

Bachelorthesis II

Katholieke Pabo Zwolle
Ingeborg Kuiper
Herenstraat 36b, Raalte
i.kuiper@kpz.nl
studentnummer: 900226001

Katholieke mondiale basisschool de Polhaar, Dalfsen
BOA: S. Balster
Bachelorthesisbegeleider: Msc. M. Gemmink / I. Pauw
Onderzoekscoördinator: J. Bouwhuis

April 2015

Kwaliteitskaart ter begeleiding van het voeren van kindgesprekken om de autonomie van leerlingen te verhogen.

Ingeborg Kuiper
Herenstraat 36b, Raalte
i.kuiper@kpz.nl
studentnummer: 900226001

Katholieke Pabo Zwolle

Katholieke mondiale basisschool de Polhaar, Dalfsen
BOA: S. Balster
Bachelorthesisbegeleider: Msc. M. Gemmink / I. Pauw
Onderzoekscoördinator: J. Bouwhuis

April 2015

Voorwoord

Inhoud

Samenvatting	8
1. Introductie	9
1.1 Aanleiding	9
1.2 Praktijkprobleem	9
1.3. Relevantie en verantwoording	10
1.4 Onderzoeksdoel	10
1.5 Begripsverheldering en afbakening onderwerp	10
1.6 Onderzoeksvraag en deelvragen	11
1.7 Structuur thesis	12
2. Theoretisch kader	13
2.1 Definitie vanuit literatuur	13
2.2 Ontwikkelingspsychologie sociaal-emotioneel	14
Peutertijd	14
Kleutertijd	15
Schoolleeftijd (7-12 jaar)	15
Adolescentie	15
2.3 Kennis en vaardigheden van de leerkracht	16
2.4 De fase waarnemen van de HGW-cyclus	20
3. Vooronderzoek	22
3.1 Methode vooronderzoek	22
3.1.1 Vragenlijst definitie autonomie	22
3.1.2 Gesprek over nieuwe definitie	22
3.1.3 Vragenlijst HGW	22
3.2 Resultaten vooronderzoek	23
3.2.1 Definitie autonomie	23
3.2.2 Handelingsgericht werken	23
3.3 Conclusie vooronderzoek	27
Definitie autonomie	27
Handelingsgericht werken en kindgesprekken	27
Ontwerpeisen	28
4. Onderzoek naar het ontwerp	29
4.1 Methode onderzoek naar het ontwerp	29
4.1.1 Omschrijving van het ontwerp	29
4.1.2 Monitoren van het ontwerp	30
4.1.3 Meten van het ontwerp	31
4.2 Resultaten onderzoek naar het ontwerp	31
4.2.1 Resultaten monitoren van het ontwerp	31
4.2.2 Resultaten meten van het ontwerp	31
4.3 Conclusie onderzoek naar het ontwerp	31

5. Conclusie, aanbevelingen en discussie	32
5.1 Vragen, discussiepunten en aanbevelingen voor de praktijk	32
5.2 Suggesties voor vervolgonderzoek	32
Literatuur	33
Bijlage	35
<i>Bijlage 1 Vragenlijst autonomie</i>	35
1.1 Geclusterde vragenlijst	37
<i>Bijlage 2 Vragenlijst HGW en kindgesprekken</i>	43
<i>Bijlage 3 Ontwerpen</i>	46
3.1 groep 1-2	46
3.2 groep 3-4	49
3.3 groep 5-6	52
3.4 groep 7-8	54

Samenvatting

1. Introductie

KBS de Polhaar is een mondiale katholieke school en op de teldatum 1 oktober 2014 heeft de school naar verwachting 229 leerlingen, verdeeld over negen groepen. De ouders van de leerlingen op school zijn goed opgeleid (10% LBO, 35% MBO, 40% HBO en 15%WO). Daarnaast is het de laatste jaren de trend in het uitstroomprofiel naar het voortgezet onderwijs, dat 65% van de leerlingen naar havo of vwo gaat. In de totale leerling populatie zitten 13 leerlingen met een gewicht van 0,3, dat is 5,4%. Dit betekent dat de school niet in aanmerking komt voor een lagere normering. Mede op basis van deze gegevens heeft de school een streven van 80% op alle items van ZIEN!

