemaakt is naar de 6. Er is wel een verandering in het gedrag waarneembaar, maar de docent heeft het gevoel dat de leerling dit maar tijdelijk kan volhouden en dat hij dit ook doet voor de beloning en niet vanuit intrinsieke motivatie. De gedragskaart heeft wel geholpen, maar naar het idee van de docent is het niet zo dat D. nu beter luistert naar de docent en dat de docent nu meer het gevoel heeft dat hij het gedrag van D. kan sturen. Deze docent geeft aan dat hij denkt dat dit gevoel nu juist afgenomen is en dat er een stapje terug is gezet. Hij geeft hierbij aan dat hij vindt dat alle aandacht voor D. misschien wel te veel van het goede is geweest en dat D. nu daardoor het gevoel heeft gekregen dat hij zich juist meer kan misdragen. Begeleiding kan er volgens deze docent ook voor zorgen dat leerlingen meer de vrijheid voelen om zich te misdragen, omdat er dan toch mensen zijn die het voor de leerlingen opnemen. Hele duidelijke woorden, waarbij opvalt dat de docent niets bij zichzelf legt. Hij praat vooral over andere personen en er is geen sprake van persoonlijke betrokkenheid bij de leerling. Er is ook geen enthousiasme te bespeuren bij deze docent om te zorgen voor positieve verandering.

Docent 2: geen uitsprakenmethodiek, wel samen het handelingsplan gemaakt.

Stapje maken: De docent heeft in het eerdere oplossingsgerichte gesprek aangegeven dat zij een stapje wil gaan maken van de 6 naar de 7.

Volgens de docent waren hiervoor de onderstaande acties noodzakelijk:

| Acties D.                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Acties docent                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"><li>-D. gaat tijdens gesprekken rechtop zitten en hij kijkt de docent tijdens het luisteren aan.</li><li>-D. zegt niet dat het hem niets kan schelen.</li><li>-D. kan herhalen wat de docent zei en kan zijn excuses aanbieden als dit van hem verwacht wordt.</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>-Docent geeft de structuur van het gesprek aan tegen D. en wat ze hem verwacht. Dit in combinatie met een beloning voor gewenst gedrag.</li><li>-Docent maakt met D. een duidelijke afspraak om dingen te bespreken en bespreekt niet direct ná een incident.</li></ul> |

Evaluatie: De docent geeft aan dat het lastig is voor haar om te bepalen of er een stapje gemaakt is, vanwege het feit dat er nauwelijks gesprekken hebben plaatsgevonden over incidenten. Haar gevoel van onmacht kwam met name uit het feit dat ze het idee had dat ze geen goed gesprek kon voeren met D. over incidenten en hij snel het idee gaf dat het hem niets kon schelen. Ondanks dat er geen gesprekken zijn geweest, geeft deze docent aan dat ze vindt dat er wel een klein stapje gemaakt is. D. lijkt te zijn veranderd en geniet nu ook meer van de complimenten die ze hem kan geven over zijn goede gedrag. Voor haarzelf geldt dat ze zich nu meer handelingsbekwaam voelt, omdat ze nu beter weet hoe ze een gesprek met D. moet aanpakken en ze het gevoel heeft dat ze nu zelf meer de controle heeft over het verloop van het gesprek. In de toekomst zal het ook moeten uitwijzen of het daadwerkelijk werkt, maar haar zelfvertrouwen over deze manier is in ieder geval wel beter. Ze gaat nu al met een ander gevoel het gesprek in en ze denkt dat dit al wel zal helpen om met D. goede gesprekken te kunnen voeren, waarin hij haar ook meer serieus neemt. Ze geeft zichzelf nu een 6.5.

Docent 3: wel uitsprakenmethodiek, niet samen het handelingsplan gemaakt.

Stapje maken: De docent heeft in het eerdere oplossingsgerichte gesprek aangegeven dat zij een stapje wil gaan maken van de 3 naar de 5.

Volgens de docent waren hiervoor de onderstaande acties noodzakelijk:

| Acties D. | Acties docent |
|-----------|---------------|
|           |               |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>-D. gaat tijdens de les rechtop zitten.</li> <li>-D. legt aan het begin van de les zijn boeken op tafel.</li> <li>-D. schrijft zijn huiswerk elke les op in zijn agenda.</li> <li>-D. maakt geen rare geluiden tijdens klassikale uitleg.</li> <li>-D. streept op een gemaakte kaart aan of de bovengenoemde zaken gelukt zijn.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Docent ziet er op toe dat D. iets in zijn agenda schrijft. Begeleider kan dan gerichte planning maken.</li> <li>-Docent geeft ook op de kaart aan of gemaakte afspraken gelukt zijn. Er wordt ook een positief aspect opgezet.</li> <li>-Docent geeft korte en duidelijke taken. Als D. deze goed maakt, mag hij even een klusje gaan doen (uit de les).</li> <li>-Docent bespreekt met mentor dat zij gesprek met klas moet hebben over het lachen om het gedrag van D.</li> <li>-Docent houdt logboek bij over gedragingen van D. Vanuit dit logboek kan de begeleider aan de slag met een GGG-model, om duidelijk te maken aan D. dat zijn gedrag in relatie staat met zijn gedachten en gevoel.</li> <li>-Docent complimenteert D. niet alleen op zijn gedrag, maar ook op zijn denken en zijn gevoel.</li> </ul> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Evaluatie: Zoals al eerder duidelijk werd gemaakt door de docent, was ze al na twee dagen na de inwerkingstelling van het handelingsplan erg enthousiast over de verandering in het gedrag van D. Zij vond de uitsprakenmethodiek erg prettig en het was voor haar een eye-opener om zich niet alleen te richten op het gedrag van D., maar ook op zijn gedachten en zijn gevoelens. Het voelt voor haar goed dat ze nu ook op een andere manier te werk kan gaan. Ze heeft het gesprek met D. erg waardevol gevonden en ze merkt ook dat het voor D. erg fijn is dat hij het idee heeft dat hij niet alleen hoeft te veranderen, maar ook de docent. Als gevraagd wordt of ze de 5 bereikt heeft, geeft ze aan dat dit bijna het geval is. Ze geeft zichzelf een 4.5. Vooral in het begin was ze heel enthousiast, maar na drie weken is ze ook wel gaan merken dat niet alle punten in het handelingsplan goed bij haar passen en dat ze met sommige punten geen raad weet. Dit straalt ze dan uit naar D. toe en ze heeft het idee dat dit hem weer onzeker maakt. Als voorbeeld noemt ze hierbij het invullen van het GGG-model. Ze vraagt zich af of

ze dit wel goed kan invullen samen met D. en of ze hier niet bepaalde kennis voor mist. Voor haar gevoel is dit juist een punt in het handelingsplan wat bij haar niet werkt. Op de vraag waarom ze dit niet heeft aangegeven bij het bespreken van het handelingsplan, gaf ze aan dat ze toen nog niet precies wist wat de bedoeling was en dat ze pas later dit besef kreeg. Ze geeft aan dat het geen kritiek is, maar dat het handelingsplan niet helemaal aansloot bij haar als persoon.

Docent 4: wel uitsprakenmethodiek, wel samen het handelingsplan gemaakt.

Stapje maken: De docent heeft in het eerdere oplossingsgerichte gesprek aangegeven dat hij een stapje wil gaan maken van de 6 naar de 6.5.

Volgens de docent waren hiervoor de onderstaande acties noodzakelijk:

| Acties D.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | Acties docent                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>-D. gaat tijdens de les rechtop zitten, zonder daarbij op zijn tafel te gaan liggen c.q. slapen.</li> <li>-D. gaat elke les na afloop van de les aan de docent laten zien wat hij gemaakt heeft.</li> <li>-D. schrijft zijn huiswerk elke les op in zijn agenda.</li> <li>-D. gaat zich houden aan een dagplanning.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Docent ziet er op toe dat D. iets in zijn agenda schrijft. Begeleider kan dan gerichte planning maken.</li> <li>-Docent geeft complimenten voor hetgeen wat af is.</li> <li>-Docent benoemt zijn gevoel, zodat D. weet wat de docent vindt van D. en zijn gedrag.</li> <li>-Docent maakt afspraken met D. hoe D. kan aangeven dat hij iets kinderachtig vindt en geeft hem dan een vervangende opdracht.</li> <li>-Docent spreekt met de twee andere leerlingen in de klas over de hulp die ze aan D. kunnen geven. Maatjes.</li> <li>-Docent maakt met D. inzichtelijk wat de relatie is tussen goede cijfers, je gevoel en hoe je denkt.</li> </ul> |

Evaluatie: Deze docent is vanaf het begin van het evaluatiegesprek vol lof over de aanpak.

Een erg enthousiaste docent, die betrokkenheid laat zien en weer gelooft in de leerling. Mooi om te horen! Opvallend was dat juist deze docent in het begin erg negatief was over D. en zelfs twijfelde of D. wel op deze school thuishoorde. Hij zag een groter stapje dan 0.5 niet als

haalbaar, maar geeft nu aan dat deze stap zeker weten is bereikt. Er is in de korte tijd veel meer gebeurd tussen D. en de docent en de docent is ervan overtuigd dat D. nog veel meer kan ontwikkelen. De docent deelt zichzelf hierbij ook een actieve rol in. Hij geeft aan dat hij door de gesprekken anders is gaan kijken naar D. en dat hij ook anders naar zijn eigen handelen is gaan kijken. De uitzonderingen hebben hem aan het denken gezet en het samen maken van een handelingsplan heeft hij als zeer waardevol ervaren. Op de vraag wat voor de docent het meest waardevol was als je kijkt naar het samen bespreken van de uitspraken en het samen maken van het handelingplan, dan geeft de docent daar stellig als antwoord op dat de combinatie juist zo krachtig is. De tijd is tekort om aan te geven hoe D. zich dit schooljaar verder zal gaan ontwikkelen, maar de docent heeft het idee dat D. nu een stuk beter in zijn vel zit en dat hij de positieve invloed van de docenten nu beter voelt dan voorheen. Hij staat er voor open en dat maakt dat docenten ook de veranderingen zien. Een positieve interactie is volgens de docent nu wel ingezet.

