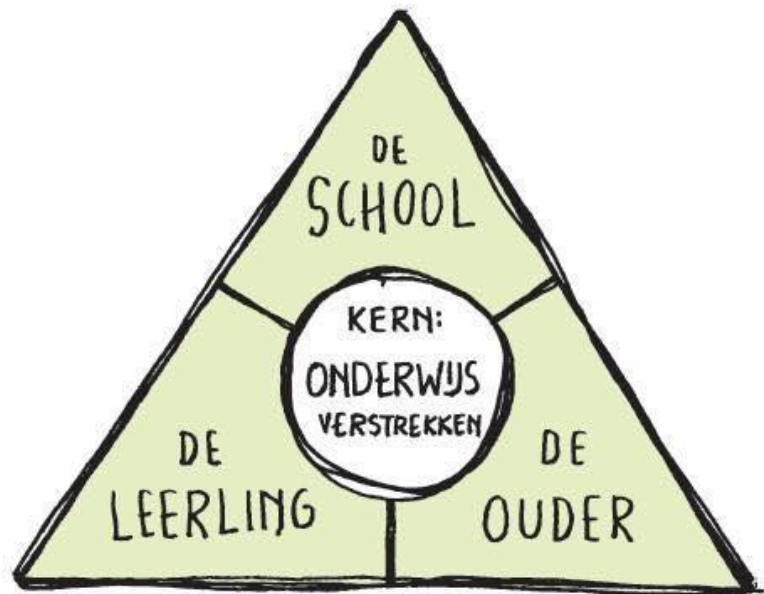


20-2-2023

Niet over, maar met de leerling in gesprek

Praktijkgericht onderzoek naar het voeren van driehoeksgesprekken met leerlingen uit groep 4



Bachelorthesis I
V4KV21, deel A
Apeldoorn, februari 2023

Lara Albers
10222@kpz.nl
Hogeschool KPZ
Studentnummer: 10222
Thesisbegeleider: Gert-Jan Meijer

Inhoud

Voorwoord	1
Excerpt en samenvatting	4
Excerpt.....	4
Samenvatting	4
Hoofdstuk 1 Introductie.....	5
1.1 Probleemstelling	5
1.1.1 Context.....	5
1.1.2 Aanleiding.....	5
1.1.3 Praktijkprobleem.....	5
1.1.4 Relevantie en actualiteit	6
1.1.5 Begripsverheldering	6
1.2 Vraagstelling.....	7
1.2.1 Onderzoeksdoelen.....	7
1.2.2 Hoofd- en deelvragen.....	7
1.2.3 Structuur thesis.....	8
Hoofdstuk 2 Theoretisch kader.....	9
2.1 Inleiding.....	9
2.2 Literatuurstudie.....	9
2.2.1 Het driehoeksgesprek.....	9
2.2.2 De rollen van leerkracht en kind	11
2.2.3 Gespreksvoering	13
2.2.4 De ontwikkelingsfase van 6 tot 8-jarigen	15
2.3 Conclusie literatuurstudie	16
Hoofdstuk 3 Contextonderzoek.....	18
3.1 Inleiding contextonderzoek	18
3.2 Methode contextonderzoek.....	18
3.2.1 Huidige stand gespreksvoering	18
3.2.2 Wensen leerkrachten	20
3.2.3 Behoeften leerlingen	21
3.3 Resultaten contextonderzoek	22
3.3.1 Resultaten huidige stand gespreksvoering	22
3.3.2 Resultaten wensen leerkrachten	23
3.3.3 Resultaten behoeften leerlingen	24
3.4 Conclusie contextonderzoek.....	25

Hoofdstuk 4 Conclusie en discussie	27
4.1 Discussie	27
4.2 Conclusie en advies	27
4.2.1 Conclusie.....	27
4.2.2 Advies	28
Hoofdstuk 5 Ontwerpen.....	29
5.1 Uitgangspunten ontwerpen	29
5.2 Voorlopige doelen ontwerp	30
Literatuurlijst	31
Bijlagen.....	33
Bijlage A: Verklaring inzake oorspronkelijkheid en gedragscode onderzoek	33
Bijlage B: Toestemmingsformulier voor opname en beschikbaarstelling thesis in HBO Kennisbank	34
Bijlage C: Vragenlijst over gespreksvoering.....	35
Bijlage D: Vragenlijst over wensen driehoeksgesprek.....	36
Bijlage E: Interview groepsleerkrachten	37
Bijlage F: Vragenlijst leerlingen.....	39
Bijlage G: Groepsinterview	41
Bijlage H: Analysemethode vragenlijst huidige stand leerkrachten.....	42
Bijlage I: Analysemethodes vragenlijst wensen leerkrachten	48
Bijlage J: Analysemethode interviews leerkrachten.....	53
Bijlage K: Analysemethodes vragenlijst leerlingen	64
Bijlage L: Analysemethodes groepsinterview	69

Excerpt en samenvatting

Excerpt

Onderwerp: het begeleiden van leerlingen uit de groepen 4 tijdens het driehoeksgesprek.

Onderzoeksgroep: de leerkrachten en leerlingen van groepen 3 en 4.

Methode: vragenlijsten leerkrachten, interviews leerkrachten, vragenlijst leerlingen en groepsinterview groep 4.

Conclusie: leerkrachten kunnen leerlingen begeleiden door een coachende rol op zich te nemen, vragen aan de leerlingen te stellen, de communicatievoorwaarden in te zetten, de leerlingen laten voorbereiden op het gesprek, concreet materiaal in te zetten en de leerlingen gemaakte werkjes te laten presenteren.

Samenvatting

De aanleiding voor dit onderzoek is dat School A de transitie wil maken naar educatief partnerschap. Hierbij wil de school driehoeksgesprekken inzetten, want bij driehoeksgesprekken wordt er gewerkt aan de ouderbetrokkenheid en aan het eigenaarschap bij leerlingen. De leerkrachten zagen veel voordelen voor het invoeren van driehoeksgesprekken, maar wisten niet hoe ze de leerlingen tijdens dit gesprek konden begeleiden. Dit probleem leidde tot de volgende onderzoeksvraag: ‘Hoe kunnen leerkrachten leerlingen uit groep 4 begeleiden tijdens een driehoeksgesprek?’

Het inzetten van driehoeksgesprekken zou het probleem dat er niet meer over het kind, maar met het kind wordt gesproken, kunnen verhelpen.

Om antwoord te kunnen geven op de hoofdvraag is er een literatuurstudie verricht. Uit deze studie is gebleken dat het driehoeksgesprek een gepland gesprek is tussen leerkracht, leerling en ouder(s) over de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling van het kind (Thomas en Charles, z.d.). Tijdens het driehoeksgesprek heeft de leerkracht de rol van coach en begeleidt de leerling tijdens het gesprek (Slooter, 2018; Thomas en Charles, z.d.). De leerling heeft de rol van voorzitter (Thomas en Charles, z.d.). De leerkracht zet als coach gespreks- en vraagtechnieken in. De gesprekstechnieken richten zich op zowel verbale als non-verbale technieken. Bij de verbale technieken gaat het om vraagtechnieken die de leerkracht in kan zetten. Het gaat hierbij om het stellen van open en gesloten vragen, het doorvragen op een bepaald antwoord, het stellen van enkelvoudige vragen en de vragen herhalen of verduidelijken (Delfos, 2017). De non-verbale technieken richten zich op de lichaamshouding, stemgebruik en mimiek (Delfos, 2017). Kinderen van 6 tot 8 jaar zijn hun eigen identiteit aan het ontwikkelen. Ze zijn gericht op het krijgen van het gevoel van competentie (Erikson, in Hooijmaaijers et al, 2019, p. 50-51).

Daarnaast is er een contextonderzoek uitgevoerd. Uit het contextonderzoek is gebleken dat de leerkrachten de rol van coach op zich willen nemen en dat de leerlingen de rol van voorzitter krijgen tijdens het gesprek. De leerkrachten willen een vast format willen met voorbeeldvragen. Verder willen ze dat de leerlingen zich thuis met ouders voorbereiden aan de hand van een voorbereidingsformulier, dit is tevens wat de leerlingen ook willen. Verder is gebleken dat het inzetten van concreet materiaal van belang is. De leerlingen geven aan dat ze willen laten zien waar ze trots op zijn, zoals bijvoorbeeld een map met mooie werkjes.

De voorlopige ontwerpdoelen en -eisen zijn gericht op het bieden van handvatten aan de middenbouwleerkrachten om leerlingen tijdens het driehoeksgesprek te kunnen begeleiden. Het ontwerp moet onder andere aansluiten bij de leerlingen en leerkrachten van groep 4, concreet materiaal bevatten, aansluiten bij de communicatievoorwaarden, en gespreks- en vraagtechnieken bevatten.

Hoofdstuk 1 Introductie

1.1 Probleemstelling

1.1.1 Context

Het onderzoek vindt plaats op een christelijke ontwikkelingsgerichte (OGO) basisschool, genaamd School A. De school is gevestigd in Apeldoorn. Aan het begin van het schooljaar 2022-2023 telde de school 356 leerlingen. Deze leerlingen zijn verdeeld over 15 verschillende groepen. Het schoolteam bestaat uit 27 groepsleerkrachten. In totaal heeft de school 33 collega's. De school streeft naar een hogere ouderbetrokkenheid en het betrekken van leerlingen in hun eigen leerproces door middel van driehoeksgesprekken. Om dat te kunnen realiseren is in het schooljaar 2022-2023 het actieteam educatief partnerschap van start gegaan. Het educatieve partnerschap is opgenomen in het vijfjarig schoolplan en betreft zaken die het samenwerken met ouders binnen ontwikkelingsgericht onderwijs vanuit een gedeelde passie voor het kind bevorderen. Binnen dit actieteam is begin het schooljaar 2022-2023 al gekeken naar het voeren van driehoeksgesprekken met kinderen uit de groepen 5 t/m 8 tijdens de startgesprekken. De school pleit naar het motiveren van de kinderen om steeds een stap verder te zetten in hun eigen ontwikkeling. Hierin ziet de school het invoeren van driehoeksgesprekken passend bij de eigen ontwikkeling van het kind.

De school werkt vanuit de pijlers van het ontwikkelingsgericht onderwijs. Binnen deze onderwijsvisie is het van belang dat de kinderen gemotiveerd worden om steeds een stap verder te zetten in hun eigen ontwikkeling. Het onderwijs moet de leerlingen namelijk helpen om nu en in de toekomst deel te nemen aan de maatschappij. Op school moeten de leerlingen de kwaliteiten verwerven die daarvoor nodig zijn. Hieronder valt het kritisch kunnen kijken naar het eigen handelen en daar de gevolgen van inzien (Van Oers, 2013). Het inzetten van driehoeksgesprekken zou helpend kunnen zijn bij het kritisch kunnen kijken naar het eigen handelen en past binnen het concept van de school.

1.1.2 Aanleiding

In het vijfjarig schoolplan van 2019-2024 staan verschillende onderwerpen waar de school aan wil werken. Eén van deze onderwerpen is de transitie maken naar educatief partnerschap. In het jaarplan 2022-2023 staat dat in dit schooljaar de nadruk wordt gelegd op het educatief partnerschap. Het educatieve partnerschap richt zich op verschillende aspecten om onder andere de ouderbetrokkenheid te vergroten. Eén van de hoofdpunten hieruit is het voeren van driehoeksgesprekken. Er zijn gesprekken gevoerd met MT-leden, waaronder de directrice en de unitleiders. Uit deze gesprekken is gebleken dat de school volgend schooljaar driehoeksgesprekken wil inzetten, maar niet weet hoe dat voor jonge kinderen vormgegeven kan worden. Daarnaast is het actieteam educatief partnerschap begin het schooljaar 2022-2023 van start gegaan om de invoering van driehoeksgesprekken voor de groepen 5 t/m 8 te onderzoeken. Verder zijn er verschillende vergaderingen met alle collega's gevoerd, waarin ook gekeken is naar de voor- en nadelen van de driehoeksgesprekken. Uit deze gesprekken is gebleken dat de leerkrachten voornamelijk voordelen zien, maar niet weten hoe ze driehoeksgesprekken moeten voeren. Ze weten niet hoe ze de leerlingen moeten begeleiden tijdens zo'n gesprek. Hierbij wordt er aangegeven dat er baat is bij een bepaald format, zodat het voor hen helder is wat er verwacht wordt.

1.1.3 Praktijkprobleem

Het praktijkprobleem wordt beschreven aan de hand van de methode 5xW+H (Van der Donk & Van Laanen, 2017). De school werkt vanuit de pijlers van het ontwikkelingsgericht onderwijs. De school wil zich graag ontwikkelen in het voeren van driehoeksgesprekken.

Hierbij ziet de school voordelen voor het kind en de ouders. De school hoopt door het inzetten van driehoeksgesprekken op een hogere ouderbetrokkenheid en dat de leerlingen meer zicht krijgen op hun eigen ontwikkeling en eigenaar leren worden van hun eigen leerproces. De school streeft naar het motiveren van de kinderen om steeds een stap verder te zetten in hun eigen ontwikkeling. Het betrekken van kinderen bij de gesprekken tussen leerkracht en ouder is een stap verder in de ontwikkeling van het kind en past binnen het onderwijsconcept ‘ontwikkelingsgericht onderwijs’. De driehoeksgesprekken worden nu niet gevoerd, maar zouden als verandering kunnen dienen op de tienminutengesprekken die nu alleen met ouders gevoerd worden. De leerkrachten weten niet hoe ze deze driehoeksgesprekken vorm kunnen geven. Ze zien daarnaast veel voordelen en willen zich hierin ontwikkelen. Het invoeren van driehoeksgesprekken zou een probleem kunnen verhelpen, namelijk dat er niet meer *over* het kind, maar *met* het kind wordt gesproken. Ook is het een probleem omdat de leerlingen nu wellicht minder zicht hebben op hun eigen ontwikkeling. Het probleem doet zich voor tijdens de gesprekken die nu alleen met ouders gevoerd worden, zoals de tienminutengesprekken die drie keer per jaar plaatsvinden. Het probleem is ontstaan door de invoering van Ouderbetrokkenheid 3.0, waarin gestreefd wordt naar samenwerking tussen de ouders en school, daar spelen leerlingen een rol in.