De school is gelegen tussen twee andere scholen, in een rustige wijk. Het is een gestructureerde school die kinderen met ASS en ADHD kan opvangen. De school kenmerkt zich als een reguliere basisschool, georganiseerd in het leerstofjaarklassensysteem waarbij gewerkt wordt volgens het directe instructiemodel. De leerstof wordt plenair aangeboden voor alle kinderen waarbij het leerdoel van de les wordt vermeld. Het verwerken van de lesstof kan individueel of als groepsopdracht worden meegegeven (coöperatief leren).

Adaptiviteit heeft een belangrijke plaats in het onderwijs. De school stemt de lesstof en lesaanpak af op de instructiebehoefte van leerlingen waarbij rekening gehouden wordt met de verschillen van leerlingen. Daarnaast werkt de school met handelingsgericht werken (HGW). Dit beoogt de kwaliteit van het onderwijs en de begeleiding van kinderen te verbeteren, zodat de school effectief kan omgaan met de verschillen tussen leerlingen. Het is een planmatige, cyclische en opbrengstgerichte werkwijze waarbij de zeven uitgangspunten binnen HGW worden toegepast in de dagelijkse werkwijze (van Hulzen, 2014).

1.1 Aanleiding

In het schooljaar 2011-2012 is de Polhaar gestart met ontwerponderzoek. Dat jaar is er gestart met een onderzoek gericht op domein taal. Er is in totaal drie jaar onderzoek geweest op dit domein en in het schooljaar 2014-2015 is er gekozen om het onderzoek te richten op het domein pedagogiek, met als uitgangspunt de autonomie van leerlingen. Dit naar aanleiding van de groepsbesprekingen waarin leerkrachten van alle jaren hebben aangegeven dat zij de leerlingen te afwachtend vinden en dat leerlingen weinig initiatief tonen.

1.2 Praktijkprobleem

Aan het begin van ieder nieuw schooljaar vullen de leerlingen een vragenlijst van ZIEN! in. ZIEN! Is een COTAN-geregistreerd signaleringsinstrument voor de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen.

De school heeft als streven om op ieder onderdeel een score van 80% of hoger te halen. Na het analyseren van de scores van de afgelopen jaren, blijkt dat de score op autonomie ieder jaar onder de 80% scoort. Naar aanleiding hiervan is een schoolontwikkelingsvraag opgesteld. Deze is gericht op de sociaal-emotionele ontwikkeling van het kind, met name op de autonomie van het kind. Daarnaast staat in de schoolgids (van Hulzen, 2014) dat dit jaar in het teken staat van de communicatie met het kind, waarbij de school zich wil richten op het structureel invoeren van kindgesprekken.

Er is een verlegenheids situatie, het streven om alle scores boven de 80% te scoren is niet gehaald. Daarnaast wordt er soms ook onder de inspectienorm van 75% gescoord op het item autonomie.

1.3. Relevantie en verantwoording

Het onderzoek naar het vergroten van de autonomie van leerlingen is van belang voor de school omdat er wordt onderzocht hoe leerkrachten van waarnemen naar begrijpen gaan binnen de cyclus van HGW. De school werkt met HGW en uit de eerste fase van het waarnemen zijn alle deelaspecten al aan bod geweest, behalve het praten met kinderen.

Volgens Ryan & Deci (2000a) is de essentie van autonomie: *‘(..) Autonomy appears to be essential for facilitating functioning of the natural propensities for growth and integration, as well as for constructive social development and personal well-being(..)’*. Kortom autonomie vergemakkelijkt het functioneren van de natuurlijke tendensen voor groei en integratie en is essentieel voor de constructieve sociale ontwikkeling en persoonlijk welzijn.

Dankzij autonomie kan een mens in vrijheid kiezen voor het uitvoeren van persoonlijk zinvolle activiteiten. In zijn keuze mogelijkheid treft de mens echter beperkingen. De samenleving waarvan een mens deel uitmaakt verlangt dat elk individu zich bewust conformeert aan, het door de samenleving, gewenst gedrag, op basis van een unieke persoonlijke verantwoordelijkheid die men als volwassen individu heeft ontwikkelt voor de samenleving waarin men leeft (Vergeer, 2001).