*Concluderend na deze korte periode van werken met de handelingsplannen, kan ik stellen dat het geen vanzelfsprekendheid is dat de omgang met gedragsproblemen van een leerling als makkelijker wordt ervaren door een docent. Het opstellen van een handelingsplan alleen blijkt in dit geval niet voldoende om te zorgen dat het gevoel van handelingsverlegenheid ook minder wordt bij de docenten. Bij de vier docenten komt naar voren dat de docenten die het meest enthousiast en betrokken waren voor de ingang van de handelingsplannen, ook het gevoel hebben dat ze meer handelingsbekwaam zijn in de omgang met de leerling. Zij zagen al na een zeer korte tijd een verandering in het gedrag van de leerling. Door een positieve benadering van de leerling, voelden zij zich als docent ook prettiger en dit vergroot klaarblijkelijk het gevoel van handelingsbekwaamheid. Zoals al eerder bleek zorgt de uitsprakenmethodiek voor meer enthousiastere en betrokken docenten. Voor het effect van de uitvoering van handelingsplannen is het echter ook van groot belang dat de handelingsplannen samen met de docenten worden gemaakt. Vanuit dit korte onderzoek kan ik dus de hypothese bevestigen dat handelingsplannen de meeste kans van slagen hebben als docenten enthousiast en betrokken zijn vóór de ingang van de handelingsplannen. Nu alle deelvragen besproken zijn zal in de volgende paragraaf antwoord gegeven worden op de onderzoeksvraag, waarbij een conclusie van de onderzoeksresultaten aan bod komt.*

### 3.6 Conclusie onderzoeksresultaten:

Terugkijkend naar hoofdstuk 1, heb ik uiteengezet dat voor mij als gedragsspecialist een belangrijk doel van dit onderzoek te maken heeft met oplossingsgerichte gespreksvoering met docenten en het maken van een concreet plan voor de omgang met gedragsproblemen van leerlingen, waar ik mijn handelen vervolgens op kan afstemmen. Op deze manier kan ik ook indirect iets betekenen voor de begeleiding aan de betreffende individuele leerling en kan ik met mijn expertise en sturing ook daadwerkelijk aansluiten bij de behoefte van docenten. Dit zal docenten en mij dan vermoedelijk een beter gevoel geven. Voortkomend uit de gewenste situatie is onderstaande onderzoeksvraag gesteld:

#### Onderzoeksvraag:

Hoe kan ik oplossingsgerichte gespreksvoering en de uitsprakenmethodiek op een reguliere middelbare school inzetten bij de begeleiding van docenten, om het gevoel van handelingsverlegenheid, bij de omgang met gedragsproblemen van een leerling, om te zetten in handelingsbekwaamheid?

Door de beantwoording van bijbehorende deelvragen heb ik een beter beeld gekregen van een antwoord op de onderzoeksvraag.

Allereerst is het voor mij duidelijk geworden dat handelingsbekwaamheid en handelingsverlegenheid begrippen zijn die op verschillende wijze door personen geïnterpreteerd worden. In de literatuur worden de termen niet duidelijk en concreet beschreven en er wordt geregeld uitgegaan van kennis en vaardigheden. Dit zijn de ‘zichtbare’ eigenschappen van docenten, waar door begeleiders vaak de aandacht op gelegd wordt. Het is voor mij duidelijk geworden dat juist de ‘onzichtbare’ eigenschappen voor docenten een belangrijke rol spelen in het gevoel van handelingsverlegenheid en handelingsbekwaamheid. Aansluiten bij het gevoel en het verhaal van de docent is hierbij erg belangrijk.

Om hier goed bij te kunnen aansluiten is een goed format en een goede voorbereiding van een oplossingsgericht gesprek erg belangrijk. Vanuit de oplossingsgerichte gespreksvoering draag je als begeleider geen oplossingen aan, maar laat je de docenten zelf hun eigen ogen openen door gerichte vragen te stellen naar onder andere uitzonderingen en positieve formuleringen. Een format van oplossingsgerichte gespreksvoering kan goed aansluiten bij het formuleren

van het eigen verhaal van de docent en wordt door de docenten als prettig ervaren. Het is een relatief korte interventie van ongeveer 20 minuten, die veel winst oplevert in het gevoel van de docent en hiermee een stapje dichterbij een beter gevoel van handelingsbekwaamheid. Naast het feit dat oplossingsgerichte gespreksvoering als prettig wordt ervaren door docenten, is tevens uit dit onderzoek gebleken dat de inpassing van de uitsprakenmethodiek bij de oplossingsgerichte gespreksvoering van grote meerwaarde is. Zeer opvallend is namelijk dat docenten die gewerkt hebben met de uitsprakenmethodiek, enthousiaster zijn en met name ook positiever over de veranderingen in de richting van de gewenste situatie. Door dit enthousiasme en positivisme voelen docenten zich indirect ook meer handelingsbekwaam in de omgang met de leerling. Doordat de docenten met de uitsprakenmethodiek met hun eigen verhaal actief bezig zijn geweest, zien ze weer openingen in hun handelen naar de leerling toe en komen ze weer tot nieuwe handelingsmogelijkheden. Ook raken ze zich weer bewust van de stappen en positieve dingen die al hebben plaatsgevonden. Als ze zich bewust worden van wat ze al bereikt hebben, krijgen ze weer nieuwe kracht en energie om door te gaan.

Vanuit een oplossingsgericht gesprek, gecombineerd met de uitsprakenmethodiek, kan ik het beste een handelingsplan maken. Er kan dan het beste aangesloten worden bij het verhaal van de docent. Docenten die met de uitsprakenmethodiek gewerkt hebben kunnen ook het beste reflecteren op hun eigen handelen en zijn in staat om in het handelingsplan niet alleen handelingen te benoemen waar de leerling verandering in moet leren brengen, maar ook handelingen waar zij als docent verandering in kunnen brengen. Voor het effect van de uitvoering van het handelingsplan is het het beste als het handelingsplan samen met de docent gemaakt wordt. De docent voelt zich dan het meest betrokken en kan tijdens het maken van de handelingsplan al bepalen of een bepaalde handeling past bij de docent als persoon. Als de docent zelf gelooft in zijn verhaal en veranderingsvormen die hierbij aansluiten dan is de kans van slagen het grootst.

Vanuit een korte periode van uitvoering van de handelingsplannen komt naar voren dat de docenten die het meest enthousiast en betrokken zijn vóór de ingang van de handelingsplannen, ook al snel het gevoel hebben dat ze meer handelingsbekwaam zijn in de omgang met de leerling. Zij zien snel een verandering in het gedrag van de leerling. Door een positieve benadering van de leerling, voelen zij zich als docent ook prettiger en dit vergroot tevens het gevoel van handelingsbekwaamheid.

Kortom: Het gevoel van handelingsbekwaamheid wordt door mij als begeleider het beste vergroot als ik gebruik ga maken van oplossingsgerichte gespreksvoering in combinatie met de uitsprakenmethodiek, waarbij ik vervolgens samen met de docent een handelingsplan ga opstellen. Op deze manier sluit ik het beste aan bij de behoefte van de docent en wordt het gevoel van handelingsverlegenheid bij de omgang met gedragsproblemen van een leerling verminderd.

#### Wat ga ik als gedragsspecialist uit dit onderzoek meenemen naar de toekomst?

- Ik ga in mijn handelen niet alleen theorie en vaardigheden overbrengen, maar me juist ook richten op handvatten om het gevoel te krijgen dat docenten meer sturing kunnen geven aan de leerlingen en daarmee het gevoel te krijgen om invloed te hebben op het gedrag van de leerling en de leerling als persoon. Ik ga me meer richten op het gevoel en het eigen verhaal van de docent om handelingsbekwaamheid te vergroten.
- Ik ben in staat om met een goed format in ongeveer 20 minuten een oplossingsgericht gesprek te voeren met docenten. Dit kan ik met zelfvertrouwen en ik sta achter de uitvoering, omdat ik weet dat deze manier van gespreksvoering als prettig wordt ervaren door docenten.
- Ik ga voorafgaand aan het oplossingsgerichte gesprek een docent uitspraken over de leerling laten opschrijven. Deze uitspraken zet ik dan voorafgaand aan het gesprek in een segmentenmodel en ik analyseer de uitspraken. Tijdens het oplossingsgerichte gesprek bespreek ik het segmentenmodel met de docent. Hierdoor wordt het enthousiasme en de betrokkenheid van docenten vergroot.
- Ik ga zoveel mogelijk het handelingsplan samen met de docent maken. Zo leg ik een handelingsplan niet op, maar vergroot ik de betrokkenheid van een docent waardoor de kans van slagen en een hoge effectiviteit het beste is.

In het volgende hoofdstuk zal ik terugblikken op dit meesterstuk met een kritische blik.

Ondanks het feit dat ik erg enthousiast ben over de resultaten, is het goed om te kijken naar kritische kanttekeningen en aanbevelingen.

## **Hoofdstuk:4      Kanttekeningen en aanbevelingen**

In dit hoofdstuk zal ik plus- en relativeringspunten weergeven, die ik kan opmerken als ik vanuit een helicopterview naar mijn hele meesterstukonderneming kijk. Ook zal ik aanbevelingen aan de orde laten komen die in aanmerking komen voor verder onderzoek ten aanzien van de resultaten. Dit zou kunnen gelden voor mezelf als onderzoeker of voor een ‘collega’-onderzoeker.

Terugkijkend op dit onderzoek, kan ik met zekerheid zeggen dat het me waardevolle informatie heeft opgeleverd. Ik heb het idee dat ik nu beter in staat ben om aan te sluiten bij de behoeften van docenten en daarmee indirect ook de leerlingen kan helpen. Naast het feit dat het voor mij als begeleider waardevolle informatie op heeft geleverd voor in de praktijk, denk ik tevens dat het waardevolle informatie is voor andere begeleiders. Het is goed om soms even met beide benen op de grond te landen en jezelf af te vragen hoe je het beste effectiviteit en positiviteit kan bereiken. Uiteraard heb ik ook ervaren dat de handelwijze uit dit onderzoek, tijdrovend is en niet geheel aansluit bij de visie van directies van scholen, Regionale Expertise Centra en andere instanties waar je als begeleider jezelf moet kunnen verantwoorden. Veel leerlingen met gedragsproblemen worden begeleid vanuit een rugzak of andere zorggelden, die vaak geormerkt zijn aan het betreffende kind. Dit betekent in de praktijk dat het niet altijd praktisch mogelijk is om al te veel tijd te besteden aan de omgang vanuit docenten met de leerling. Er moet gewerkt worden mét de leerling en gepraat worden mét de leerling in plaats van óver de leerling. Als je deze redenering in het licht plaatst van de onderzoeksliteratuur, dan roept dat wat mij betreft zeker vraagtekens op. Er staat namelijk veelvuldig vermeld dat juist de positie van de docent van grote invloed is op het gedrag van de leerling. Waarom zou er dan ook niet voldoende aandacht kunnen zijn voor de docenten die met de leerling om gaan. Mijn inziens zou het voor in de toekomst zeker zinvol zijn om de verantwoording van geormerkt geld breder te zien en naast de begeleiding van individuele leerlingen, ook voldoende tijd en energie te stoppen in de docenten die met de leerling omgaan. Dit kost tijd, maar de meerwaarde die het uiteindelijk geeft is niet met tijd goed te maken.