1.1.4 Relevantie en actualiteit

Het handelingsgericht werken staat de laatste jaren erg in de belangstelling in het onderwijs. In het handelingsgericht werken staat de verbetering van de kwaliteit van het onderwijs en de begeleiding voor alle leerlingen centraal. De schoolteams werken vanuit bepaalde uitgangspunten. Een belangrijk uitgangspunt hierin is de samenwerking tussen leerkrachten, ouders en kinderen. Dat is namelijk noodzakelijk voor goed onderwijs (Pameijer, 2012). Hierin stelt het Onderwijsraad (2010) al jaren dat ouderbetrokkenheid van groot belang is voor onder andere de afstemming van de opvoeding en de ondersteuning van het leerproces. Ouderbetrokkenheid is van positieve invloed op het leerproces van kinderen (Bos & Langedijk, 2015). Alhoewel de positie van ouders wel aan het verschuiven is. Vroeger gingen ouders ervan uit dat de leerkracht het wel wist, terwijl tegenwoordig de ouders willen dat het kind presteert, slim en sociaal is. Er moet alles uit worden gehaald wat erin zit. Het onderwijs moet van hoge kwaliteit zijn (Bos & Langedijk, 2015). Het is dus van groot belang dat ouders betrokken zijn in het leerproces van hun kind. Maar daarnaast is het ontwikkelen van eigenaarschap bij kinderen ook een veel besproken term binnen het huidige onderwijs (Thomas en Charles, z.d; Lieskamp, 2017). De positie van de leerling in het onderwijs neemt namelijk toe. In het onderwijs wordt er nog veel over en tegen leerlingen gepraat, terwijl de leerlingen over hun eigen kennis beschikken, die ontbreekt bij de ouders en de leerkrachten (Pameijer, 2017).

1.1.5 Begripsverheldering

Ouderbetrokkenheid

Ouderbetrokkenheid betekent de betrokkenheid van ouders bij het onderwijs van hun kind. Ouders zijn betrokken in de ontwikkelingen van hun eigen kind (Pameijer, 2012).

Ouderbetrokkenheid is opgedeeld uit drie niveaus gedurende de afgelopen jaren.

Bij Ouderbetrokkenheid 1.0 communiceert de school naar ouders. Deze communicatie bestaat uit informatie.

Bij Ouderbetrokkenheid 2.0 communiceert de school nog steeds naar ouders, maar ouders kunnen hierop reageren. Er ontstaat dus een wisselwerking tussen school en ouders.

Bij Ouderbetrokkenheid 3.0 werken de ouders en school samen en zoeken en delen ze samen nieuwe informatie om te zorgen voor de ontwikkeling van het kind. (Vries, 2017).

School A is bezig met het inzetten van Ouderbetrokkenheid 3.0.

Driehoeksgesprekken zijn de gesprekken tussen kind, leerkracht en ouder(s). Dit is een vorm van de tienminutengesprekken, maar er wordt dan bewust gekozen om het kind bij het gesprek te betrekken (Thomas en Charles, z.d).

Eigenaarschap

Eigenaarschap houdt in dat leerlingen leren eigen verantwoordelijkheid te nemen voor hun eigen leerproces (Lieskamp, 2017). Zimmerman (1989) heeft onderzoek gedaan naar eigenaarschap. Hij definieert eigenaarschap als ‘Students taking ownership of their own learning, a proces that has become known as self-regulated learning’ (Deleij, 2016, p. 32). Zimmerman (1989) stelt dat eigenaarschap uit vier componenten bestaat, namelijk:

1. Eigen doelen stellen
2. Zelfevaluatie
3. Zelfmonitoring
4. Zelfinstructie

Eigenaarschap is een overkoepelende term en bestaat dus uit vier onderdelen.

1.2 Vraagstelling

1.2.1 Onderzoeksdoelen

Naar aanleiding van het praktijkprobleem kan er een onderzoeksdoel worden geformuleerd. In dit onderzoek staat het inzetten van driehoeksgesprekken in de groepen 4 centraal. Er zal dus binnen groep 4 onderzoek worden gedaan naar de manier waarop driehoeksgesprekken gevoerd kunnen worden, zodat de middenbouwleerkrachten handvatten krijgen om deze driehoeksgesprekken in te kunnen zetten. Aan het eind van dit onderzoek ligt er een ontwerp klaar die de middenbouwleerkrachten handvatten biedt om leerlingen te begeleiden tijdens het driehoeksgesprek. Het persoonlijk leerdoel is het verkrijgen van informatie en inzicht rondom het voeren van driehoeksgesprekken. Om het onderzoeksdoel te kunnen behalen is er een onderzoeksvraag opgesteld. Om deze onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden zijn er verschillende deelvragen geformuleerd, die gesplitst zijn in generieke en contextuele vragen. De generieke vragen richten zich op de literatuurstudie en de contextuele vragen richten zich op de onderwijspraktijk.

1.2.2 Hoofd- en deelvragen

In dit onderzoek staat de volgende onderzoeksvraag centraal:

Hoe kunnen leerkrachten leerlingen uit groep 4 begeleiden tijdens een driehoeksgesprek?

Om antwoord te kunnen geven op deze onderzoeksvraag zijn de volgende deelvragen opgesteld:

Generieke vragen:

1. Wat is een driehoeksgesprek?
2. Hoe verhouden de rollen van kind en leerkracht binnen het driehoeksgesprek?
3. Welke gespreks- en vraagtechnieken kan de leerkracht inzetten bij driehoeksgesprekken?
4. Hoe sluiten driehoeksgesprekken aan bij de ontwikkelingsfase van kinderen uit groep 4?

Contextvragen:

5. Wat is de huidige stand van zaken bij leerkrachten met betrekking tot het voeren van gesprekken met leerlingen?
6. Wat zijn de wensen van de leerkrachten op het vormgeven van driehoeksgesprekken binnen de school?
7. Wat geven de leerlingen van de groepen 3 en 4 aan nodig te hebben voor de driehoeksgesprekken?

Voorlopige ontwerp vragen:

8. Hoe heeft het ontwerp de rol van de leerkracht beïnvloed bij het begeleiden van de leerlingen tijdens de driehoeksgesprekken?

1.2.3 Structuur thesis

De thesis is onderverdeeld in verschillende onderzoeksfasen. In hoofdstuk 1 is de introductie van het onderwerp gegeven. Hierin staan de aanleiding, context, praktijkprobleem, relevantie en actualiteit, begripsverheldering, onderzoeksdoel en vraagstelling beschreven. In hoofdstuk 2 worden de generieke deelvragen onderzocht aan de hand van een literatuurstudie. Daarvan wordt ook een conclusie gegeven. Vervolgens vindt in hoofdstuk 3 het contextonderzoek plaats, waar de contextvragen centraal staan. Aan de hand van een dataverzameling wordt er antwoord gegeven op die vragen. In hoofdstuk 4 wordt er antwoord gegeven op de hoofdvraag. Daarnaast worden er discussiepunten en beperkingen geschetst. Ook worden er aanbevelingen voor de praktijk gegeven. Tot slot wordt aan de hand van de literatuurstudie en het contextonderzoek in hoofdstuk 5 voorlopige ontwerpeisen gegeven.

Hoofdstuk 2 Theoretisch kader

2.1 Inleiding

In het theoretisch kader wordt er een literatuurstudie gedaan op basis van de verschillende generieke deelvragen. In de literatuurstudie staan de volgende deelvragen centraal:

- Wat is een driehoeksgesprek?
- Hoe verhouden de rollen van kind en leerkracht binnen het driehoeksgesprek?
- Welke gespreks- en vraagtechnieken kan de leerkracht inzetten bij driehoeksgesprekken?
- Hoe sluiten driehoeksgesprekken aan bij de ontwikkelingsfase van kinderen uit groep 4?

2.2 Literatuurstudie

2.2.1 Het driehoeksgesprek

Definitie

Binnen het basisonderwijs worden er verschillende gesprekken met ouders gevoerd om de ontwikkeling van het kind in kaart te brengen. De betrokkenheid van ouders bij de ontwikkeling van hun kind is belangrijk voor het leerproces (Bos & Langedijk, 2015; De Vries, 2017). Deze gesprekscyclus bestaat uit meerdere gesprekken. De school kan bij het begin van het schooljaar kiezen voor een overdrachts- of een kennismakingsgesprek. Gedurende het schooljaar kan de school kiezen voor een voortgangs- of rapportbesprekingen en tussen de verschillende gesprekken door kan de school gebruikmaken van gesprekken over zorgen of vragen (Pameijer, 2012). Daarnaast kan de leerkracht gedurende het schooljaar ook verschillende gesprekken alleen met de leerlingen voeren. Deze gesprekken worden kindgesprekken genoemd. Pameijer et al (2010) beschrijven een kindgesprek als een gepland gesprek tussen leerkracht en leerling, waarbij de leerkracht volgens een vast format te werk gaat. Binnen het handelingsgericht werken zijn gesprekken met leerlingen ook een vast gegeven van het basisaanbod (Pameijer, 2017).

Het driehoeksgesprek is een gepland gesprek tussen de leerkracht, de ouder(s) en het kind (Thomas en Charles, z.d.). Een driehoeksgesprek is een vorm van gespreksvoering die tijdens het kennismakingsgesprek, voortgangs- of rapportbesprekingen ingezet kan worden. Het driehoeksgesprek gaat over de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling van het kind (Thomas en Charles, z.d.). Het driehoeksgesprek is een andere vorm dan de tienminutengesprekken en de kindgesprekken. De tienminutengesprekken zijn namelijk gesprekken tussen de leerkracht en de ouder (De Vries, 2017). De leerkracht is hierbij de leider en vertelt de stand van zaken aan de ouder. De leerkracht informeert en de ouders luisteren (Winters, 2015). Bij het driehoeksgesprek heeft de leerkracht een coachende en sturende rol (Thomas en Charles, z.d.). De rol van de leerkracht en leerling staat verder beschreven in paragraaf 2.2.2. Er zijn verschillende voordelen voor het voeren van een tienminutengesprek, namelijk dat je als leerkracht de ouder regelmatig spreekt. Ouders kunnen vragen stellen en ook informatie vertellen over hun kind (De Vries, 2017). Maar tijdens het tienminutengesprek wordt er alleen over het kind gesproken, niet met het kind, terwijl het gesprek over de ontwikkeling van het kind gaat. De Vries (2017) stelt hierbij een kritische vraag over hoe kinderen wel betrokken kunnen worden bij deze gesprekken, zodat er dus driehoeksgesprekken ontstaan. Het verschil tussen tienminuten- en driehoeksgesprekken is de aanwezigheid van het kind en het verschil tussen driehoeks- en kindgesprekken ligt in de aanwezigheid van de ouder.

Daarnaast stellen Lusse en Diender (2019) dat leerlingen een belangrijke sleutel zijn tussen de thuisbetrokkenheid van ouders en de samenwerking tussen school en ouders. De leerlingen willen graag regie hebben over hun eigen leerproces.

Opbouw van het gesprek

Om te weten hoe een driehoeksgesprek gevoerd moet worden, is het voor de leerkracht belangrijk om te weten hoe het gesprek is opgebouwd. Tijdens de verschillende fases van het gesprek maakt de leerkracht gebruik van gespreks- en vraagtechnieken. Zie 2.2.3 *gespreks- en vraagtechnieken*.