Volgens van der Bolt & Aarssen (2010) is zelfsturing van groot belang voor schoolsucces, omdat het positieve invloed heeft op zowel het cognitief als het sociaal-emotioneel functioneren. Kicken, Brand-Gruwel en van Merriënboer (2009) zeggen dat wanneer je leerlingen de kans geeft om hun eigen leren te sturen, dit een positief effect heeft op de eigen behoefte. Via deze weg wordt het leren meer relevant voor de leerling en stimuleert het de intrinsieke motivatie om te leren (Williams, 1996).

1.4 Onderzoeksdoel

De gewenste verbetering voor dit jaar is een gezamenlijke taal rondom autonomie te vormen binnen het team, de gerichtheid van leerkrachten vergroten en tot slot is het gewenst om de kennis en vaardigheden van leerkrachten te verbeteren ten aanzien van het proces van waarnemen binnen de cyclus van HGW.

Het doel van het onderzoek is de fase van het waarnemen beter te begrijpen en toe te passen. Het traject heeft als doel om de scores op autonomie in ieder geval boven de inspectie norm van 75% te scoren en het liefst zelfs boven de schoolnorm van 80%.

1.5 Begripsverheldering en afbakening onderwerp

Autonomie is een van de drie basisbehoeften uit de zelfbepalingstheorie van Deci & Ryan (2000a). Volgens Leenders & Veugelers (2004) is autonomie gebaseerd op de aanname dat leerlingen actieve individuen zijn die op basis van hun rationaliteit in staat zijn tot deliberatie. Het begrip autonomie, duidt volgens Evelein, Korthagen & Breukelmans (2008) op het ervaren van zelfbepaling en het verlangen van het organisme om ervaringen en gedrag zelf te organiseren, om activiteiten uit te voeren die in overeenstemming zijn met het eigen zelfbesef. Autonomie is de behoefte om het authentieke zelf uit te drukken en het zelf te ervaren als bron van het handelen.

Er zijn verschillende begrippen die in de literatuur worden gelinkt aan autonomie. Een van die begrippen is zelfbepaling, Verbeeck (2010) spreekt van zelfbepaling wanneer iemand het gevoel heeft dat hij zijn handelingen echt zelf kiest, wanneer hij zijn handelingen voortdurend

bekrachtigt en ondersteunt, en wanneer hij tijdens zijn handelen een grote psychologische vrijheid ervaart.

Een ander begrip dat gelinkt wordt aan autonomie is zelfsturing. Zelfsturing is het sturen van het eigen leerproces (Kirschner & Merriënboer, 2013). Van der Bolt en Aarsen (2010) spreken van aansturing door het kind zelf en inzicht in het eigen handelen, zodat het kind 'eigenaar' wordt van zijn eigen gedrag en richting geeft aan zijn eigen handelen. Onder zelfsturing wordt ook zelfregulerend leren verstaan. Zelfregulerend leren betekent dat leerlingen in staat zijn zelf kennis, vaardigheden en attitudes te ontwikkelen welke overgedragen kunnen worden van de ene leercontext naar de andere (Boekaerts, 1999). Volgens Zimmerman (1989) is zelfregulerend leren de mate waarin leerlingen metacognitief, motiverend en gedragsmatig actieve deelnemers zijn in hun eigen leerproces.

HGW heeft tot doel de kwaliteit van het onderwijs en de begeleiding voor alle leerlingen te verbeteren. HGW maakt adaptief onderwijs en doeltreffende leerlingbegeleiding concreet, zodat een schoolteam doeltreffend kan omgaan met verschillen tussen leerlingen (Pameijer, van Beukering & de Lange, 2009). De HGW cyclus kent vier fasen, te weten: waarnemen, begrijpen, plannen en realiseren. Voor het huidige onderzoek richten wij ons op de fase waarnemen en met name hoe dan te komen tot begrijpen en met welke middelen. Eén van die middelen is het kindgesprek. Binnen HGW wordt het kindgesprek gedefinieerd als een persoonlijk gesprek met de leerling waarbij de leerkracht als interviewer optreedt (Pameijer et. al., 2009). In kindgesprekken kunnen verschillende doelen worden nagestreefd. In het kader van HGW en autonomie is het kindgesprek een diagnostisch gesprek met als doel zicht te krijgen op het denken en de gevoelens van het kind, op basis van mening en beleving (Nijnatten & Elbers, 2006). Het kindgesprek binnen HGW is gerelateerd aan de ontwikkeling en behoeften van het kind. Het is belangrijk dat het kind mede-eigenaar wordt van het bereiken van doelen. Dit kan worden gerealiseerd door in een gesprek aan het kind te vragen wat het kind nodig heeft om de doelen waar te maken (Pameijer et.al., 2009)

1.6 Onderzoeksvraag en deelvragen

De hoofdvraag binnen dit onderzoek luidt als volgt:

Hoe kunnen leerkrachten in de HGW-fase 'waarnemen' de sociaal-emotionele autonomie van leerlingen vergroten?