Vanuit dit onderzoek is voor mij als begeleider duidelijker geworden hoe ik het beste kan aansluiten bij de behoefte van docenten en hiermee kan bereiken dat docenten zich meer handelingsbekwaam voelen. Dit heeft zeer zeker een grote invloed op leerlingen en daarbij

bereik ik verandering, zowel bij docenten als bij de leerlingen. Deze verandering geldt gedragsmatig, maar bovenal mentaal en gevoelsmatig. Met een positievere blik en positieve gedachten, voel je je ook prettiger en dit heeft een positieve weerslag op je gedrag. Ik draag deze visie graag uit en sta hier zelf achter. In mijn dagelijkse praktijk draag ik deze visie ook uit naar collega's en probeer ik hen ook te stimuleren om zoveel mogelijk gebruik te maken van de oplossingsgerichte gespreksvoering. Dit onderzoek zal collega's en andere betrokkenen aan het denken zetten en hopelijk zal het hen motiveren en inspireren op de juiste manier. De resultaten uit het onderzoek zijn zeker voor velen een bevestiging voor de dagelijkse praktijk en wellicht een eye-opener voor degene voor wie de geschetste beelden herkenbaar zijn. Waardevol, praktisch, nuttig en haalbaar: termen die zeker van toepassing zijn.

Ik realiseer me echter ook dat de resultaten vanuit dit onderzoek niet valide en betrouwbaar zijn. Een aantal kanttekeningen zijn zeker te plaatsen bij dit onderzoek. Allereerst is het aantal docenten waarbij dit onderzoek gedaan is, te weinig om te kunnen stellen dat de resultaten voor een grotere populatie docenten van toepassing zijn. Om te kunnen stellen dat dit het geval is, zou het zinvol zijn om een docententeam te betrekken bij dit onderzoek. Gezien de tijd en andere praktische bezwaren is dit nu niet gebeurd. Dit zou echter zeker zinvol zijn om nog verder te onderzoeken. Het zou bijvoorbeeld kunnen dat er bij dit onderzoek toevalligerwijs docenten meewerkten die van nature al sneller te enthousiasmeren zijn en betrokken zijn, in vergelijking met de docenten die niet met de uitsprakenmethodiek gewerkt hebben en juist van nature al minder enthousiast en betrokken zijn.

Een andere kanttekening is de periode van onderzoek. De twee á drie weken dat er gewerkt is met de handelingsplannen zijn misschien te kort om zinvolle resultaten te kunnen noemen. Toch zijn er in deze korte tijd al wel veranderingen merkbaar. Het is de vraag of deze veranderingen herkenbaar blijven na een langere periode van tijd. Een eerder genoemde hypothese in dit onderzoek, zou wat mij betreft nog interessant zijn om te onderzoeken. Het zou namelijk kunnen dat de meest betrokken en enthousiaste mensen in het begin enthousiast zijn, maar als een leerling dan even een terugval heeft na een langere periode, zijn dit wellicht ook juist de docenten die direct bevestigd worden in hun eerdere visie: "zie je wel, het gaat niet werken".

Een belangrijk aspect wat tijdens dit onderzoek naar voren komt is subjectiviteit. De vraag is of dit een kanttekening is van het onderzoek of juist een waardevol onderzoeksresultaat wat

nog meer weer eens bevestigt dat het gevoel van docenten erg belangrijk is bij de omgang met gedragsproblemen van leerlingen. In het onderzoek komt naar voren dat juist de ‘onzichtbare’ eigenschappen van docenten van belang zijn in de mate van handelingsverlegenheid en handelingsbekwaamheid. Hierbij hebben we het onder andere over gevoelens van docenten. Zijn deze objectief? Is subjectiviteit van docenten een kanttekening of is het realiteit? Ik heb persoonlijk als begeleider van docenten ervaren dat als je verandering wil zien en zelf enthousiast en betrokken bent, dat verandering dan ook sneller tot stand komt. Geldt dit eigenlijk niet voor alle docenten en zelfs alle mensen?

Uit dit onderzoek is voor mij naar voren gekomen dat het juist waardevol is om me niet altijd bezig te houden met objectieve gegevens en bewezen literatuur. Uit onderzoek significant vastgestelde gegevens zijn goed om over te dragen aan docenten in de vorm van kennis en vaardigheden, maar als je alleen aandacht voor deze kant hebt, dan doe je het gevoel van docenten te kort. Mijn inziens is juist die gevoelsmatige kant van docenten van belang. En of het nu in een korte tijd realistisch is dat docenten een verandering merken in de omgang met gedragsproblemen van een leerling of niet, de vraag is of het antwoord op deze vraag er toe doet. Hoe dan ook, een doel is dan bereikt: De docent voelt zich meer handelingsbekwaam, is positiever en bereikt hiermee dus ook indirect een verandering bij de leerlingen die de positiviteit van docenten vaak merken en aanvoelen. De gewenste situatie dus!

In het volgende hoofdstuk zal ik een persoonlijke reflectie geven op het leerproces.

## **Hoofdstuk:5      Persoonlijke reflectie**

In dit hoofdstuk ga ik reflecteren op mijn leerproces en het behaalde eindresultaat in het kader van mijn professionaliseringsontwikkeling.

Als orthopedagoog heb ik inmiddels al enkele jaren werkervaring. Tijdens de opleiding pedagogische wetenschappen heb ik veel geleerd over stoornissen, psychopathologie, genetische invloeden, kenmerken van gedragingen etcetera. Terugkijkend op deze studie heb ik deze kennis in me opgenomen en voor waar aangenomen. In de praktijk ben ik de jaren daarna al deze informatie gaan koppelen aan leerlingen die met verschillende problematieken te maken hebben. De kennis krijgt dan ineens een heel andere waarde en is veel meer betekenisvol. Gaandeweg de jaren ben ik gaan ervaren dat ik de omgang en begeleiding van middelbare scholieren erg interessant ben gaan vinden. Deels vanwege de leeftijd, maar vooral vanwege het feit dat ik juist ervaar dat ik affiniteit met deze groep heb en me op een bepaalde manier op gelijke hoogte kan stellen: ik luister naar ze, toon begrip voor hun situatie en merk dat een stuk goede persoonlijke aandacht al ontzettend veel met deze populatie leerlingen kan doen, in positieve zin. Tijdens de begeleidingen miste ik ongeveer twee jaar geleden de vaardigheden om op gedegen wijze voor oplossingen te zorgen. Zoals eerder gezegd had ik vanuit de opleiding vooral kennis meegekregen over stoornissen en oorzaken, maar werd er geen handleiding bij geleverd “hoe kan ik zorgen dat een leerling met... een positieve gedragsverandering laat zien”. Juist omdat ik affiniteit met de doelgroep heb en veel doorzettingsvermogen heb, lukte het me toch om voor positieve gedragsveranderingen te zorgen. Terugkijkend kan ik echter wel stellen dat het soms moeizaam was, mij veel energie kostte en vooral heel veel denkwerk (“hoe kan ik ervoor zorgen dat...”). Waardevol denkwerk, zodra er maar een stijgende lijn in de ontwikkeling van een leerling blijft zitten, maar wat als dit niet zo is....

Door dit onderzoek en door de hele studie, zijn voor mij de ogen goed geopend. Ik ben er helemaal van overtuigd geraakt dat ik niet degene moet zijn met het meeste denkwerk, maar dat ik me veel meer moet richten op het sturen van gesprekken en daarmee zorgen dat de leerlingen en de docenten zelf hun eigen verhaal vertellen. Hierdoor kan ik er ook voor zorgen dat ik niet degene ben die oplossingen aandraagt, maar dat dit juist de leerlingen en de docenten zelf moeten zijn.

## Literatuurlijst

Bootsman, A. (2001) *Van zorg naar opzet handelingsplannen*. Remediaal/jaargang 4. Arnhem;APC

Cauffman, L. & D.J. van Dijk (2009). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Amsterdam: Uitgeverij Boom Onderwijs.

Deley, T., (2004). *Denken Voelen Doen. Sociaal-emotionele ontwikkeling in het basisonderwijs*. Antwerpen / Apeldoorn: Garant.

Deley, T., Beets-Kessens, A. (2004). *Denken Voelen Doen. Tien verhalen van leerkrachten over jonge kinderen in sociaal-emotionele kwesties*. Antwerpen / Apeldoorn: Garant.

Deley, T., (2004). *Denken Voelen Doen. Tien verhalen van leerkrachten over kinderen in sociaal-emotionele kwesties in het basisonderwijs*. Antwerpen / Apeldoorn: Garant.

Deley, T., (2004). *Denken Voelen Doen. Het materialenboek: lijsten, hulpteksten en handelingswijzers*. Antwerpen / Apeldoorn: Garant.

Den Dulk,H. (2008). *Handelingsplanning in het voortgezet onderwijs*. Baarn: HBuitgevers

Doom, E.C. van en Enthoven, M. (2005) Leraren begeleiden bij het omgaan met lastige leerlingen: Een driebandenspel. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek, Kinderpsychiatrie en Klinische Kinderpsychologie*, 30, 89-97.

Durrant, M. (2007). *Creatieve oplossingen bij gedragsproblemen op school*. Fontys OSO. Reeks nr.3. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Enthoven, M. (2003). De meester in de spiegel. In: J.C. Van der Wolf (red.), *In het hoofd van de meester. Gedragsproblemen in de onderwijspraktijk in ecologisch perspectief* (pp. 63-75). Utrecht: Agiel.

Furman, B.,(2007). *Kids' Skills*. Soest: Nelissen.