Elk gesprek is opgebouwd uit een aantal fasen. Het maakt hierbij niet uit om welk soort gesprek het gaat. Delfos (2017) stelt dat het bij een interview het gesprek uit vijf fasen bestaat, namelijk de voorbereiding, de introductie, de startvraag, de romp en de afronding. Allereerst is de fase *voorbereiding* belangrijk. Hierin is het belangrijk dat het gesprek vanuit gelijkwaardigheid gevoerd wordt (De Vries, 2017). Dit is tevens een criterium dat is opgesteld binnen Ouderbetrokkenheid 3.0. Alle gesprekspartners bereiden zich mentaal voor op het gesprek. Dit betekent dat er ook rekening wordt gehouden met het kind. Het kind kan het gesprek namelijk als spannend ervaren (Delfos, 2017). Doordat de leerling in het driehoeksgesprek centraal staat, moet de leerling zich ook inhoudelijk voorbereiden op het gesprek. Dit geldt tevens ook voor de leerkracht. De leerkracht moet vooraf weten welke vragen er gesteld kunnen worden en welke technieken gehanteerd kunnen worden (Delfos, 2017). In de voorbereiding moet ook nagedacht worden over de tijdsduur en de plek van het gesprek. Bij een driehoeksgesprek zal het gesprek in het klaslokaal van het kind plaatsvinden, deze ruimte is namelijk bekend en vertrouwd voor de leerling (Pameijer, 2017). Ook moet de leerkracht nadenken over het gespreksdoel en de duur van het gesprek. Delfos (2017) stelt dat de gespreksduur met kinderen van 6 tot 8 jaar oud 15 tot 20 minuten is. Na de voorbereiding vindt de fase van *introductie* plaats. De gesprekspartners (kind, leerkracht en ouders) kennen elkaar al. Als een ouder toch onbekend is voor de leerkracht, is het belangrijk dat ze zichzelf voorstellen. De leerkracht heet het kind en de ouders welkom. Alle gesprekspartners gaan aan de tafel zitten (Delfos, 2017). Daarnaast is het belangrijk dat de leerling en de leerkracht naast elkaar zitten en niet tegenover elkaar, zo hoeft de leerling niet altijd de leerkracht aan te kijken tijdens het gesprek. Verder is het belangrijk dat het kind op het gemak wordt gesteld, door bijvoorbeeld te vertellen dat er alleen maar goede antwoorden zijn (Pameijer, 2017). Tevens is het van belang dat de leerkracht het doel van het gesprek benoemt (Delfos, 2017). Dan volgt de *startvraag*. Het hoofdonderwerp is al duidelijk voor de leerling en de leerkracht. Het gesprek gaat namelijk over de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerling. Tijdens het driehoeksgesprek staat de leerling centraal en heeft dus het initiatief. Door een startvraag te stellen krijgt de leerling inzicht in het onderwerp van het gesprek, de vragen die aan de orde komen en de verwachting van de leerkracht en ouders. Ook kan er gekozen worden om een activiteit in te zetten tijdens het gesprek, dit kan namelijk de spanning verminderen (Delfos, 2017). In de *romp* vindt het gesprek plaats. Deze fase bestaat uit twee onderdelen. Allereerst wordt de inhoud besproken, hierbij staat het gespreksdoel centraal. Daarnaast wordt er gewerkt aan de relatie en de sfeer (Delfos, 2017). In paragraaf 2.2.2 staat beschreven waarom het belangrijk is dat er aan de goede relatie wordt gewerkt. Het is hierbij belangrijk dat de leerkracht regelmatig een compliment geeft (Pameijer, 2017). Daarnaast heeft het gesprek een bepaalde structuur nodig, bestaande uit het verkrijgen van overzicht, inzicht en uitzicht. Allereerst is het belangrijk om tijdens het gesprek overzicht te krijgen, het gaat hierbij om de vragen ‘wat gaat goed?’ en ‘wat kan beter?’ Wanneer het overzicht helder is, kan er inzicht verkregen worden. Om inzicht in de situatie te krijgen, kunnen vragen als ‘hoe komt dat?’ gesteld worden. Om tot slot te komen naar wat eraan

gedaan kan worden, het uitzicht (Pameijer, 2017). Tot slot volgt de *afronding*. Het is belangrijk dat het gesprek met een positief gevoel wordt afgesloten. De leerkracht kan het gesprek afsluiten door het gesprek te evalueren, maar er kan ook worden gekozen om het gesprek kort samen te vatten. Als er doelen zijn opgesteld, kunnen de doelen nog kort worden benoemd (Delfos, 2017).

2.2.2 De rollen van leerkracht en kind

Om een driehoeksgesprek op een goede manier te voeren, is het nodig om te weten hoe de rollen van leerkracht en leerling verhouden. Eigenlijk gaat het hierbij om de vraag: ‘Wie doet wat tijdens het gesprek?’ Hierin is de rol van de ouders achterwegen gelaten, omdat het onderzoek zich richt op hoe de leerkracht de leerling kan begeleiden.

Er zijn verschillende criteria binnen Ouderbetrokkenheid 3.0 opgesteld. Een criterium hiervan is dat de leerkracht, ouder en kind zich verantwoordelijk voelen voor elkaar en hier elkaar ook op aanspreken. Op die manier wordt er respectvol met en over elkaar gesproken, dit geldt zowel voor binnen als buiten de school (Van Loo, 2014). Ook is het belangrijk dat de leerlingen zoveel mogelijk worden betrokken bij hun eigen leerproces (De Vries, 2017). Doordat de leerling bij het driehoeksgesprek aanwezig is, verandert daarmee de rol van de leerkracht. De leerkracht gaat van kennisoverdrager bij tienminutengesprekken naar een coachende en sturende rol bij driehoeksgesprekken (Thomas & Charles, z.d.). In totaal heeft de leerkracht zes verschillende rollen, waarvan de rol van coach als laatste rol fungeert (Slooter, 2018). Om een gesprek als coach te voeren, is het voor de leerkracht essentieel om te weten hoe je die rol kan vervullen. Het CPS heeft verschillende boeken uitgebracht waarin de rollen van de leerkrachten beschreven staan, sommigen zijn al van jaren terug. Slooter (2009) schreef dat de leerkracht bij de rol van coach de andere vijf rollen wel moet meenemen. Hierbij gaat het om de rol van gastheer, presentator, didacticus, pedagoog en afsluiter. Ook stelde Slooter (2009) dat het bij het coachen gaat om de ontwikkeling van het kind verder te helpen en dit kan op basis van vertrouwen en veiligheid. Dat zijn belangrijke voorwaarden voor de ontwikkeling van het kind. Slooter (2010) bleef vast aan het gegeven dat de leerkracht als coach alle andere vijf rollen moet vasthouden, maar kwam met een nieuw gegeven dat de leerkracht een nieuwe invulling moet geven, accenten moeten leggen en extra competenties moet beheersen. Slooter (2018) geeft de leerlijn van de leraar weer als ‘De Piramide’.

Figuur 1



Slooter (2018, p. 19).

In figuur 1 is te zien dat de leerkracht meerdere rollen heeft dat uit verschillende niveaus bestaat. Hierin is te zien dat niveau 4 de rol van de coach inhoudt. Dit is de zesde rol van de leerkracht en kan de leerkracht inzetten tijdens de les en/of tijdens gesprekken met leerlingen. Tijdens het driehoeksgesprek zal de leerkracht dus de rol van de coach hanteren (Thomas en Charles, z.d.). Marzano (in Slooter, 2018, p. 48) heeft een model ontwikkelt dat uit vijf dimensies van leren bestaat. De laatste dimensie uit dat model is de reflectie. De reflectie op

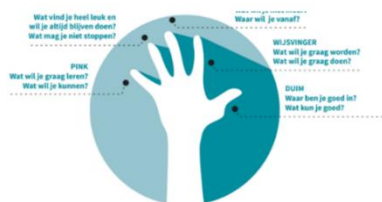
het leerproces staat centraal tijdens het driehoeksgesprek. In deze dimensie heeft de leerkracht de rol van de coach en reflecteert samen met de leerling op het leerproces.

‘‘Het doel is dat leerlingen uiteindelijk zelfregulerend zijn in hun leerproces; ze zijn niet meer afhankelijk van hun leraar’’ (Slooter, 2018, p. 22).

Slooter (2018) stelt dat de leerkracht als coach de leerling ontwikkelingsgericht begeleidt om uiteindelijk aan het bovenstaande doel te voldoen. Om de leerling ontwikkelingsgericht te kunnen begeleiden, moet de leerkracht vragen stellen, reflecteren en de leerling een aantal mogelijkheden geven. Hierbij is het belangrijk dat de leerkracht als coach de leerling motiveert. Het voeren van gesprekken met de leerling is essentieel om tot het reflecteren te kunnen komen. In het driehoeksgesprek is het dus belangrijk dat de leerkracht veel vragen stelt om de rol als coach te vervullen. In paragraaf 2.2.3 staan de gespreks- en vraagtechnieken verder beschreven. Tijdens het gesprek kan de leerkracht ook de rol van de gastheer inzetten. Dit houdt in dat de leerkracht contact maakt met de leerling, maar ook met de ouders. Deci en Ryan (in Slooter, 2018, p. 64) maken aan de hand van de *Self Determination Theory* duidelijk dat iedere mens drie basisbehoeften nodig heeft, hierbij gaat het om competentie, autonomie en relatie. De leraar als rol van de gastheer werkt aan de competentie *relatie*.

In het driehoeksgesprek staat de leerling centraal. Het gesprek gaat immers over de ontwikkeling van het kind (De Vries, 2017). Het gesprek kan op verschillende manieren gevoerd worden, dat is echter afhankelijk van de ontwikkelingsfase van het kind. Dit staat verder beschreven in paragraaf 2.2.4. Het doel dat tijdens het gesprek centraal staat is dat de leerling meer zicht krijgt op de eigen ontwikkeling (Slooter, 2018). Het kind kan tijdens het gesprek de rol van de voorzitter krijgen. Het kind presenteert als voorzitter het gemaakte werk (Thomas en Charles, z.d.). Hiervoor kan gebruik worden gemaakt van een portfolio (Vereijken, 2019). Een tweede optie is dat er aan de hand van een spelvorm de leerkracht vragen aan het kind stelt en het kind deze vragen vervolgens beantwoordt, bijvoorbeeld aan de hand van verschillende kaartspelletjes (Thomas en Charles, z.d.). De ouders kunnen als het nodig is het kind aanvullen (Baarda, 2022). Voor een kindgesprek kan er ook worden gekozen om de methode ‘inzicht, overzicht en uitzicht’ in te zetten, hierdoor krijgt het gesprek meer structuur (Pameijer, 2017). Deze methode kan ook worden gebruikt tijdens het driehoeksgesprek. Zie paragraaf 2.2.1 *Opbouw van het gesprek* voor meer informatie over deze methode. Een vierde optie is het high-five reflectiemodel. Het model is bestaat uit een hand, waarin iedere vinger naar een bepaalde reflectie vraag. Bij de duim wordt er gevraagd naar wat er tot nu toe goed gaat, ook wel de positieve reflectie. Bij de wijsvinger wordt er naar de toekomst gevraagd, zoals ‘wat wil je graag worden?’ De middelvinger vraagt naar wat de leerling wil veranderen en waar de leerling dus vanaf wil. De ringvinger bevat vragen over wat nu fijn is en wat zo moet blijven. Tot slot gaat de pink over de leerdoelen van de leerling (Lamers & Creemers, 2017).

Figuur 2



Lamers & Creemers (2017, p. 52)

In paragraaf 2.2.1 is de opbouw van het gesprek beschreven. Hierin is vermeld dat het belangrijk is dat het kind zich voorbereid op het gesprek. Dit kan volgens een vast

voorbereidingsformulier. Het kind krijgt het formulier een aantal dagen voordat het driehoeksgesprek plaatsvindt mee naar huis en vult hem in, eventueel met begeleiding van de ouders. Er kan dan worden gekozen om tijdens het driehoeksgesprek een tweede formulier te gebruiken, deze wordt dan ingevuld door de ouders, leerkracht en leerling. In dit formulier wordt bepaald waar het gesprek over zal gaan en wat het doel van het gesprek is (Van Kooten, 2013).

2.2.3 Gespreksvoering

Om een driehoeksgesprek te kunnen voeren, is het belangrijk dat de leerkracht weet welke gespreksvaardigheden er ingezet kunnen worden.

Mitchell (in Slooter, 2018, p. 73) definieert gespreksvaardigheden als volgt: ‘De vaardigheden die over het algemeen in verband worden gebracht met sociaal vaardig zijn of sociaal competent zijn.’ Het is belangrijk dat deze gespreksvaardigheden aansluiten bij de rol van de leerkracht en bij de rol van het kind.

Om te zorgen dat het driehoeksgesprek een goed open gesprek is en er gespreks- en vraagtechnieken kunnen worden ingezet, moet het gesprek eerst aan verschillende criteria voldoen. Hooijmaaijers, et al (2019) en Delfos (2017) zijn van mening dat het allereerst belangrijk is dat de gesprekspartners zich op hun gemak voelen. Daarnaast zijn ze van mening dat het belangrijk is dat het kind de gevoelens of gedachtes kan uiten. Hierin is het van belang dat de volwassenen, in dit geval zowel de leerkracht als de ouders, het gesprek niet leiden of misleiden. Door aan deze criteria te voldoen, bestaat het gesprek uit warmte, belangstelling en respect. Ook is de houding van de leerkracht tijdens het gesprek belangrijk. Pameijer (2017, p. 105) stelt dat de attitude van de leerkracht van grote invloed is op het succes van een gesprek. Ze vat dit samen in termen als ‘wees een OEN’ (open, eerlijk en nieuwsgierig) en ‘laat je OMA thuis’ (oordelen, meningen en aannames).

Communicatievoorwaarden

Om gesprekken met jonge kinderen te voeren zijn er verschillende communicatievoorwaarden opgesteld. Deze communicatievoorwaarden vertellen waar een gesprek aan moet voldoen en zijn voorwaarden om tot een goed gesprek te komen (Delfos, 2017).

Delfos (2017) en Hooijmaaijers et al (2019) beschrijven deze communicatievoorwaarden. Allereerst is het belangrijk dat de leerkracht op dezelfde (oog)hoogte zit als het kind, maar dit geldt ook voor de ouders. Voor een driehoeksgesprek kan dus gekozen worden om alle gesprekspartners op een kruk of stoel te laten zitten, zodat de hoogte min of meer gelijk is. Verder kijkt de leerkracht de gesprekspartners aan, terwijl er wordt gesproken. Bij jonge kinderen is non-verbale communicatie belangrijk, deze zijn vaak betrouwbaarder dan de verbale informatie. Daarentegen wordt op het voorgaande een criterium gesteld, namelijk dat er moet worden afgewisseld tussen het wel en niet aankijken van de gesprekspartners. Kinderen kunnen het namelijk spannend vinden om de leerkracht continu aan te kijken. Daarnaast is het belangrijk dat de leerkracht het kind op gemak stelt. Bovendien is het luisteren naar het kind een belangrijke communicatievoorwaarde. De leerkracht moet aandacht hebben voor wat het kind te vertellen heeft (Delfos, 2017). Tot slot is het belangrijk dat spelen en praten worden afgewisseld. Jonge kinderen hebben een korter spanningsboog dan oudere kinderen en beschikken over meer energie (Baarda, 2022).

