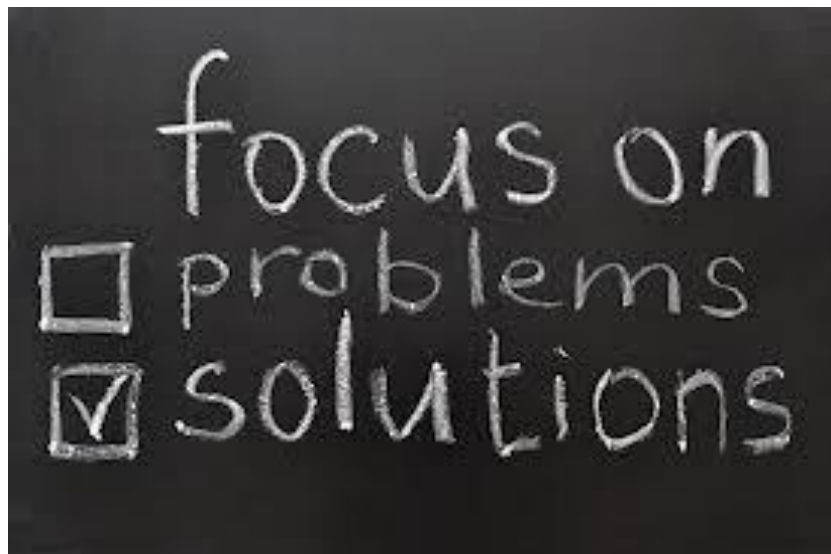


Praten over oplossingen, creëert oplossingen

(De Shazer, 2004)



**Oplossingsgerichte gesprekken met onderpresteerders
bieden meer zicht op hun onderwijsbehoeften.**

Praktijkonderzoek in het kader van de leerroute Master SEN Gedragsspecialist
Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg, april 2013

Hendrik Huijben
studentnr. 1412185

Begeleid door : Wim van der Meulen
Lesplaats : Eindhoven

Inhoudsopgave

Samenvatting	4
Introductie	5
Hoofdstuk 1 : Aanleiding onderzoek en onderzoeksvraag	6
1.1 Aanleiding onderzoek.....	6
1.2 Koppeling naar huidige praktijksituatie	6
1.3 'Waarom kies ik specifiek voor de groep 'onderpresteerders'?	7
1.4 Probleemstelling en doel van het onderzoek.....	7
1.5 Onderzoeksvraag en deelvragen	9
1.6 Hypothese	9
Hoofdstuk 2 Theoretische onderbouwing	10
2.1 Wat is onderpresteren?.....	10
2.2 Specifieke onderwijsbehoeften van onderpresteerders	11
2.3 Oplossingsgerichte gespreksvoering	14
2.4 Groepsplan.....	17
Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethodologie	19
3.1 Onderzoeksstrategie	19
3.2 De onderzoekscontext en participanten	19
3.3 Gehanteerde instrumenten	21
3.4 Triangulatie	23
3.5 Ethiek, validiteit en betrouwbaarheid van het onderzoek	24
Hoofdstuk 4: Resultaten	25
4.1 Data deelvraag 1	25
4.2 Data deelvraag 2	36
4.3 Data deelvraag 3	40
Hoofdstuk 5: Conclusies	41
5.1 Conclusies m.b.t. deelvraag 1	42
5.2 Conclusies m.b.t. deelvraag 2	42
5.3 Conclusies m.b.t. deelvraag 3	44
5.4 Slotconclusie	45
5.5 Discussie	45

Hoofdstuk 6: Evaluatie en reflectie	47
6.1 Reflectie op het onderzoek.....	47
6.2 Reflectie op de opbrengst.....	49
6.3 Blik op de toekomst	49
Bibliografie	51
Bijlage 1: Stellen van schaalvragen	53
Bijlage 2a: Leerlingtoetskaart leerling 1.....	54
Bijlage 2b: Uitslag intelligentieonderzoek leerling 1, september 2012.....	56
Bijlage 3a: Leerlingtoetskaart leerling 2.....	57
Bijlage 3b: Uitslag intelligentieonderzoek leerling 2, september 2012.....	59
Bijlage 4: Kijkwijzer leerkrachten	60
Bijlage 5: Kijkwijzer kinderen	61
Bijlage 6: Enquête motivatie: <i>'Hoe gemotiveerd komt het kind over om met de vaardigheid aan de slag te gaan'</i>	63
Bijlage 7: Semi-gestructureerd interview.....	64
Bijlage 8: <i>Hoe zie ik oplossingsgerichte gesprekken met onderpresteerders terug op het groepsplan?</i>	65
Bijlage 9: <i>Resultaten van de ingevulde kijkwijzers</i>	66

Samenvatting

Praten over oplossingen, creëert oplossingen.... Dit citaat van Steve de Shazer (2004) raakt de kern van dit onderzoek.

Ik heb tijdens mijn studie Master SEN (leerroute gedragsspecialist) uitgebreid kennisgemaakt met oplossingsgericht werken en zag hierin onmiddellijk de mogelijkheden om deze manier van werken toe te passen op de basisschool waar ik werkzaam ben.

Vanuit de praktijksituatie (de basisschool) lag er een verlegenheidsvraag: de school had aangegeven gespreksvoering met kinderen meer 'handen en voeten' te willen geven om zo de onderwijsbehoeften van kinderen beter in beeld te krijgen.

Ik voerde oplossingsgerichte gesprekken met de onderzoeksgroep, bestaande uit twee kinderen (groep 8) die worden gezien als onderpresteerders. Hiermee is geprobeerd antwoord te geven op de volgende onderzoeksvraag:

Hoe kan ik oplossingsgerichte gesprekken met onderpresteerders inzetten om onderwijsbehoeften beter in kaart te brengen t.b.v. het groepsplan?

De onderzoeksvraag werd onderzocht door oplossingsgerichte interventies in te zetten tijdens de gesprekken, die naderhand door collega's en kinderen werden gescoord op bruikbaarheid. De methode Kids' Skills (Furman, 2011) is tijdens het voeren van de gesprekken gebruikt om de kinderen te laten werken aan een zelf gekozen leerdoel. Dit bleek een succes. Vanuit literatuurstudie betreffende onderpresteren (Drent & van Gerven, 2012) bleek oplossingsgerichte gespreksvoering goed aan te sluiten bij onderpresteerders. In de praktijk bleken de verschillende oplossingsgerichte interventies ruim voldoende tot goed bruikbaar om onderwijsbehoeften in beeld te brengen. Leerkrachten geven duidelijk aan mogelijkheden te zien om met oplossingsgerichte gesprekken de onderwijsbehoeften van kinderen beter in beeld te brengen. Bij de kinderen is een goede motivatie waargenomen door ouders tijdens het onderzoek, daarnaast geven de kinderen zelf aan dat verschillende gespreksinterventies hen geholpen hebben.

Introductie

Persoonlijke intro

Als leerkracht help ik kinderen hun kwaliteiten zoveel mogelijk te laten zien en te benutten. Het bevorderen van zelfvertrouwen van kinderen vind ik een belangrijke taak als leerkracht. De uitspraak van een oud-collega “*niet alle kinderen zijn sterren, maar je kunt ze wel laten stralen,*” sluit hier mooi bij aan. De lijfspreuk van school waar ik werkzaam ben is ‘*Een school met oog voor ieder kind.*’ Dit geef ik vorm door als leerkracht op zoek te gaan naar de talenten van leerlingen en hen de ruimte te geven om deze te ontwikkelen. Zo ontdekte ik dat een bedeesde jongen uit mijn klas erg mooi voor kan lezen. Ik besprak dit met hem en stelde hem de vraag of hij het leuk zou vinden om in groep drie te gaan voorlezen. Hij straalde ervan en vond het een enorm compliment dat hij iedere week mocht gaan voorlezen in groep drie.

Oplossingsgericht werken

Tijdens de opleiding werd ik enthousiast over *oplossingsgericht werken*. Ik voerde al regelmatig gesprekken met kinderen, maar ik kwam erachter dat oplossingsgericht werken voor meer betrokkenheid kon zorgen tijdens en na het gesprek. Door oplossingsgericht te werken, staat niet het probleem maar de oplossing centraal. In kleine stapjes wordt getracht verandering/verbetering aan te brengen.

De gesprekken leveren ook veel informatie op over onderwijsbehoeften van de kinderen. Door de juiste vragen te stellen, krijg je als leerkracht steeds beter in beeld wat een kind nodig heeft om te komen tot succesvolle prestaties voor hem of haar.

Wat hoop ik te bereiken met het onderzoek?

In dit onderzoek ga ik oplossingsgerichte gesprekken voeren met twee kinderen die gelden als mogelijke onderpresteerders. Ik hoop erachter te komen welke oplossingsgerichte interventies werken om zodoende de onderwijsbehoeften van deze kinderen beter in kaart te brengen. Hierbij betrek ik collega's en de kinderen zelf. Mijn collega's en de kinderen krijgen videofragmenten te zien van oplossingsgerichte interventies die ik heb toegepast. Aan de hand van kijkwijzers wordt gevraagd om aan te geven in hoeverre deze interventies bruikbaar zijn.

Hoofdstuk 1 : Aanleiding onderzoek en onderzoeksvraag

1.1 Aanleiding onderzoek

In het schooljaar 2011-2012 heeft mijn collega Rita van den Berk onderzoek gedaan naar het effect van oplossingsgerichte gesprekken¹ met een mogelijk hoogbegaafde leerling uit groep 7. In dit onderzoek wordt de aanbeveling gedaan om oplossingsgerichte gesprekken in te zetten bij leerlingen die onderpresteren en deze gesprekken in te bouwen in het onderwijsprogramma. Ik wil hier graag een vervolg aan geven om op deze manier de basisschool te helpen nog beter om te gaan met leerlingen die onderpresteren.

In groep 8 zitten twee kinderen die tijdens het intelligentieonderzoek (okt. 2012) beduidend hoger scoorden dan tijdens schoolvorderingstoetsen in de jaren daarvoor (zie bijlage 2 en 3).²

Deze twee kinderen beschouw ik daarom als mogelijke onderpresteerders. Met deze kinderen wil ik middels oplossingsgerichte gesprekken hun onderwijsbehoeften in kaart brengen.

1.2 Koppeling naar huidige praktijksituatie

In het schoolplan 2011-2015 van de basisschool waar het onderzoek wordt uitgevoerd staat het volgende te lezen:

‘We gaan uit van mogelijkheden en kansen van kinderen. We benoemen daarbij stimulerende en belemmerende factoren die omgezet worden in onderwijsbehoeften. Hierbij vormen gesprekken met kinderen en ouders een belangrijke meerwaarde.’

De basisschool streeft naar een juiste afstemming van het onderwijs op de onderwijsbehoeften van de leerlingen en maakt hierbij gebruik van de zogenaamde 1-zorgroute³. Uitgangspunt van de school is het bieden van passend onderwijs, waardoor leerlingen zich optimaal kunnen ontwikkelen op basis van hun mogelijkheden en talenten.

¹ Gespreksmethodiek

² Bijlagen 2a en 3a betreffen een leerlingtoetskaart met daarop de toetsgegevens van de CITO-toetsen van deze leerlingen, afgenomen de start van het onderzoek. Hierop zijn de scores uitgedrukt in niveauwaardes van 0 tot 5. De gemiddelde niveauwaarde is 3,0.

Bijlagen 2b en 3b zijn uitslagen van het afgenomen intelligentieonderzoek in september 2012. Het ging hierbij om de NIO, de Nederlandse Intelligentietest voor Onderwijsniveau.

³ Een project van WSNS plus waarin de stappen die in de groep en school gezet worden (aangaande onderwijs en zorg) beschreven worden.

1.3 Waarom kies ik specifiek voor de groep ‘onderpresteerders’?

Rita van den Berk (2012) schreef in haar onderzoek dat de basisschool een plan heeft ingediend om onderpresteren tegen te gaan (in samenwerking met WSNS⁴ en KPC-groep⁵ 's-Hertogenbosch). Na uitwerking van dit plan heeft dit geresulteerd in het projectplan MIND. De basisschool fungeert thans samen met zeven andere basisscholen als pilotschool⁶.

Dit houdt in dat onderpresteren bij cognitief getalenteerde leerlingen tijdig moet worden erkend en herkend en dat er voorzieningen moeten worden ontworpen en ingericht om kinderen die betrokken zijn bij het project, onderwijsaanbod te kunnen bieden dat recht doet aan hun ontwikkelingsbehoeften.

Een aantal leerlingen komt echter, ondanks het geboden onderwijsaanbod, niet tot prestaties die op grond van de gegevens uit de diagnostiek verwacht mogen worden.

De groep getalenteerde onderpresteerders wil ik nader gaan onderzoeken.

De basisschool zelf wil gespreksvoering met kinderen gaan inzetten om onderwijsbehoeften beter te kunnen benutten. Dit wordt een onderdeel van het groepsplan⁷.

De schoolontwikkeling omtrent het tegengaan van onderpresteren en het onderzoek van Rita van den Berk hebben mijn interesse gewekt om hiermee verder aan de slag te gaan.

Bruyn (2011) schreef in haar boek *Onderpresteren op de basisschool*, dat het urgent is om met deze groep (onderpresteerders) aan de slag te gaan. Ze zegt dat *onderpresteergedrag* een stuk taaier aan te pakken is, wanneer een kind op de middelbare school zit, dan wanneer het kind nog op de basisschool zit.

1.4 Probleemstelling en doel van het onderzoek

De school heeft enkele leerlingen in beeld die worden gezien als onderpresteerders. Deze kinderen presteren onder het niveau wat van hen verwacht mag worden en dit wil de school aanpakken. Het voeren van gesprekken met kinderen wordt door de

⁴ Samenwerkingsverband Weer Samen Naar School

⁵ Katholiek Pedagogisch Centrum

⁶ Experimenteerschool voor vernieuwende onderwijsprojecten

⁷ Plan waarin het onderwijsaanbod voor de komende periode staat voor respectievelijk de hele groep, subgroepen en/of individuele leerlingen. Het plan bevat praktische aanwijzingen. (Clijsen, Gijzen, Lange de, & Spaans, 2007)

school gezien als een belangrijke informatiebron om te weten te komen wat deze kinderen nodig hebben om te komen tot prestaties die beter bij hun mogelijkheden passen.

Doelstelling van het onderzoek:

Het onderzoek gaat over het beter in beeld brengen van onderwijsbehoeften d.m.v. oplossingsgerichte gesprekken bij leerlingen die worden gezien als onderpresteerders.

Vorig jaar is onderzoek gedaan naar de invloed van oplossingsgerichte gespreksvoering op de zorgbehoeften m.b.t. het onderpresteren van één leerling. Aangezien er toen werd aanbevolen om hiermee verder te gaan, wordt er nu nader onderzoek gedaan. Bovendien ligt er een vraag vanuit de praktijksituatie, vanuit de basisschool. Zij willen gespreksvoering met kinderen inzetten om onderwijsbehoeften beter in kaart te brengen binnen het groepsplan.

Doelstelling in het onderzoek:

De centrale vraagstelling in het onderzoek is om te weten te komen hoe oplossingsgerichte gespreksvoering op de betreffende basisschool ingezet kan worden om onderwijsbehoeften beter in kaart te brengen bij leerlingen die worden gezien als onderpresteerders. Deze onderwijsbehoeften kunnen de leerkracht helpen om deze leerlingen beter te begeleiden en te zorgen voor passend onderwijs. Daarnaast probeer ik tijdens het onderzoek de onderzoeksgroep (twee onderpresteerders) beter te motiveren voor hun schoolwerk en beter te laten presteren. Samen met de kinderen ga ik op zoek naar oplossingen hiervoor.

1.5 Onderzoeksvraag en deelvragen

Onderzoeksvraag:

Hoe kan ik oplossingsgerichte gesprekken met onderpresteerders inzetten om onderwijsbehoeften beter in kaart te brengen t.b.v. het groepsplan?

Vanuit de theorie en praktijk wil ik het volgende onderzoeken middels deelvragen:

1. Welke oplossingsgerichte gespreksvaardigheden zijn geschikt om te gebruiken bij onderpresteerders?
2. Wat zijn specifieke onderwijsbehoeften van onderpresteerders en welke rol speelt motivatie hierin?
3. Welke specifieke resultaten hebben oplossingsgerichte gesprekken met onderpresteerders?

1.6 Hypothese

In 'Passend onderwijs voor begaafde leerlingen' (2012) halen Drent & Van Gerven aan dat de strategie van het oplossingsgericht werken het meest effectief blijkt in de begeleiding van onderpresteerders. Het eigenaar laten zijn van probleem én oplossing vervult hierin een belangrijke rol.

Hopelijk lukt het om via oplossingsgerichte gespreksvoering onderwijsbehoeften goed in kaart te brengen, om onderpresteerders nog beter te kunnen helpen.

Daarnaast lijkt het me dat ik ook de tekortkomingen van oplossingsgerichte gespreksvoering zal tegenkomen, een oplossingsgerichte aanpak is immers niet altijd mogelijk.

Hoofdstuk 2 : Theoretische onderbouwing

2.1 Wat is onderpresteren?

Bruyn (2011) deed onderzoek naar onderpresteren op de basisschool en kwam tot de volgende conclusie dat onderpresteren in feite nog niet bestaat. Bruyn gaat ervan uit dat een voorstadium van onderpresteren – het ‘pre-onderpresteren’ – wel veel voorkomt op de basisschool. Hieruit kan het ‘echte onderpresteren’ ontstaan.

De definitie ‘onderpresteren’ bestaat uit vier hoofdelementen:

- 1) het niveau: als het niveau onder het gemeten potentiële niveau ligt, is er sprake van onderpresteren, minder doen dan je eigenlijk kan. Aangezien we dit bijna allemaal wel eens doen, is het belangrijk om verder te kijken.
- 2) de bron: ligt de oorzaak van het onderpresteren buiten de persoon die de prestatie levert (extern) of binnenin deze persoon (intern)?