- Harinck, F. (2009) *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Apeldoorn: Garant-Uitgevers N.V.
- Pameijer, N., & Van Beukering, T. (2004). *Handelingsgerichte diagnostiek. Een praktijkmodel voor diagnostiek en advisering bij onderwijsleerproblemen*. Leuven: Acco.
- Proschaska, J.O., Diclemente, C.C., & Norcross, J.C. (1992). In search of how people change: Applications to the addictive behaviors. *American psychologist*, 47, 1102-1114.
- Schaap-Hummel, I & Rijnberg, E. (2007) Handelingsplannen in de leerwegen. Artikel binnengehaald op 20 maart 2011 van [http://www.cordys.nl/artikel\\_handelingsplannen.html](http://www.cordys.nl/artikel_handelingsplannen.html)
- Spencer, L. M. & S. M. Spencer (1993). *Competence at work. Models for superior performance*. New York: Wiley & Sons
- Stoof, A. (2005). *Tools for the identification and description of competencies*. Heerlen: Open Universiteit Nederland.

## **Bijlage:1      Vragenlijst docenten handelingsverlegenheid-handelingsbekwaamheid**

Beste docent,

Zojuist hebben we in de vergadering gesproken over mijn praktijkonderzoek. Ik wil jullie vragen om onderstaande vragen zo eerlijk mogelijk te beantwoorden, waarbij de eerste ingeving van belang is. Alvast bedankt voor jullie medewerking.

### Open vragen:

Omschrijf in eigen woorden waar je als docent het eerste aan denkt bij het woord:

**Handelingsverlegenheid:**.....

.....

.....

.....

**Handelingsbekwaamheid:**.....

.....

.....

.....

### Overige vragen:

Hieronder staan 10 stellingen beschreven. Ik wil je vragen om achter elke stelling een cijfer te zetten van 0 tot 10, wat voor jou bij deze stelling van toepassing is. Als je het lastig vindt, kan het je helpen om een leerling in gedachten te nemen. 0 is handelingsverlegen, 10 is handelingsbekwaam.

- 1) Ik heb onvoldoende kennis over gedrag van de leerling met gedragsproblemen .....
- 2) Ik heb geen band met de leerling met gedragsproblemen .....
- 3) Ik heb voldoende kennis over het gedrag van de leerling met gedragsproblemen .....
- 4) Ik heb het gevoel dat ik met de leerling zelf de problemen kan oplossen .....
- 5) Ik heb weinig conflicten met de leerlingen, maar de leerling laat zich niet sturen door mij als docent .....
- 6) Ik voel me onmachtig bij de omgang met een leerling met gedragsproblemen .....
- 7) Ik heb veel conflicten met de leerling, maar de leerling laat zich wel door mij sturen .....
- 8) Ik ben voldoende vaardig in de omgang met een leerling met gedragsproblemen .....
- 9) Ik heb als docent een goed contact met de leerling met gedragsproblemen .....
- 10) Ik heb het gevoel dat ik geen invloed kan uitoefenen op het gedrag van de leerling .....

Opmerkingen:

.....

.....

Hartelijk bedankt voor het invullen!

## **Bijlage:2      Interview Ambulant Begeleider**

*Wat zijn als Ambulant Begeleider je belangrijkste taken?*

Ik geef met name voorlichting aan Middelbare Scholen, waarbij ik kennis en ervaring overdraag aan docenten. Naast het geven van voorlichting over een bepaalde stoornis voer ik advies en begeleidingsgesprekken. Vaak met de docenten en begeleiders van de school. Deze gesprekken vinden vaak plaats aan de hand van observaties in de klas. Daarnaast heb ik ook begeleidende gesprekken met ouders en leerlingen.

*Hoe vaak heb je ongeveer gesprekken met ouders, docenten en leerlingen en wat voor soort gesprekken zijn het vaak?*

Ieder schooljaar vindt er een begeleidingstraject plaats volgens een vaste volgorde: een intakegesprek, een tussenevaluatiegesprek en een eindevaluatie-gesprek. Bij deze gesprekken zijn de ouders, eventueel de leerling (afhankelijk van de leeftijd), de leerkracht en de IBer of zorgcoördinator betrokken. Naast deze gesprekken vinden er voortgangsgesprekken plaats, vaak afhankelijk van het aantal conflicten en problemen die de leerling laat zien.

Bij de intake maken wij gebruik van de stappen en de visie van de handelingsgerichte diagnostiek (HGD). De stappen van HGD zijn: intake, strategie, onderzoek, indicering en advisering. De informatie die deze stappen oplevert, wordt door mij verwerkt in het begeleidingsplan. Dit begeleidings-plan is de leidraad voor de begeleiding van de leerling in dat schooljaar. Naast belemmerende factoren wordt bij HGD vooral ook aandacht besteed aan de protectieve factoren die bij een kind aanwezig zijn.

Door het volgen van regels en richtlijnen, vindt er veel rapportage plaats. Dit kost tijd wat vaak ten koste gaat aan begeleidingstijd aan leerlingen. Realistisch gezien ben ik vooral bezig met het begeleiden van docenten. Terugkoppeling aan ouders vindt tijdens evaluaties plaats en waar mogelijk heb ik individuele gesprekken met leerlingen. De gesprekken met docenten zijn vaak aan de hand van observaties. Ik bespreek dan met ze na, wat ze ik gezien heb. Gesprekken met leerlingen vinden vaak plaats na conflictsituaties. Ik bespreek dan met ze wat er is gebeurd en hoe het de volgende keer anders kan.

*Heb je ook wel gesprekken met zowel de docent als de leerling?*

Ik heb nagenoeg geen gesprekken met de docent en de leerling apart. Vaak zijn dan de ouders en overige betrokkenen erbij. We evalueren dan hoe de voorgaande periode is gegaan en we bespreken nieuwe doelen. Ik probeer in deze gesprekken wel de leerling bij het gesprek te

betrekken. Niet altijd is de leerling erbij en dan bepalen we nieuwe doelen zonder de leerling. Uit deze ‘grote’ gesprekken komen meestal wel afzonderlijke afspraken met docenten. Als er bijvoorbeeld een signaal komt dat iets niet goed loopt in een les, ga ik observeren en met de betreffende docent de les nabespreken. Doelen die gesteld worden, rapporteer ik en alle betrokkenen krijgen zo’n exemplaar.

*Kun je vertellen hoe een gesprek met een docent meestal verloopt?*

De handelingen die ik als Ambulant Begeleider verricht zijn vooral gericht op de docenten. Het idee hierachter is dat de handelingen van een Ambulant Begeleider moeten leiden tot een vermindering van de onderwijsbelemmeringen van de leerling. De weg hier naartoe verloopt via de docent. De adviezen die ik aan docenten geef moeten dus uitvoerbaar zijn in de praktijk. Ook kan ik de expertise van de docenten het best vergroten door aan te sluiten bij de hulpvraag van de docenten. Doel is hierbij dat ik de docenten ook succeservaringen laat opdoen.

Een gesprek met een docent begin ik altijd met de verwachtingen van de docent over het gesprek. Ik merk hierbij weleens dat docenten dit lastig vinden, omdat ze eigenlijk niet goed weten wat ze met het gesprek moeten. Als ik dit gevoel heb maak ik dit bespreekbaar. Ik leg hierbij altijd uit hoe belangrijk het is om verwachtingen duidelijk en eerlijk naar elkaar toe uit te spreken. Dit koppel ik aan mijn verwachting over de eerlijkheid en openheid van de docent. Vervolgens begin ik met de sterke kanten van de docent. Ik probeer de docent zijn/haar sterke kanten zelf te laten benoemen. De dingen die genoemd worden schrijf ik op. Ik heb hiervoor een format met een rij + (positief) en een rij – (negatief). Door de rij met positieve dingen eerst zo lang mogelijk te maken, probeer ik de docent een positief gevoel mee te geven. Dit zorgt dan voor openingen om ook negatieve aspecten bespreekbaar te maken. Ik merk dat docenten het altijd lastig vinden om gevoelens te tonen over de omgang met de leerling. Dit vraag ik ook meestal expliciet aan de docenten. Door deze vragen te stellen wordt de ingang makkelijker gemaakt om te spreken over gevoelens en gedachten die de docent heeft over de leerling. Als een docent in staat is om zijn eigen ideeën en verwachtingen op de juiste wijze te verwoorden, dan wordt de samenwerkingsrelatie versterkt en wordt de docent actief in het proces betrokken. Bij het bespreken van de negatieve aspecten laat ik de docent meestal één of twee aspecten uitkiezen die we gaan gebruiken als werkpunten. Samen met de docent ga ik dit werkpunt verder uitdiepen en gaan we bepalen wat de docent zou kunnen doen om te zorgen dat dit werkpunt voor de docent naar de achtergrond gaat en tegelijkertijd het gedrag van

de leerling daarmee verbeterd. Bij het bepalen van werkpunten hoort ook het maken van een plan van aanpak. Bij deze fase zorg ik voor de input vanuit kennis en vaardigheden. Op deze manier werk ik ook aan de professionalisering van docenten. Nadat we samen een plan van aanpak hebben opgesteld, wordt een evaluatiemoment afgesproken. Dit moment is vaak kort na het ingaan van het plan (ongeveer 2 weken), zodat ook gerichte feedback gegeven kan worden.

*Wat doe je in je gesprek als docenten erg negatief zijn over de leerling en zij verandering niet zien gebeuren?*

Dit is iets wat geregeld en naar mijn idee ook steeds vaker gebeurt. Ik geef docenten allereerst de tijd en de ruimte om over hun ervaringen met de leerling te vertellen. Ik ben dan erg begripvol en geef meerdere malen aan dat ik de docent begrijp en dat ik het vervelend vind. Hierbij probeer ik al wel zoveel mogelijk ik termen van gevoel te praten, bijvoorbeeld “ik merk dat je teleurgesteld bent in de leerling”. Als de docenten uitgepraat zijn geef ik aan dat ik het goed vind om te merken dat de docent betrokken is en zoveel informatie weet te vertellen over de leerling. Vaak merk ik hierdoor dat de docenten op een ander spoor gezet worden. Ik vraag dan bewust door naar uitzonderingen momenten waarop het wel goed gaat. Soms komt het voor dat een docent zegt dat die er niet zijn, maar meestal biedt het gesprek dan wel opening voor uitzonderingen. Als een docent helemaal geen positieve aspecten kan benoemen, dan ga ik door met het gevoel van de docent. Ik neem dan als werkpunt dat we het gevoel van de docent proberen te veranderen. Meestal vraag ik de docent dan om gedurende een of twee weken een logboek bij te houden van positieve momenten. Ik heb nog nooit meegemaakt dat een docent dan bij een volgende evaluatie met een leeg blad kwam. Er zijn altijd positieve momenten bij een leerling, maar je moet ook open staan om ze te willen zien.