Hierbij horen de volgende deelvragen:

1. Wat wordt er volgens de literatuur verstaan onder autonomie?
2. Wat verstaan leerkrachten onder het begrip autonomie?
3. Welke vaardigheden hebben leerkrachten nodig om de sociaal-emotionele autonomie van leerlingen te vergroten?
4. Wat mag je van leerlingen op de basisschool verwachten in de verschillende ontwikkelingsfasen, met betrekking tot de sociaal-emotionele autonomie?
5. Wat kenmerkt de HGW-fase waarnemen?
6. Hoe gaan leerkrachten nu om met de HGW-fase waarnemen bij de resultaten van ZIEN!? (aanpassen naar: Hoe gaan leerkrachten nu om met HGW-fase waarnemen en de daarbij behorende kindgesprekken?)
7. Hoe krijgt het ontwerp vorm?
8. Welk effect heeft het ontwerp?

1.7 Structuur thesis

Om antwoord te krijgen op deze vragen treft u in hoofdstuk 2 een theoretisch kader en in hoofdstuk 3 een vooronderzoek aan. Aan de hand van verzamelde gegevens vanuit literatuur en praktijk zal er een ontwerp gemaakt worden. Dit ontwerp wordt in hoofdstuk 4 weergegeven. In hoofdstuk 5 staat discussie centraal, waarin vragen, discussiepunten en aanbevelingen voor de praktijk en suggesties voor een vervolgonderzoek worden gedaan.

2. Theoretisch kader

In dit hoofdstuk worden theoretische deelvragen beantwoord. Belangrijke aspecten binnen deze theoretische deelvragen zijn de definiëring van autonomie vanuit de literatuur, de ontwikkelingspsychologie van leerlingen met betrekking tot de autonomie, kennis en vaardigheden die leerkrachten nodig hebben om de autonomie van leerlingen te verhogen en de kenmerken van het proces van waarnemen naar begrijpen binnen de cyclus van handelingsgericht werken (HGW).

2.1 Definitie vanuit literatuur

In de literatuur staat veel beschreven over autonomie, onderzoekers hebben dan ook een ieder een eigen formulering. Allen koppelen terug naar de grondleggers van de *Self-determination Theory* (SDT) van Deci & Ryan (2000b). Deze motivatietheorie gaat uit van de natuurlijke, aangeboren neiging van mensen om bezig te zijn met interessante dingen en te zoeken naar verbintenissen tussen zichzelf en de wereld. In deze theorie worden twee types van motivatie onderscheiden, gebaseerd op de verschillende redenen of doelen om tot actie over te gaan. Het basisonderscheid is tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie. Volgens verschillende wetenschappers zijn de drie psychologische basisbehoeften (relatie, autonomie en competentie) en de sociale context een voorwaarde voor motivatie (Verbeeck, 2010). Volgens Verbeeck (2010) kunnen we de intrinsieke motivatie zien als een vorm van zelfsturing. Eigen keuze en zelfsturing vergroten de intrinsieke motivatie en het gevoel van autonomie. Deci & Ryan (2000a) verstaan onder autonomie de vrijheid van het eigen handelen te mogen sturen. Volgens Leenders & Veugelers (2004) is autonomie gebaseerd op de aanname dat leerlingen actieve individuen zijn die op basis van hun rationaliteit in staat zijn tot deliberatie. Het begrip autonomie, duidt volgens Evelein, Korthagen & Breukelmans (2008) op het ervaren van zelfbepaling en het verlangen van het organisme om ervaringen en gedrag zelf te organiseren, om activiteiten uit te voeren die in overeenstemming zijn met het eigen zelfbesef. Autonomie is de behoefte om het authentieke zelf uit te drukken en het zelf te ervaren als bron van het handelen.