Externe factoren die invloed hebben op de leerprestaties bij kinderen bevinden zich vaak in (en rond) de school en in de thuissituatie. Als er externe factoren in het spel zijn, is het niet realistisch om te spreken van onderpresteren, want daarmee leg je het probleem bij het kind waar het in dit geval niet thuishoort (Bruyn, 2011).

Wanneer we het hebben over *interne factoren* zoals een stoornis of beperking kun je niet spreken over onderpresteren. Bruyn geeft aan dat we de bron van onderpresteren moeten zoeken in de hoek van werkhouding en motivatie.

- 3) duur: interne als externe factoren kunnen kortdurend ofwel incidenteel optreden. Incidentele factoren kunnen hinderlijk zijn en het presteren beïnvloeden, maar dan spreken we niet van onderpresteren
- 4) reikwijdte: De Bruyn noemt onderpresteren pervasief⁸. Onderpresteren wordt vaak pas goed zichtbaar wanneer een kind naar de middelbare school gaat, er wordt dan meer verantwoordelijkheid geëist van het kind, terwijl daarvoor ouders nog veel meer regelden.

⁸ Wordt in de psychologie gebruikt om aan te duiden dat een bepaalde stoornis tot uiting komt op meer dan één levensgebied.

Drent & van Gerven(2012) zeggen dat het belangrijk is om eventuele leerstoornissen, sociaal- emotionele problemen of fysieke oorzaken uit te sluiten voor er gesproken kan worden over onderpresteren.

Drent & van Gerven maken een onderscheid tussen relatief onderpresteren en absoluut onderpresteren. Relatieve onderpresteerders presteren minder dan van hen onder de meest gunstige omstandigheden van hen verwacht mag worden, maar ze blijven op of boven het groepsgemiddelde presteren. Hierdoor worden ze moeilijker herkend als onderpresteerders.

Absolute onderpresteerders presteren niet alleen onder hun eigen niveau, maar ook onder het groepsgemiddelde. Dit gaat vaak gepaard met gedragsproblemen.

Bovenstaande theorie kan het onderzoek versterken door na te gaan of de onderzoeksparticipanten voldoen aan de definitie van onderpresteren, zoals eerder beschreven. Dit komt terug in hoofdstuk 3.

2.2 Specifieke onderwijsbehoeften van onderpresteerders

De begeleiding van onderpresteerders wordt pas effectief als je hen vanuit een oplossingsgericht perspectief eigenaar laat zijn van hun eigen probleem en oplossing (Drent & van Gerven, 2012). Het komt erop neer dat de leerling geholpen moet willen worden. In de methode Kids' Skills (Furman, 2011) wordt in vijftien stappen gestructureerd aan de oplossing van het probleem gewerkt. De kern van dit programma is dat het probleem van de leerling wordt omgezet in een vaardigheid. Het effect van deze interventie is dat uiteindelijk de situatie verandert in een positieve sfeer (Drent & van Gerven, 2012).

Drent & van Gerven noemen naast oplossingsgericht werken ook randvoorwaarden waarbinnen de leerling functioneert, waar je iets aan zult moeten doen. Als leerkracht kun je aan deze randvoorwaarden 'schaven' zodat de omstandigheden voor de leerling verbeteren. Randvoorwaarden:

- 1) attitude van de leerkracht: Je actief opstellen waardoor je de situatie zo beïnvloedt dat de leerling ander gedrag laat zien.
- 2) aanpassingen in de leerstof: de leerstof die je aanbiedt, moet aansluiten bij wat de leerling nodig heeft.

3) Een veilig sociaal klimaat: Als juf of meester schep je een veilig sociaal klimaat waarin kinderen leren omgaan met verschillen (Drent & van Gerven, 2012).

Motivatie

Het eerste signaal wat je meestal opvangt bij onderpresteerders, is dat de leerling zich minder gemotiveerd toont voor schoolse zaken en zijn werkhouding daardoor te wensen overlaat (Bruyn, 2011).

(Mathyssen, 2010) haalt in zijn boek 'Een school op mensenmaat' de zelfdeterminatietheorie aan: een motivationele theorie die vertrekt vanuit een positieve visie op de mens. Mensen zouden de aangeboren kracht bezitten om zich te ontplooiën en te ontwikkelen. Deze kracht kan door de omgeving worden gestimuleerd of belemmerd.

Mathyssen (2010) geeft verder aan dat vanuit deze theorie leerkrachten de motivatie bij kinderen kunnen stimuleren door een leeromgeving te creëren die inspeelt op drie psychologische basisbehoeften van kinderen: behoefte aan autonomie, competentie en psychologische verbondenheid.

De stimulans die deze basisbehoeften kunnen geven op de motivatie bij kinderen wordt verder onderschreven door Bors & Stevens (2012). Zij schrijven dat kinderen graag willen laten zien wat ze kunnen, ze zichzelf willen kennen en sturen en dat ze een sterke behoefte hebben om zich verbonden te voelen met hun klasgenoten en hun leraar. Doordat leraren hun leerlingen kennen in hun behoeftes scheppen ze de voorwaarden voor motivatie.

Vertrouwen in en respect voor de capaciteiten van de leerling liggen aan de basis van motiverend onderwijs (Bors & Stevens, 2012). De rol van de leerkracht bij motivatie van de leerling is evident (Bors & Stevens, 2012). Bors en Stevens zeggen verder dat leerlingen voortdurend signalen afgeven over hoe het met hen gaat en dat leerlingen hun leerkracht veel kunnen vertellen over wat het onderwijs hen moet bieden om gemotiveerd te blijven.

Voor het onderzoek houdt dit in dat leerlingen gebruikt worden als bron om onderwijsbehoeften in kaart te brengen. Ze worden gezien als serieuze gesprekspartners waarbij vertrouwen in ze wordt uitgesproken en er respect wordt getoond voor hun capaciteiten. Op deze manier zal er tegemoet worden gekomen

aan de basisbehoeftes autonomie, competentie en relatie.

Er is een duidelijk verschil tussen intrinsieke motivatie en extrinsieke motivatie.

Extrinsieke motivatie zien we bijv. terug in het behaviorisme⁹, waar leerlingen vooral werken voor een beloning of voor de leraar. Intrinsieke motivatie gezien kan worden als een drive¹⁰.

Binnen de oplossingsgerichte methode Kids' Skills leren kinderen in vijftien stappen een nieuwe (zelf gekozen) vaardigheid. Ook hier speelt motivatie een grote rol:

Supporters betekenen heel veel voor een kind. Kinderen zijn veel meer gemotiveerd om te leren wanneer zij weten dat er mensen zijn die heel graag willen horen dat ze goed vooruit zijn gegaan en die ervan uitgaan dat het hen zal lukken (Furman, 2011).

Autonomie

Bors & Stevens (2012) schrijven dat onderzoek naar onderwijsstijlen heeft uitgewezen dat er een nauw verband bestaat tussen eigen verantwoordelijkheid van de leerling en de manier waarop een leraar omgaat met zijn leerlingen. Leerlingen met autonomiegerichte¹¹ leraren zijn meer intrinsiek gemotiveerd en bezitten een positiever zelfbeeld in vergelijking met leerlingen die werken met een leraar met een controlerende stijl¹² (Bors & Stevens, 2012).

Competentie

Wanneer Bors & Stevens (2012) spreken over betrokkenheid bij leerlingen, verwijzen ze naar de term flow¹³. Een leerling die flow ervaart, functioneert op volle capaciteit. Het ervaren van flow vormt een krachtige motivator voor het leren (Bors & Stevens, 2012). Voor het optreden van flow zijn drie samenhangende condities te formuleren: een taak die uitdagend is, duidelijke doelen en snelle feedback op de voortgang van

⁹ De theorie die stelt dat de beste manier iets te laten doen is om hem een beloning te geven wanneer hij handelt zoals we willen dat hij handelt. Straffen is dé manier om ongewenst gedrag niet langer te laten plaatsvinden (Bors & Stevens, 2012).

¹⁰ Een gevoel dat van binnenuit komt en geen aansporing van buitenaf nodig heeft (Bors & Stevens, 2012).

¹¹ Leraren die de zelfbepaling van leerlingen ondersteunen (Bors & Stevens, 2012).

¹² Leraren die een sterke controle uitoefenen en dus minder kansen bieden voor zelfbepaling. De stijl wordt gekenmerkt door: meer praten, meer negatieve kritiek op leerlingen en meer richtlijnen (Bors & Stevens, 2012).

¹³ Een toestand waarin mensen zo opgaan in de activiteit dat ze alles om zich heen vergeten, zoals tijd en vermoeidheid (Bors & Stevens, 2012).

de activiteit (Bors & Stevens, 2012).

Taken zijn uitdagend wanneer ze net iets zwaarder zijn dan waartoe de leerling met zijn vaardigheden en capaciteiten in staat is (Bors & Stevens, 2012).

Relatie

Door leerlingen te sturen naar meer zelfstandigheid en verantwoordelijkheid zal de leerkracht de leerling wat meer los moeten laten. Dit is echter een proces wat bewaakt moet worden door de leerkracht. Wanneer het aanbod en de begeleiding op de leerlingen wordt afgestemd op hun behoeften wordt er een hoog gevoel van welbevinden en zelfvertrouwen bevorderd, bovendien zorgt het voor een hogere intrinsieke motivatie (Bors & Stevens, 2012).

2.3 Oplossingsgerichte gespreksvoering

Oplossingsgerichte gesprekken

Een oplossingsgericht gesprek is een gesprek waarin de coach/begeleider/leerkracht samen met de leerling op zoek gaat naar oplossingen voor diens probleem. Bij het komen tot oplossingen zijn een aantal basisstappen van belang. Cauffman en Van Dijk (2009) beschrijven deze basisstappen in een 7-stappendans, door Cauffman & Van Dijk ook wel de onderwijstango genoemd, waarmee je samen met de ander naar oplossingen danst. Er zijn zeven basisstappen, die je haast op een eindeloze manier kunt combineren. Naarmate je meer ervaring opdoet in deze oplossingsgerichte dans, zul je merken dat het niet steeds nodig is om alle danspassen in elke situatie te gebruiken: hoe minder stappen om tot een oplossing te komen, hoe beter! (Cauffman & Van Dijk, 2009)



Figuur 1: 7-stappendans Bron: Cauffman en Van Dijk, 2009

Voor een uitgebreide toelichting op de 7-stappendans, waarin de rol van rol van begeleider uitvoerig aan bod komt, verwijs ik door naar het onderzoek van Rita van den Berk (2012).

De methode Kids' Skills

Een oplossingsgerichte manier om problemen aan te pakken is het werken met de methode Kids' Skills. Binnen deze methode staat centraal dat het kind geholpen wordt om vaardigheden te leren. Kinderen worden volgens Furman (2011) niet gezien als het doelwit van interventies door volwassenen, maar als rechtmatige gesprekspartners. Van hen wordt verwacht dat ze actief deelnemen aan alle beslissingen die hen aangaan.

Deze methode sluit goed aan bij het plan om onderwijsbehoeften op een manier vast te stellen, waarbij kinderen gezien werden als belangrijkste informatiebron en gezien worden als serieuze gesprekspartners. Verwacht wordt dat dit de motivatie van kinderen tijdens het onderzoek ten goede zal komen.

Michael Durrant (directeur Brief Therapy Institute, Sydney) noemt Kids' Skills een goede methode om ons eraan te herinneren dat kinderen manieren kunnen vinden om hun problemen te overwinnen wanneer wij hen helpen sterke punten en vermogens te ontdekken die zij door hun problemen uit het oog hebben verloren.

Welke oplossingsgerichte gespreksvaardigheden passen bij dit onderzoek?

Luisteren

Als je luistert, zul je meer informatie ontvangen dan wanneer je praat (Cauffman & Van Dijk, 2009). Als oplossingsgerichte onderwijskracht luister je naar andere dingen dan de probleemgerichte onderwijskracht. Dit zijn de uitzonderingen op het problematische patroon, de(verborgen) krachtbronnen en positieve boodschappen. Luisteren vanuit een 'houding van het niet weten'¹⁴.

Wanneer je met 'oplossingsgerichte oren' naar de ander luistert, ben je in staat het

¹⁴ Houding waarbij de zienswijze van de cliënt uitgangspunt vormt voor het gesprek (Visser, 2006)

verhaal van de ander te horen zonder het door je eigen referentiekader te filteren (Jong & Berg, 2010).

Doelen stellen

Doelen zijn de richtingaanwijzers die de gedachten, emoties en gedragingen de weg zullen wijzen (van de problemen) naar de oplossingen (Cauffman & Van Dijk, 2009). Kruyn (2011) zegt dat leerkrachten regelmatig het potentieel van hun leerlingen onderschatten en dat psychologisch onderzoek ons vertelt dat dit zeker niet onschuldig is. De allerbelangrijkste vraag die de oplossingsgerichte onderwijskracht heeft bij het stellen van het juiste doel is de doelstellingsvraag¹⁵: Wat moeten we vandaag bespreken, zodat dit gesprek voor jou nuttig zal zijn? (Cauffman & Van Dijk, 2009)

Krachtbronnen aanboren

Problemen duiken op doordat betrokkenen het vertrouwen in hun eigen krachtbronnen kwijt zijn. Door de juiste vragen te stellen kun je de ander de weg naar zijn krachtbronnen helpen (terug) vinden. Je treft ze soms aan op plaatsen die zo voor de hand liggen dat je vergeet daar te kijken (Cauffman & Van Dijk, 2009). Elk probleem vertoont uitzonderingen, momenten dat het probleem zich op een licht andere manier manifesteert. Die uitzonderingen zijn interessant, omdat de probleemdager dan feitelijk deeloplossingen produceert. Tevens zijn dat de momenten dat de ander in staat is om (een deel van) zijn krachtbronnen te hervinden en herbenutten (Cauffman & Van Dijk, 2009).

Complimenten

Iedereen is gevoelig voor schouderklopjes en complimenten geven heeft veel voordelen: je toont dat je aandacht hebt voor wat de ander goed doet, je bouwt aan een coöperatieve werkrelatie, je verstevigt het zelfbeeld en zelfvertrouwen van de ander, je helpt de ander met de neus in de richting van oplossingen te gaan staan, je creëert een sfeer van vertrouwen en samenwerking, je biedt de ander de kracht om meer te doen wat werkt (Cauffman & Van Dijk, 2009).

Cauffman & Van Dijk (2009) hebben het wel over enkele 'spelregels' aan het geven

¹⁵ Instrument in de vorm van een vraag om aan het begin van oplossingsgericht gesprek de ander te helpen zijn eigen doelen scherp te stellen, waardoor de interventie aan doelgerichtheid wint (Cauffman & Van Dijk, 2009)

van complimenten, anders krijg je een averechts effect:

- je moet menen wat je zegt: complimenten moeten gemeend, authentiek en respectvol zijn;
- je complimenten moeten relevant zijn voor de situatie en gebaseerd op de realiteit;
- overdrijven dient geen nuttig doel.

Mogelijkheden aanreiken tot differentiatie

Als je oplossingsgericht te werk gaat, is het goed om interventies te doen waarmee de mogelijkheid tot differentiatie wordt aangereikt. Je helpt de ander hierbij de werkelijkheid te nuanceren. Met behulp van schaalvragen¹⁶ kun je dit doen.

Genoemde oplossingsgerichte gespreksvaardigheden (luisteren, doelen stellen, krachtbronnen aanboren, complimenten geven en het aanreiken van mogelijkheden tot differentiatie) worden ingezet tijdens oplossingsgerichte gesprekken die gevoerd gaan worden met de twee leerlingen.

2.4 Groepsplan

Wat is een groepsplan?

Het beoogt een praktisch document te zijn dat de leerkracht ondersteunt bij het omgaan met verschillen in zijn groep. (Pameijer, van Beukering, & de Lange , 2009)
Het beschrijft de didactische en pedagogische doelen voor de komende periode (8 tot 12 weken) en wat de leerlingen daarvoor nodig hebben.

Een groepsplan is een format waarmee alle leerkrachten op de school werken. Het is digitaal in te vullen en bevat informatie over de inhoud van het aanbod (wat) en de methodiek of aanpak (hoe) voor de komende periode. Een groepsplan bevat twee delen:

- 1) ontwikkelings- of vakgebieden
- 2) werkhouding en sociaal-emotioneel functioneren. (Pameijer, van Beukering, & de Lange , 2009)

¹⁶ Een manier om de ander een meer gedifferentieerde zienswijze aan te reiken (Cauffman & Van Dijk, 2009). Zie bijlage 1 voor tips.

Onderwijsbehoeften

Traditiegetrouw zijn veel leerkrachten (en begeleiders) in de zorg aan leerlingen gericht op het benoemen van de onderwijsbeperkingen van het kind. We spreken ook wel van het 'deficit denken' (Clijsen, 2007). Het denken in onderwijsbehoeften gaat tegen dit 'deficit denken' in, het gaat uit van kansen en ontwikkelingsmogelijkheden voor het kind. Volgens Clijsen (2007) bestaat een onderwijsbehoefte uit twee delen die een vraag beantwoorden:

- welk doel streef je samen met dit kind na?
- wat heeft dit kind (extra) nodig om dit doel te bereiken?

Wanneer het kind mede het doel bepaalt, wordt het mede-eigenaar van het doel en dit versterkt de motivatie. Clijsen (2007) adviseert om met kinderen in gesprek te gaan om zodoende tot de juiste bepaling van onderwijsbehoeften te komen. Alleen toetsresultaten bieden te weinig handelingsgerichte informatie om deze onderwijsbehoeften te kunnen benoemen. Clijsen (2007) noemt observaties, analyses van het werk en gesprekken met kinderen en ouders als rijke informatiebronnen voor het benoemen van onderwijsbehoeften.