*Heeft er een verandering plaatsgevonden in je werkwijze als Ambulant Begeleider bij de gesprekken met docenten?*

Steeds vaker merk ik wel dat ik eerst veel tijd moet steken in onbewuste gedachtes van de docenten die een positief ontwikkelproces van de leerling in de weg staan. Ik weet niet of je het ijsbergmodel kent, maar wij gebruiken dit model wel binnen de Ambulante Begeleiding. Ik merk dat ik als Ambulant Begeleider steeds vaker de docenten moet helpen om verbanden te leggen tussen de niveaus boven de waterlijn (kennis en vaardigheden) en de niveaus onder de waterlijn (onbewuste en niet-uitgesprokenen).

*Welke plek neemt oplossingsgericht werken in bij het begeleiden van docenten?*

Voor Ambulant Begeleiders is het belangrijk om gebruik te maken van de principes van het oplossingsgerichte werken. Ik ga er hierbij vanuit dat er geen verband hoeft te bestaan tussen het probleem en de oplossing. Zonder oorzaken van het probleem te kennen en zonder problemen uitgebreid te analyseren, zijn oplossingen al mogelijk. Ik moet hierbij wel eerlijk zeggen dat dit mooi klinkt, maar dat we door de verslaglegging en de verantwoording problemen wel uitgebreid moeten analyseren. Dit gaat soms weleens tegen mijn gevoel in. Ik maak zelf gebruik van de methode Kids' Skills (Furman, 2007). Op een constructieve, positieve manier worden nieuwe vaardigheden geleerd, waarbij ik ga kijken naar wat goed gaat en versterkt kan worden.

*Doorloop je dan ook alle stappen van Kids Skills?*

Nee, ik gebruik het gedachtegoed en zorg dat docenten deze stappen weten zodat zij hiermee aan de slag kunnen gaan. Bij jongeren gebruik is sowieso de versie voor oudere leerlingen. Gezien de tijd kan ik zelf niet alle stappen doorlopen.

*Heb je nog een goede tip voor mij in de oplossingsgerichte gespreksvoering met docenten?*

Probeer niet te snel te willen gaan. Als je een eigen verhaal hebt, of alleen het verhaal van de leerling, is het vaak lastig om de docenten tijd te geven om hun verhaal te doen. Realiseer je dat je docenten het gevoel moet geven, dat je aansluit bij de hulpvraag die zij hebben en dat het niet zo is dat docenten zich moeten voegen naar hulpvragen die leerlingen en jij als begeleider hebt. Dit is een verkeerd uitgangspunt. Veranderingen kosten ook tijd. Hou dus in de gaten dat je kleine stapjes bij docenten blijft benoemen en geregeld feedback geeft, zodat ze ook positieve ontwikkelingen blijven zien en positief blijven denken. De attitude van docenten is van grote invloed op het leerlinggedrag.

### **Bijlage:3      Uitspraken docenten**

#### *Uitspraken docent 1:*

- 1) Hij is behulpzaam in de les als de docent hem vraagt iets te doen (bord uitvegen, krijtjes halen). F (E)
- 2) Hij krijgt graag een compliment voor zijn hulp van docenten. F (E)
- 3) Hij gedraagt zich kinderlijk voor zijn leeftijd. B (E)
- 4) Hij is druk in de klas tijdens klassikale uitleg en beweegt dan veel op zijn stoel. E
- 5) Hij maakt rare geluiden die hoorbaar zijn voor anderen in de klas. E
- 6) Hij is zich er nauwelijks van bewust dat anderen niet om hem lachen omdat ze het gedrag leuk vinden, maar dat ze hem uitlachen. D (E)
- 7) Hij denkt dat het leuk is om de clown van de klas genoemd te worden. D (E)
- 8) Hij is tijdens de les vaak aan het wegdromen en is dan 'afwezig' bij de les. A (C)
- 9) Hij maakt zijn huiswerk niet. B
- 10) Hij leert gericht voor toetsen als ze in zijn agenda staan. B
- 11) Hij vindt het niet leuk om te leren voor school. A
- 12) Hij leert onregelmatig. B
- 13) Hij maakt de moeilijkste opgaven vaak het beste. B
- 14) Hij weet van zichzelf dat hij een slimme jongen is. A (C)
- 15) Hij heeft zijn boeken niet op tafel bij het begin van een les. B
- 16) Bij klassikale uitleg maakt hij geen aantekeningen. E
- 17) Hij kan maar korte tijd opletten bij het klassikaal bespreken van maakwerk. E (F)

#### *Uitspraken docent 2:*

- 1) Hij is ongemotiveerd om naar school te gaan. C (F)
- 2) Hij slaapt in de les minimaal 1 keer per week op zijn tafel. B (E)
- 3) Hij klaagt meerdere keren over zich moe voelen tijdens de les, vooral als hij dingen moet opschrijven. C (F)
- 4) Hij is onzeker en verbloemt dit met 'stoer' gedrag in de klas. F (C)
- 5) Hij heeft weinig aansluiting bij andere leerlingen en heeft nu met twee leerlingen contact. F (E)
- 6) Hij haalt slechte punten, omdat hij niet leert. B
- 7) Hij heeft voldoende intellectuele vermogens. A(C)

- 8) Hij krijgt in de les onvoldoende uitdaging en wordt eigenlijk belemmert door zijn intelligentie. C(A)
- 9) Hij vindt veel dingen in de les en in de klas kinderachtig. D (F)
- 10) Hij kan goed opschieten met de docent. F
- 11) Hij komt in gesprekken buiten de les, leuk en aardig over op de docent. F
- 12) Bij een muziekavond achter het drumstel zag ik als docent voor het eerst enthousiasme bij hem. C (F)
- 13) Hij maakt nauwelijks rare geluiden in de klas in vergelijking met vorig schooljaar. E
- 14) Hij is in de klas goed aanspreekbaar op zijn gedrag. E (F)

## **Bijlage:4      Format oplossingsgerichte gespreksvoering (samenvattingen):**

### ***Gesprek 1, docent Aardrijkskunde***

#### *Fase 1: het begin:*

- Contact leggen: Er is een kort gesprek over het stenenproject.
- Probleemomschrijving/context verhelderen: De docent geeft aan dat hij niet goed weet wat hij van D. kan verwachten. Hij heeft D. eerst zelf laten leren, maar dit lukte totaal niet. Hij is toen samen met D. gaan leren en de stof gaan doorspreken. D. stelt zich dan echter inactief en lusteloos op. De docent heeft de indruk dat D. expres zijn best niet doet en ondertussen wel geniet van de aandacht die iedereen hem geeft. De docent vindt het lastig om te weten wat hij van D. kan verwachten wat betreft gedragshouding in de klas. D. gaat zijn eigen gang en als hij geen zin heeft, is hij niet te motiveren.
- Doelen formuleren: Voor de docent is dit gesprek nuttig, als hij weet welke afspraken met D. gemaakt zijn en wat van hem verwacht wordt, zodat hij in de les weet waar hij D. op kan aanspreken.

#### *Fase 2: de toekomst:*

- De gewenste situatie is volgens de docent dat D. luistert naar wat er hem vertelt wordt en dat hij ook laat zien dat hij zijn best wil doen om de stof te begrijpen. D. stelt zich dan actief op in de les, stelt vragen en laat een actieve werkhouding in de les zien. De docent heeft bij de ideale situatie genoeg kennis en vaardigheden om met D. Om te gaan en D. trekt zich ook iets aan van de handelingen van de docent. Er zijn dan geen conflictsituaties.

#### *Fase 3: Schaalvragen en acties:*

- Schaalvraag: In de omgang met D. geeft de docent zichzelf een 5. In een gesprek benoemt de docent een aantal dingen die ervoor zorgen dat hij zichzelf een 5 geeft, dit zijn momenten waarop het wel goed gaat met D. en andere uitzonderingssituaties:
- Buiten de les om, kan de docent goed met D. praten over muziek maken. D. maakt dan goed contact en luistert ook naar hetgeen de docent vertelt over de muziek.
- D. schrijft wel zijn huiswerk op als de docent dit vraagt.
- Korte duidelijke vragen, worden door D. beantwoord tijdens de les.
- Bij praktische opdrachten houdt D. het beter vol om een actieve houding te laten zien in de les.

-Als D. aan straf kan ontkomen, doet hij wel meer zijn best en luistert hij naar instructies van de docent.

-D. kan weggestuurd worden voor een klusje door de docent en doet ook graag even zoiets tussendoor. Als hij dan terugkomt kan hij even actief werken.

-Stapje maken: De docent geeft aan dat hij wil kijken of het haalbaar is om de komende twee/drie weken een stapje te gaan maken naar een 6. De docent geeft aan dat de volgende dingen hiervoor nodig zijn:

| Acties D.                                                                                                                                                                   | Acties docent                                                                                                                                                                                        |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| -D. gaat in de les rechtop zitten.<br>-D. maakt zijn huiswerk.<br>-D. luistert naar de docent tijdens uitleg.<br>Hij kijkt de docent aan en is niet met andere dingen bezig | -Docent bespreekt met D. dat hij bij goed gedrag extra klusjes mag doen.<br>-Docent geeft korte duidelijke taken, waarbij hij aangeeft wanneer het af moet zijn, inclusief consequenties/beloningen. |

#### *Fase 4: afsluiting en feedback:*

-Complimenterende samenvatting: Ik geef duidelijk aan dat ik de inzet van de docent enorm kan waarderen. Vervolgens vraag ik hoe de docent het gesprek heeft ervaren. Ik geef tenslotte aan dat ik dit gesprek ook ga bespreken met D. en dat ik dan een plan van aanpak maak, waarbij ik rekening hou met zowel de visie van de leerling als de visie van de docent. De docent wil graag meewerken aan een evaluatie en denkt dat het al een stuk beter zal gaan in de omgang als aandacht besteed gaat worden aan deze werkpunten.

### ***Gesprek 2, docent Nederlands/mentor***

#### *Fase 1: het begin:*

-Contact leggen: Er is een kort gesprek over de naderende meivakantie.