Ook is het belangrijk om via metacommunicatie aan jonge kinderen duidelijk te maken wat er speelt. Metacommunicatie houdt communiceren over de communicatie in (Delfos, 2017). Allereerst is het van belang om het doel van het gesprek duidelijk te maken (Hooijmaaijers et al, 2019). Een kernwaarde van Ouderbetrokkenheid 3.0 is namelijk dat alle gesprekspartners

zich gelijkwaardig voelen (De Vries, 2017). Als het doel van het gesprek voor iedereen duidelijk is, zorgt dit voor gelijkwaardigheid.

Daarnaast is het belangrijk om te laten weten wat de intenties van de leerkracht zijn, dit zorgt wederom voor gelijkwaardigheid en duidelijkheid (Hooijmaaijers et al, 2019).

Een andere basisregel is het kind laten weten dat hij of zij meningen mag geven over het gesprek. Het driehoeksgesprek gaat bovendien over het kind (Thomas en Charles, z.d.).

Gesprekstechnieken

Het inzetten van gesprekstechnieken is van belang om te zorgen dat het driehoeksgesprek een goed open gesprek is. Dit vraagt van de leerkracht onder andere een open houding (Thomas en Charles, z.d.). De gesprekstechnieken die de leerkracht kan inzetten bestaan uit verbale en non-verbale gesprekstechnieken. De verbale gesprekstechnieken staan onder het kopje *vraagtechnieken* beschreven. Naast de vraagtechnieken die de leerkracht kan inzetten, is het ook van belang dat de leerkracht bewust is van de non-verbale gesprekstechnieken. Bij non-verbale gesprekstechnieken gaat het om onder andere de lichaamshouding, de mimiek en het stemgebruik. De juiste lichaamshouding bestaat uit het voorover zitten, het zoeken van oogcontact en het hebben van een open houding, dit betekent dat de armen niet over elkaar heen worden gedaan. Door de juiste lichaamshouding toe te passen krijgt de leerling de boodschap dat het iets mag vertellen en dat de leerkracht geïnteresseerd is (Delfos, 2017). Om de stem op een juiste manier te gebruiken is het verstandig om te weten welke intonaties en klemtonen er gebruikt kunnen worden. Hierin is de leeftijd van het kind ook van belang. Verder is het voor de definitie van een zin of vraag belangrijk dat er rekening wordt gehouden met onder andere het volume, de nadruk, de articulatie, het spreektempo, het spreekritme, de melodie, de stopwoordjes en de ademhaling (Delfos, 2017).

Vraagtechnieken

Wanneer het driehoeksgesprek eenmaal kan gaan starten, kan de leerkracht gebruikmaken van verschillende vraagtechnieken. Door verschillende vraagtechnieken in te zetten kunnen zowel de leerkracht als de ouder(s) meer informatie te weten komen en kan de leerkracht de rol van coach toepassen. Het is dus waardevol om te weten welke vraagtechnieken er zijn die passen binnen een driehoeksgesprek. Delfos (2017) noemt verschillende vraagtechnieken. Hieronder zijn alleen de relevante vraagtechnieken voor de driehoeksgesprekken beschreven.

1. Open en gesloten vragen

Bij het stellen van open vragen kan een kind meer antwoordmogelijkheden geven.

Daarnaast stelt Wisse (2013) dat de leerling meer keuze in het antwoord heeft en het gesprek persoonlijker wordt, dit zorgt ervoor dat de betrokkenheid van de gesprekspartners kan toenemen. Bij gesloten vragen is de antwoordmogelijkheden beperkter. Er zijn namelijk maar een paar antwoorden mogelijk, zoals bijvoorbeeld 'ja' of 'nee'. Gesloten vragen kunnen bij jonge kinderen worden ingezet om te controleren of iets begrepen is of om aanvullende details te vragen. Daarnaast is het stellen van gesloten vragen aan het begin van het gesprek belangrijk, omdat het kind dan vertrouwen krijgt en eerst leert reageren op vragen. Vragen die beginnen met 'hoe' en 'waarom' zijn over het algemeen moeilijke vragen voor jonge kinderen en leveren daardoor minder informatie op.

2. Doorvragen

Bij de techniek 'doorvragen' wordt er doorgevraagd op een zin, op een deel van een zin of op een opmerking. Dit wordt gedaan om dieper op het onderwerp in te gaan en op die manier meer te weten te komen. Er kan ook op non-verbaal gedrag doorgevraagd worden, bijvoorbeeld als je ziet dat een kind lacht. De leerkracht kan dan bijvoorbeeld zeggen: 'Ik zie dat je lacht'. Met zo'n uitspraak kan een kind vervolgens meer informatie geven.

3. Meervoudige vragen

Bij meervoudige vragen gaat het om het stellen van meerdere vragen tegelijkertijd. Hierdoor kan het lastig zijn om de vraag te beantwoorden. Een voorbeeld van een meervoudige vraag is: ‘Ga je liever zwemmen of schaatsen, je vindt beiden leuk om te doen toch, of vind je sporten eigenlijk helemaal niet leuk?’ Het is daarom handiger om enkelvoudige vragen te stellen, dit geldt vooral bij jonge kinderen. Een voorbeeld van een enkelvoudige vraag is: ‘Welke sport doe je het liefst?’

4. Vraag herhalen of verduidelijken

De vraagstelling kan voor een kind, zeker bij jonge kinderen, vocabulaire te ingewikkeld zijn. Hierdoor lijkt het alsof het kind de vraag niet hoort, maar vaak begrijpt het kind de vraagstelling niet. Het is van belang dat de leerkracht de vraag verduidelijkt en hierbij aansluit bij de vocabulaire en de beleavingswereld van het kind.

5. Suggestieve vragen

Bij suggestieve vragen gaat het om vragen waar een waardeoordeel in kan zitten, hierdoor is er een groter risico op een sociaal wenselijk antwoord of juist op het dwarsliggen. Een voorbeeld van een suggestieve vraag: ‘Je vindt dit vak lastig he?’

Reflectievragen

Verder kan de leerkracht tijdens het gesprek door het stellen van vragen het reflecteren naar het eigen leerproces uitlokken. In paragraaf 2.2.2 staat beschreven dat de leerkracht als rol van coach ook moet zorgen dat de leerlingen gaan reflecteren (Slooter, 2018). De leerkracht kan bijvoorbeeld vragen stellen die leiden tot inzichten in het doel van de les, oplossingen voor een antwoord, de gedachtegang van het kind, wat een andere keer beter kan en waar het kind tevreden over is (Wisse, 2013).

2.2.4 De ontwikkelingsfase van 6 tot 8-jarigen

Om te zorgen dat het driehoeksgesprek ook passend is bij de ontwikkeling van het kind, is het belangrijk om te weten in welke ontwikkelingsfase leerlingen uit groep 4 zitten.

Erikson (in Hooijmaaijers et al, 2019, p. 50-51) beschrijft dat kinderen van 6 tot 8 jaar bezig zijn met het ontwikkelen van de identiteit, dat komt doordat ze in deze levensfase veel nieuwe vaardigheden leren en hierdoor wel of geen gevoel van competentie krijgen. Kinderen van 6 tot 8 jaar met een goed ontwikkeld zelfbeeld kunnen antwoord geven op vragen als ‘waar ben ik goed in?’ en ‘wat vind ik nog lastig?’. Tijdens het gesprek met deze kinderen is het dus belangrijk om te weten hoe de kinderen naar zichzelf kijken en of ze dus al een goed ontwikkeld zelfbeeld hebben. Thomas en Charles (z.d.) stellen dat het voor jonge kinderen lastig kan zijn om te praten over het leren en eigen doelen te stellen. Daarentegen stelt Pameijer (2017) dat kinderen wel aan kunnen geven waar ze wel of niet tevreden over zijn. Verder kunnen kinderen aangeven hoe ze een situatie ervaren, wat de oorzaak van de situatie is en hoe dit vervolgens opgelost kan worden. De leerkracht kan de leerling begeleiden met het stellen van eigen doelen tijdens het gesprek. Verder zijn de kinderen nog volop bezig met het ontwikkelen van hun mondelinge taalvaardigheid. SLO (2021) heeft voor de mondelinge taalvaardigheid verschillende kerndoelen opgesteld. Kerndoel 2 gaat over de spreekdoelen. In de groepen 3 en 4 hebben de spreekdoelen betrekking op ontspanning, amuseren, informeren en instrueren. De gesprekken kunnen het beste bij de context aansluiten, dus in het hier en nu, nabije omgeving en nabije toekomst/verleden. Bovendien kan het kind wel over de gevoelens en behoeftes praten. Hierdoor is het mogelijk om een gesprek over het welbevinden van het kind te voeren (Thomas en Charles, z.d.). Volgens Delfos (2017) is het van belang dat de gesprekvoering aansluit bij de mentale leeftijd van het kind. Dit kan door bijvoorbeeld spelen en praten af te wisselen. Ook moeten moeilijke woorden worden vermeden en de woordkeus juist kort en concreet zijn.

Communiceren met kinderen vraagt ook het een en ander van de kinderen zelf. Ze moeten de vragen begrijpen, naar zichzelf kunnen kijken, oplossingen kunnen bedenken en deze ook kunnen verwoorden (Pameijer, 2017). Ook is het belangrijk dat het belang van het gesprek voor het kind helder is. Hierin moet het kind weten dat het om de mening gaat en niet om de fantasie. Daarnaast stellen Hooijmaaijers et al (2019) dat het denken sterk gericht is op het hier en nu. Vygotsky (1994) is van mening dat leren vooral plaatsvindt in interactie. Hierin onderscheidt hij twee ontwikkelingsniveaus; de zone van de actuele ontwikkeling en de zone van de naaste ontwikkeling. De leerkracht moet ervoor zorgen dat ieder kind zich kan ontwikkelen in de zone van de naaste ontwikkeling, zodat de leerling zich net iets boven het huidige niveau kan ontwikkelen.

2.3 Conclusie literatuurstudie

In de conclusie wordt er antwoord gegeven op de vier deelvragen die in de literatuurstudie onderzocht zijn.

Allereerst wordt er antwoord gegeven op de eerste deelvraag: ‘Wat is een driehoeksgesprek?’ Een driehoeksgesprek wordt door Thomas en Charles (z.d.) omschreven als een gepland gesprek tussen ouder, leerling en leerkracht over de ontwikkeling van de leerling op cognitief en sociaal-emotioneel gebied. Een driehoeksgesprek is een vorm van gespreksvoering die tijdens het startgesprek en/of voortgangsgesprek ingezet kan worden. Gesprekken met leerlingen bestaan uit een vaste opbouw, bestaande uit de voorbereiding, introductie, startvraag, romp en afronding (Delfos, 2017). Deze opbouw kan ook bij een driehoeksgesprek worden gebruikt.

De tweede deelvraag luidt als volgt: ‘Hoe verhouden de rollen van kind en leerkracht tijdens het driehoeksgesprek?’ De leerkracht heeft binnen het driehoeksgesprek een sturende en coachende rol (Thomas en Charles, z.d.). De rol van coach is de zesde en laatste rol van de leerkracht (Slooter, 2018). Slooter (2018) stelt dat de leerkracht als coach de leerling ontwikkelingsgericht begeleidt. Hiervoor is het belangrijk dat de leerkracht vragen stelt, reflecteert en de leerling een aantal mogelijkheden geeft. Ook de leerling motiveren behoort tot de rol van coach. Tijdens het driehoeksgesprek neemt de leerkracht ook de rol van de gastheer op zich. Als rol van de gastheer wordt er gewerkt aan de relatie. De leerkracht maakt contact met de leerling en de ouders.

De leerling staat tijdens het driehoeksgesprek centraal. Het gesprek gaat immers ook over de ontwikkeling van het kind. De leerling kan de rol van voorzitter vervullen. Hierbij presenteert de leerling het gemaakte werk (Thomas en Charles, z.d.), maar de leerling kan ook een portfolio presenteren (Vereijken, 2019). Daarentegen kan er ook worden gekozen om een spelvorm in te zetten (Thomas en Charles, z.d.). Verder kan er gebruik worden gemaakt van de methode ‘inzicht, overzicht, uitzicht’. Het gesprek krijgt dan meer structuur (Pameijer, 2017). Een andere optie is het gebruikmaken van het high-fivemodel (Lamers & Creemers, 2017). Aan de hand van de vijf vingers reflecteert het kind op het leerproces. Daarnaast is het belangrijk dat de leerling zich voorbereid op het gesprek, dit kan door middel van een vast voorbereidingsformulier (Van Kooten, 2013).

Vervolgens volgt de derde deelvraag: ‘Welke gespreks- en vraagtechnieken kan de leerkracht inzetten bij driehoeksgesprekken?’

Om tot een goed gesprek te komen, zijn er communicatievoorwaarden opgesteld. Deze bestaan uit: op dezelfde ooghoogte zitten, de gesprekspartners aankijken, het kind op het gemak stellen, het luisteren naar het kind en het spelen en praten tijdens het gesprek afwisselen (Delfos, 2017; Hooijmaaijers et al, 2019). De gesprekstechnieken die de leerkracht inzet bestaan uit verbale en non-verbale gesprekstechnieken. De verbale gesprekstechnieken

bevatten de vraagtechnieken die als rol van coach toegepast kunnen worden, bestaande uit open en gesloten vragen, doorvragen, enkelvoudige vragen, vragen herhalen of verduidelijken. Het is voor jonge kinderen beter om meervoudige en suggestieve vragen te vermijden (Delfos, 2017). De non-verbale gesprekstechnieken gaan over de lichaamshouding, stemgebruik en mimiek (Delfos, 2017).