In dit onderzoek worden gesprekken met kinderen gevoerd om de onderwijsbehoeften vast te stellen.

3.1 Onderzoeksstrategie

Er is gekozen voor ontwerpgericht onderzoek (Harinck F. , 2011). Dit type is gericht op het via onderzoek ontwerpen en uitproberen van allerlei methodes, trainingen, interventies etc.

Harinck (2011) geeft aan dat het een praktische activiteit betreft, namelijk ontwerpen. Dit wordt ondersteund door onderzoek. Het onderzoek vindt plaats op meso-niveau: zowel klas-niveau als schoolniveau.

Dit type onderzoek moet oplossingen opleveren voor de praktijk. Er worden oplossingsgerichte interventies uitgetoetst en onderzocht welke interventies het meest geschikt zijn om te gebruiken op deze basisschool.

3.2 De onderzoekscontext en participanten

De basisschool spreekt zich uit door gespreksvoering met kinderen te gaan inzetten om onderwijsbehoeften beter te kunnen benutten en daarmee kinderen beter laten presteren. Het werken vanuit onderwijsbehoeften komt terug in het werken via de zogenaamde 1-zorgroute (Clijnen, Gijzen, de Lange, & Spaans, 2007). Hierin staat het handelingsgericht werken met groepsplannen centraal.

Daarnaast is de basisschool pilotschool binnen het projectplan MIND, waarvan centrale doelstelling is om onderpresteren op de basisschool bij (meer) begaafde kinderen tegen te gaan.

Er zijn twee kinderen geselecteerd voor dit onderzoek. Aan deze leerlingen is gevraagd om mee te doen aan het onderzoek, waarbij uitgelegd is waarom zij in aanmerking kwamen. Beide kinderen reageerden positief en gaven aan graag mee te willen werken.

Er zijn oplossingsgerichte gesprekken gevoerd met deze kinderen, waarbij de kinderen aan een zelf gekozen doel gewerkt hebben. Er is gekozen om te werken met de internationaal hoog aangeschreven methode Kids' Skills. Naast het werken met deze methode worden tijdens de gesprekken oplossingsgerichte interventies ingezet (zie hoofdstuk 2).

Waarom passen de gekozen leerlingen in het profiel van mogelijke onderpresteerders?

Bruyn (2011) stelde vast dat de definitie 'onderpresteren' bestaat uit vier hoofdelementen. Dat zijn *niveau*, *bron*, *duur* en *reikwijdte*. Per element wordt beschreven waarom de kinderen hieraan voldoen of niet:

- Niveau: Er is bij beide kinderen sprake van een grote discrepantie tussen de gemeten intelligentiescore¹⁷ en de score van de schoolvorderingentoets¹⁸ eind groep 6 en 7.
- Bron: Voor beide leerlingen geldt: Er zijn geen aanwijsbare redenen om te spreken van externe factoren die aanwijsbaar zijn als oorzaak. Ook stoornis of beperking behoren niet tot de oorzaken. Het is aannemelijk dat de *bron* voor onderpresteren gezocht moet worden in de hoek van werkhouding en motivatie.
- Duur: Zowel in groep 6, 7 als 8 is er (regelmatig) sprake geweest van tegenvallende resultaten en er kan dus gesproken worden van een langere duur.
- Reikwijdte: Om de *reikwijdte* van het eventuele onderpresteren te kunnen bepalen is lastiger. Kinderen worden meer aangesproken op hun verantwoordelijkheid in het voortgezet onderwijs, dan op de basisschool.

Na de gesprekken

De gesprekken worden met video opgenomen, waarna deze (fragmenten) geanalyseerd worden a.d.h.v. een kijkwijzer (bijlage 4) door collega's, kinderen en door de onderzoeker. Gekozen is om leerkrachten van groep 1 – 8 te betrekken bij het onderzoek. De collega's van groep 3 – 8 werken nu in de praktijk met groepsplannen, collega's van groepen 1/2 gaan hier in de toekomst mee werken. Daarnaast vraag ik ook de interne begeleider en directeur om de kijkwijzer in te vullen, omdat zij verantwoordelijk zijn voor het bewaken van de doorgaande lijn binnen de school en gemaakte beleidskeuzes.

De analyse van de videobeelden komt te liggen op bruikbaarheid van de gekozen gespreksinterventies t.a.v. het groepsplan: welke oplossingsgerichte interventies dragen bij aan het beter in kaart brengen van de onderwijsbehoeften van deze kinderen?

¹⁷ Afgenomen in september 2012 m.b.v. de NIO (Nederlandse intelligentietest voor Onderwijsniveau).

¹⁸ Entreetoets van CITO, Arnhem. Dit is een toets die basisvaardigheden meet op de onderdelen taal, rekenen-wiskunde en studievvaardigheden.

Ook de kinderen kijken de fragmenten terug en beoordelen deze op bruikbaarheid voor henzelf: waar hadden zij baat bij? Ook aan hen wordt gevraagd een kijkwijzer in te vullen (bijlage 5).

3.3 Gehanteerde instrumenten

Per deelvraag wordt toegelicht welke instrumenten gebruikt worden om gegevens te verzamelen.

- Deelvraag 1: *Welke oplossingsgerichte gespreksvaardigheden zijn geschikt om te gebruiken bij onderpresteerders?*

Om deze vraag te kunnen beantwoorden wil ik oplossingsgerichte gesprekken voeren met kinderen. Deze gesprekken zijn te beschouwen als interviews. Omdat vooraf vastgestelde vragen in het interview aan de orde komen,¹⁹ kun je spreken van een semigestructureerd interview (Harinck, 2011). Voor deze vorm van interviewen is gekozen omdat de volgorde van vragen stellen bepaald kan worden evenals de keuze om verder door te vragen.

Deze gesprekken zijn gefilmd om ze te kunnen analyseren op de bruikbaarheid van oplossingsgerichte interventies. De onderzoeker heeft videobeelden geselecteerd uit de gesprekken en laat deze zien aan collega's en kinderen (afzonderlijk van elkaar). Videobeelden helpen om aan collega's duidelijk te maken wat de interventies zijn en hoe ze ingezet kunnen worden tijdens gesprekken met kinderen.

Na het bekijken van een interventie wordt gevraagd om een kijkwijzer²⁰ in te vullen. Het instrument kijkwijzer is een schriftelijk instrument wat ingezet wordt om bij mijn collega's nauwkeurige informatie te verzamelen over de bruikbaarheid van oplossingsgerichte interventies. Ik heb getracht de vragen eenduidig te houden om zodoende de bruikbaarheid van de interventies vast te kunnen stellen.

¹⁹ Zie bijlage 7.

²⁰ Zie bijlage 4 + 5.

- Deelvraag 2: *Wat zijn specifieke onderwijsbehoeften van onderpresteerders en welke rol speelt motivatie hierin?*

Om antwoord te kunnen geven op deze vraag ga ik tijdens de oplossingsgerichte gesprekken op zoek naar de krachtbronnen van kinderen en hier verder in inzoomen: Hoe komt het dat deze kinderen op bepaalde momenten wel tot goede prestaties komen? Wat hebben ze hiervoor nodig?

Nadat in een gesprek de kinderen een vaardigheid genoemd hebben waaraan zij willen werken, wordt gestart met de oplossingsgerichte methode Kids' Skills. In een werkboek werken de kinderen stapsgewijs aan hun zelf gekozen vaardigheid.

Wanneer kinderen werken in het werkboek van Kids' Skills verzamelen ze supporters om hen te helpen de vaardigheid te behalen. Deze supporters worden tijdens en na afloop bevraagd middels een enquête²¹ die gaat over de motivatie die ze waargenomen hebben bij het kind, tijdens het werken met Kids' Skills.

Om in beeld te krijgen welke onderwijsbehoeften deze kinderen nodig hebben wordt informatie gehaald bij zowel collega's, kinderen als supporters.

Op deze wijze wordt gebruik gemaakt van triangulatie. Triangulatie wordt toegepast om de betrouwbaarheid van het onderzoek te vergroten. Vanuit verschillende invalshoeken wordt gekeken naar de onderwijsbehoeften van deze kinderen: welke interventies helpen hen?

²¹ Zie bijlage 6

-Deelvraag 3: *Welke specifieke resultaten hebben oplossingsgerichte gesprekken met onderpresteerders?*

De onderzoeker trekt conclusies n.a.v. de ingevulde kijkwijzers van collega's. Deze gegevens leiden tot het geven van aanbevelingen over de inpasbaarheid van oplossingsgerichte gespreksvoering op de basisschool.

De groepsplannen van de basisschool zijn ondergebracht in het webbased programma Parnassys.²² Bruikbare oplossingsgerichte interventies kunnen in dit programma komen te staan onder het tabblad '*begeleiding*', zie hiervoor bijlage 8. Op deze manier zijn de oplossingsgerichte interventies terug te vinden op het groepsplan.

De resultaten van de gesprekken worden vastgesteld a.d.h.v. de ingevulde kijkwijzer door de kinderen en de analyse hiervan.

3.4 Triangulatie

Om de interne validiteit en betrouwbaarheid te vergroten wordt gebruik gemaakt van triangulatie (Harinck F. , 2011), door gebruik te maken van verschillende bronnen en onderzoeksinstrumenten.

Door de gesprekken met kinderen te laten verlopen middels het gespreksstramien van de *zevenstappendans*²³ en de oplossingsgerichte werkwijze van de methode Kids' Skills is de herhaalbaarheid van de gesprekken vergroot. Dit komt de betrouwbaarheid van het onderzoek ten goede.

Vanuit verschillende invalshoeken is naar de onderzoeksvragen gekeken door leerkrachten, kinderen, supporters en de onderzoeker.

De vragenlijsten die tijdens het onderzoek gebruikt zijn, bevatten meetbare schaalvragen. De vragenlijsten zijn vooraf bekeken door critical friends vanuit de opleiding en de directeur van de onderzoeksschool.

²² Webbased leerlingvolgsysteem en leerlingadministratiesysteem in één. Zie www.parnassys.nl

²³ Zeven basisstappen die je gecombineerd kunt gebruiken tijdens het voeren van oplossingsgerichte gesprekken (Cauffman & Van Dijk, 2009).

3.5 Ethiek, validiteit en betrouwbaarheid van het onderzoek

In dit onderzoek zal rekening gehouden worden met de ethische aspecten van praktijkonderzoek.

Om de privacy te kunnen waarborgen zal de naam van de leerling gefingeerd worden. Bovendien zullen de naam van de school, de wijk en het dorp waarin het onderzoek plaatsvindt, uit het onderzoeksverslag worden weggelaten.

Voor de start van het onderzoek is aan leerlingen, ouders, leerkrachten en directie van de school uitgelegd wat het doel van het onderzoek is.

Bovendien is aan leerlingen en ouders toestemming gevraagd voor deelname aan het onderzoek en om opnamen te maken van de gesprekken.

Andriessen en anderen (2010) stelden een vijftal gedragsregels op waarin beschreven wordt wat verantwoord onderzoeksgedrag is.

Er is gekozen voor een relevant probleem uit de beroepspraktijk, gericht op toepasbare oplossingen voor de praktijk. Hiermee wordt voldaan aan de gedragsregel *het professionele en maatschappelijke belang dienen*.

De onderzoeker is respectvol met zijn onderzoek doordat het onderwerp aansluit bij schoolontwikkelingen en daarmee goed het schoolbelang dient. Ook wordt er rekening gehouden met de privacy van de betrokkenen en is er rekening gehouden met verschillende zienswijzen binnen de literatuur.

De onderzoeker is zorgvuldig doordat hij gekozen heeft voor hoogwaardige onderzoeksmethoden: videobeelden en enquête. De methodologische regels voor data-analyse worden nageleefd en de onderzoeksresultaten worden goed vertaald naar het onderwijs en ook zorgvuldig gecommuniceerd.

De onderzoeker is onafhankelijk en zorgt dat de vraagstelling en plan van aanpak niet gestuurd worden door gewenste uitkomsten. Ook wordt bij de analyse van gegevens geen rekening gehouden met gewenste uitkomsten. Hij is eerlijk over zijn gebruikte bronnen en aanspreekbaar tijdens zijn onderzoek over zijn doen en laten. De keuzes en het gedrag van de onderzoeker zijn goed te verantwoorden. De keuze voor het onderwerp is in overleg met de praktijksituatie gemaakt.

Hoofdstuk 4: Resultaten

Inleiding

Om antwoord te krijgen op de deelvragen is gebruik gemaakt van de volgende instrumenten: semigestructureerd interview, kijkwijzers en enquête. Het onderzoek is afgenomen bij twee kinderen en om antwoord te kunnen geven op deelvraag 1, zijn 14 leerkrachten bevraagd.

4.1 Data deelvraag 1

Welke oplossingsgerichte gespreksvaardigheden zijn geschikt om te gebruiken bij onderpresteerders?

Om deze deelvraag goed te kunnen beantwoorden zijn enkele oplossingsgerichte gespreksinterventies geselecteerd²⁴, die voorgelegd zijn aan zowel collega's als kinderen (onderzoeksparticipanten). Het gaat hierbij over de volgende gespreksinterventies:

luisteren vanuit een houding van het niet weten, het stellen van de doelstellingsvraag, krachtbronnen aanboren, complimenteren, het stellen van de schaalvraag, het geven van positieve feedback op de schaalvraag, doorvragen, schaalvraag uitbreiden: wat is het kleinste stapje vooruit, het benutten van de hulp van anderen.

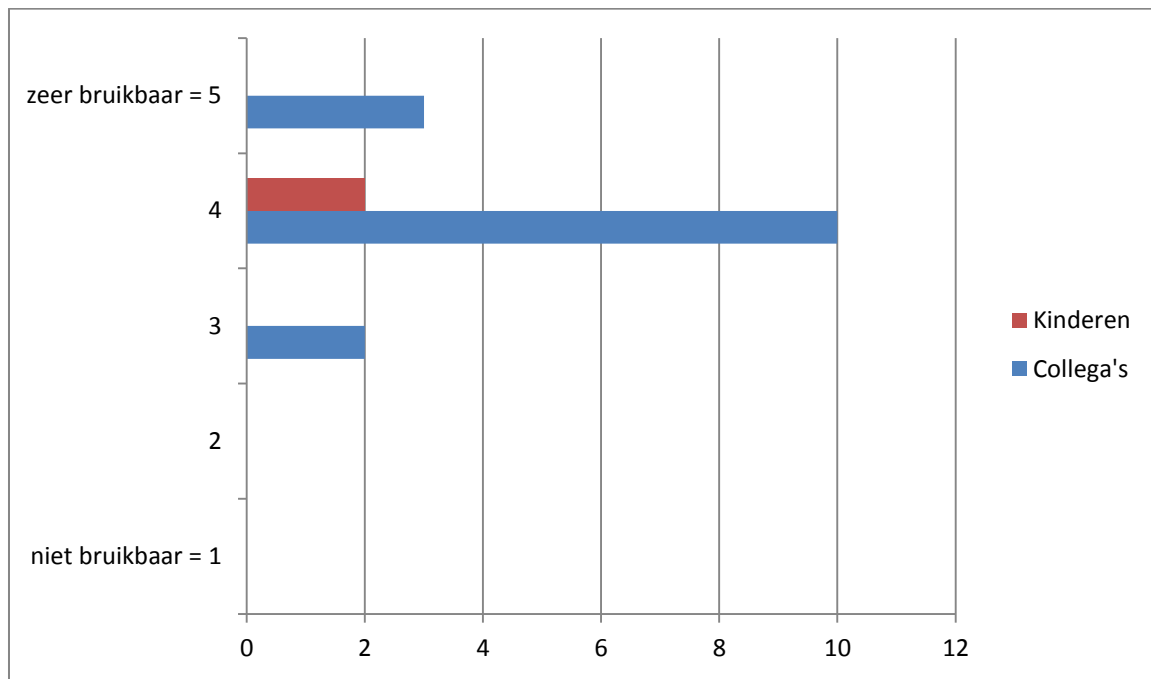
Tijdens het bevragen van collega's zijn de interventies nader toegelicht (met behulp van een presentatie waarbij puntsgewijs de kenmerken van deze interventie in beeld kwamen), hierna volgde een beeldfragment waarin te zien was hoe deze interventie toegepast is in de praktijk. Vervolgens werd aan collega's gevraagd om op een schaal van 1 tot 5 aan te geven in hoeverre ze deze interventie bruikbaar achten om in te zetten, om zodoende onderwijsbehoeften van onderpresteerders in kaart te brengen.

Een aantal collega's heeft opmerkingen toegevoegd bij de door hen ingevulde kijkwijzer om hun mening nog beter weer te geven.

²⁴ Deze zijn terug te vinden in hoofdstuk 2.3

Tijdens het bevragen van de kinderen zijn de interventies toegelicht voorafgaand aan het tonen van de beeldfragmenten. Na het laten zien van iedere interventie (op beeld) werd aan de kinderen gevraagd om aan te geven in hoeverre de interventies hen geholpen hebben om hun zelf gekozen doel te behalen. De kinderen hebben geen verdere opmerkingen toegevoegd.

1^e interventie: luisteren vanuit een houding van het niet weten



Figuur 1

Deze interventie werd ingeleid door dia 1 van de presentatie.²⁵

Door collega's werd na het zien van het videofragment met bijbehorende interventie en het inschalen van de bruikbaarheid hiervan het volgende genoteerd als opmerking:

- 1) Het kind wordt meer eigenaar, lijkt me wel lastig om toe te passen.
- 2) Wel moeilijk. Stel dat een kind er niet uitkomt, kinderen weten niets om te noemen.