-Probleemomschrijving/context verhelderen: De docent geeft aan dat zij het lastig blijft vinden om met D. individueel in gesprek te gaan over zijn gedrag bij andere docenten. Hij stelt zich 'stoer' op en geeft aan dat de opmerkingen van anderen hem niets kunnen schelen. Het is lastig om met hem te communiceren over school en het lijkt alsof de informatie niet doorkomt.

-Doelen formuleren: Voor de docent is dit gesprek nuttig, als zij weet hoe ze D. het beste kan benaderen en dat ze het gevoel krijgt dat de gesprekken met hem wel zin hebben.

#### *Fase 2: de toekomst:*

-De gewenste situatie is volgens de docent dat D. zich tegenover docenten positief opstelt. Hij is gevoelig voor wat docenten tegen hem zeggen en hij reageert adequaat op hetgeen docenten tegen hem zeggen. In een individueel gesprek, laat D. zien dat hij luistert en kan hij ook zijn excuses aanbieden voor negatief gedrag.

#### *Fase 3: Schaalvragen en acties:*

-Schaalvraag: In de omgang met D. geeft de docent zichzelf een 6. In een gesprek benoemt de docent een aantal dingen die ervoor zorgen dat zij zichzelf een 6 geeft, dit zijn momenten waarop het wel goed gaat met D. en andere uitzonderingssituaties:

-Als de docent echt boos op D. is, dan lijkt hij zich wel schuldbewust te zijn, kijkt hij naar beneden en laat hij geen stoer gedrag zien.

-In de klas tijdens werkmomenten, ontstaan er geregeld leuke gesprekken met een groepje leerlingen over jeugdige onderwerpen, zoals verliefdheid. D. doet dan leuk mee en begrijpt grapjes dan ook.

-Als er met D. vooraf een gesprek gepland staat, los van een voorafgaand incident, dan is hij beter aanspreekbaar en gaat hij niet direct in de verdediging.

-Eén op één is er een redelijk contact tussen docent en D, wat betekent dat D. uit zichzelf vertelt wat hij heeft meegemaakt.

-D. doet beter zijn best als de docent hem een beloning geeft of een compliment.

-D. komt bij grote incidenten nu uit zichzelf naar de docent toe.

-De docent weet D. te motiveren om voor haar vak huiswerk te maken en te leren voor goede cijfers. Complimenten hiervoor en duidelijke en korte taken maken dit mogelijk.

-D. loopt niet weg uit het gesprek, maar blijft op school tot dat de docent zegt dat hij mag gaan.

-D. praat tegen de docent op een rustige manier en geeft antwoord op haar vragen. Hij laat haar ook uitpraten.

-Stapje maken: De docent geeft aan dat zij wil kijken of het haalbaar is om de komende twee/drie weken een stapje te gaan maken naar een 7. De docent geeft aan dat de volgende dingen hiervoor nodig zijn:

| Acties D.                                                                                                                                                                                                                                        | Acties docent                                                                                                                                                                                                                                            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| -D. gaat tijdens gesprekken rechtop zitten en hij kijkt de docent tijdens het luisteren aan.<br>-D. zegt niet dat het hem niets kan schelen.<br>-D. kan herhalen wat de docent zei en kan zijn excuses aanbieden als dit van hem verwacht wordt. | -Docent geeft de structuur van het gesprek aan tegen D. en wat ze hem verwacht. Dit in combinatie met een beloning voor gewenst gedrag.<br>-Docent maakt met D. een duidelijke afspraak om dingen te bespreken en bespreekt niet direct ná een incident. |

#### *Fase 4: afsluiting en feedback:*

-Complimenterende samenvatting: Ik geef duidelijk aan dat ik de inzet van de docent enorm kan waarderen. Vervolgens vraag ik hoe de docent het gesprek heeft ervaren. Ik geef tenslotte aan dat ik dit gesprek ook ga bespreken met D. en dat ik dan een plan van aanpak maak, waarbij ik rekening hou met zowel de visie van de leerling als de visie van de docent. De docent wil graag meewerken aan een evaluatie. Ze geeft aan dat het goed is om ook de uitzonderingen weer eens op een rijtje te zetten, zodat het er ook positiever uit gaat zien en je ook als docent weer ziet wat belangrijk is voor D. Duidelijkheid en structuur is erg belangrijk voor D. Als dit ontbreekt dan laat hij inadequaar gedrag zien. Als docenten willen we dit niet zien, maar we zijn er soms blind voor om te zien dat wij een veroorzaker zijn van het inadequate gedrag van D.

#### ***Gesprek 3, docent Frans, inclusief uitsprakenmethodiek***

##### *Fase 1: het begin:*

-Contact leggen: Er is een kort gesprek over de studiereis.

-Probleemomschrijving/context verhelderen: De docent geeft aan dat zij het slechter vindt gaat met D. Hij doet eigenlijk nauwelijks iets in de les en het lukt haar niet om hem iets te laten doen. Straffen en beloning heeft geen zin, D. doet wat hij zelf wil. In de klas hangt hij vaak de clown uit en maakt hij veel gekke bewegingen en gekke geluiden. Hij is hierdoor een stoorzender in de les en de docent krijgt het niet voor elkaar om hem op een goede manier mee te laten doen in de les.

-Doelen formuleren: Voor de docent is dit gesprek nuttig, als er duidelijke afspraken uit voort komen, waar D. zich aan kan houden en het daarmee in de klas beter gaat. De docent heeft dan in ieder geval weer het idee dat ze D. kan sturen.

### ***Bespreking uitsprakenmethodiek:***

De uitspraken van de docent over D. zijn in het segmentenmodel gezet en geanalyseerd. Met de docent wordt dit model besproken en worden de analyses duidelijk gemaakt. Dit gesprek duurt ongeveer 10 minuten. De uitspraken in de verschillende segmenten worden opgelezen en er wordt aan de docent gevraagd wat opvalt. Ik laat de docent zoveel mogelijk zelf vertellen en beschrijven. Deze docent was in staat om zelf de conclusie te trekken dat ze veel bezig is met het gedrag van D. en eigenlijk weinig rekening houdt met het denken en het gevoel van D. Na een gesprek werd duidelijk dat negatieve gedragingen die D. laat zien in verband staan met denkprocessen. Voor de docent is duidelijk geworden dat de denkprocessen van D. aandacht moeten verdienen om te zorgen dat het gedrag van D. positief gaat veranderen.

### ***Fase 2: de toekomst:***

-De gewenste situatie is volgens de docent dat D. zich bewust is van het feit dat andere hem uitlachen als hij gek doet en dat hij dit niet wil. Hij is zich dan bewust van het feit dat hij zijn eigen keuzes maakt en dat de mening van de docent zwaarder telt dan de mening van klasgenoten. Ook doet hij de les goed mee, zit hij rechtop, geeft antwoord op vragen en is gevoelig voor complimenten van de docent voor het verrichten van schoolwerk. Hij maakt dan thuis zijn huiswerk, leert op tijd en maakt aantekeningen tijdens de lessen. De ideale situatie is volgens de docent ook dat hij zelf naar de docent toekomt als hij ergens een probleem mee heeft en dat er door gesprekken oplossingen gezocht kunnen worden. Hij is dan een meer volwassen gesprekspartner.

### ***Fase 3: Schaalvragen en acties:***

-Schaalvraag: In de omgang met D. geeft de docent zichzelf momenteel een 3. De docent lacht in eerste instantie om mijn opmerking dat er blijkbaar toch positieve aspecten zijn die er voor zorgen dat de docent zichzelf een 3 geeft. Ze geeft aan dat ze het zo nog niet bekeken had, maar dat het inderdaad klopt dat niet alles hopeloos is. In een gesprek benoemt de docent een aantal dingen die ervoor zorgen dat zij zichzelf een 3 geeft, dit zijn momenten waarop het wel goed gaat met D. en andere uitzonderingssituaties:

- Als de docent D. een korte en duidelijke taak laat doen of een klusje voor de docent, dan is hij behulpzaam en komt een compliment ook echt bij hem binnen.
  - Als er geen andere leerlingen in de buurt zijn, is D. beter aanspreekbaar op zijn gedrag en lijkt hij wel te luisteren.
  - Als ik hem erop wijs dat hij iets moet opschrijven in zijn agenda, dan heeft hij vaak de keer daarna het werk gemaakt en/of geleerd.
  - D. blijft na de les geregeld even ‘hangen in de les’, hij vertelt dan vaak over zijn vriendin. Er is dan een goed contact tussen de docent en D.
  - D. is wel in staat om bij de afdelingsleider te zeggen dat hij zich misdragen heeft bij de docent en stelt zich dan wel schuldbewust op.
  - D. maakt vaak de moeilijkste opgaven goed en let dan goed op bij de besprekingen van deze opgaven.
- Stapje maken: De docent geeft aan dat zij wil kijken of het haalbaar is om de komende twee/drie weken een stapje te gaan maken naar een 5. De docent geeft aan dat de volgende dingen hiervoor nodig zijn:

| Acties D.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | Acties docent                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>-D. gaat tijdens de les rechtop zitten.</li> <li>-D. legt aan het begin van de les zijn boeken op tafel.</li> <li>-D. schrijft zijn huiswerk elke les op in zijn agenda.</li> <li>-D. maakt geen rare geluiden tijdens klassikale uitleg.</li> <li>-D. streept op een gemaakte kaart aan of de bovengenoemde zaken gelukt zijn.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Docent ziet er op toe dat D. iets in zijn agenda schrijft. Begeleider kan dan gerichte planning maken.</li> <li>-Docent geeft ook op de kaart aan of gemaakte afspraken gelukt zijn. Er wordt ook een positief aspect opgezet.</li> <li>-Docent geeft korte en duidelijke taken.</li> <li>Als D. deze goed maakt, mag hij even een klusje gaan doen (uit de les).</li> <li>-Docent bespreekt met mentor dat zij gesprek met klas moet hebben over het lachen om het gedrag van D.</li> <li>-Docent houdt logboek bij over gedragingen van D. Vanuit dit logboek kan de begeleider aan de slag met een</li> </ul> |

|  |                                                                                                                                                                                                                    |
|--|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | <p>GGG-model, om duidelijk te maken aan D. dat zijn gedrag in relatie staat met zijn gedachten en gevoel.</p> <p>-Docent complimenteert D. niet alleen op zijn gedrag, maar ook op zijn denken en zijn gevoel.</p> |
|--|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

*Fase 4: afsluiting en feedback:*

-Complimenterende samenvatting: Ik geef duidelijk aan dat ik de inzet van de docent enorm kan waarderen. Vervolgens vraag ik hoe de docent het gesprek heeft ervaren. Ik geef tenslotte aan dat ik dit gesprek ook ga bespreken met D. en dat ik dan een plan van aanpak maak, waarbij ik rekening hou met zowel de visie van de leerling als de visie van de docent. De docent wil graag meewerken aan een evaluatie. Ze is erg enthousiast en ze geeft aan dat ze het idee heeft dat dit een plan gaat worden, wat wel kan gaan werken bij D. Ze geeft aan dat ze zich zelf bewust is geworden van het feit dat ze verder moet kijken naar het gedrag en dat D. ook dingen goed doet. Door veel problemen met D. in de klas, zag ze de goede dingen ook even niet meer. Nu heeft ze wel weer hoop, dat er met D. goede afspraken gemaakt kunnen worden. Ze geeft tenslotte aan dat ze het fijn vindt, dat er naar haar geluisterd is en dat er niet alleen een algemeen plan komt, maar ook echt een plan specifiek voor haar les.