Er zijn verschillende begrippen die in de literatuur worden gelinkt aan autonomie. Een van die begrippen is zelfbepaling. Verbeeck (2010) spreekt van zelfbepaling wanneer iemand het gevoel heeft dat hij zijn handelingen echt zelf kiest, wanneer hij zijn handelingen voortdurend bekrachtigt en ondersteunt en wanneer hij tijdens zijn handelen een grote psychologische vrijheid ervaart.

Een ander begrip dat gelinkt wordt aan autonomie is zelfsturing. Zelfsturing is het sturen van het eigen leerproces (Kirschner & Merriënboer, 2013). Van der Bolt en Aarsen (2010) spreken van aansturing door het kind zelf en inzicht in het eigen handelen, zodat het kind 'eigenaar' wordt van zijn eigen gedrag en richting geeft aan zijn eigen handelen. Zelfsturing heeft betrekking op je eigen kennis en vaardigheden. Je geeft richting aan je eigen ontwikkeling in wisselwerking met de omgeving. De basis voor zelfsturing is zelfvertrouwen, zelfkennis en zelfrespect. Een belangrijke voorwaarde voor zelfsturing is dat je je eigen emoties beheerst en over zelfcontrole beschikt. Kinderen zijn van nature nieuwsgierig en willen dingen uitzoeken, proberen en ervaren. Zelfstandig keuzes maken en beslissingen nemen en dus zelf doen en leren! Activiteiten waarbij ze veel gestuurd worden door volwassenen en waarbij weinig ruimte is voor eigen inbreng, dammen die nieuwsgierigheid in en zorgen voor frustratie. Sturing in bepaalde maten vanuit een volwassene zorgt voor een veilige basis, maar als deze sturing constant plaatsvindt, worden kinderen niet voorbereid op autonomie of zelfsturing (de Boom, et. al., 2005).

Het beschikken over zelfsturing houdt in dat kinderen in staat zijn hun eigen gedrag te sturen; ze zijn dus eigenaar over hun eigen gedrag. Daarbij moeten we denken aan vaardigheden zoals geconcentreerd werken, plannen van en reflecteren op je eigen werk, keuzes maken, problemen oplossen, flexibel van taak/rol kunnen wisselen, samenwerken met andere kinderen en het onderdrukken van irrelevante impulsen. Het blijkt dat het ontwikkelen en stimuleren van een goede zelfsturing bij jonge kinderen een stevig fundament vormt voor het leervermogen (Leseman, 2010).

Uit onderzoek (Diamond, Barnett, Thomas & Munro, 2007) blijkt dat goed ontwikkelde executieve functies en zelfsturing een voorwaarde zijn voor succes op zowel cognitief als sociaal-emotioneel gebied. Kijken we naar zelfsturing en executieve functies vanuit een neurobiologisch perspectief dan hebben we het over systemen in de hersenen met uitvoerende taken, waaronder het werkgeheugen (Leseman, 2010). Dit werkgeheugen zorgt voor de opslag van verbale en visueel-ruimtelijke informatie en de bewerkingen die deze informatie ondergaat. Deze bewerkingen noemt men de executieve functies. De volgende functies worden onderscheiden:

- inhibitie: het onderdrukken van irrelevante informatie bij uitvoering van een taak;
- shifting: flexibel richten van aandacht;
- updating: bijhouden van tussentijdse tussenstappen.

Onder zelfsturing wordt ook zelfregulerend leren verstaan. Zelfregulerend leren betekent dat leerlingen in staat zijn zelf kennis, vaardigheden en attitudes te ontwikkelen welke overgedragen kunnen worden van de ene leercontext naar de andere (Boekaerts, 1999). Volgens Zimmerman (1989) is zelfregulerend leren de mate waarin leerlingen metacognitief, motiverend en gedragsmatig actieve deelnemers zijn in hun eigen leerproces.

2.2 Ontwikkelingspsychologie sociaal-emotioneel

De sociaal-emotionele ontwikkeling is een belangrijke pijler binnen de algehele ontwikkeling van kinderen. Ook de omgeving speelt een grote rol in de (sociaal-emotionele) ontwikkeling. De interactie met de omgeving is van belang. Je leert van andere mensen sociale regels en gewoonten waardoor je de omgang met andere mensen traint.