²⁵ Dia 1: - Als je luistert, ontvang je meer informatie dan wanneer je praat;

- Als oplossingsgerichte onderwijskracht luister je naar andere dingen dan de probleemgerichte onderwijskracht. Dit zijn de uitzonderingen op het problematische patroon, de(verborgen) krachtbronnen en positieve boodschappen.

- Helpt om te voorkomen dat de problemen voorbarig worden opgelost door degene die luistert.

Hoe blijf je dan de houding aannemen van het niet weten?

3) Vanuit het kind, laat het kind vertellen.

4) Doel: probleem duidelijk krijgen.

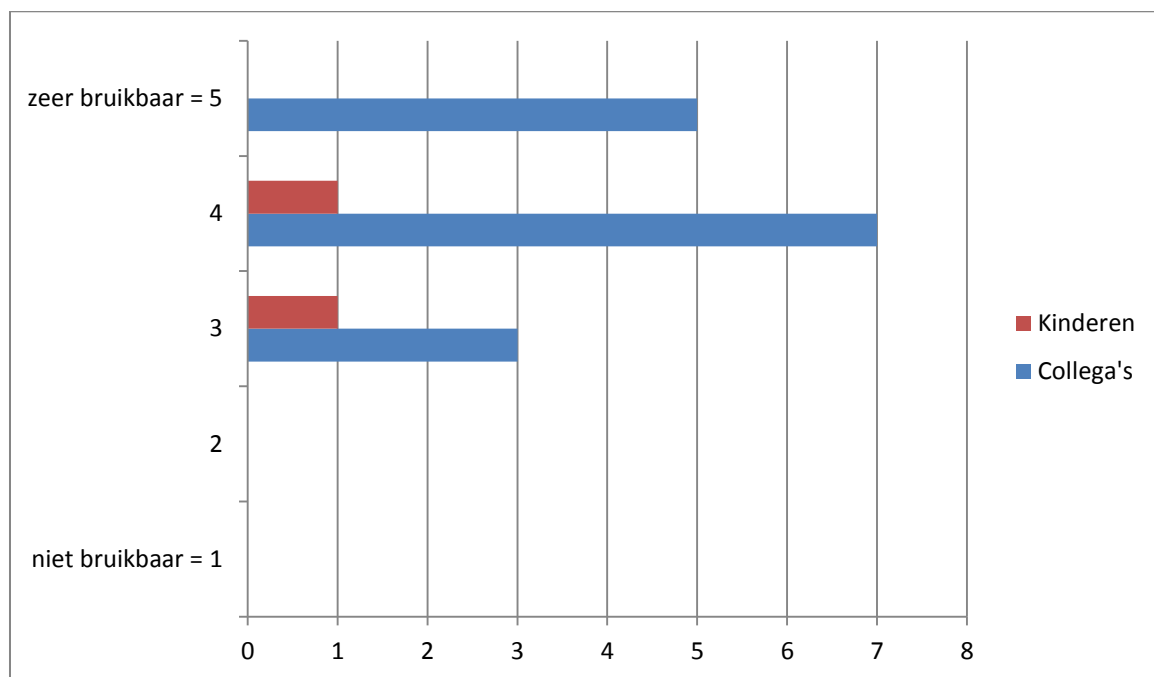
5) Sturen als leerkracht bij onzekerheid.

Opvallend is dat collega's die opmerkingen 1 en 2 geplaatst hebben, deze interventie scoren op 3 (schaal van 1 – 5) en hiermee het laagst van alle collega's.

Na het laten zien van de beelden wordt toegelicht dat je als leerkracht kan sturen in het gesprek op het moment dat kinderen onzeker worden (opmerking 5). Een collega kiest ervoor om zowel 3 als 4 te scoren, een andere collega verandert de score van 3 naar 4.

Opmerking 4 is opvallend, omdat bij oplossingsgericht werken niet het probleem maar de oplossing centraal staat.

2^e interventie: het stellen van de doelstellingsvraag aan het begin van het gesprek



Figuur 2

Deze interventie werd ingeleid door dia twee.²⁶

Door collega's werd na het zien van het videofragment met bijbehorende interventie en het inschalen van de bruikbaarheid hiervan het volgende genoteerd als opmerking:

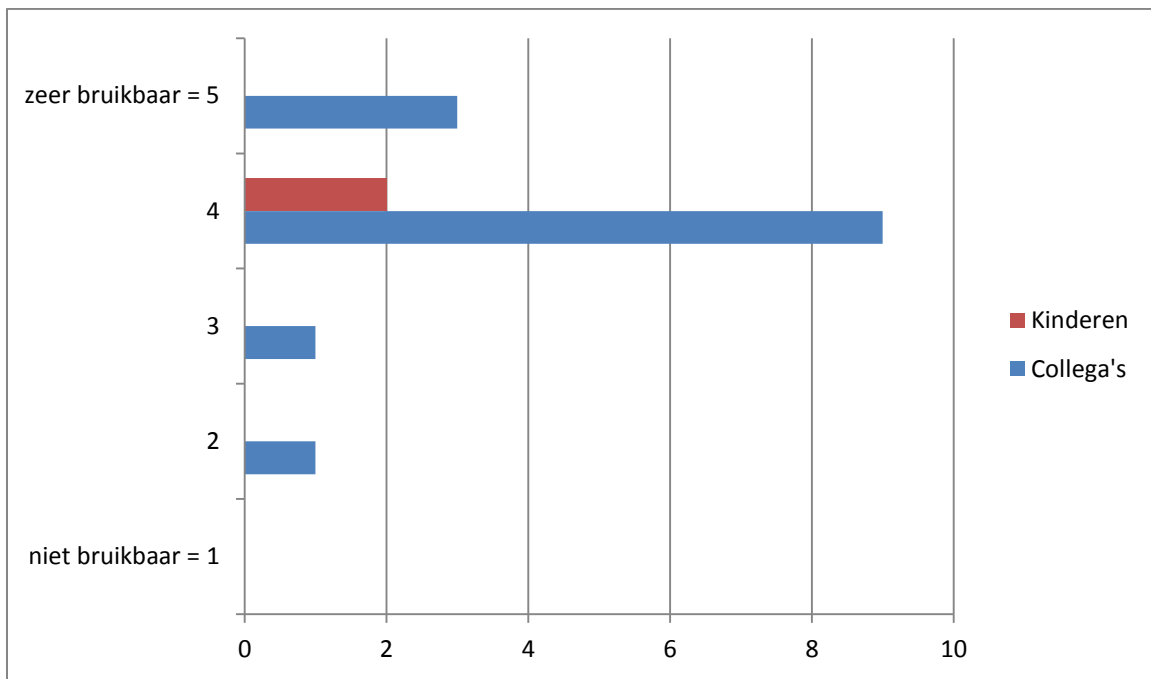
- 1) Doelen stellen is duidelijk, krachtig.
- 2) Kind kan hierdoor gericht werken aan zijn te leren vaardigheid en is hierdoor bewuster met zijn eigen leerproces bezig.
- 3) Doelstelling is erg belangrijk.
- 4) Wel sturen, kader aangeven.

Opvallend was dat collega's vragen hadden bij deze interventie over het gespreksonderwerp die gingen over de reikwijdte van de doelstellingsvraag, voornamelijk bij jongere kinderen (kleuters en middenbouw). De onderzoeker gaf aan dat je de doelstellingsvraag smaller kunt maken door bijvoorbeeld erbij te vermelden waar jij het over wilt hebben, bijv. "Ik wil het met je hebben over het buiten spelen, waar moeten we over praten zodat het voor jou een nuttig gesprek is?". De wedervraag kwam ook: "En als het kind nu geen doel(en) meeneemt?". De onderzoeker gaf als tip de vraag in de derde persoon te stellen: "Wat zou jouw vader/moeder/juf zeggen als we deze vraag aan hen zouden stellen?" Deze tip werd positief ontvangen.

²⁶ Dia 2

- *Wat moeten we vandaag bespreken, zodat dit gesprek voor jou nuttig zal zijn?*
- *De vraag doet appel op eigen verantwoordelijkheid.*
- *Leerkrachten onderschatten kinderen nogal eens (Kruyn, 2011)*

3^e interventie: krachtbronnen aanboren



Figuur 3

Deze interventie werd ingeleid door de derde dia.²⁷

Door collega's werd na het zien van het videofragment met bijbehorende interventie en het inschalen van de bruikbaarheid hiervan het volgende genoteerd als opmerking:

- Doelgericht, meteen een oplossing die zichtbaar wordt.

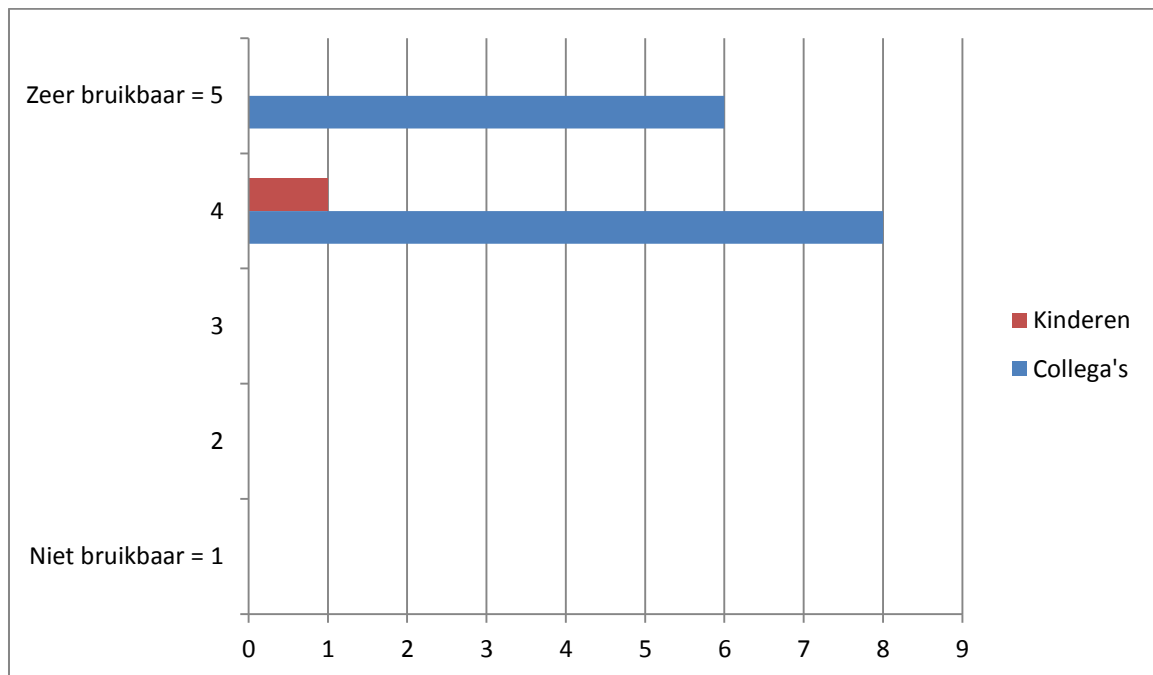
Opvallend is dat één collega deze interventie beneden gemiddeld scoort, een 2.

Er stond geen opmerking bij waarom deze interventie minder bruikbaar zou zijn. Het is daarnaast opvallend, omdat dit de laagst gescoorde interventie is. Geen enkele andere interventie scoorde lager dan een 3, behalve deze interventie.

²⁷ Dia 3:

- Stellen van juiste vragen om krachtbronnen te (her)vinden.
- Elk probleem vertoont uitzonderingen.
- Uitzonderingen zijn interessant, want zijn een deel van de oplossing.

4^e interventie: complimenteren



Figuur 4

Deze interventie werd ingeleid door dia vier.²⁸

Door collega's werd na het zien van het videofragment met bijbehorende interventie en het inschalen van de bruikbaarheid hiervan het volgende genoteerd als opmerking:

- Indirect complimenteren.
- Geeft het kind meer zelfvertrouwen/doorzettingsvermogen.
- Bevestiging krijgen vinden ze fijn (denk ik).

Opvallend is dat deze interventie hoog gescoord wordt door collega's. Eén van de kinderen zegt het moeilijk te vinden om deze interventie te beoordelen. Hij geeft aan

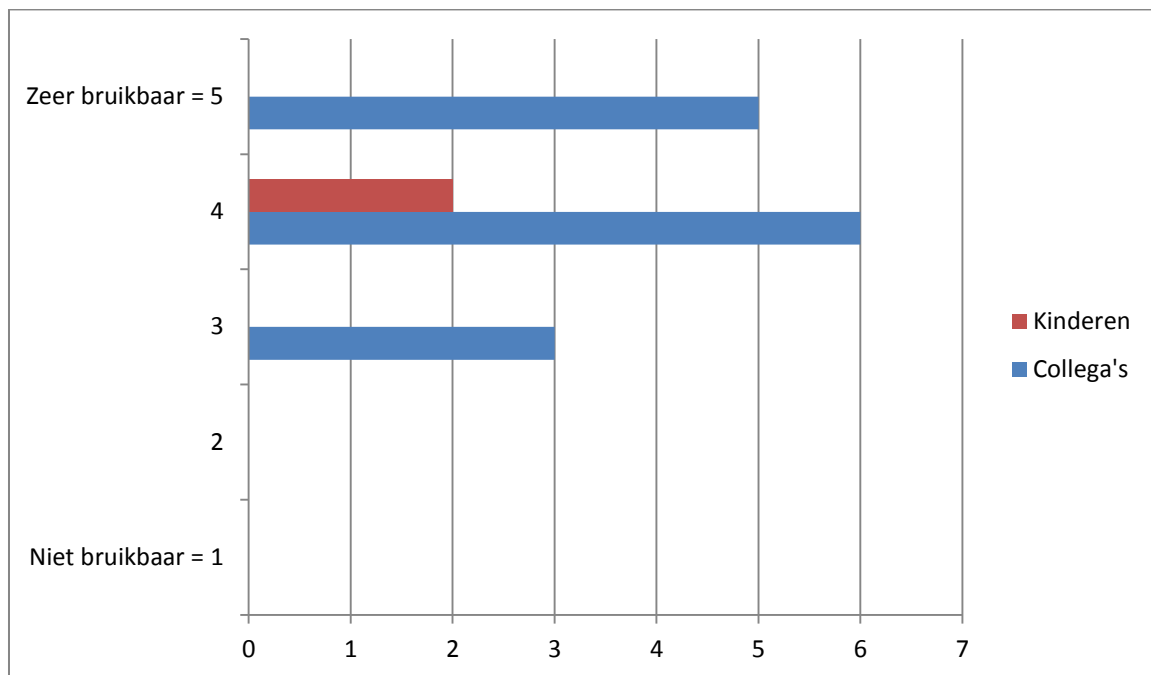
²⁸ Dia 4:

- 'Spelregels': je moet menen wat je zegt, compliment moet relevant zijn voor de situatie, niet overdrijven.
- Ander proberen meer te laten doen van wat werkt.
- 'Elk goed compliment, betaalt zijn dividend!' (Cauffman & Van Dijk, 2009)
- Gericht op: meer doen van wat werkt.

dat hij niet goed kan zeggen hoe goed dit hem geholpen heeft zijn vaardigheid te behalen en vult hier niets in.

De opmerking 'indirect complimenteren' komt voort uit het feit dat tijdens het videofragment zowel directe als indirecte complimenten te zien waren.

5^e interventie: het stellen van de schaalvraag



Figuur 5

Deze interventie werd ingeleid door de vijfde dia.²⁹

Door collega's werd na het zien van het videofragment met bijbehorende interventie en het inschalen van de bruikbaarheid hiervan het volgende genoteerd als opmerking:

- Zeer concreet en bruikbaar. Reflectie op zichzelf.
- Leerkrachten / kinderen 'zien' eigen vooruitgang.
- Stellen van de schaalvraag wordt heel concreet in combinatie met de vervolgvragen.
- Zeer bruikbaar als er een vervolg op komt, als de volgende interventies (6 t/m 9)

²⁹ Dia 5:

- *Werkelijkheid nuanceren: niet zwart/wit maar grijswaarden.*

ook worden ingezet.

- Belangrijk om door te vragen. Dit moet wel met elkaar samenhangen, dan zeer bruikbaar.
- Klassikaal inzetten.

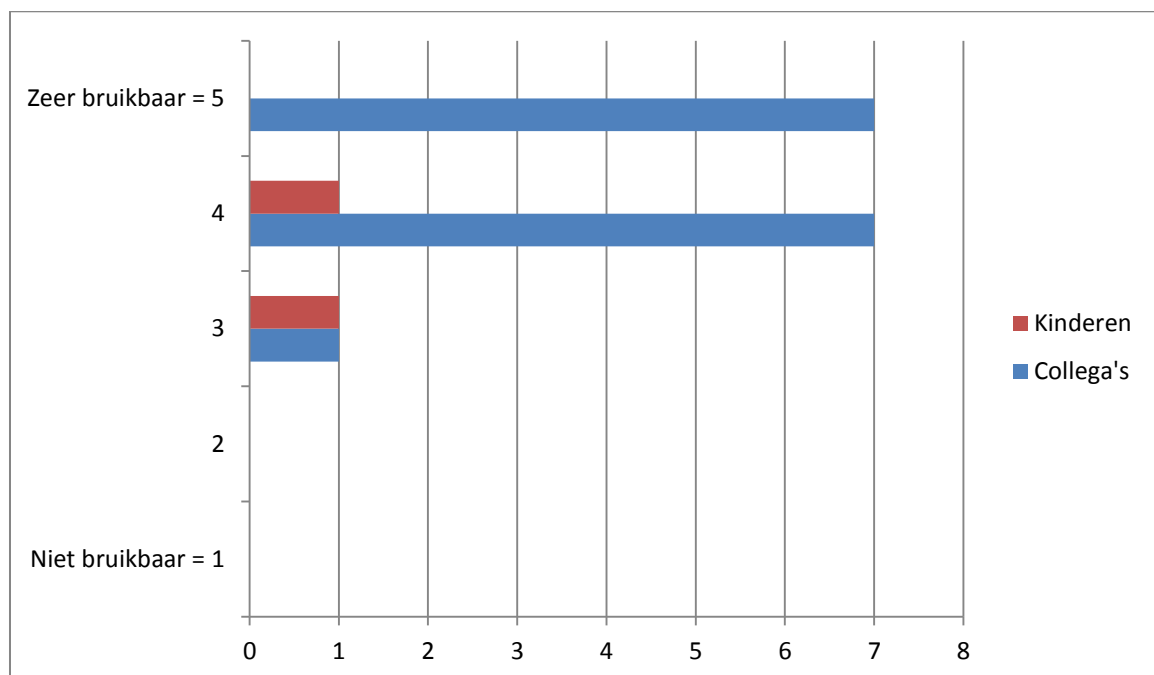
Zowel kinderen als collega's zien deze interventie als bruikbaar tot zeer bruikbaar.