***Gesprek 4, docent Duits, inclusief uitsprakenmethodiek***

*Fase 1: het begin:*

-Contact leggen: Deze docent wil gelijk beginnen over D. en is niet positief gestemd. Hij geeft aan dat hij D. nu voor het tweede jaar heeft en dat hij zich zorgen maakt over het gedragspatroon. Hij denkt dat D. niet op deze school thuishoort en dat hij meer specialistische zorg behoeft.

-Probleemomschrijving/context verhelderen: De docent geeft aan dat zijn gedrag in het begin van het schooljaar beter ging in vergelijking met vorig jaar, maar dat het nu weer minder goed gaat. D. ligt minimaal één keer per les op de tafel en valt hier zelfs bij in in slaap. Voor toetsen leert hij niet en het lukt de docent niet om hem aan het werk te krijgen. Zijn resultaten gaan alleen maar omlaag en de docent merkt dat D. dan alleen maar nog minder gemotiveerd is om iets te gaan doen voor school. Hij gaat dan ook weer meer storend gedrag in de klas

laten zien. De docent kan het gedrag van D. niet sturen. Hij is bang dat hij vervalt in zijn oude patroon en dat hij iedereen dan de grip op hem verliest.

-Doelen formuleren: Voor de docent is dit gesprek nuttig, als duidelijk wordt voor hem wat hij als docent kan doen om het voor D. makkelijker te maken. Hierdoor wordt het ook fijner in de klas voor de docent. De docent krijgt een machteloos gevoel en wil hier graag vanaf. Hij geeft ook duidelijk aan dat hij niet zit te wachten op een rijtje tips over 'hoe om te gaan met...'. Hij heeft als docent al veel ervaring en kennis over bepaalde gedragsproblemen, maar hij vindt D. een uitzondering, omdat hij op D. geen invloed heeft en de situatie ongrijpbaar voor hem wordt.

### ***Bespreking uitsprakenmethodiek:***

De uitspraken van de docent over D. zijn in het segmentenmodel gezet en geanalyseerd. Met de docent wordt dit model besproken en worden de analyses duidelijk gemaakt. Dit gesprek duurt ongeveer 10 minuten. De uitspraken in de verschillende segmenten worden opgelezen en er wordt aan de docent gevraagd wat opvalt. Ik laat de docent zoveel mogelijk zelf vertellen en beschrijven. Deze docent geeft in het gesprek lachend aan dat hij er toch wel een aantal positieve punten in het model staan. Hij geeft ook aan dat er relatief weinig uitspraken op het gedrag op zich betrekking hebben, terwijl dit toch steeds het onderwerp van gesprek is. De positieve uitspraken staan vooral bij situaties samen. De docent noemt hierbij ook uitgebreid dat dit een positieve verandering is. Als ik met hem hierop doorga, dan geeft hij aan dat er een moment was aan het begin van het schooljaar dat de docent merkte dat D. gevoelig was voor gesprekken buiten school over muziek etc. Hij heeft nu meer een band met D. en de docent heeft het idee dat mede hierdoor D. zich wel meer aantrekt van aansprekingen op zijn gedrag in de klas. Ook heeft de docent gesproken met twee vrienden van D. Tijdens dit gesprek is besproken dat de docent het fijn zou vinden als de leerlingen D. helpen om geen rare geluiden te maken en rare bewegingen. Dit heeft effect gehad.

De docent is tijdens het vertellen zichtbaar trots op deze acties en positieve veranderingen. Hij wil nu alleen ook dat dit lukt bij het gaan leren en goede resultaten halen. Hij geeft zelf aan dat hij dit misschien ook wel niet alleen kan. De docent heeft echter ook erg het idee dat D. niet genoeg uitgedaagd wordt en zich daarom niet prettig voelt in de klas. Deze docent heeft na het bespreken het idee gekregen om zich meer te gaan richten op het gevoel van D.

### *Fase 2: de toekomst:*

-De gewenste situatie is volgens de docent dat D. zich veilig voelt op school en dat hij zelfvertrouwen heeft in datgene wat hij moet doen. Hij kan dan ook doen wat van hem gevraagd is en als iets onduidelijk is, voelt hij zich vrij om vragen te stellen. Ook als iets juist te makkelijk is, komt hij uit zichzelf naar de docent om te bespreken welke oplossingen er voor dit probleem zijn. De ideale situatie is dat D. meer vrienden en klasgenoten heeft die hem steunen. Ook is de ideale situatie dat hij met de docenten een band opgebouwd heeft en dat docenten invloed op hem kunnen uitoefenen. Hij gedraagt zich dan in de klas waarschijnlijk veel beter. Er zouden dan geen problemen zijn in het aanspreken van D. Zowel d. als de docenten voelen zich serieus genomen in waar ze mee bezig zijn.

### *Fase 3: Schaalvragen en acties:*

-Schaalvraag: In de omgang met D. geeft de docent zichzelf momenteel een 6. De docent kan goed benoemen wat hij gedaan heeft om bij een 6 te komen. Hierbij beschrijft hij wat al eerder bij de gewenste situatie aan bod is gekomen. Hij heeft een band opgebouwd met D. en gesprekken gevoerd met andere leerlingen, die een invloed hebben op D. Gesprekken heeft hij buiten schooltijd met D. gevoerd over andere onderwerpen dan school. Dit kostte tijd, maar scheelt uiteindelijk een hoop gesprekken over incidenten. D. is in de klas met zijn gedrag redelijk goed te sturen. In een gesprek benoemt de docent een aantal dingen die ervoor zorgen dat hij zichzelf een 6 geeft, dit zijn momenten waarop het wel goed gaat met D. en andere uitzonderingssituaties:

-Individuele gesprekken tussen de docent en D. buiten de lestijd om, verlopen goed. D. voelt zich vertrouwd om te vertellen over alledaagse dingen en laat enthousiasme zien als hij praat over muziek. De docent kan goed naar D. luisteren.

-Als de docent heel duidelijk en kort tegen D. zegt dat hij verwacht dat D. zich normaal gedraagt in de klas, dan gebeurt dit op momenten dat anderen niet om hem lachen. Als anderen lachen, dan is het lastig voor D. om zich normaal te gedragen en gaat hij gekke geluiden maken.

-Periodes ná een toetsweek laat D. in de klas een betere studiehouding zien. Na het behalen van een slecht resultaat, wordt zijn studiehouding zienderogen minder.

-Bij films en computeropdrachten laat D. een goede werkhouding zien, zit hij recht op zijn stoel en doet hij actief mee met de les.

-D. straalt als gezegd wordt dat het knap is dat hij het antwoord weet.

-Als D. hulp krijgt dan wordt dit door hem geaccepteerd en neemt hij aan wat gezegd wordt.

-D. is inzichtelijk sterk en kan met zijn intellectuele vermogens redelijke makkelijk de stof aan.

-Als D. samenwerkt met de twee klasgenoten die hem goed kunnen helpen, dan gaat het werken in de les ook beter. Zij hebben een positieve invloed op D.

-Stapje maken: De docent geeft aan dat hij wil kijken of het haalbaar is om de komende twee/drie weken een stapje te gaan maken naar een 6,5. De docent geeft aan dat de volgende dingen hiervoor nodig zijn:

| Acties D.                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | Acties docent                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>-D. gaat tijdens de les rechtop zitten, zonder daarbij op zijn tafel te gaan liggen c.q. slapen.</p> <p>-D. gaat elke les na afloop van de les aan de docent laten zien wat hij gemaakt heeft.</p> <p>-D. schrijft zijn huiswerk elke les op in zijn agenda.</p> <p>-D. gaat zich houden aan een dagplanning.</p> | <p>-Docent ziet er op toe dat D. iets in zijn agenda schrijft. Begeleider kan dan gerichte planning maken.</p> <p>-Docent geeft complimenten voor hetgeen wat af is.</p> <p>-Docent benoemt zijn gevoel, zodat D. weet wat de docent vindt van D. en zijn gedrag.</p> <p>-Docent maakt afspraken met D. hoe D. kan aangeven dat hij iets kinderachtig vindt en geeft hem dan een vervangende opdracht.</p> <p>-Docent spreekt met de twee andere leerlingen in de klas over de hulp die ze aan D. kunnen geven. Maatjes.</p> <p>-Docent maakt met D. inzichtelijk wat de relatie is tussen goede cijfers, je gevoel en hoe je denkt.</p> |

*Fase 4: afsluiting en feedback:*

-Complimenterende samenvatting: Ik geef duidelijk aan dat ik de inzet van de docent enorm kan waarderen. Vervolgens vraag ik hoe de docent het gesprek heeft ervaren. Ik geef tenslotte aan dat ik dit gesprek ook ga bespreken met D. en dat ik dan een plan van aanpak maak, waarbij ik rekening hou met zowel de visie van de leerling als de visie van de docent. De

docent wil graag meewerken aan een evaluatie. Hij draagt zelf ook aan of dingen op zich te nemen, zoals het maken van een visuele kaart waarop de relatie zichtbaar wordt tussen goede cijfers, gevoel en hoe je denkt. Ook is deze docent zich bewust geworden dat hij eigenlijk met D. al wel stappen gemaakt heeft. Zeker in vergelijking met andere docenten. Hij heeft met D. een band opgebouwd en D. is aanspreekbaar op zijn gedrag in de klas. Door dit te bespreken met de docent, is hij ook wel trots op wat hij bereikt heeft en geeft hij aan dat het cijfer eigenlijk hoger had moeten zijn. Hij is meer handelingsbekwaam in de omgang met D., dan hij gedacht had.