Tot slot volgt de laatste deelvraag: ‘Hoe sluiten driehoeksgesprekken aan bij de ontwikkelingsfase van kinderen uit groep 4?’ Kinderen uit groep 4 ontwikkelen zich op verschillende gebieden. Erikson (in Hooijmaaijers et al, 2019, p. 50-51) stelt dat kinderen van 6 tot 8 jaar bezig zijn met het ontwikkelen van hun identiteit en gericht zijn op het gevoel van competentie. Volgens Pameijer (2017) kunnen kinderen van 6 tot 8 jaar goed aangeven waar ze wel en niet tevreden over zijn. Thomas en Charles (z.d.) stellen daarentegen dat het voor jonge kinderen het lastig kan zijn om te praten over het leren en eigen doelen te stellen. Hierin is de rol van de leerkracht als coach dus essentieel.

Hoofdstuk 3 Contextonderzoek

3.1 Inleiding contextonderzoek

In het contextonderzoek staan de context deelvragen centraal. Door middel van dataverzameling binnen de onderwijspraktijk wordt er antwoord gegeven op deze deelvragen. Per deelvraag wordt de procedure, de respondenten, de instrumenten, de materialen en de manier van analyseren beschreven. Daarnaast worden er per deelvraag twee methodes van data verzamelen ingezet, hierdoor ontstaat methodische triangulatie en worden de deelvragen vanuit twee perspectieven bekeken (Van der Donk & Van Lanen, 2018). Verder is er sprake van triangulatie omdat er vanuit verschillende invalshoeken wordt gekeken, namelijk die van de leerkrachten en leerlingen. De resultaten van de verkregen data worden weergegeven en tot slot geconcludeerd.

De volgende deelvragen staan centraal:

- Wat is de huidige stand van zaken bij de middenbouwleerkrachten met betrekking tot het voeren van gesprekken met leerlingen?
- Wat zijn de wensen van de middenbouwleerkrachten op het vormgeven van driehoeksgesprekken binnen de school?
- Wat geven de leerlingen van de groepen 3 en 4 aan nodig te hebben voor de driehoeksgesprekken?

3.2 Methode contextonderzoek

3.2.1 Huidige stand gespreksvoering

Procedure

Om deelvraag 5: ‘Wat is de huidige stand van zaken bij de middenbouwleerkrachten met betrekking tot het voeren van gesprekken met leerlingen?’ te kunnen beantwoorden wordt er gekozen voor de onderzoeksmethode ‘bevragen’. Deze methode is gesplitst in twee verschillende manieren van data verzamelen, namelijk door middel van een vragenlijst en een interview. Op deze manier ontstaat er methodische triangulatie en wordt er vanuit meerdere perspectieven gekeken (Van der Donk & Van Lanen, 2018). De vragenlijst is ontwikkeld vanuit de literatuur uit het theoretisch kader. Hierin is expliciet gekeken naar de verschillende gespreks- en vraagtechnieken, de communicatievoorwaarden en de fasen van gespreksvoering. Deze vragenlijst is gebaseerd op verschillende bronnen, waaronder Delfos (2017), Hooijmaaijers et al (2019), Wisse (2013), Pameijer (2017) en Slooter (2018). De vragen uit de vragenlijst zijn geclusterd en de bijbehorende bronnen zijn erboven vermeld, zie bijlage C. Doordat de vragenlijst opgesteld is aan de hand van verschillende bronnen, wordt het onderzoek meer valide en betrouwbaar (Van der Donk & Van Lanen, 2018). Deelvraag 6 richt zich op de wensen van de leerkrachten op de driehoeksgesprekken. Deze vraag wordt echter ook onderzocht aan de hand van een vragenlijst, om die reden wordt er gekozen om één vragenlijst op te stellen die antwoord geven op beide deelvragen. Dit zorgt voor minder belasting en meer overzicht voor de respondenten. De vragenlijst wordt online in Survio ontwikkeld en de link wordt via de mail op 12 januari 2023 gestuurd naar de respondenten. De respondenten hebben twee weken de tijd om deze vragenlijst in te vullen. De vragenlijst is van tevoren gecontroleerd door de BOA (begeleider op afstand) om te kijken of de vragen begrepen worden en of er nog iets ontbreekt, dit vergroot de betrouwbaarheid van de vragenlijst (Van der Donk & Van Lanen, 2018).

Naast de vragenlijst worden er interviews met groepsleerkrachten gehouden om bepaalde vragen die voorkomen in de vragenlijst meer uit te diepen. Het gaat hierbij om eigen ervaringen bij de gevoerde kind- en driehoeksgesprekken, hierdoor ontstaat meer inzicht in deze aspecten. Om die reden wordt er gekozen voor een narratief interview (Van der Donk & Van Lanen, 2018). Door naast de vragenlijst ook leerkrachten te interviewen wordt er

wederom aan methodische triangulatie voldaan. Het interview is opgesteld aan de hand van verschillende bronnen die in het theoretisch kader beschreven staan. Het gaat om onder andere Delfos (2017), Hooijmaaijers et al (2019), Wisse (2013), Pameijer (2017). De bronnen zijn achter de vragen vermeld, zie bijlage E.

Respondenten

De vragenlijst wordt afgenomen bij de groepsleerkrachten van de groepen 3 en 4, in totaal gaat het om vijf respondenten. Zij vullen deze vragenlijst individueel in.

Het interview wordt afgenomen aan één groepsleerkracht van groep 1 en 2, één groepsleerkracht groep 3 en één groepsleerkracht van groep 4. De keuze is gebaseerd op de ervaringen rondom kind- en driehoeksgesprekken. De keuze om een groepsleerkracht van de kleuters te interviewen is gebaseerd op het feit dat deze groepsleerkracht hiervoor jarenlang in de groepen 3 en 4 driehoeksgesprekken heeft gevoerd. Door leerkrachten vanuit verschillende groepen te interviewen, wordt er wederom vanuit meerdere perspectieven gekeken. Het interview wordt individueel afgenomen, omdat het om de eigen ervaringen van de leerkrachten gaan. Zij hebben dus niks aan elkaars antwoorden en kunnen elkaars antwoorden ook niet beïnvloeden (Van der Donk & Van Lanen, 2018).

Instrumenten

De vragenlijst is opgebouwd uit zowel open als gesloten enquêtevragen (Zie bijlage C). Om de huidige stand van gespreksvoering te weten is het belangrijk dat er wordt gekeken naar wat de individuele leerkrachten tot nu toe doen, dat bestaat uit ervaringen en meningen. Hiervoor is het stellen van gesloten vragen minder passend. Daarentegen is het ook essentieel om te weten welke vraagtechnieken en communicatievoorwaarden de leerkrachten toepassen. Deze vragen zijn gesloten, zodat de vragenlijst meer gestructureerd wordt en eenvoudiger wordt te analyseren (Van der Donk & Van Lanen, 2018). Het doel van de vragenlijst is erachter komen wat er tot nu toe aan gesprekken met leerlingen wordt gedaan en welke theorieën al bekend zijn bij de leerkrachten.

Het interview wordt gevoerd aan de hand van een interviewleidraad, waarin zowel open als gesloten vragen zijn opgesteld. Door middel van een interviewleidraad kan tijdens het gesprek worden gekozen om van bepaalde vragen af te wijken en uit te diepen. De leidraad is zowel gestructureerd als minder gestructureerd. Er is structuur aanwezig zodat het interview georganiseerd gehouden kan worden en bestaat uit een inleiding, kern en slot (Van der Donk & Van Lanen, 2018). Daarnaast zijn bepaalde vragen van tevoren bedacht, zodat het interview een richting op gaat. Het gesprek is daarnaast minder gestructureerd omdat er om ervaringen wordt gevraagd. De leidraad is bijgevoegd in bijlage E. Het doel van het interview is erachter komen wat de ervaringen zijn rondom kind- en driehoeksgesprekken.

Materialen

Om de leerkrachten te kunnen bevragen is er een vragenlijst nodig, bijgevoegd als bijlage C. Deze vragenlijst wordt per mail gestuurd. Om het interview te kunnen afnemen is er een interview opgesteld aan de hand van de interviewleidraad, bijgevoegd als bijlage E. Daarnaast wordt er bij het interview gebruikgemaakt van geluidsopnamen, dus er moet voor een device worden gezorgd. Door geluidsopnamen te maken kan het interview op ieder willekeurig moment teruggeluisterd worden en dat vergroot de betrouwbaarheid (Van der Donk & Van Lanen, 2018).

Analyse

De vragenlijst bestaat onder andere uit open enquêtevragen, hierdoor wordt de verkregen data minder gestructureerd. Bij de vragenlijst wordt gekozen om de verkregen data horizontaal met

elkaar te vergelijken. Alle opmerkingen worden met elkaar vergeleken. Er wordt gekeken naar overeenkomsten en verschillen. Bij de gesloten vragen worden de aantallen berekend (Van der Donk & Van Lanen, 2018).

Het interview wordt geanalyseerd door middel van het terugluisteren van de geluidsopnamen. De antwoorden op de opgestelde vragen uit de interviewleidraad worden uitgeschreven en worden wederom horizontaal vergeleken (Van der Donk & Van Lanen, 2018).

3.2.2 Wensen leerkrachten

Procedure

Om deelvraag 6: ‘Wat zijn de wensen van de middenbouwleerkrachten op het vormgeven van driehoeksgesprekken binnen de school?’ te kunnen beantwoorden worden er twee methodes van dataverzameling ingezet, bestaande uit ‘bevragen’ en ‘stellingen voorleggen’. Bij de methode bevragen wordt de onderwijspraktijk in kaart gebracht door vanuit het gezichtspunt van de leerkrachten te kijken. Hierin is er altijd sprake van interpretaties van anderen (Van der Donk & Van Lanen, 2018). Bij het voorleggen van stellingen worden de leerkrachten gestimuleerd hun standpunten te geven over een bepaald onderwerp (Van der Donk & Van Lanen, 2018). Doordat er twee verschillende methodes van dataverzameling worden gebruikt, wordt er wederom gezorgd voor methodische triangulatie en wordt er dus uit verschillende perspectieven gekeken (Van der Donk & Van Lanen, 2018).

Bij de methodes ‘bevragen’ en ‘stellingen voorleggen’ wordt er gekozen voor een vragenlijst. De vragenlijst bestaat uit vragen die zowel deelvraag 5 als deelvraag 6 beantwoorden, zodat er één vragenlijst is. De vragenlijst is opgesteld aan de hand van verschillende bronnen uit het theoretisch kader, waaronder Thomas & Charles (z.d.), Vereijken (2019), Baarda (2022), Slooter (2018) en Delfos (2017). De bronnen zijn achter de vragen en stellingen vermeld, zie bijlage D. Er is bewust gekozen om dit deel van de vragenlijst in een andere bijlage te zetten, zodat het overzichtelijker is.

Respondenten

Om deze deelvraag te kunnen beantwoorden wordt er een vragenlijst afgenomen en worden de stellingen voorgelegd aan de groepsleerkrachten van de groepen 3 en 4. De respondenten bestaan uit drie groepsleerkrachten van de groepen 3 en twee groepsleerkrachten van de groepen 4. In totaal gaat het dus om vijf respondenten. De vragenlijst wordt individueel ingevuld.

Instrumenten

Bij de methode ‘bevragen’ wordt er gekozen voor een vragenlijst met open en gesloten enquêtevragen (Zie bijlage D). De open vragen richten zich op de meningen van de leerkrachten. Doordat er om meningen wordt gevraagd, is het stellen van open vragen meer passend (Van der Donk & Van Lanen, 2018).

Bij de methode ‘stellingen voorleggen’ worden er stellingen met twee, drie of vier keuzemogelijkheden gegeven (Zie bijlage D). De respondenten kunnen één stelling kiezen. Bij vraag 8 kunnen de respondenten echter wel kiezen voor een combinatie van meerdere stellingen. Door de stellingen wordt de vragenlijst meer gestructureerd en kan er gekeken worden naar overeenkomsten en verschillen tussen de groepsleerkrachten.

Materialen

De vragenlijst wordt per mail gestuurd. Er is verder geen extra materiaal nodig.

Analyse

Bij het instrument ‘vragenlijst’ wordt gekozen om de verkregen data horizontaal met elkaar te vergelijken. Alle opmerkingen worden met elkaar vergeleken (Van der Donk & Van Lanen, 2018). De stellingen worden geanalyseerd door middel van de methode ‘aantallen berekenen’. Hierbij wordt gekeken hoe vaak hetzelfde antwoord gegeven wordt en dit wordt weergegeven in een staafdiagram (Van der Donk & Van Lanen, 2018).

3.2.3 Behoeften leerlingen

Procedure

Om deelvraag 7: ‘Wat geven de leerlingen van de groepen 3 en 4 aan nodig te hebben voor de driehoeksgesprekken?’ te kunnen beantwoorden worden er wederom twee verschillende methodes van data verzamelen ingezet. Op deze manier ontstaat er methodische triangulatie (Van der Donk & Van Lanen). Allereerst wordt de methode ‘bevragen’ ingezet. Er wordt een vragenlijst met gesloten vragen opgesteld. De vragenlijst richt zich op de behoeften van de leerlingen rondom driehoeksgesprekken. De vragenlijst is ontworpen aan de hand van bronnen uit het theoretisch kader, onder andere Thomas & Charles (z.d.), Baarda (2022), Van Kooten (2013), Lamers & Creemers (2017), Slooter (2018). De bronnen staan achter de vragen en/of antwoorden vermeld, zie bijlage F. De leerlingen beantwoorden individueel op papier de vragenlijst, zodat ze elkaars antwoorden niet kunnen beïnvloeden.