De schaalvraag wint volgens collega's aan bruikbaarheid wanneer hij gecombineerd wordt ingezet met de vervolgenterventies 6 t/m 9.

De opmerking 'klassikaal inzetten' is van een collega die de schaalvraag klassikaal in wil zetten en de hele groep hierbij wil betrekken.

De drie collega's die de interventie 'het stellen van de schaalvraag' een 3 hebben gegeven, scoren de volgende interventies (de vervolgvragen op de schaalvraag) bijna allemaal op 4 of 5. Van de twaalf interventies die hierna gescoord worden door deze 3 collega's, bevindt zich er één op 3, zeven op 4, drie op 5 en wordt er één niet ingevuld.

6^e interventie: het geven van positieve feedback op de schaalvraag



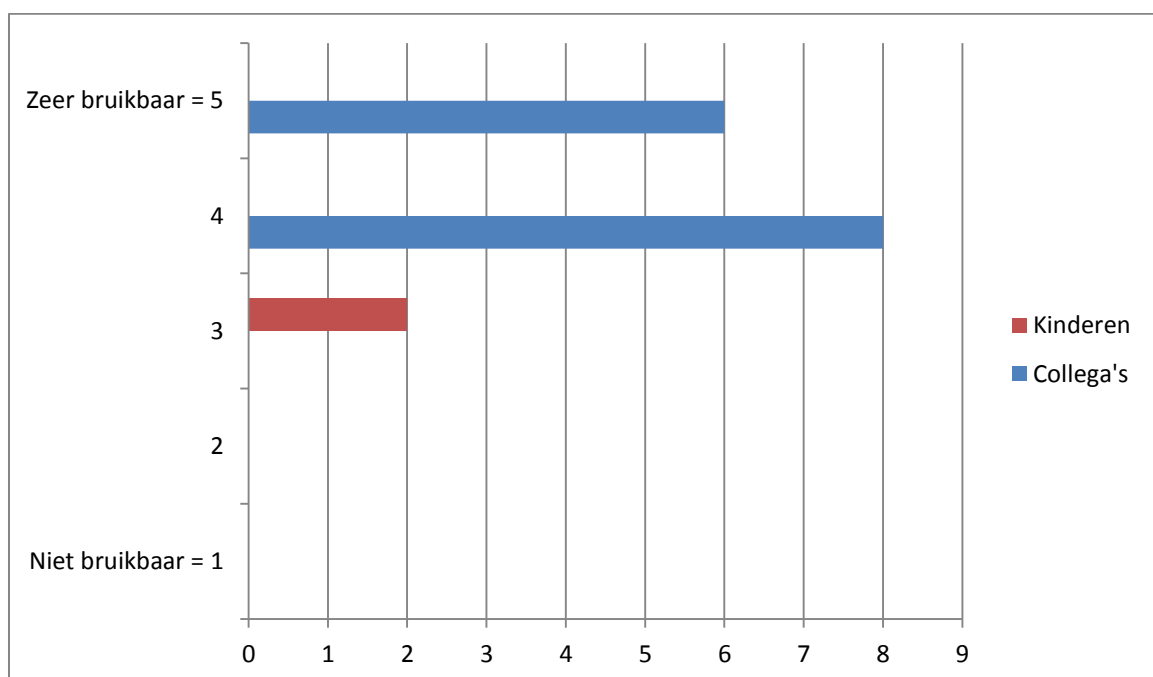
Figuur 6

Deze interventie werd ingeleid door dia 6³⁰

Door collega's werd na het zien van het videofragment met bijbehorende interventie en het inschalen van de bruikbaarheid hiervan het volgende genoteerd als opmerking:

- Zorgt dat 't positief is, wat kan ik al goed?

7^e interventie: doorvragen



Figuur 7

Deze interventie werd ingeleid door dia zeven.³¹

³⁰ Dia 6:

- *Accepteer het cijfer (wat dan ook), ruimte voor complimenten.*
- *Zaken benoemen die wel goed gaan, uitzonderingen.*

³¹ Dia 7:

- *Maak gebruik van de vraag 'En wat nog meer?' om de ander uit te nodigen steeds meer details te beschrijven van wat er al anders is in vergelijking met de 0.*
- *Soms stiltes laten vallen in het gesprek. Kinderen laten nadenken.*

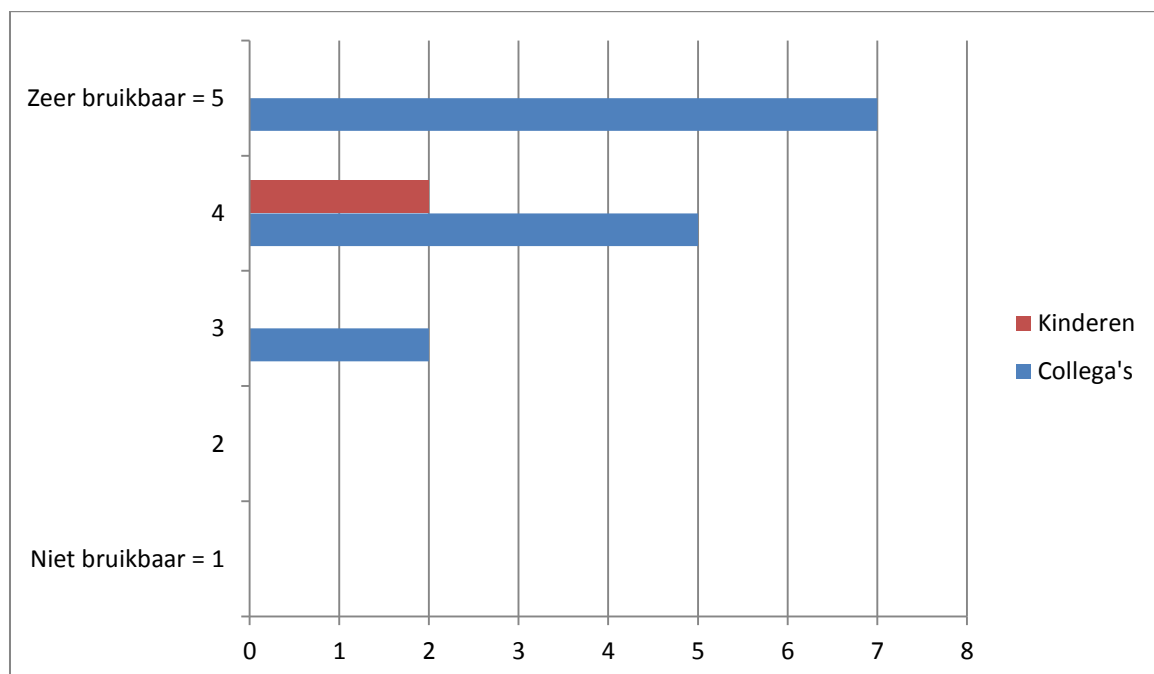
Door collega's werd na het zien van het videofragment met bijbehorende interventie en het inschalen van de bruikbaarheid hiervan het volgende genoteerd als opmerking:

- Goed om pauzes te laten vallen in een gesprek.

Deze interventie wordt door collega's hoog ingeschaald op bruikbaarheid, door de kinderen lager.

De kracht van deze interventie zit volgens collega's in de samenhang met de eerdere interventies 5 en 6.

8^e interventie: schaalvraag uitbreiden: wat is het kleinste stapje vooruit



Figuur 8

Deze interventie werd ingeleid door dia acht.³²

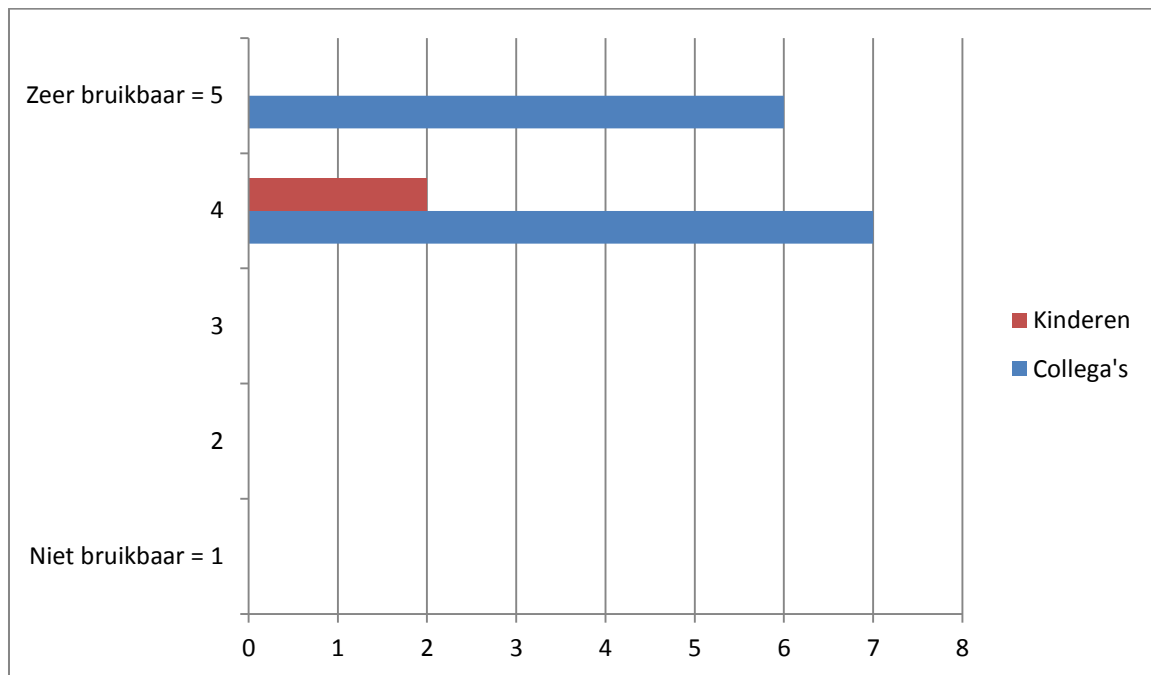
³² Dia 8:

- Beschouw de cijfers als metaforen voor verandering.
- Denk in kleine stapjes van veranderingen, meeste kans op succeservaringen.

Door collega's werd na het zien van het videofragment met bijbehorende interventie en het inschalen van de bruikbaarheid hiervan het volgende genoteerd als opmerking:

- Goed om in concrete taal met het kind af te spreken welke kleine stapjes mogelijk zijn.

9^e interventie: het benutten van de hulp van anderen



Figuur 9

Deze interventie werd ingeleid door dia negen.³³

Door collega's werd na het zien van het videofragment met bijbehorende interventie en het inschalen van de bruikbaarheid hiervan het volgende genoteerd als opmerking:

- Door steun is het kind beter gemotiveerd (en wordt herinnerd) en zal een kans van slagen groter zijn.
- Wat moet een ander doen om jou te helpen, concreet.

De onderzoeker gaf bij het laten zien van deze interventie aan dat bewust is gekozen

³³ Dia 9:

- Leren om hulp te vragen, hulp van anderen te benutten.

om deze op het einde te bespreken. Deze interventie biedt namelijk hulp aan de kinderen, maar een valkuil is dat je als leerkracht het de oplossing te vlug aandraagt/opdringt.

Algemene opmerkingen n.a.v. invullen kijkwijzer door collega's

Op twee momenten hebben collega's de kijkwijzer ingevuld. Negen collega's op maandag 18 maart 2013, vijf collega's op donderdag 21 maart 2013.

Tijdens beide bijeenkomsten kwam ter sprake dat de bruikbaarheid van de interventies om onderwijsbehoeften in kaart te brengen samenhangt van de kwaliteit van de vragen die gesteld worden. De techniek van de ondervrager wordt door één collega fundamenteel genoemd, de ander zegt alle interventies bruikbaar zijn als aan deze voorwaarde voldaan wordt, weer een ander zegt dat de kwaliteit van het stellen van de juiste vragen van grote invloed is op het in kaart brengen van onderwijsbehoeften. Ook komt duidelijk naar voren dat de combinatie van interventies elkaar versterken en zodoende het in kaart brengen van de onderwijsbehoeften versterkt.

Tijdens de nabespreking komt naar voren dat deze manier van gespreksvoering voorbereiding vraagt van de leerkracht en oefening in gespreksvoering. Een collega die ermee gewerkt heeft: *'het is moeilijker dan je denkt.'*

4.2 Data deelvraag 2

Wat zijn specifieke onderwijsbehoeften van onderpresteerders en welke rol speelt motivatie hierin?

Om deze deelvraag goed te kunnen beantwoorden heeft de onderzoeker zowel de ouders van de kinderen bevraagd als de kinderen zelf.

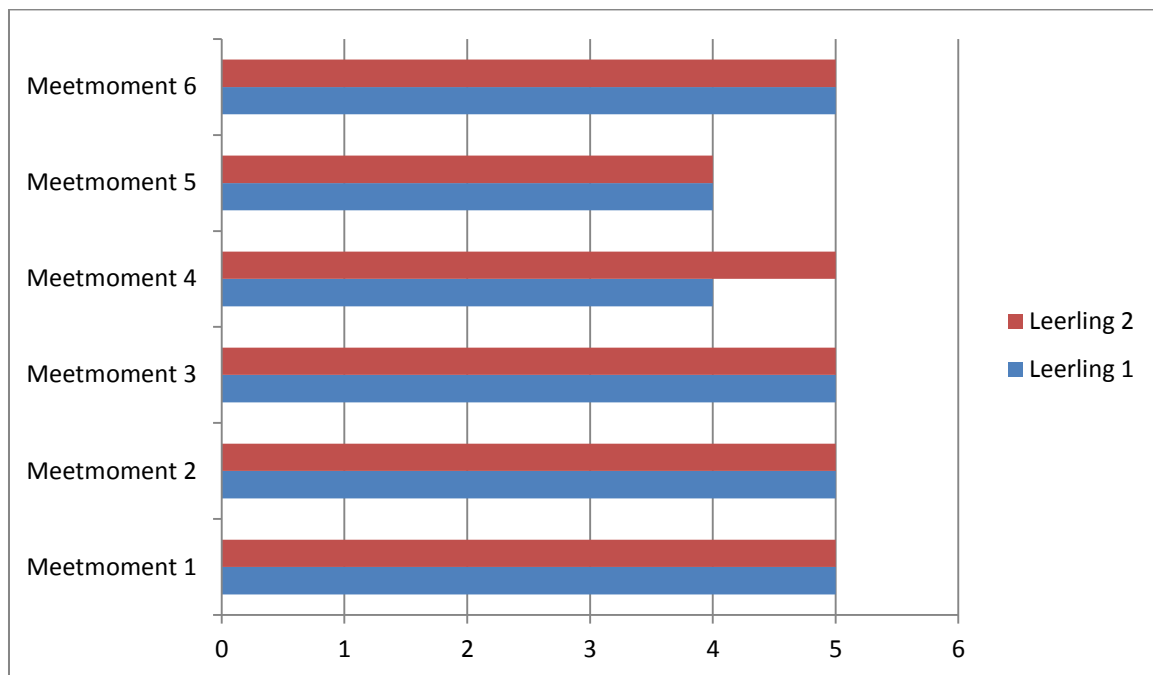
Beide kinderen hadden hun ouders gekozen als supporters tijdens het werken met de methode Kids' Skills. In hoofdstuk 2 is beschreven dat supporters belangrijk kunnen zijn voor de motivatie van kinderen. Aan ouders is gevraagd om aan te geven hoe gemotiveerd de kinderen waren gedurende het onderzoek³⁴.

³⁴ Zie figuur 10.

Kids' Skills is opgebouwd uit verschillende achtereenvolgende stappen. Aan de kinderen is gevraagd in welke mate de stappen van Kids' Skills hen geholpen hebben om hun doel te halen, zie hiervoor figuur 11.

Motivatatie bij kinderen om te werken aan de gekozen vaardigheid

(waargenomen tijdens het onderzoek door supporters/ouders)



Figuur 10

Supporters zijn gevraagd om op zes momenten de motivatie aan te geven die het kind laat zien om aan de vaardigheid te werken op een schaal van 1 tot 5. Hierbij staat 1 voor 'niet gemotiveerd' en 5 voor 'zeer gemotiveerd'.

Meetmoment 1 betreft de eerste keer dat het werkboekje van de methode Kids' Skills mee naar huis werd genomen. Op school was toen een vaardigheid gekozen en had de leerling voor zichzelf voordelen bedacht wanneer hij de vaardigheid zou beheersen. Er was een totemfiguur gekozen en een naam bedacht voor de vaardigheid. Daarnaast had de leerling gekozen wat hij ging doen als hij de vaardigheid had behaald.

Bij meetmoment 2 had de leerling zijn supporters gekozen en gevraagd op te schrijven waarom zij dachten dat de vaardigheid behaald ging worden.