Peutertijd

De ontwikkeling van autonomie in de peutertijd houdt in dat kinderen niet meer exclusief de fysieke nabijheid van moeder of andere verzorgers nodig hebben (Verhulst, 2005). Peuters leren dat het contact met de verzorger ook mogelijk is door te kijken, te lachen of te praten. Ook leren peuters dat moeder nog ergens is ook al is zij buiten het zicht van de peuter. De peuter is meer en meer in staat om naast het fysieke contact ook het psychologisch contact met anderen te hebben.

Bij peuters betekent autonomie nog meer dan het vermogen zonder de directe nabijheid van de verzorger te kunnen. Het betekent dat kinderen ervaren dat zij dingen kunnen veroorzaken door hun eigen acties. Autonomie betekent niet dat kinderen alles zelfstandig moeten kunnen doen, maar dat zij zich competent voelen in een actieve rol waarin zij de baas zijn over hun eigen persoon (Verhulst, 2005).

Volgens Zaal, Boerhave & Koster (2008) start tijdens de peutertijd de eerste identificatiefase. Hierin wordt het kind steeds meer een zelfstandig persoon dat initiatief neemt in het zich actief durven opstellen ten opzichte van anderen en activiteiten. In de peutertijd is het kind nog wel erg afhankelijk van de aanwezigheid van de verzorgende. Zonder deze verzorgende wordt de verleiding soms te groot om iets te doen wat niet mag.

Kleutertijd

Het streven naar autonomie, dat al in de peutertijd sterk aanwezig was, zet door in de kleutertijd, maar nu met een veel groter arsenaal aan mogelijkheden om initiatieven te nemen en om frustraties te verdragen. Kleuters zijn in staat tot fantasiespel waarmee zij met conflicten en angsten om leren gaan (Verhulst, 2005).

Een kleuter bevindt zich volgens Zaal, Boerhave & Koster (2008) aan het eind van de eerste identificatiefase. In dit stadium heeft de kleuter besef van regeltjes en kan zich in toenemende mate aan deze regeltjes houden, ook als een volwassene niet in de buurt is. Waar peuters nog onvoldoende zicht hebben op hoe hun doen en laten overkomt op de ander, heeft een kleuter dit al verder ontwikkelt. Echter worden consequenties nog onvoldoende overzien of afgewogen. Kleuters zijn erg gericht op vervulling van eigen wensen en aan het einde van deze fase kan de kleuter in toenemende mate praten over zijn eigen gedrag.

Voor de leerkracht betekent dit dat het begeleiden gericht is op het stimuleren van initiatief nemen, verantwoordelijkheid leren dragen (op basis van succeservaringen) en het vormen van identiteit. Dit geldt voor de gehele identificatiefase. Daarnaast is het voordoen van gewenst gedrag ook belangrijk. Bied ruimte voor fantasie, corrigeer alleen wanneer deze fantasieverhalen een gevoel van onveiligheid geven. Door het ingrijpen van de leerkracht leert een kind rekening te houden met anderen, door te benoemen wat er niet goed is en waarom niet. Met het oog op sociaal leren is in deze fase een groepsgerichte benadering aan de orde. Een uitdagende, stimulerende benadering waarbij groepsregels een algemeen kader aangeven is belangrijk. Verantwoordelijkheid leren dragen is een centrale doelstelling. Het accent in de begeleiding verschuift in deze fase meer en meer van samen doen naar het stimuleren tot het zelf doen en zelf oplossingen bedenken. (Zaal, Boerhave & Koster, 2008).

Schoolleeftijd (7-12 jaar)

Volgens Verhulst (2005) kunnen kinderen in deze leeftijd, met een goed ontwikkeld zelfbeeld duidelijke antwoorden geven op vragen als: wie ben ik en waar ben ik goed in, wat vind ik nog lastig en waar heb ik nog hulp bij nodig? Kinderen kunnen hulp van anderen inschakelen om ze te helpen. De kinderen willen zelfstandig zijn en zelf beslissingen nemen. Vanuit de kleutertijd moet het kind een gevoel van competentie hebben overgehouden om nieuwe taken aan te kunnen, naast een gevoel van basaal vertrouwen en autonomie.

Zaal, Boerhave & Koster (2008) zeggen dat kinderen van deze leeftijd in de fase van realiteitsbewustwording zitten. Wanneer eerdere fasen goed doorlopen zijn, heeft het kind in toenemende mate zelfvertrouwen en voldoende eigenwaarde om tot prestaties te komen. In deze fase leert een kind onder andere verantwoordelijk te zijn.