Verder wordt de methode ‘bezoeken’ ingezet. Door een klas te bezoeken, kan er wederom vanuit meerdere perspectieven gekeken worden (Van der Donk & Van Lanen, 2018).

Hierdoor kunnen vragen uit de vragenlijst klassikaal met elkaar worden besproken en worden uitgediept. Er wordt gekozen om groep 4 te bezoeken en een groepsinterview af te nemen.

Respondenten

Om deze deelvraag te kunnen beantwoorden wordt een vragenlijst afgenomen aan de leerlingen van de groepen 3 en 4. Per groep worden vijf kinderen uitgekozen, anders zouden er meer dan 100 respondenten zijn, dat is erg veel voor het onderzoek. Dat betekent dat er in totaal 20 respondenten zijn. De leerkracht van de desbetreffende groep selecteert vijf kinderen die ergens een mening over hebben. De leerlingen van de groepen 3 en 4 worden voorgelezen, zodat de leesvaardigheid van de leerlingen geen belemmering kan zijn op de resultaten van dit onderzoek. Het groepsinterview wordt gehouden aan de leerlingen van groep 4. In groep 4 zitten 25 leerlingen.

Instrumenten

Bij de methode ‘bevragen’ wordt er een vragenlijst opgesteld die uit gesloten vragen bestaat. Er is bewust gekozen voor een gestructureerde vragenlijst, omdat het voor de leerlingen lastig kan zijn om open vragen die met ‘hoe’ en ‘waarom’ beginnen te beantwoorden (Delfos, 2017). Het onderwerp is daarnaast ook nog niet bekend bij ze. Door meerkeuzevragen te stellen kunnen ze naar de verschillende antwoorden kijken en van daaruit het antwoord geven. De vragenlijst bestaat verder uit twee schaalvragen, deze richten zich op het gevoel van de leerlingen met betrekking tot de driehoeksgesprekken. Er wordt bewust gekozen voor een schaalverdeling, zodat de leerlingen in smileys kunnen uitdrukken hoe ze zich voelen. De schaalverdeling geeft meer resultaat. Er wordt bewust gekozen om smileys in combinatie met een cijfer eronder toe te passen, omdat het voor jonge kinderen lastig kan zijn om hun gevoel in een cijfer uit te drukken. Bij de methode ‘bezoeken’ wordt groep 4 bezocht en wordt er een groepsinterview gehouden. In het groepsinterview worden wel open vragen gesteld, zodat de leerlingen met elkaar kunnen overleggen over wat ze nodig denken te hebben bij het driehoeksgesprek.

Materialen

De vragenlijst wordt geprint en individueel gegeven. De vragen worden voorgelezen. Bij het groepsinterview wordt er gekozen om een geluidsopname te maken. Op deze manier kan er op ieder willekeurig moment het gesprek teruggeluisterd worden, dit vergroot de betrouwbaarheid (Van der Donk & Van Lanen, 2018).

Analyse

De vragenlijst met gesloten vragen wordt geanalyseerd aan de hand van de analysemethode ‘aantallen berekenen’. Per vraag worden de aantallen berekend en weergegeven in een staafdiagram. De vragen met een schaalverdeling worden geanalyseerd aan de hand van het berekenen van het gemiddelde (Van der Donk & Van Lanen, 2018).

Het groepsinterview wordt geanalyseerd aan de hand van de analysemethodes ‘horizontaal vergelijken’ en ‘aantallen berekenen’. De vragen uit de interviewleidraad worden beantwoord en de resultaten worden vergeleken. Er wordt gekeken naar overeenkomsten en verschillen (Van der Donk & Van Lanen, 2018).

3.3 Resultaten contextonderzoek

3.3.1 Resultaten huidige stand gespreksvoering

Op 12 januari 2023 is er een vragenlijst gestuurd naar vijf groepsleerkrachten. Alle resultaten zijn opgenomen in bijlage H. De resultaten die betrekking hebben op de deelvraag: ‘Wat is de huidige stand van zaken bij de middenbouwleerkrachten met betrekking tot het voeren van gesprekken met leerlingen?’ worden hieronder toegelicht.

De meeste leerkrachten richten zich met het voeren van gesprekken op het kind. Termen als ‘vertrouwen’, ‘eerlijkheid’, ‘rustige situatie’, ‘veiligheid’ en ‘gehoord worden’ vinden de meeste leerkrachten belangrijke communicatievoorwaarden voor een kindgesprek. Op de vraag of er gebruik wordt gemaakt van reflectievragen, antwoorden alle leerkrachten met ja. Kijkend naar bijlage H is te zien dat er een verschil zit in de soort reflectievraag. Drie van de vijf respondenten richten zich met het stellen van reflectievragen op het leerproces en twee richten zich met het stellen van reflectievragen op de sociale omgang tussen leerlingen. Daarentegen verschillen de leerkrachten of ze kindgesprekken voeren naar aanleiding van bepaald gedrag of naar aanleiding van het leerproces. Verder geven de meeste leerkrachten aan zich nu niet voor te bereiden op de kindgesprekken. Kijkend naar bijlage H valt op dat de communicatievoorwaarde ‘luisteren naar wat het kind te zeggen heeft’ door alle leerkrachten wordt aangekruist. Tevens is te zien dat de communicatievoorwaarde ‘praten en spelen combineren’ geen enkele keer wordt gekozen. Verder kiest één leerkracht ervoor om naast het kind te zitten, in plaats van tegenover. Bovendien wordt de vraagtechniek ‘het doorvragen op een bepaald antwoord van het kind’ door alle vijf respondenten het meest ingezet. De vraagtechniek ‘het stellen van suggestieve vragen’ wordt door één leerkracht gebruikt. Daarnaast geven twee leerkrachten aan bewust rekening te houden met de basisbehoeften en één leerkracht geeft aan zich niet bewust bezig te houden, maar denkt er wel over na. Hierbij worden wederom termen gegeven als ‘ruimte geven’, ‘veilige sfeer’, ‘prettig voelen’, ‘het kind laten meedenken’ en ‘vrijheid’.

Op 17, 19 en 26 januari zijn er individuele interviews afgenomen. Deze resultaten zijn weergegeven in bijlage J. De belangrijkste resultaten die betrekking hebben op de deelvraag: ‘Wat is de huidige stand van zaken bij de middenbouwleerkrachten met betrekking tot het voeren van gesprekken met leerlingen?’ worden hieronder toegelicht.

De drie leerkrachten hebben zowel kind- als driehoeksgesprekken gevoerd. De driehoeksgesprekken werden echter wel op verschillende manieren gevoerd. Bij twee

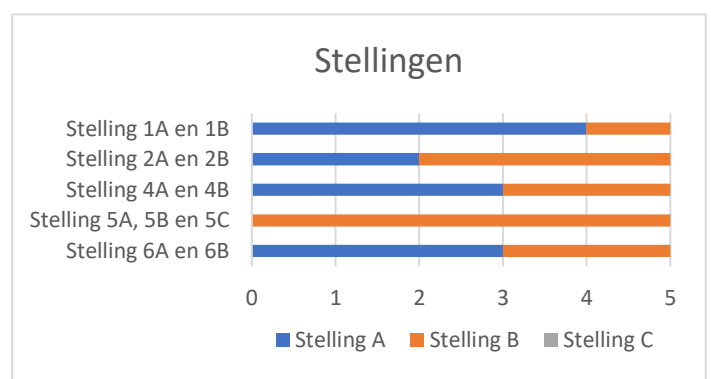
leerkrachten werd het driehoeksgesprek verbaal gevoerd naar aanleiding van het rapport. Bovendien werd bij één van deze leerkrachten wel gebruikgemaakt van concreet materiaal. Verder werd bij één leerkracht gebruikgemaakt van een portfolio. Alle leerkrachten kijken positief terug op de gevoerde driehoeksgesprekken. Ze geven hierin aan dat de gesprekken de relatie met kinderen en ouders verbetert. Bovendien geven twee leerkrachten wel aan dat deze manier van gespreksvoering eerst wennen was. Verder waren niet alle leerkrachten altijd bewust van de verschillende gespreks- en vraagtechnieken. Eén leerkracht geeft hierbij aan dat er soms ook op gevoel vragen werden gesteld. De vraagtechniek die de leerkrachten allemaal inzetten zijn het stellen van open vragen. Eén leerkracht geeft hierbij een kanttekening, namelijk dat het stellen van gesloten vragen eerst belangrijk is, zodat de leerlingen eerst leren om antwoord te geven op vragen. Daarnaast zijn de leerkrachten bewust van de verschillende communicatievoorwaarden, maar wordt de voorwaarde ‘spelen en praten combineren’ nauwelijks ingezet. Eén leerkracht geeft aan hier wel aan te denken door de kinderen ook wat uit het klaslokaal te laten pakken, zodat ze in beweging komen en weer gespreksstof hebben. Bovendien geven twee leerkrachten aan het liefst naast het kind te zitten en één leerkracht geeft aan het kind bij de ouders te laten zitten en dus tegenover de leerkracht. Hierin wordt aangegeven dat ze de keuze aan het kind over laten. Op de vraag hoe de leerkrachten de leerlingen begeleidden tijdens het gesprek geven alle leerkrachten aan veel vragen te stellen. Eén leerkracht geeft aan op details uit het portfolio in te gaan. Daarnaast gaf één leerkracht aan dat de leerkrachten op School A een map maken met één gemaakt werkje tijdens een thema.

3.3.2 Resultaten wensen leerkrachten

Om de wensen van de leerkrachten op de driehoeksgesprekken in kaart te brengen, is er een vragenlijst gestuurd op 12 januari 2022. De resultaten die betrekking hebben op de deelvraag: ‘Wat zijn de wensen van de middenbouwleerkrachten op het vormgeven van driehoeksgesprekken binnen de school?’ hieronder toegelicht. De overige resultaten zijn te vinden in bijlage I.

Iedere leerkracht geeft aan dat het driehoeksgesprek gaat over het in kaart brengen van de ontwikkeling van het kind, hierin neemt het leerproces van het kind een rol. Tevens is er wel verschil in wat de leerkrachten tijdens het driehoeksgesprek centraal willen stellen. De meeste leerkrachten geven aan zich tijdens dit gesprek te willen richten op de cognitieve ontwikkeling van het kind, daarentegen geven twee leerkrachten aan zich ook te willen richten op het welbevinden van het kind. Verder geven de leerkrachten aan dat ze het liefst de leerling een voorbereidingsformulier mee naar huis geven. Daarnaast geeft één leerkracht aan dat ze graag gebruik wil maken van concreet materiaal.

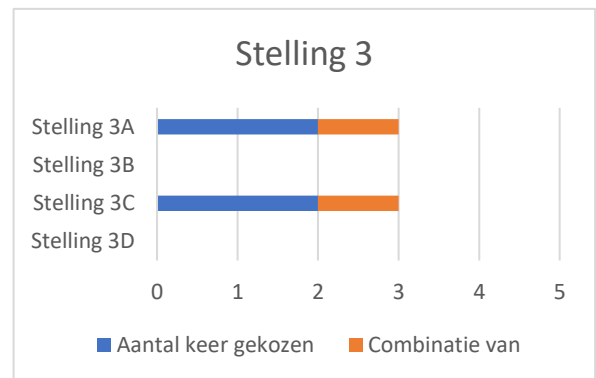
In figuur 3 is te zien dat vier leerkrachten bij stelling 1 kiezen om tijdens het driehoeksgesprek de rol van coach op zich te willen nemen. Tevens blijkt dat één leerkracht tijdens het driehoeksgesprek de kennisoverdrager wil zijn. Verder kiezen bij stelling 2 twee leerkrachten om de driehoeksgesprekken bij alle gesprekken in de gesprekscyclus te voeren, echter kiezen drie leerkrachten om deze gesprekken alleen bij het startgesprek in te voeren.



Figuur 3. Resultaten stelling 1, 2, 4, 5 en 6

Verder is bij stelling 4 te zien dat de meerderheid van drie leerkrachten kiest om tien minuten met het kind erbij te praten en daarna nog vijf minuten alleen met ouders. Tot slot hebben alle leerkrachten bij stelling 5 voor B gekozen, dit houdt in dat alle leerkrachten de leerlingen vooraf het driehoeksgesprek een voorbereidingsformulier mee willen geven. Dit blijkt tevens ook uit de open vragen.

In figuur 4 is te zien dat zowel stelling A als stelling C even vaak zijn gekozen. Bij stelling A kiezen de leerkrachten voor een formulier die tijdens het gesprek wordt ingevuld, samen met de ouders en het kind. Bij stelling C kiezen de leerkrachten voor een portfolio. Daarnaast is te zien dat één leerkracht kiest voor de combinatie van een formulier en een portfolio.