Op meetmoment 3 wist de leerling hoe hij zijn vaardigheid wilde gaan oefenen. Ook

de klas was op de hoogte gebracht van de te leren vaardigheid,

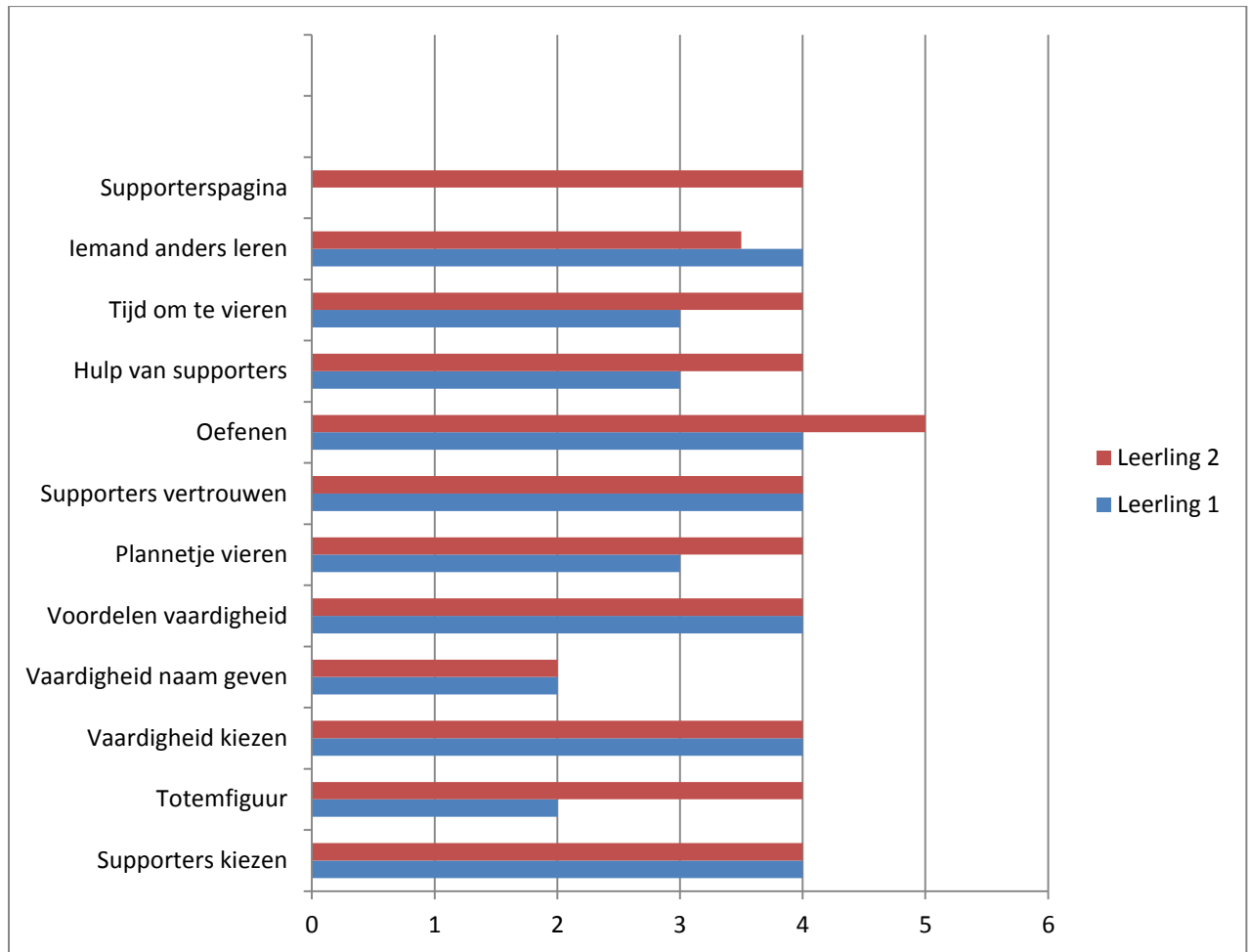
Meetmoment 4 is het moment dat er twee weken geoefend is met de vaardigheid.

Meetmoment 5 is het moment dat de leerling weet dat de vaardigheid is behaald en dat dit gevierd gaat worden.

Met beide kinderen is de laatste stap van de methode Kids' Skills besproken: de vaardigheid aan iemand anders leren. Beide kinderen gaven aan dit graag te willen en het leuk te vinden. Ze hebben een plan gemaakt hoe deze laatste stap het best genomen kan worden. Voorafgaand aan de uitvoering van dit plan is meetmoment 6, de kinderen vertellen thuis over de vaardigheid die ze aan andere kinderen gaan leren.

Wat opvalt, is de grote motivatie die wordt waargenomen door supporters. Ze zien een grote motivatie bij de kinderen om aan de slag te gaan, bij beide kinderen is de motivatie bij meetmoment 5 iets minder.

Kids' Skills: hoe hebben de doorlopen stappen uit de methode Kids' Skills de onderzoeksparticipanten geholpen?



Figuur 11

Beide kinderen is gevraagd om aan te geven in hoeverre deze stappen hen geholpen hebben om de vaardigheid te behalen, op een schaal van 1 tot 5, waarbij 1 staat voor niet bruikbaar en 5 voor zéér bruikbaar.

De stap 'supporterspagina' (bovenaan in figuur 11) was door één van de kinderen niet gebruikt en daarom niet beoordeeld.

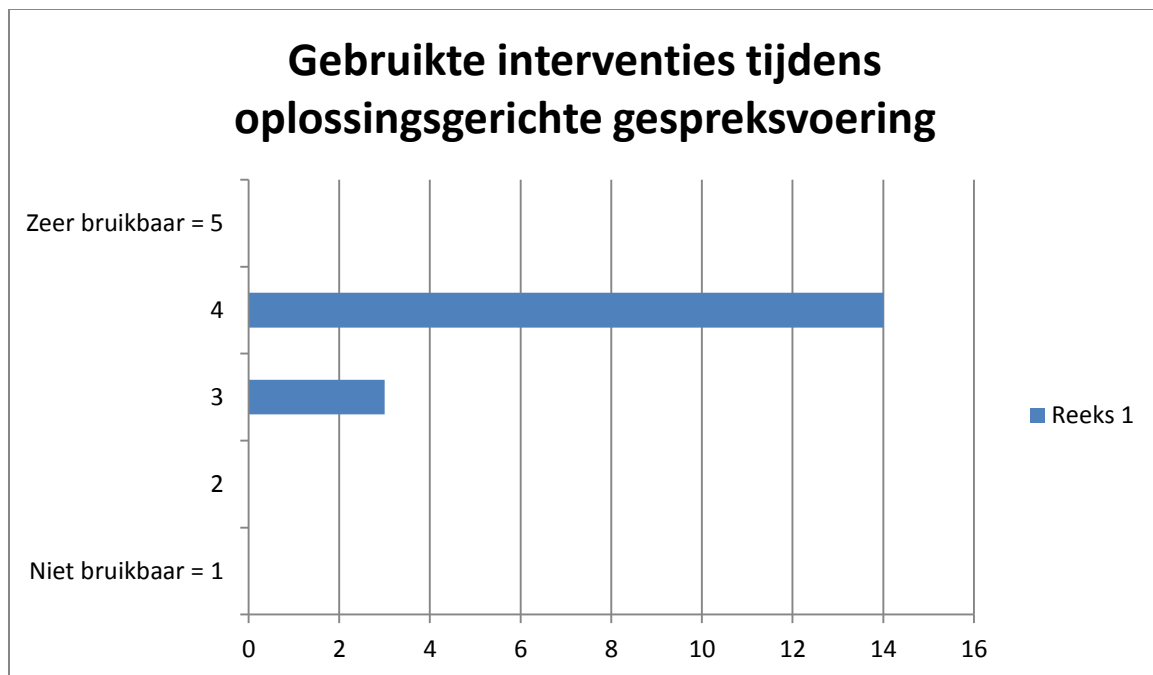
Wat opvalt, is dat de stap 'oefenen' als het meest bruikbaar wordt gezien en de stap 'vaardigheid een naam geven' als het minst bruikbaar.

Behoorlijk vaak wordt er een 3 of 4 gescoord, in een enkel geval een 2. In één geval wordt 5 gescoord, dat is bij de stap 'oefenen'. Er wordt geen enkele keer 1 gescoord, niet bruikbaar.

4.3 Data deelvraag 3

Welke specifieke resultaten hebben oplossingsgerichte gesprekken met onderpresteerders?

Uit de gegevens bij deelvraag 1 valt op te maken dat de interventies die ingezet zijn tijdens de oplossingsgerichte gesprekken door de kinderen als volgt worden beoordeeld:



Figuur 12

Veertien interventies worden gezien als bovengemiddeld bruikbaar (ingeschaald op 4) en drie interventies als bruikbaar (ingeschaald op 3), één interventie is niet beoordeeld.

De gemeten motivatie bij de kinderen is bovengemiddeld³⁵. De kinderen geven aan hoe de verschillende interventies hen geholpen hebben om hun doel te bereiken³⁶.

Deze resultaten geven antwoord op de vraag 'welk resultaat hebben de gesprekken?'. In eerste instantie valt op dat de interventies die tijdens de gesprekken zijn ingezet, veelal positief worden beoordeeld door de kinderen. Daarnaast is er tijdens het onderzoek sprake geweest van een ruim voldoende tot goede motivatie bij de kinderen, waargenomen door de supporters.

³⁵ Zie figuur 10.

³⁶ Zie figuur 11.

5.1 Conclusies m.b.t. deelvraag 1.³⁷

Vanuit de theorie doen Drent & Van Gerven (2012) de aanbeveling om onderpresteerders te begeleiden vanuit het oplossingsgericht perspectief. De methode Kids' Skills kan ook gezien worden als een oplossingsgerichte interventie, waarbij de situatie verandert in een positieve sfeer (Drent & van Gerven, 2012). Om de geschiktheid van gespreksvaardigheden en de methode Kids' Skills te onderzoeken zijn collega's en kinderen bevraagd. Omdat door collega's alle gespreksvaardigheden gemiddeld hoog beoordeeld worden, is te concluderen dat er draagvlak bestaat onder collega's om deze gespreksvaardigheden te gaan gebruiken.

Collega's beoordelen de interventies positief op bruikbaarheid, maar geven aan dat de kwaliteit van de interventies samenhangt met de rol van de begeleider. Wanneer je als leerkracht beschikt over meer ervaring en vaardigheden op het gebied van oplossingsgerichte gespreksvoering, zullen de interventies dus meer opleveren. Collega's vinden de interventies wel bruikbaar, maar vinden zichzelf wellicht niet vaardig genoeg om hiermee van start te gaan. Interessante vervolgstap is om te kijken wat collega's nodig denken te hebben om aan de slag te gaan met deze manier van gesprekken voeren met (mogelijke) onderpresteerders.

Bij het behandelen van de interventies met collega's was één opmerking erg opvallend. Deze opmerking ging erover dat het belangrijk is om het probleem helder te krijgen, te verduidelijken. Dit is aan de ene kant opvallend, omdat bij oplossingsgericht werken niet het probleem maar de oplossing centraal staat. Aan de andere kant is deze opmerking ook weer niet opvallend, omdat er in het onderwijs vaak uit wordt gegaan van het medisch model (Cauffman & Van Dijk, 2009), wat gaat er niet goed, wat is het probleem? Het kijken naar en aandacht schenken aan de oplossing i.p.v. aan het probleem is een voorwaarde wanneer je oplossingsgerichte gesprekken gaat voeren. Het probleem biedt wel informatie, maar het is vooral nuttig om vooral aandacht te hebben voor (en te vragen naar) wat er allemaal (nog) wel goed gaat (Cauffman & Van Dijk, 2009).

³⁷ Welke oplossingsgerichte gespreksvaardigheden zijn geschikt om te gebruiken bij onderpresteerders?

5.2 Conclusies m.b.t. deelvraag 2.³⁸

Beide kinderen lieten tijdens de gesprekken zien zich te willen inzetten om aan een persoonlijk doel te werken. De onderzoeker heeft geprobeerd zich te houden aan de randvoorwaarden zoals die genoemd worden door Drent & Van Gerven (2012):

- attitude van de leerkracht. Er is duidelijk een actieve houding te zien tijdens de gesprekken met de kinderen.
- aanpassingen in de leerstof: De onderzoeker ging tijdens de gesprekken op zoek naar aanpassingen in de leerstof en nam hierbij de leerling serieus.
- Veilig sociaal klimaat door bijv. het geven van complimenten. Daarnaast is geprobeerd om een klimaat te scheppen waarbij goede prestaties gewoon zijn, door dit te benoemen en te bespreken met de klas.

De oplossingsgerichte gesprekken hebben de onderwijsbehoeften van de kinderen goed in kaart weten te brengen. Bij leerling 1 was dit het gebruiken van een time-timer³⁹ en het werken op een rustige werkplek, met minder afleiding om hem heen. De combinatie van deze twee onderwijsbehoeften zorgde ervoor dat deze leerling zijn werk een week lang afkreeg binnen de gestelde tijdslimiet, iets wat hiervoor nog geen dag lukte.

Leerling 2 gaf aan veel slordigheidsfouten te maken met rekenen. Hij gaf aan dat hij voor zichzelf de lat hoger moest leggen door te denken dat hij wel goed was in rekenen en ook minder slordigheidsfouten maken. Tijdens het nakijken van zijn rekenwerk ging hij hier zelf kritisch op letten: welke fout is een onnodige fout? Om minder slordigheidsfouten te maken vond de leerling dat hij ook meer moest gaan oefenen, het liefst op de computer. Samen met de leerling is een account aangemaakt op de website www.squla.nl. Over het oefenen op de website was deze leerling zo enthousiast dat hij zijn klasgenoten er enthousiast over vertelde. In deze periode maakte leerling 2 ook een rekentoets. Terwijl deze leerling hiervoor veel slordigheidsfouten maakte, zat er nu in de hele rekentoets nog maar 1 fout.

De onderwijsbehoeften van deze twee leerlingen lopen nogal uiteen. Het zijn twee

³⁸ Wat zijn specifieke onderwijsbehoeften van onderpresteerders en welke rol speelt motivatie hierin?

³⁹ Een klokje waarmee tijdsgrenzen aan een opdracht gegeven kunnen worden. De tijd die nog beschikbaar is voor een opdracht wordt weergegeven door een rood vlak. Dit vlak wordt echter steeds kleiner doordat de klok terugloopt.

verschillende kinderen, met verschillende stimulerende – maar ook belemmerde factoren. Daarom is het moeilijk om aan te geven welke specifieke onderwijsbehoeften gelden voor onderpresteerders. Het feit dat de onderzoeker bij beide leerlingen rekening heeft gehouden met de door Drent & Van Gerven (2012) omschreven randvoorwaarden, heeft wel bijgedragen aan de bereikte resultaten. Ook het werken met de methode Kids' Skills sluit aan bij het in kaart brengen van onderwijsbehoeften. De methode doet een beroep op het zogenaamde *eigenaarschap* bij de leerlingen en vergroot hiermee hun autonomie. Bors & Stevens (2012) geven aan dat het ervaren van keuze zeer belangrijk is voor het bevorderen van de intrinsieke motivatie van de leerlingen. In een oplossingsgericht gesprek komt autonomie naar voren als de interventie 'het stellen van de doelstellingsvraag'. De rol van de leerkracht is ook evident wanneer we het hebben over motivatie. Bors & Stevens (2012) geven aan dat leerlingen voortdurend signalen afgeven over hoe het met hen gaat. Als leerkracht heb je niet altijd tijd om deze signalen op te pikken, maar door met leerlingen in gesprek te gaan kunnen leerlingen aan leerkrachten veel vertellen over wat ze nodig hebben voor goed onderwijs. Oplossingsgerichte interventies zoals gebruikt in dit onderzoek kunnen hierbij helpen. Door met kinderen in gesprek te gaan neem je de leerling serieus en toon je respect voor zijn capaciteiten. Bors & Stevens noemen dit de basis voor motiverend onderwijs. Tijdens het werken met de methode Kids' Skills zagen ouders een goede motivatie bij de kinderen. Dit bevestigt de theorie die hierboven is aangehaald. Er is een beroep gedaan op de behoefte aan competentie en autonomie bij de leerlingen en er is respect getoond voor hun capaciteiten. Dit heeft zich vertaald in een goede motivatie tijdens het werken met Kids' Skills.

5.3 Conclusies m.b.t. deelvraag 3.⁴⁰

Volgens Clijsen (2007) is het belangrijk dat het kind mede-eigenaar is van zijn doelstelling voor de komende periode. Om onderwijsbehoeften te kunnen benoemen leveren toetsresultaten alleen onvoldoende informatie op. Rijke informatie is te halen uit gespreksvoering met kinderen. Dit uit zich onder andere in het woordje 'samen' in de definitie van onderwijsbehoefte.

De basisschool werkt met groepsplannen volgens het model van de 1-zorgroute. Binnen dit model nemen onderwijsbehoeften een centrale plek in. De onderwijsbehoefte bestaat volgens het model van de 1-zorgroute uit twee delen:

- welk doel streef je samen met dit kind na?
- wat heeft het kind (extra) nodig om dit doel te bereiken?

Om onderwijsbehoeften helder te krijgen wordt voorgesteld om oplossingsgerichte gesprekken te gaan voeren met mogelijke onderpresteerders.

Leerkrachten hebben signalen afgegeven dat ze zich nog niet vaardig genoeg voelen om hiermee aan de slag te gaan. Binnen de school is één leerkracht die kennis en ervaring heeft met oplossingsgerichte gespreksvoering, daarnaast is de onderzoeker ook werkzaam op de basisschool. Deze twee leerkrachten zouden andere collega's kunnen helpen met het voeren van deze gesprekken om zodoende de oplossingsgerichte gespreksvoering op de basisschool een vervolg te geven.