## Bijlage:5 Handelingsplannen

Handelingsplan, docent 1:

| <b>Probleem:</b>                             | <b>Doel:</b>                               | <b>Inhoud (wat?):</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | <b>Methodiek en middelen:</b>                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|----------------------------------------------|--------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| D. laat een inactieve houding zien in de les | D. laat een actieve houding zien in de les | <p>-Er wordt een afsprakenkaart gemaakt met D., waarop vermeld staat wat er van hem in de les verwacht wordt. Voor elke afspraak geeft de docent elke les een cijfer. Bij een gemiddelde van een 8 na een week, volgt een beloning.</p> <p>-De docent geeft korte en duidelijke taken, laat D. tussendoor klusjes doen en benaderd D. positief</p> | <p>-Gespreksvoering, duidelijke consequenties/beloningen</p> <p>-Afsprakenkaart D.:</p> <p>1)de hele les recht op je stoel zitten</p> <p>2)Als de docent aan het woord is, kijk je naar de docent en luister je naar wat hij zegt</p> <p>3)je maakt in de les de opdrachten die opgegeven worden</p> |

Handelingsplan, docent 2:

| <b>Probleem:</b>                                                       | <b>Doel:</b>                                                   | <b>Inhoud (wat?):</b>                                                                                                                                                                    | <b>Methodiek en middelen:</b>                                                                                        |
|------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| D. laat tijdens één op één gesprekken een onverschillige houding zien. | D. laat een betrokken houding zien bij een één op één gesprek. | <p>-Er wordt een afsprakenkaart gemaakt met D., waarop vermeld staat wat er van hem verwacht wordt tijdens één op één gesprekken. Voor elke afspraak geeft de docent elk gesprek een</p> | <p>-Gespreksvoering, duidelijke consequenties/beloningen</p> <p>-Afsprakenkaart D.:</p> <p>1)tijdens het gesprek</p> |

|  |  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                       |
|--|--|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  |  | <p>cijfer. Bij een gemiddelde van een 8 naar een week, volgt een beloning.</p> <p>-De docent geeft duidelijk aan wat ze van D. verwacht in gesprekken en bespreekt met hem de structuur van het gesprek.</p> <p>-De docent geeft D. de tijd om het incident te laten bezinken, alvorens in gesprek te gaan.</p> | <p>recht op je stoel zitten</p> <p>2)Als de docent aan het woord is, kijk je naar de docent en luister je naar wat hij zegt</p> <p>3)je zegt niet dat het je niet kan schelen</p> <p>-Stop-denk-doe methode</p> <p>-GGG-model/ABC</p> |
|--|--|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

### Handelingsplan, docent 3:

| <b>Probleem:</b>                             | <b>Doel:</b>                               | <b>Inhoud (wat?):</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | <b>Methodiek en middelen:</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|----------------------------------------------|--------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| D. laat een inactieve houding zien in de les | D. laat een actieve houding zien in de les | <p>-Er wordt een afsprakenkaart gemaakt met D., waarop vermeld staat wat er van hem in de les verwacht wordt. Voor elke afspraak geeft de docent elke les een cijfer. Bij een gemiddelde van een 8 naar een week, volgt een beloning.</p> <p>-De docent geeft korte en duidelijke taken, laat D. tussendoor klusjes doen en benadert D. positief</p> | <p>-Gespreksvoering, duidelijke consequenties/beloningen</p> <p>-Afsprakenkaart D.:</p> <p>1)Aan het begin van de les worden aan benodigde spullen voor de les op tafel gelegd</p> <p>2)de hele les recht op je stoel zitten</p> <p>3)Als de docent aan het woord is, kijk je naar de docent en luister je naar wat hij zegt, zonder geluiden te maken</p> <p>4)je maakt in de les de opdrachten die opgegeven</p> |

|                                                                                             |                                                                                                    |                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                             |                                                                                                    |                                                                                                                                                                            | <p>worden</p> <p>5)opdrachten die niet af zijn of extra worden opgegeven, schrijf je in je agenda</p>                                                                                                                                                                                                                                         |
| Docent richt zich teveel op het gedrag van D. en te weinig op zijn gedachten en zijn gevoel | Docent richt zich meer op het gevoel en de gedachten van D. in plaats van teveel op zijn gedrag.   | De docent gaat investeren in individuele gesprekjes met D., waarbij zijn gevoel en gedachten aan bod komen. De relatie tussen gedrag, gevoel en gedachten wordt benadrukt. | <p>-Docent houdt logboek bij over gedrag van D. en kijkt bewust naar de invloed van gevoel en gedachten.</p> <p>-Docent vult samen met D. het GGG-model in en bespreekt dit.</p> <p>-Complimenten naast gericht op gedrag, ook op zijn gevoel en zijn gedachten (bv “wat fijn dat je met zelfvertrouwen aan deze taak bent begonnen etc.)</p> |
| De klas lacht teveel om het gedrag van D, waardoor hij denkt dat het gedrag leuk is.        | De klas lacht niet om het gedrag van D. en durft duidelijk te zeggen dat het gedragf niet leuk is. | Door de mentor hierover in te lichten, kan zij een gesprek voeren met de klas over het gedrag van D. en hoe de klas D. kan helpen bij verbetering.                         | <p>-Klassengesprek</p> <p>-Psychoeducatie</p> <p>-Maatjes toewijzen</p>                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| D. brengt thuis onvoldoende structuur aan en leert hierdoor nauwelijks                      | D. kan thuis gestructureerd werken en leert geregeld en voldoende.                                 | Doordat de docent alert is op het opschrijven van huiswerk, kan er tijdens individuele begeleiding een planning gemaakt worden met D.                                      | <p>-Begeleider maakt een dagelijkse planning, welke wordt afgevinkt door D.</p> <p>-Naast leermomenten worden ook andere dagelijkse activiteiten opgenomen in de planning</p>                                                                                                                                                                 |

|  |  |  |                                             |
|--|--|--|---------------------------------------------|
|  |  |  | -Begeleider herhaalt leerstrategieën met D. |
|--|--|--|---------------------------------------------|

#### Handelingsplan, docent 4:

| <b>Probleem:</b>                                                       | <b>Doel:</b>                                                       | <b>Inhoud (wat?):</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | <b>Methodiek en middelen:</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| D. laat een inactieve houding zien in de les                           | D. laat een actieve houding zien in de les                         | <p>-Er wordt een afsprakenkaart gemaakt met D., waarop vermeld staat wat er van hem in de les verwacht wordt. Voor elke afspraak geeft de docent elke les een cijfer. Bij een gemiddelde van een 8 na een week, volgt een beloning.</p> <p>-De docent geeft korte en duidelijke taken, laat D. tussendoor klusjes doen en benaderd D. positief</p> | <p>-Gespreksvoering, duidelijke consequenties/beloningen</p> <p>-Afsprakenkaart D.:</p> <p>1)Aan het begin van de les worden aan benodigde spullen voor de les op tafel gelegd</p> <p>2)de hele les recht op je stoel zitten</p> <p>3)Als de docent aan het woord is, kijk je naar de docent en luister je naar wat hij zegt, zonder geluiden te maken</p> <p>4)je maakt in de les de opdrachten die opgegeven worden</p> <p>5)opdrachten die niet af zijn of extra worden opgegeven, schrijf je in je agenda</p> |
| D. brengt thuis onvoldoende structuur aan en leert hierdoor nauwelijks | D. kan thuis gestructureerd werken en leert geregeld en voldoende. | Doordat de docent alert is op het opschrijven van huiswerk, kan er tijdens individuele begeleiding een planning gemaakt worden met D.                                                                                                                                                                                                              | <p>-Begeleider maakt een dagelijkse planning, welke wordt afgevinkt door D. en zijn moeder.</p> <p>-Naast leermomenten worden ook andere dagelijkse activiteiten opgenomen in de planning</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |

|                                                                       |                                                                         |                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|-----------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                       |                                                                         |                                                                                                             | -Begeleider herhaalt leerstrategieën met D.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| Docent en D. kunnen niet elkaars gedachten en gevoelens 'aanvoelen'   | Docent en D. zijn beter op de hoogte van elkaars gedachten en gevoelens | Er gaat meer open communicatie plaatsvinden over gedachten en gevoelens.                                    | <p>-Docent en D. spreken een teken af, waarop docent weet dat D. iets te kinderachtig vindt (boek recht op tafel)</p> <p>-Als docent het boek wegneemt van tafel, weet D. dat hij even uit de klas mag en naar de mediatheek mag gaan. Docent geeft hierbij de tijd aan dat hij terug moet zijn</p> <p>-Docent benoemt naar D. wat hij voelt en vraagt gericht naar het gevoel van D.</p> <p>-Tijdens individuele gesprekken wordt er een tijd afgesproken om te evalueren over dit werkpunt</p> |
| D. maakt onvoldoende gebruik van de positieve invloed van klasgenoten | D. laat zich beter beïnvloeden door zijn klasgenoten als maatjes        | De docent maakt in een gesprek met D. en twee klasgenoten afspraken over hoe ze D. het beste kunnen helpen. | <p>-Er wordt een stopteken afgesproken</p> <p>-Op een vast tijdstip, elke dag in de grote pauze, legt D. zijn agenda naast één maatje en schrijft dingen op die hij gemist heeft.</p> <p>-Eén maatje gaat twee keer in de week bij D. thuis huiswerk maken en leren (in overleg met ouders)</p>                                                                                                                                                                                                  |
| D. heeft onvoldoende zicht op de relatie tussen                       | D. heeft meer zicht op de invloed die zijn gedachten                    | Docent maakt door gespreksvoering en cijfers inzichtelijk voor D. dat hij bij een positief                  | -Docent laat D. voorafgaand aan een toets een cijfer noteren op het blad voor gedachten en gevoel (mits hij geleerd heeft). Na de uitslag                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |

|                                            |                                           |                                                                  |                                                                                                                                                                       |
|--------------------------------------------|-------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| zijn gedachten,<br>gevoel en<br>resultaten | en gevoel<br>hebben op<br>zijn resultaten | gevoel en een positieve<br>gedachten, betere<br>resultaten haalt | bespreekt docent mondeling wat de<br>relatie is. Deze informatie wordt<br>doorgespeeld naar begeleider, die<br>deze gesprekken kan uitwerken<br>middels een GGG-model |
|--------------------------------------------|-------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|