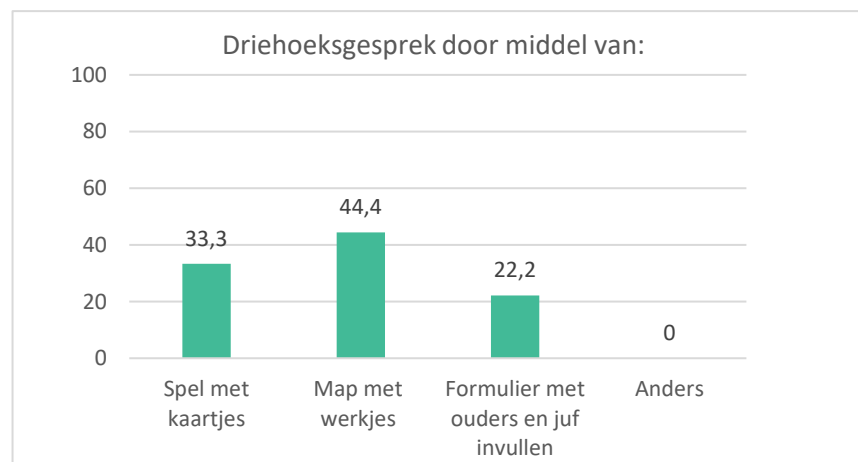


Figuur 4. Resultaten stelling 3

3.3.3 Resultaten behoeften leerlingen

Op 17 januari 2023 hebben 20 leerlingen een vragenlijst ingevuld, bestaande uit 10 leerlingen uit groep 3 en 10 leerlingen uit groep 4. Voor de keuze van deze leerlingen is gekeken naar leerlingen die ergens een bepaalde mening over hebben. Deze zijn gekozen door de desbetreffende groepsleerkracht. Alle resultaten op deze vragenlijst zijn opgenomen in bijlage K. De resultaten die betrekking hebben op deelvraag 7: ‘Wat geven de leerlingen van de groepen 3 en 4 nodig te hebben voor de driehoeksgesprekken?’ worden hieronder toegelicht.

Op de vraag hoe de leerlingen een driehoeksgesprek willen houden, is in figuur 5 te zien dat de meerderheid met 44,4% kiest voor een map met werkjes. Hierin is ook te zien dat de minderheid met een percentage van 22,2% kiest voor een formulier. Verder is er gekeken op welke manier de leerlingen het driehoeksgesprek willen voorbereiden. Een meerderheid met een percentage van 80% kiest voor de mogelijkheid om samen met ouders het formulier in te vullen.



Figuur 5. Resultaten ‘Driehoeksgesprekken door middel van...

Kijkend naar vraag 1 in bijlagen K valt op dat 40% van de gekozen antwoorden uitgaat naar het feit dat de leerlingen zelf het beste over zichzelf kunnen vertellen en hierbij geeft wederom 40% aan dat de ouders het beste iets over ze kan vertellen. Daarnaast geeft 20% aan dat de juf het beste iets over ze kan vertellen.

Op de vraag of de leerlingen het fijn zouden vinden als de juf en ouders helpen tijdens het gesprek, kiest een percentage van 40% voor de stelling ‘dat vind ik een beetje fijn’. Daarnaast hebben de stellingen ‘dat zou ik wel fijn vinden’ en ‘dat zou ik heel fijn vinden’ beiden een percentage van 30%. Verder blijkt dat geen enkel leerling kiest voor de mogelijkheid ‘dat zou ik helemaal niet fijn zou vinden’.

Om te kunnen weten wat de leerlingen tijdens dit gesprek nodig denken te hebben, is er gekeken naar de begeleiding van het driehoeksgesprek. Een meerderheid met een percentage van 70% kiest voor de mogelijkheid om zelf te vertellen, maar dat de juf vragen stelt. De mogelijkheden ‘mijn ouders en juf vertellen ook hoe het op school gaat’ en ‘we vertellen het samen’ hebben beiden een percentage van 15%.

Op 27 januari 2023 is er een groepsinterview afgenomen aan groep 4. Alle resultaten zijn te vinden in bijlage L. Hieronder worden alleen de belangrijkste resultaten toegelicht. Voordat het groepsinterview plaatsvond, hebben al vijf kinderen uit deze klas de vragenlijst ingevuld. Zij hebben al wat voorkennis met betrekking tot driehoeksgesprekken. De overige kinderen weten nog niet wat driehoeksgesprekken inhouden. Om die reden wordt er eerst uitgelegd wat driehoeksgesprekken zijn. Kijkend naar bijlage L geven de meeste leerlingen aan dat ze het leuk lijken om bij gesprekken tussen ouders en de leerkracht te zitten. Bovendien geven de meeste leerlingen ook aan dit spannend te vinden. Daarnaast geven de meeste leerlingen aan het leuk en spannend te vinden om zelf ook wat te vertellen. Ook geven de meeste leerlingen aan het fijn te vinden als de leerkracht ze helpt tijdens het gesprek. Daarnaast is één kind één keer aangesloten bij een driehoeksgesprek. Op de vraag hoe de leerlingen het gesprek willen houden, geven de meeste leerlingen aan iets te willen laten zien waar ze trots op zijn. Verder geven 20 van de 25 leerlingen aan het fijn te vinden om zich voor te bereiden op het gesprek. Hierbij geven de meeste leerlingen aan zich voor te bereiden op een papier die de juf een aantal dagen van tevoren geeft.

3.4 Conclusie contextonderzoek

In de conclusie wordt antwoord gegeven op de drie contextdeelvragen die onderzocht zijn in het contextonderzoek.

Allereerst volgt de contextvraag: ‘Wat is de huidige stand van zaken bij de middenbouwleerkrachten met betrekking tot het voeren van gesprekken met leerlingen?’ Uit de resultaten is gebleken dat de leerkrachten allemaal aangeven dat het voeren van gesprekken met leerlingen zorgt voor meer kennis over het kind. Tijdens een gesprek met een kind richten de leerkrachten zich dan ook het meest op het kind. De leerkrachten geven ook aan het belangrijk te vinden dat het kind zich veilig en vertrouwd voelt. De communicatievoorwaarde die de leerkrachten het vaakst inzetten is het luisteren naar het kind. Daarentegen wordt de communicatievoorwaarde ‘spelen en praten combineren’ niet ingezet. Verder komt uit de vragenlijst naar voren dat maar één leerkracht naast het kind zit tijdens de gesprekken met leerlingen. Uit de gevoerde interviews blijkt echter ook dat hier een wisseling in zit. Eén leerkracht geeft namelijk aan tijdens driehoeksgesprekken naast het kind te zitten. Een andere leerkracht geeft aan tegenover het kind te zitten. Tot slot liet één leerkracht deze keuze aan het kind zelf over.

Tijdens de gesprekken met leerlingen geven de leerkrachten aan het meest gebruik te maken van het doorvragen op een bepaald antwoord, terwijl uit de individuele interviews blijkt dat het stellen van open vragen het meest wordt ingezet. Verder maken de leerkrachten ook gebruik van het stellen van reflectievragen. Hierin wordt wel een onderscheid gemaakt in vragen die gaan over de sociale omgang en het leerproces. Daarnaast zijn er drie leerkrachten die al eerder kind- en driehoeksgesprekken gevoerd hebben. Deze ervaringen zijn erg positief. De driehoeksgesprekken zijn op verschillende manieren vormgegeven, namelijk aan de hand van het rapport en het portfolio. Hierin is ook naar voren gekomen dat de leerkrachten voor de leerlingen op School A een map met één werkje van iedere thema bewaren.

Vervolgens volgt de tweede contextvraag: ‘Wat zijn de wensen van de middenbouwleerkrachten op het vormgeven van driehoeksgesprekken binnen de school?’ Op basis van de antwoorden van de vragenlijst en de stellingen kan geconcludeerd worden dat de leerkrachten tijdens het driehoeksgesprek de rol van coach op zich willen nemen en de ontwikkeling en het welbevinden van de leerling centraal willen stellen. Als de antwoorden van de vragenlijst en de stellingen met elkaar vergeleken worden, dan kan geconcludeerd worden dat de leerkrachten de leerlingen vooraf het gesprek willen laten voorbereiden aan de hand van een formulier die samen met ouders wordt ingevuld, het liefst gebruik willen maken van een formulier en een portfolio en een vast format willen met voorbeeldvragen die tijdens het gesprek ingezet kan worden.

Tot slot volgt de laatste contextvraag: ‘Wat geven de leerlingen van de groepen 3 en 4 aan nodig te hebben voor de driehoeksgesprekken?’ Uit de resultaten is gebleken dat nog maar één kind eerder bij een driehoeksgesprek is geweest. Dit betekent dat de leerlingen weinig ervaring hebben met deze gesprekken. Daarentegen zijn de leerlingen positief over de deelname aan de driehoeksgesprekken. Echter geven de meeste leerlingen in de vragenlijst aan dat ze de driehoeksgesprekken niet spannend lijken, terwijl in het groepsinterview blijkt dat de meerderheid dit wel spannend lijkt. De meeste leerlingen geven aan het fijn te vinden als de leerkracht het kind helpt tijdens het gesprek door middel van het stellen van vragen. Daarnaast geven de meeste leerlingen aan zich willen voor te bereiden op het gesprek door middel van een formulier die overigens met ouders wordt ingevuld. Dit is tevens ook de wens van de leerkrachten. Tot slot blijkt dat de meeste leerlingen tijdens het driehoeksgesprek een map met mooie werkjes willen laten zien. Hierin geven de leerlingen aan dat ze iets willen laten zien waar ze trots op zijn. Daarnaast willen de leerkrachten ook een formulier inzetten.

Hoofdstuk 4 Conclusie en discussie

In dit hoofdstuk worden allereerst discussiepunten en beperkingen geschetst. Vervolgens wordt de hoofdvraag: ‘Hoe kunnen leerkrachten leerlingen uit groep 4 begeleiden tijdens een driehoeksgesprek?’ beantwoord in de conclusie. Tot slot wordt er een advies aan de onderwijspraktijk gegeven.

4.1 Discussie

Binnen dit onderzoek zijn er meerdere punten die anders of beter hadden gekund. Allereerst zijn er diverse bronnen in het theoretisch kader gebruikt, waardoor er vanuit verschillende perspectieven is gekeken. Echter zijn een aantal van deze bronnen afkomstig van kindgesprekken, zoals Delfos (2017). Daarnaast zijn een aantal bronnen ouder dan 10 jaar, dit heeft invloed op de betrouwbaarheid van het onderzoek (Van der Donk & Van Lanen, 2018). Verder is in het contextonderzoek een stelling voorgelegd over het invoeren van driehoeksgesprekken binnen de gesprekkencyclus. De meeste leerkrachten hebben hierin aangegeven driehoeksgesprekken het liefst alleen te voeren tijdens het startgesprek. Deze stelling is voorgelegd om te peilen hoe de leerkrachten hier tegenover staan. Voor het onderzoek had de stelling beter achterwegen gelaten kunnen worden. Er is namelijk nog onvoldoende bekend hoe de school de driehoeksgesprekken binnen de gesprekscyclus vorm wil geven. Daarnaast is bij het afnemen van de vragenlijst aan de leerlingen gekozen om uitleg te geven bij de verschillende vragen. Doordat er vijf leerlingen tegelijkertijd de vragenlijst moesten invullen, kan het zijn dat de leerlingen elkaars antwoord toch beïnvloed hebben. Ze konden namelijk elkaars antwoorden zien. Voor een volgend onderzoek kunnen er beter geen groepjes kinderen tegelijkertijd de vragenlijst invullen. Bovendien zijn er in het groepsinterview verschillende vragen gesteld. Een aantal leerlingen hebben continu antwoord gegeven op deze vragen, tevens hebben een aantal kinderen steeds geen antwoord gegeven. Om deze reden is er tijdens het driehoeksgesprek ook gebruikgemaakt van antwoord geven door middel van de hand omhoog of omlaag te doen. Het groepsinterview gaf dus een beperking binnen het onderzoek, maar door de leerlingen een keuze te laten opleggen zijn er uiteindelijk voldoende antwoorden naar voren gekomen. Verder kunnen de kinderen in het groepsinterview elkaars antwoorden beïnvloeden, dit kan voor andere uitkomsten hebben gezorgd. Bovendien zijn er voor in het invullen van de vragenlijst kinderen gevraagd die ergens een mening over hebben. De keuze om extroverte leerlingen te bevragen kan van invloed zijn op de resultaten. Daarnaast geeft Delfos (2017) aan dat tijdens gesprekken met kinderen de leerkracht het beste naast het kind kan zitten. Uit het contextonderzoek is gebleken dat leerkrachten dit zelden doen. Tot slot geven de leerlingen aan de driehoeksgesprekken te willen voeren aan de hand van een map met werkjes waar ze zelf trots op zijn. De leerkrachten geven echter aan een formulier en/of een portfolio in te zetten. Een portfolio komt overeen met de belangstelling van de doelgroep, maar het formulier niet.

4.2 Conclusie en advies

4.2.1 Conclusie

Door middel van het literatuur- en contextonderzoek kan er nu antwoord gegeven worden op de hoofdvraag ‘Hoe kunnen leerkrachten leerlingen uit groep 4 begeleiden tijdens een driehoeksgesprek?’

Een driehoeksgesprek wordt door Thomas en Charles (z.d.) omschreven als een gesprek tussen ouder(s), leerkracht en leerling over de sociaal-emotionele en cognitieve ontwikkeling van de leerling. Uit het contextonderzoek is gebleken dat de leerkrachten hier dezelfde definitie voor geven.