Zowel leerkrachten, directie, kinderen, ouders als de onderzoeker onderschrijven het positieve resultaat wat deze gesprekken kunnen opleveren. Dit geeft aanwijzingen om aan te nemen dat deze manier van gesprekken voeren met kinderen een meerwaarde vormt voor de leerlingbegeleiding op school.

Hoe het helpen van collega's met het voeren van gesprekken vorm gaat krijgen, hangt af van de wensen van directie en team. Geadviseerd wordt om het voeren van deze gesprekken in schooljaar 2013-2014 een vervolg te geven, dit jaar is immers een start gemaakt met de introductie van het onderwerp op teamniveau.

⁴⁰ Welke specifieke resultaten hebben oplossingsgerichte gesprekken met onderpresteerders?

5.4 Slotconclusie

De onderzoeksvraag⁴¹ is deels te beantwoorden.

Oplossingsgerichte gespreksvaardigheden zoals gebruikt in dit onderzoek kunnen worden ingezet in begeleidingsgesprekken om zodoende hun onderwijsbehoeften beter in kaart te brengen. Het vraagt echter wel oplossingsgerichte gespreksvaardigheden van de leerkracht/begeleider om deze gesprekken met kinderen te kunnen voeren.

De ervaringen tijdens dit onderzoek met Kids' Skills zijn zeer positief geweest. Er was sprake van een hoge betrokkenheid en motivatie bij de leerlingen. Volgens de onderzoeker kan oplossingsgerichte gespreksvoering een plek krijgen binnen het huidige groepsplan, dit is echter niet uitgetoetst tijdens dit onderzoek.

Hopelijk is dit onderzoek een aanzet tot het voeren van professionele gesprekken met kinderen om hen nog beter te kunnen begeleiden.

Er wordt geadviseerd om oplossingsgerichte gesprekken in te zetten bij onderpresteerders om zodoende het groepsplan verder vorm te geven. In het groepsplan nemen onderwijsbehoeften van kinderen een belangrijke plaats in. Vanuit dit oogpunt is het ook belangrijk dat kinderen betrokken worden bij het samenstellen van het groepsplan. De in dit onderzoek toegepaste interventies zijn te gebruiken binnen het huidige groepsplan. Het is interessant om na te gaan in hoeverre de school in staat is om op deze manier onderwijsbehoeften van kinderen te verzamelen en het groepsplan verder vorm te geven.

5.5 Discussie

De getrokken conclusies in dit hoofdstuk moeten gelezen worden met enige voorzichtigheid. De discussie werpt zich op of het onderzoek dezelfde resultaten zou laten zien als:

- het onderzoek langer had geduurd dan de zes weken die het nu geduurd heeft?
- het onderzoek dezelfde resultaten zou opleveren met leerlingen uit de onder- of middenbouw die worden gezien als onderpresteerders?
- het onderzoek was uitgevoerd door een student die minder ervaring had dan de

⁴¹ 'Hoe kan ik oplossingsgerichte gesprekken met onderpresteerders inzetten om onderwijsbehoeften beter in kaart te brengen t.b.v. het groepsplan?'

onderzoeker met oplossingsgerichte gespreksvoering?

- het onderzoek was uitgevoerd door een student die meer ervaring had dan de onderzoeker met oplossingsgerichte gespreksvoering?

Het advies is om verder te gaan met het voeren van oplossingsgerichte gespreksvoering met onderpresteerders, omdat de resultaten in dit onderzoek positief waren. Het is wel interessant om te kijken of dergelijke resultaten ook behaald kunnen worden met onderpresteerders uit de onder- of middenbouw.

Hoofdstuk 6: Evaluatie en reflectie

6.1 Reflectie op het onderzoek

In het schooljaar 2011-2012 was ik dusdanig enthousiast geraakt over oplossingsgerichte gespreksvoering dat ik hier in mijn praktijkonderzoek mee aan de slag wilde. Achteraf gezien was ik te zeer gefocust op dit onderwerp en legde ik te weinig de relatie met de praktijksituatie.

In het schooljaar 2012-2013 ging ik met frisse moed aan de slag. Ik startte eerder met het bestuderen van en aan het begin van het schooljaar had ik een gesprek met mijn directeur over het uitvoeren van mijn onderzoek. Ik besloot een vervolgonderzoek te gaan doen, naar aanleiding van een onderzoek van een collega in het schooljaar 2011-2012. Bij dit onderzoek zou ik ook teamleden betrekken om de koppeling met de praktijk te versterken. Het afstemmen van mijn onderzoek met de praktijksituatie gaf me een veel beter beeld van mijn onderzoek t.o.v. een jaar eerder. Nu wist ik vrij snel wat ik wilde gaan doen, wie ik erbij wilde betrekken en welke literatuur ik ging bestuderen. Leerpunt voor mezelf was hierin het oog hebben voor de praktijk: wat levert het voor de praktijksituatie op?

Tijdens het onderzoek heb ik na ieder hoofdstuk feedback gevraagd en gekregen van mijn critical friends. Dit heeft mijn onderzoek versterkt.

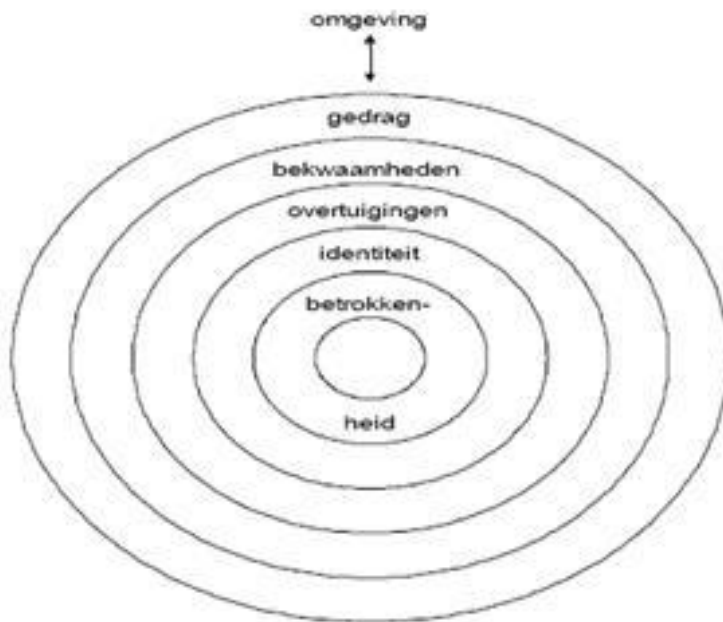
Ook het feedback geven gaf me een beter inzicht in de opbouw van het praktijkonderzoek.

Als leerkracht heb ik meer inzicht gekregen in wat ik aan het doen ben tijdens het voeren van gesprekken. Ik heb video-opnames van mezelf veelvuldig teruggezien en hierop gereflecteerd: wat doe ik goed en wat kan er beter? Ik maak goed contact met de kinderen, maar vulde in het begin nog wat te veel voor hen in. Het aannemen van *'een houding van het niet weten'* ging me later in het onderzoek beter af. Deze groei kon ik ook laten zien aan collega's.

Mijn handelen tijdens het voeren van gesprekken met kinderen kan ik door het uitvoeren van dit onderzoek beter verantwoorden. Ik weet nu niet alleen wat ik moet doen, maar weet nu ook beter waarom ik deze keuzes maak. Tijdens het onderzoek zijn mijn eigen gespreksvaardigheden verbeterd en heb ik aan collega's en kinderen uitgelegd waarom ik bepaalde gespreksinterventies heb ingezet.

Binnen het model van de lagen van de persoonlijkheid (Korthagen & Vasalos, www.kernreflectie.nl, 2001) heb ik het tot nu toe gehad over de buitenste lagen *omgeving*, *gedrag* en *bekwaamheden* (zie figuur 13).

Het onderzoek heeft me verder overtuigd dat het luisteren naar kinderen belangrijk is, ze hebben zoveel nuttigs te vertellen. Het praten met kinderen i.p.v. over kinderen is een belangrijke voedingsbron om te komen tot de juiste onderwijsbehoeften van kinderen. Ik geloof in de kwaliteiten van kinderen en hoop door veel met kinderen te praten over hun kwaliteiten, dat deze nog beter ingezet kunnen worden in de toekomst.



Figuur 13

Mijn professionele rol als gedragsspecialist hoop ik in de toekomst vorm te geven door het mede-implementeren van oplossingsgerichte gespreksvoering op schoolniveau. Daarnaast wil ik mijn eigen oplossingsgerichte gespreksvaardigheden uitbreiden door oplossingsgerichte gesprekken met kinderen te blijven voeren en analyseren.

Het voeren van gesprekken met kinderen geeft me veel voldoening. Het vergroten van zelfvertrouwen bij kinderen is één van de redenen waardoor ikzelf in een flow kan raken. Dit raakt mij tot de kern. Als kinderen meer vertrouwen in zichzelf krijgen

en daardoor beter gaan presteren kan ik met recht zeggen: daar doe ik het allemaal voor!

6.2 Reflectie op de opbrengst

Het onderzoek heeft twee enthousiaste leerlingen opgeleverd, die hebben ervaren dat verandering mogelijk is. De ene leerling kreeg vaker zijn werk af en de andere behaalde betere resultaten bij rekenen. Hopelijk worden deze resultaten voortgezet in de resterende tijd van het schooljaar en op de middelbare school. De leerlingen zijn op dit moment bezig om hun eigen geleerde vaardigheden te leren aan leerlingen uit groep 4. De juf van groep 4 kwam stralend naar me toe om te vertellen dat het werkte: *'Ik vind het geweldig, ze krijgen nu hun werk af en zijn er trots op. Ik hoop dat ze het volhouden!'* Dit positieve effect van mijn onderzoek had ik vooraf niet bedacht.

Collega's hebben gezien dat kinderen goed hun eigen onderwijsbehoeften kunnen verwoorden als hen de ruimte wordt gegeven en als de juiste interventies worden ingezet. Dit leverde positieve reacties op bij collega's, die aangaven de gespreksinterventies bruikbaar te vinden.

Op schoolniveau heeft het voeren van gesprekken en het werken met de methode Kids' Skills de interesse gewekt. Verschillende collega's waren geïnteresseerd in de werkboeken van Kids' Skills, een mooie opbrengst!

6.3 Blik op de toekomst

Ik hoop de kennis en vaardigheden die ik heb verworven de komende jaren te mogen inzetten binnen het team. Het lijkt me interessant om in kaart te brengen wat collega's denken nodig te hebben om te starten met het voeren van oplossingsgerichte gesprekken met kinderen. Ik ga proberen om dit bespreekpunt op de agenda te krijgen. Hypothetisch zou dit kunnen leiden tot een vraag van collega's naar meer eigen vaardigheden om op deze manier in gesprek te gaan met kinderen. Ik hoop dat het werken aan zelfgekozen vaardigheden binnen niet al te lange tijd een vaste plek krijgt op het groepsplan, zodat de betrokkenheid van de kinderen nog verder vergroot wordt. Oplossingsgerichte gespreksvoering kan hierbij

ondersteunend worden ingezet om zodoende de onderwijsbehoeften van de kinderen nog beter in kaart te brengen.

Tijdens het onderzoek heb ik videobeelden van mezelf laten zien, terwijl ik oplossingsgerichte gesprekken voer. Hierbij heb ik me kwetsbaar opgesteld en verschillende collega's spraken hiervoor hun waardering uit. Dit heb ik ervaren als prettig en het geeft me vertrouwen om samen met collega's in de toekomst te zorgen voor een (nog) betere afstemming van onderwijsbehoeften voor kinderen op onze school. De reacties van de meeste collega's over de gespreksinterventies waren ook positief, hopelijk opent dit perspectieven om in de toekomst hieraan een vervolg te geven.

Ik hoop dat in de toekomst er stappen gezet worden om het voeren van gesprekken met kinderen verder te professionaliseren. Het inzien dat kinderen veel zaken zelf goed willen en kunnen regelen kan ook een stap zijn naar het geven van meer zelfstandigheid aan kinderen binnen de school.

Bibliografie

- Andriessen, D. (2010). *Gedragscode voor praktijkgericht onderzoek voor het HBO*. HBO raad, vereniging van hogescholen.
- Bors, G., & Stevens, L. (2012). *De gemotiveerde leerling*. Apeldoorn: Garant.
- Bruyn, S. (2011). *Onderpresteren op de basisschool*. Assen: Van Gorcum.
- Cauffman, L., & Van Dijk, D. J. (2009). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Amsterdam: Boom onderwijs.
- Clijsen, A., Gijzen, W., de Lange, S., & Spaans, G. (2007). *1-Zorgroute, naar handelingsgericht werken*. 's-Hertogenbosch: LCO.
- Drent, S., & van Gerven, E. (2012). *Passend onderwijs voor begaafde leerlingen*. Assen: Van Gorcum.
- Furman, B. (2011). *De methode Kids' Skills*. Amsterdam: Boom/Nelissen.
- Harinck, F. (2011). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Apeldoorn: Garant.
- Hendriksen, J. (2005). *Cirkelen rond Kolb, begeleiden van leerprocessen*. Soest: Nelissen.
- Jong, P. d., & Berg, I. K. (2010). *De kracht van oplossingen, handwijzer voor oplossingsgerichte gesprekstheorie*. Amsterdam: Pearson.
- Korthagen, F., & Vasalos, A. (2001). *www.kernreflectie.nl* . Opgeroepen op april 25, 2013, van www.kernreflectie.nl:
<http://www.kernreflectie.nl/Media/pdf/Maatwerk%20bij%20Coaching%20Handboek%20Eff%20Opl.pdf>
- Korthagen, F., & Vasalos, A. (2007). Kwaliteit van binnenuit als sleutel voor professionele ontwikkeling. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 17-23.

Mathyssen, M. (2010). *Een school op mensenmaat*. Apeldoorn: Garant.

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

Bijlage 1: Stellen van schaalvragen

Cauffman & Van Dijk (2009) bieden een protocol aan om het gebruik van schaalvragen te vergemakkelijken (om het vervolgens af te stemmen naar je eigen inzichten):

- 1) Bereid de ander voor door hem toestemming te vragen om een schaalvraag te stellen.
- 2) Bied een schaal aan waarbij het laagste punt, de 0, gelijkstaat aan de minst wenselijke toestand en het eindpunt, de 10, gelijkstaat aan de toestand waar hij/zij tevreden over kan zijn.
- 3) Vraag waar de ander op dit moment staat op die schaal.
- 4) Accepteer het gegeven cijfer, wat dat ook mag zijn.
- 5) Herhaal het en bevestig het met een complimentje: 'Een 3 dus, oké, prima.'
- 6) Vraag wat de ander al onderneemt (= anders doet) zodat hij zich dit cijfer kan geven.
- 7) Aanvaard alle antwoorden en bekrachtig wat de ander inbrengt door het simpelweg (al dan niet in eigen woorden) te herhalen.
- 8) Maak gebruik van de vraag 'En wat nog meer?' om de ander uit te nodigen steeds meer details te beschrijven van wat er al anders is in vergelijking met de 0.
- 9) Verruim het perspectief door triangulaire vragen te stellen als 'Wat zou je vriend/papa/mama/leerkracht zeggen als ik diezelfde vraag zou voorleggen?'
- 10) Eindig met: "Wat zou het kleinst denkbare stapje vooruit kunnen zijn?"

Tips voor het optimale gebruik van schaalvragen:

- Reageer enthousiast: Wat de ander ook antwoordt, welk cijfer op de schaal hij ook kiest, reageer altijd positief.
- Vraag altijd eerst wat er in het gegeven cijfer zit: Welk cijfer (boven de 0) de ander ook kiest, onderzoek altijd eerst wat hij al anders doet.
- Beschouw de cijfers als metaforen voor verandering.
- Focus op de weg, niet op het doel.
- Neem ook de negatieve inschaling serieus: 'Meester: ik zit op -10!' Accepteer het antwoord en vraag: 'Hoe houd je dat vol? Hoe slaag je erin om op school te blijven als je je zo ellendig voelt?' 'Zijn er momenten dat het minder erg is dan deze min 10? Wat doe je dan anders?'

Bijlage 2a: Leerlingtoetskaart leerling 1

Leerlingtoetskaart leerling 1

Geboortedatum 2001
 School BS Kienehoef (09UH)
 Huidige groep 8
 Weergave Niveauwaarde

3		4		5		6		7	
II	III	II	III	II	III	II	III	II	III

NEDERLANDS

AVI

AVI-Beheersing (0=Start t/m 11=Plus)

									2,4
--	--	--	--	--	--	--	--	--	-----

CITO Begrijpend lezen

Module 1/3

Start + Vervolg 2

CITO Drie-Minuten-Toets

Kaart 1

Kaart 1*

Kaart 2

Kaart 2*

Kaart 3

Kaart 1+2+3

CITO Leestechiek en leestempo

Leestempo

CITO Lezen met Begrip

Betekenisrelaties

Verwijsrelaties 1

Verwijsrelaties 2

CITO Spelling

module 2/3

module B

CITO Entree- en Eindtoets

TAAL

Schrijven

Herkennen van de persoonsvorm

Spelling

- Niet- werkwoorden

- Werkwoorden

Leestekens

Begrijpend luisteren

Begrijpend lezen

Leestempo

Woordenschat

Bijlage 2b: Uitslag intelligentieonderzoek leerling 1, september 2012

NIO - NEDERLANDSE INTELLIGENTIETEST VOOR ONDERWIJSNIVEAU

Kienehoef	man (aut)	11;01 jaar	groeps	002	code:	000204
St. Oedenrode	geb.datum:		leerling nr:	00000004		
	testdatum:	26-09-2012	groep/klas:	groep 8	BO	

SUBTESTS

	verbaal	R	N	symbolisch	R	N
R = Ruwe score	(1) Synoniemen	11	99	(2) Getallen	23	126
N = Normscore (gemiddelde = 100)	(3) Analogieën	18	124	(4) Rekenen	11	102
S = Schooltype-index (stanine)	(6) Categorieën	18	114	(5) Uitslagen	14	110

INTELLIGENTIE-INDEX

	N	80% int	S
verbaal	115	109 - 120	7
symbolisch	115	109 - 119	7
NIO - totaal	117	113 - 121	7

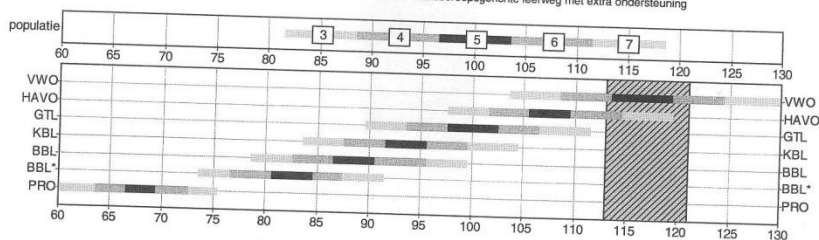
intelligentieniveau	108 - 123
verschil verbaal - symbolisch	n.s.