Tijdens het driehoeksgesprek heeft de leerkracht de rol van de coach en begeleidt de leerling tijdens dit gesprek (Slooter, 2018). Het is hierbij belangrijk dat de leerkracht vragen aan de leerling stelt (Slooter, 2018). Dit is tevens ook wat de leerlingen aangeven nodig te hebben. De leerling heeft de rol van voorzitter en presenteert onder andere het gemaakte werk (Thomas en Charles, z.d.; Vereijken, 2019). Uit het contextonderzoek blijkt dat de leerlingen hun werk willen laten zien waar ze zelf trots op zijn, dit is wat de leerkrachten ook stellen. Uit het contextonderzoek blijkt dat het inzetten van concreet materiaal van belang is voor het voeren van een driehoeksgesprek. Daarnaast blijkt dat het inzetten van open vragen en doorvragen belangrijke vraagtechnieken (Delfos, 2017). Het inzetten van open vragen en doorvragen wordt het meest door de leerkrachten gedaan. De overige vraagtechnieken worden minder toegepast. Daarnaast is het inzetten van suggestieve vragen minder passend (Delfos, 2017). Bovendien is het voorbereiden op het gesprek een belangrijke fase van de gespreksvoering (Delfos, 2017). De leerlingen kunnen zich voorbereiden aan de hand van een formulier die samen met ouders wordt ingevuld (Van Kooten, 2013). Zowel de leerkrachten als de leerlingen zijn van mening dat het formulier samen met ouders moet worden ingevuld. Daarnaast stelt Delfos (2017) dat leerkrachten het beste naast de leerling kan zitten, in plaats van tegenover de leerlingen. Uit ervaringen binnen het contextonderzoek blijkt er wisseling zit in de keuze om naast of tegenover het kind te zitten. Eén leerkracht zat altijd naast het kind, één leerkracht zat tegenover het kind en één leerkracht liet het vrij. Uit de vragenlijst is daarnaast naar voren gekomen dat maar één leerkracht naast het kind zit tijdens het voeren van gesprekken. Naast de communicatievoorwaarde ‘naast het kind zitten, in plaats van tegenover het kind’ zijn er nog andere communicatievoorwaarden die Delfos (2017) en Hooijmaaijers et al (2019) van belang vinden tijdens het gesprek. Het gaat hierbij om op dezelfde (oog)hoogte zitten als het kind, het afwisselen van het wel en niet maken van oogcontact met de leerling, het kind op het gemak stellen, het luisteren naar wat het kind te zeggen heeft en het combineren van spelen en praten. Uit het contextonderzoek is gebleken dat het combineren van spelen en praten geen enkele keer door de leerkrachten wordt gedaan. De overige communicatievoorwaarden worden verder wel door de meeste leerkrachten gebruikt.

4.2.2 Advies

Naar aanleiding van het literatuur- en contextonderzoek worden de volgende aanbevelingen aan de onderwijspraktijk gegeven:

- Voor het voeren van een driehoeksgesprek moet de leerkracht een coachende rol aannemen (Slooter, 2018).
- Voor het voeren van een driehoeksgesprek moet de leerling de rol van voorzitter krijgen (Thomas en Charles, z.d.).
- Om te zorgen dat de leerlingen weten wat ze moeten zeggen tijdens het gesprek, moeten de leerlingen zich voorbereiden aan de hand van een voorbereidingsformulier (Van Kooten, 2013).
- De leerkrachten moeten weten welke vraagtechnieken ze kunnen inzetten (Delfos, 2017).
- Uit het contextonderzoek blijkt dat tijdens het driehoeksgesprek er gebruik moet worden gemaakt van concreet materiaal.
- Uit het contextonderzoek blijkt dat leerlingen willen laten zien waar ze trots op zijn. De leerlingen kunnen het gemaakte werk presenteren (Thomas en Charles, z.d.).

Hoofdstuk 5 Ontwerpen

In dit hoofdstuk worden naar aanleiding van het praktijkgerichte onderzoek voorlopige ontwerpeisen en -doelen geformuleerd. De ontwerpeisen en -doelen sluiten aan bij het onderzoeksdoel: De middenbouwleerkrachten van School A handvatten bieden om driehoeksgesprekken in te zetten.

5.1 Uitgangspunten ontwerpen

Algemene eisen en randvoorwaarden

- Het ontwerp moet bij de leerlingen van de groepen 3 en 4 aansluiten.
- Het ontwerp moet voor de middenbouwleerkrachten uitvoerbaar zijn.
- Het ontwerp moet uit te voeren zijn in de periode van maart tot en met mei 2023.

Tabel 1

Ontwerpeisen waar het ontwerp aan moet voldoen

Ontwerpeisen	Op basis van welke data is deze ontwerpeis geformuleerd?
Het ontwerp sluit aan bij de rollen van leerkracht en leerling tijdens het gesprek.	Tekstbron: De leerling heeft tijdens het driehoeksgesprek de rol van voorzitter (Thomas en Charles, z.d.). De leerkracht heeft tijdens dit gesprek de rol van coach (Slooter, 2018). Vragenlijsten: De leerkrachten kiezen om de rol van coach op zich te nemen tijdens dit gesprek. Ook is gebleken dat leerlingen zelf willen vertellen en dus de voorzitter willen zijn.
Het ontwerp bevat de verschillende gespreks- en vraagtechnieken die tijdens het driehoeksgesprek door de leerkrachten kunnen worden ingezet.	Tekstbron: Het stellen van open vragen, doorvragen, de vraag herhalen of verduidelijken en het stellen van eenvoudige vragen (Delfos, 2017; Hooijmaaijers et al, 2019). Gesprekstechnieken die de leerkracht in kan zetten richten zich op de houding, mimiek en stem (Delfos, 2017). Vragenlijst en interview: De vraagtechnieken ‘het doorvragen op een bepaald antwoord’ en ‘het stellen van open vragen’ het meest worden ingezet. De overige vraagtechnieken worden zelden ingezet.
Het ontwerp sluit aan bij de meeste communicatievoorwaarden. Hierin kan gekozen worden om de communicatievoorwaarde ‘naast het kind zitten’ over te laten aan het kind zelf.	Tekstbron: Op dezelfde ooghoogte zitten als de leerling, het afwisselen van wel en niet maken van oogcontact met de leerling, het kind op het gemak stellen, luisteren naar wat het kind te zeggen heeft, praten en spelen combineren en naast het kind zitten, in plaats van tegenover het kind zijn de communicatievoorwaarden (Delfos, 2017). Vragenlijst en interview: De leerkrachten maken het meest gebruikmaken van ‘het luisteren naar wat het kind te zeggen heeft’ en het maken het minst gebruik van ‘het combineren van spelen en praten’ en ‘naast het kind zitten’. Uit de afgenomen interviews is

	gebleken dat de leerkrachten bewust waren van de communicatievoorwaarden, maar niet altijd kozen om naast het kind te zitten.
Het ontwerp moet visueel zijn voor de leerkrachten en leerlingen.	Interviews: de leerkrachten uit de gevoerde interviews geven aan dat het bij het voeren van driehoeksgesprekken belangrijk is dat er concreet materiaal wordt ingezet. Groepsinterview leerlingen: De leerlingen geven aan dat ze tijdens het gesprek werkjes willen laten zien waar ze trots op zijn.
De leerkrachten willen een vast format met tips en voorbeeldvragen op sociaal-emotioneel en cognitief gebied.	Vragenlijst: De leerkrachten willen een vast format met daarop vaste vragen die ze in kunnen zetten tijdens dit gesprek.
De leerlingen bereiden zich voor op het gesprek aan de hand van een voorbereidingsformulier.	Tekstbron: Voorbereiden op het gesprek behoort tot de fasen van gespreksvoering (Delfos, 2017). Leerlingen kunnen zich aan de hand van een voorbereidingsformulier voorbereiden (Van Kooten, 2013). Vragenlijst leerkrachten: Uit de vragenlijst is naar voren gekomen dat leerkrachten het fijn zouden vinden als leerlingen zich vooraf het gesprek thuis voorbereiden. Vragenlijst leerlingen: Leerlingen willen zich graag voorbereiden op het gesprek. Ze willen zich samen met hun ouders hierop voorbereiden aan de hand van een formulier.
Om het driehoeksgesprek te voeren, moeten er elementen aanwezig zijn waar de leerlingen zelf trots op zijn.	Tekstbron: Het kind kan het gemaakte werk presenteren (Thomas en Charles, z.d.). Vragenlijst en interviews: De leerlingen willen het liefst een map met mooie werkjes laten zien. Hierin is in de individuele interviews met leerkrachten naar voren gekomen dat de school een map heeft waarin er één werkje van ieder thema wordt bewaard.

5.2 Voorlopige doelen ontwerp

Innovatiedoel

Na het invoeren van het ontwerp hebben de middenbouwleerkrachten handvatten voor het voeren van driehoeksgesprekken gekregen.

Na het invoeren van het ontwerp weten de middenbouwleerkrachten hoe ze leerlingen uit groep 4 kunnen begeleiden tijdens het driehoeksgesprek.

Implementatiedoel

Na het invoeren van het ontwerp wordt er een proces op gang gebracht waarin driehoeksgesprekken binnen de gesprekscyclus kunnen worden opgenomen.

Literatuurlijst

- Baarda, B. (2022). *Inspiratieboek: Creatief communiceren met kinderen en jongeren*. SWP
- Bos, G., & Langedijk, A. (2015). *Communiceren met ouders op de basisschool: zo bereik je meer!* SWP.
- Broersen, A., & Klapwijk, G. (2022). *Goed in gesprek: De basis voor beweging in onderwijs en jeugdhulp*. BreinDok.
- Delfos, M. (2017). *Luister je wel naar mij: Gespreksvoering met kinderen tussen vier en twaalf jaar*. (18^e druk). SWP.
- Deleij, M. (2016, 2 oktober). *Eigenaarschap, zo simpel*. JSW. Geraadpleegd op 27 september 2022, van <https://www.jsw.nl/wp-content/uploads/Archief/Artikelen/2016/101-02%20Oktober%202016/101-02%20Deleij-eigenaarschap.pdf>
- De Vries, P. (2017, 3 november). *Gesprekken met ouders beter organiseren: Tienminutengesprekken: van deze tijd?* JSW. Geraadpleegd op 15 november 2022, van https://peterdevries.nu/wp-content/uploads/2019/07/Vries_Tienminutengesprekken_van_deze_tijd.pdf
- De Vries, P. (2017). *Handboek ouderbetrokkenheid 3.0*. CPS
- Hooijmaaijers, T., Stokhof, T., & Verhulst, F. (2019). *Ontwikkelingspsychologie: voor leerkrachten basisonderwijs*. (4^e herziene druk). Koninklijke van Gorcum
- Lamers, P., & Creemers, M. (2017). *Leergesprekken in een notendop*. OMJS.
- Lieskamp, M. (2017, september). *Het belang van eigenaarschap voor het eigen leerproces van leerlingen*. Direct, 25. Geraadpleegd op 27 september 2022, van <https://www.myriamlieskamp.nl/wp-content/uploads/2017/04/toekomstbehendig-onderwijs-Direct-5-2017.pdf>
- Lusse, M., & Diender, A. (2019). *School en thuis: Succesfactoren voor het verbinden van twee leefwerelden*. Pica
- Onderwijsraad (2010). *Ouders als partners: versterking van relaties met en tussen ouders op school (advies)*. Onderwijsraad.
- Pameijer, N. (2012). *Samen sterk: ouders & school*. (1^e druk). Acco
- Pameijer, N., Van Beukering, T., & De Lange, S. (2010). *Handelingsgericht werken in de klas*. Acco
- Pameijer, N. (2017). *Handelingsgericht werken: Samenwerken aan schoolsucces*. Acco
- SLO (2021, 8 maart). *Nederlands*. Geraadpleegd op 6 december 2022, van <https://www.slo.nl/thema/meer/tule/nederlands/>
- Slooter, M. (2009). *Coachen op contact: De basis in het primaire proces*. (4^e druk). CPS.

- Slooter, M. (2010). *De vijf rollen van de leraar*. (2^e druk). CPS.
- Slooter, M. (2018). *De zes rollen van de leraar: Handboek voor effectief lesgeven*. CPS.
- Thomas en Charles (z.d.). *Driehoeksgesprekken*. Geraadpleegd op 1 november 2022, van <https://www.thomasencharles.nl/kindgesprekken-driehoeksgesprekken/>
- Thomas en Charles (z.d.). *Eigenaarschap*. Geraadpleegd op 1 november 2022, van <https://www.thomasencharles.nl/kindgesprekken-eigenaarschap/>
- Thomas en Charles (z.d.). *Gesprekken met jonge kinderen*. Geraadpleegd op 1 november 2022, van <https://www.thomasencharles.nl/kindgesprekken-jongekinderen/>
- Van der Donk, C., & Van Lanen, B. (2018). *Praktijkonderzoek in de school*. (3^e herziene druk). Countinho.
- Van Kooten, K. (2013). Gesprekken met leerlingen. *Jeugd in School en Wereld*, 97(10), 25-28
- Van Loo, J. (2014). *Omgaan met ouders*. Pica
- Van Oers, B. (2013). Ontwikkelingsgericht Onderwijs. *DidactiefSpecial*, 43 (1), 3.
- Vereijken, S. (2019). Ontwikkelingsgerichte driehoeksgesprekken tussen kind, ouder en leerkracht. *Zone, jaargang* (18), 14-15.
- Vygotsky, L.S. (1996). *Cultuur en ontwikkeling*. Samenstelling René van der Veer. Boom.
- Winters, K. (2015, 3 november). *Samenwerking met ouders in gesprekken: Samen staan we sterk!* Geraadpleegd op 16 november 2022, van <https://www.kpz.nl/wp-content/uploads/2018/03/Karin-Winters-Samen-staan-we-sterk-JSW.pdf>
- Wisse, F., & Geldens, J. (2013, 2 oktober). *Reflectiegesprekken*. JSW. Geraadpleegd op 6 december 2022, <https://www.jsw.nl/wp-content/uploads/Archief/Artikelen/2013/98-02%20Oktober%202013/98-02-oktober-Wisse-Geldens-Reflectiegesprekken.pdf>
- Zimmerman, B. J. (1989). A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. *Journal of Educational Psychology*, p. 11.