NIVEAU-INDEX

	PRO	BBL*	BBL	KBL	GTL	HAVO	VWO
verbaal	9	9	9	9	8	7	5
symbolisch	9	9	9	9	8	6	5
NIO - totaal	9	9	9	9	9	7	5

1. zeer laag (1-4%)	4. gem.-laag (24-40%)	7. tamelijk hoog (78-89%)
2. laag (5-11%)	5. gemiddeld (41-60%)	8. hoog (90-96%)
3. tamelijk (12-23%)	6. gem.-hoog (61-77%)	9. zeer hoog (97-100%)

BBL*: basisberoepsgerichte leerweg met extra ondersteuning



OPMERKINGEN

J. Turner
 Orthopedagoge
 CIRCUM

(26-9-2012)

Bijlage 3a: Leerlingtoetskaart leerling 2

Leerlingtoetskaart leerling 2

Geboortedatum 2001
 School BS Kienehoef (09UH)
 Huidige groep 8
 Weergave Niveauwaarde

	3		4		5		6		7	
	II	III	II	III	II	III	II	III	II	III
NEDERLANDS										
AVI										
AVI-Beheersing (0=Start t/m 11=Plus)										3,0
CITO Begrijpend lezen										
Module 1/2							2,7		1,9	
Start + Vervolg 1										
Module 1/3					4,1					
CITO Drie-Minuten-Toets										
Kaart 1	4,0	3,6	2,6	2,9	2,5					
Kaart 1*							1,6		1,8	2,1
Kaart 2	2,9	3,7	3,4	2,4	2,2					
Kaart 2*							1,7		2,1	1,8
Kaart 3		4,0	2,9	2,2	2,3	3,0	2,0	1,2	2,2	1,3
Kaart 1+2+3							1,4		2,0	1,5
CITO Leesteknik en leestempo										
Leestempo			2,8	2,2	2,6	2,6	3,3		2,0	
CITO Lezen met Begrip										
Betekenisrelaties		4,0	3,3							
Verwijsrelaties 1		3,5								
Verwijsrelaties 2			3,5							
CITO Spelling										
module 2/3	5,0									
module B		3,0	3,3	2,8	2,6	2,0	2,2	3,6	2,6	3,0
CITO Entree- en Eindtoets										
TAAL							0,8		1,5	
Schrijven							1,8		3,2	
Herkennen van de persoonsvorm							2,0		2,1	
Spelling							1,0		0,7	
- Niet- werkwoorden									0,8	
- Werkwoorden									1,8	
Leestekens									3,1	
Begrijpend luisteren									3,8	
Begrijpend lezen							1,7		1,3	
Leestempo									2,1	
Woordenschat							1,3		2,2	

Bijlage 3b: Uitslag intelligentieonderzoek leerling 2, september 2012

NIO - NEDERLANDSE INTELLIGENTIETEST VOOR ONDERWIJSNIVEAU

Kienehoef St. Oedenrode	man (aut) geb.datum: testdatum: 26-09-2012	10:10 jaar leerling nr: 00000022 groep/klas: groep 8	groeps 002 code: 000222
----------------------------	--	--	----------------------------

SUBTESTS

	verbaal	R	N	symbolisch	R	N
R = Ruwe score	(1) Synoniemen	14	110	(2) Getallen	23	126
N = Normscore (gemiddelde = 100)	(3) Analogieën	17	120	(4) Rekenen	10	99
S = Schooltype-index (stanline)	(6) Categorieën	16	109	(5) Uitslagen	17	120

INTELLIGENTIE-INDEX

	N	80% int	S
verbaal	115	109 - 120	7
symbolisch	118	112 - 122	7
NIO - totaal	119	115 - 123	8

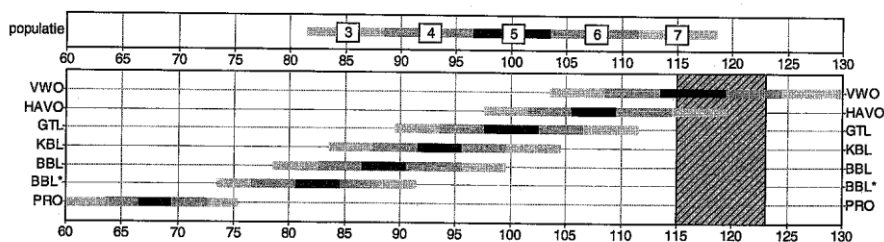
intelligentieniveau	110 - 125
verschil verbaal - symbolisch	n.s.

NIVEAU-INDEX

	PRO	BBL*	BBL	KBL	GTL	HAVO	VWO
verbaal	9	9	9	9	8	7	5
symbolisch	9	9	9	9	8	7	5
NIO - totaal	9	9	9	9	9	7	5

1. zeer laag (1-4%)	4. gem.-laag (24-40%)	7. tamelijk hoog (78-89%)
2. laag (5-11%)	5. gemiddeld (41-60%)	8. hoog (90-96%)
3. tamelijk (12-23%)	6. gem.-hoog (61-77%)	9. zeer hoog (97-100%)

BBL*: basisberoepsgerichte leerweg met extra ondersteuning



OPMERKINGEN

J. T. J. J.
Orthopedagoge
CIR cum

(26-9-2012)

Bijlage 4: Kijkwijzer leerkrachten

Oplossingsgerichte interventie	Bruikbaar om onderwijsbehoeften in kaart te brengen...				
Luisteren vanuit een 'houding van het niet weten'	Niet bruikbaar			zeer bruikbaar	
	1	2	3	4	5
Doelstellingsvraag aan het begin van het gesprek	Niet bruikbaar			zeer bruikbaar	
	1	2	3	4	5
Krachtbronnen aanboren: zoeken uitzonderingen op het probleem	Niet bruikbaar			zeer bruikbaar	
	1	2	3	4	5
Complimenteren (gemeend en gebaseerd op realiteit)	Niet bruikbaar			zeer bruikbaar	
	1	2	3	4	5
Stellen van de 'schaalvraag'.	Niet bruikbaar			zeer bruikbaar	
	1	2	3	4	5
Positieve feedback op schaalvraag 'Hoe komt het dat.....'	Niet bruikbaar			zeer bruikbaar	
	1	2	3	4	5
Tijdens schaalvraag doorvragen 'En wat nog meer'	Niet bruikbaar			zeer bruikbaar	
	1	2	3	4	5
Schaalvraag: 'Wat zou het kleinst denkbare stapje vooruit zijn?'	Niet bruikbaar			zeer bruikbaar	
	1	2	3	4	5
Schaalvraag: 'Hoe kunnen anderen jou helpen om daar te komen?'	Niet bruikbaar			zeer bruikbaar	
	1	2	3	4	5

Bijlage 5: Kijkwijzer kinderen

Oplossingsgerichte interventie	Dit hielp mij.....				
Luisteren vanuit een 'houding van het niet weten'	Niet bruikbaar			zeer bruikbaar	
	1	2	3	4	5
Doelstellingsvraag aan het begin van het gesprek	Niet bruikbaar			zeer bruikbaar	
	1	2	3	4	5
Krachtbronnen aanboren: zoeken uitzonderingen op het probleem	Niet bruikbaar			zeer bruikbaar	
	1	2	3	4	5
Complimenteren (gemeend en gebaseerd op realiteit)	Niet bruikbaar			zeer bruikbaar	
	1	2	3	4	5
Stellen van de 'schaalvraag'.	Niet bruikbaar			zeer bruikbaar	
	1	2	3	4	5
Positieve feedback op schaalvraag 'Hoe komt het dat.....'	Niet bruikbaar			zeer bruikbaar	
	1	2	3	4	5
Tijdens schaalvraag doorvragen 'En wat nog meer'	Niet bruikbaar			zeer bruikbaar	
	1	2	3	4	5
Schaalvraag: 'Wat zou het kleinst denkbare stapje vooruit zijn?'	Niet bruikbaar			zeer bruikbaar	
	1	2	3	4	5
Schaalvraag: 'Hoe kunnen anderen jou helpen om daar te komen?'	Niet bruikbaar			zeer bruikbaar	
	1	2	3	4	5
Kids' Skills: Supporters kiezen	Niet bruikbaar			zeer bruikbaar	
	1	2	3	4	5
Kids' Skills: Totemfiguur	Niet bruikbaar			zeer bruikbaar	
	1	2	3	4	5
Kids' Skills: Vaardigheid kiezen	Niet bruikbaar			zeer bruikbaar	
	1	2	3	4	5
Kids' Skills: Vaardigheid een naam geven	Niet bruikbaar			zeer bruikbaar	
	1	2	3	4	5
Kids' Skills: Voordelen vaardigheid	Niet bruikbaar			zeer bruikbaar	
	1	2	3	4	5
Kids' Skills: Plannetje vieren	Niet bruikbaar			zeer bruikbaar	
	1	2	3	4	5
Kids' Skills: Supporters spreken vertrouwen uit	Niet bruikbaar			zeer bruikbaar	
	1	2	3	4	5

Kids' Skills: Oefenen	Niet bruikbaar				zeer bruikbaar
	1	2	3	4	5
Kids' Skills: Hoe kunnen	Niet bruikbaar				zeer bruikbaar
	1	2	3	4	5
Kids' Skills: Hoe kunnen supporters jou helpen?	Niet bruikbaar				zeer bruikbaar
	1	2	3	4	5
Kids' Skills: Tijd om het te vieren	Niet bruikbaar				zeer bruikbaar
	1	2	3	4	5
Kids' Skills: Leer het iemand anders	Niet bruikbaar				zeer bruikbaar
	1	2	3	4	5
Kids' Skills: Supporterspagina	Niet bruikbaar				zeer bruikbaar
	1	2	3	4	5

Bijlage 6: Enquête motivatie:

'Hoe gemotiveerd komt het kind over om met de vaardigheid aan de slag te gaan'

Kids' Skills: 1 ^e keer mee naar huis: Totemfiguur + vaardigheid gekozen + vaardigheid een naam gegeven + voordeel voor zichzelf genoemd + vieren gekozen	Niet gemotiveerd 1 2 3 4 5 zeer gemotiveerd
Kids' Skills: Na invullen thuis van Voordelen ouders (blz. 11) + vertrouwen krijgen	Niet gemotiveerd 1 2 3 4 5 zeer gemotiveerd
Kids' Skills: 2 ^e keer mee naar huis: Oefenen + Hoe kunnen jou supporters jou helpen + tijd om het te vieren	Niet gemotiveerd 1 2 3 4 5 zeer gemotiveerd
Kids' Skills: 3 ^e keer mee naar huis: Twee weken volop geoefend + vaardigheid wel/niet behaald.	Niet gemotiveerd 1 2 3 4 5 zeer gemotiveerd
Kids' Skills: 4 ^e keer mee naar huis De vaardigheid is gelukt en tijd om te vieren	Niet gemotiveerd 1 2 3 4 5 zeer gemotiveerd
Kids' Skills: 5 ^e keer mee naar huis De vaardigheid is aan iemand anders geleerd.	Niet gemotiveerd 1 2 3 4 5 zeer gemotiveerd

Bijlage 7: Semi-gestructureerd interview

	Deze vragen komen in het interview zeker aan bod:
1.	Wat moeten we vandaag bespreken omtrent.....zodat het voor jou een nuttig gesprek is?
2.	Wanneer lukt het beter/is het(probleem) minder aanwezig?
3.	Hoe komt dat?
4.	Bereid de ander voor door hem toestemming te vragen om een schaalvraag te stellen.
5.	Bied een schaal aan waarbij het laagste punt, de 0, gelijkstaat aan de minst wenselijke toestand en het eindpunt, de 10, gelijkstaat aan de toestand waar hij/zij tevreden over kan zijn.
6.	Vraag waar de ander op dit moment staat op die schaal.
7.	Accepteer het gegeven cijfer, wat dat ook mag zijn.
8.	Herhaal het en bevestig het met een complimentje: 'Een 3 dus, oké, prima.'
9.	Vraag wat de ander al onderneemt (anders doet) zodat hij zich dit cijfer kan geven.
10.	Aanvaard alle antwoorden en bekrachtig wat de ander inbrengt door het simpelweg (al dan niet in eigen woorden) te herhalen.
11.	Maak gebruik van de vraag 'En wat nog meer?' om de ander uit te nodigen steeds meer details te beschrijven van wat er al anders is in vergelijking met de 0.
12.	Verruim het perspectief door triangulaire vragen te stellen als 'Wat zou je vriend/papa/mama/leerkracht zeggen als ik diezelfde vraag zou voorleggen?'
13.	Eindig met: "Wat zou het kleinst denkbare stapje vooruit kunnen zijn?"
14.	Maakt afspraken voor het volgende gesprek: 'Waar ga je deze week op letten/anders doen? '

Bijlage 8: Hoe zie ik oplossingsgerichte gesprekken met onderpresteerders terug op het groepsplan?

Klik op het tabblad *begeleiding* (zie pijl), doorloop stap 1 en je komt vanzelf bij het tabblad *plan* (zie pijl). Bij *aanpak* (zie pijl) worden de bruikbare oplossingsgerichte interventies geplaatst.

The screenshot shows the 'Opstellen nieuwe individuele Plannen' (Setting up new individual plans) interface. The top navigation bar includes 'Leerling', 'Groep', 'Medewerker', 'School', 'Overzichten', and 'Info'. The main header shows 'Groep 8 (2012 / 2013)' and a sub-header with tabs: 'Overzicht', 'Leerlingen', 'Groepskaart', 'Absentie', 'Rooster', 'Toetsen', 'Begeleiding', 'Map', 'Plattegrond', and 'Zien!'. The 'Begeleiding' tab is selected. Below the header, the title 'Opstellen nieuwe individuele Plannen' is followed by 'Stap 2 / 2: Opstellen plan'. A sub-header contains tabs: 'Algemeen', 'Plan', 'Uitvoering', and 'Evaluatie'. The 'Plan' tab is selected. The main content area is divided into three sections: 'Beginsituatie', 'Doel', and 'Aanpak'. The 'Aanpak' section is currently empty, and an arrow points to it from the left. Another arrow points to the 'Begeleiding' tab in the sub-header.

- 1) Klik op het tabblad *begeleiding* (zie pijl), doorloop stap 1 en je komt vanzelf bij het tabblad *verslag uitvoering* (zie pijl). Hier worden de bruikbare oplossingsgerichte interventies geplaatst.

The screenshot shows the 'Opstellen nieuwe individuele Plannen' interface, similar to the previous one, but with the 'Uitvoering' (Execution) tab selected in the sub-header. The main content area now shows the 'Verslag uitvoering' (Execution report) section, which is currently empty. An arrow points to the 'Uitvoering' tab in the sub-header, and another arrow points to the 'Verslag uitvoering' section from the left.

Bijlage 9: Resultaten van de ingevulde kijkwijzers

	Interventie gespreksvoering	Gemiddelde score collega's
1	'Benutten van hulp van anderen'	4,46
2	'Complimenteren'	4,43
2	'Schaalvraag : Doorvragen: en wat nog meer...?'	4,43
4	'Schaalvraag: Geven van positieve feedback op de schaalvraag'	4,40
5	'Schaalvraag: Vragen naar de kleinste stap vooruit'	4,36
6	'Stellen van de schaalvraag'	4,14
7	'Stellen van de doelstellingsvraag aan het begin van het gesprek'	4,13
8	'Houding aannemen van het niet weten'	4,07
9	'Krachtbronnen aanboren'	4,00

	Interventie gespreksvoering	Gemiddelde score kinderen
1	'Benutten van hulp van anderen'	4,00
1	'Complimenteren'	4,00
1	'Krachtbronnen aanboren'	4,00
1	'Schaalvraag: Vragen naar de kleinste stap vooruit'	4,00
1	'Stellen van de schaalvraag'	4,00
1	'Houding aannemen van het niet weten'	4,00
7	'Schaalvraag: Geven van positieve feedback op de schaalvraag'	3,50
7	'Stellen van de doelstellingsvraag aan het begin van het gesprek'	3,50
9	'Schaalvraag : Doorvragen: en wat nog meer...?'	3,00

	Interventie Kids' Skills	Gemiddelde score kinderen
1	Oefenen	4,50
2	Supporters kiezen	4,00
2	Vaardigheid kiezen	4,00
2	Voordelen vaardigheid	4,00
2	Supporterspagina	4,00
2	Supporters vertrouwen	4,00
7	Iemand anders leren	3,75
8	Plannetje vieren	3,50
8	Hulp van supporters	3,50
8	Tijd om het te vieren	3,50
11	Totemfiguur kiezen	3,00
12	Vaardigheid naam geven	2,00