Geef kinderen de ruimte om te experimenteren. Vraag bij het overtreden van regels naar het waarom en leg uit wat jouw redenen voor het handhaven van een regel is. Beslis vervolgens samen hoe het dan verder moet, zonder over je heen te laten lopen (Verhulst, 2005).

Volgens Zaal, Boerhave & Koster (2008) is begeleiding in deze fase met name gericht op het stimuleren van de zelfstandigheid en zelfvertrouwen.

Adolescentie

Hooijmaaijers, Stokhof & Verhulst (2011) zeggen dat de adolescentie de fase is waarin het kind een grotere zelfstandigheid verwerft. In deze fase kunnen ouders niet meer grenzen stellen door directieven en eisen door de toegenomen mogelijkheden en wensen tot zelfontplooiing. Ouders zullen moeten overleggen en commentaar moeten geven. Hiermee wordt het kind als het ware door de ouders geleerd zelf beslissingen te nemen die niet schadelijk zullen zijn.

2.3 Kennis en vaardigheden van de leerkracht

In het kader van HGW en de ontwikkeling van de school is er gekozen om het onderzoek te richten op middels kindgesprekken de autonomie van leerlingen te vergroten. Binnen de eerste fase van de HGW-cyclus heeft het praten met kinderen nog geen bijzondere aandacht gehad van de school.

Zowel leerkracht als leerling is gewend om leerstofgerichte gesprekken te voeren, hierbij stelt de leerkracht gesloten vragen en weet de leerling dat een antwoord goed of fout kan zijn. Gesprekken over onderwijsbehoeften vragen een heel andere gespreksvaardigheid, zowel bij leerkracht als leerling. De leerkracht moet met name open vragen stellen en echt luisteren naar het antwoord, de leerling moet geen sociaal wenselijk antwoord geven, maar zijn eigen mening en ideeën onder woorden brengen. Voor beiden geldt dat dit geleerd moet worden en het is dan ook daarom van belang om deze gesprekken systematisch in te voeren op schoolniveau in de cyclus van HGW (van Kooten, 2013).

Delfos (2014) stelt dat een leerkracht met name de juiste attitude nodig heeft om daadwerkelijk te kunnen communiceren met kinderen. Die attitude bestaat uit respect voor het kind en bescheidenheid vanuit de volwassene (in dit geval leerkracht). De leerkracht moet de overtuiging hebben dat de leerling deskundig is over zichzelf. Daarnaast is het van belang dat 1) de leerkracht inzicht heeft in de ontwikkeling die kinderen tot 12 jaar doormaken, 2) leerkrachten de aard van communiceren met kinderen kennen en 3) leerkrachten passende gesprekstechnieken kan toepassen.

1) Inzicht in de ontwikkeling die kinderen tot 12 jaar doormaken

Deze is al beschreven in 2.2 *Ontwikkelingspsychologie sociaal-emotioneel*.

2) De aard van communiceren met kinderen

Volgens Delfos (2014) betekent gespreksvoering een tweerichtingsverkeer. Wanneer er een duidelijk verschil in macht bestaat tussen twee mensen die een gesprek voeren is het moeilijk om niet in eenrichtingsverkeer te vervallen. Hierdoor kan een gesprek ‘gesloten’ worden en dus het arsenaal aan onderwerpen en uitingen beperkt. Een duidelijk machtsverschil bestaat er tussen volwassenen en kinderen en het vergt daarom speciale aandacht om de gespreksvoering ‘open’ te houden.

Omdat de belevingswereld van kinderen anders is dan die van volwassenen, wordt er in de gespreksvoering met jonge kinderen een groot beroep gedaan om het empathisch vermogen van de leerkracht.

Een valkuil hierbij is dat je andermans gevoelens gaat invullen. Voorbeeld:

Je vermoedt dat een leerling te weinig geslapen heeft:

Heel invullend: “Je hebt te weinig geslapen”

Minder invullend: “Ik hoop dat ik me vergis, maar is er iets met je?”

Non-verbaal: Een belangstellende, vragende en uitnodigende blik.

Het gevaar van invullen zit ook in het stellen van suggestieve vragen. Suggestieve vragen geven reeds een invulling zonder dat de toetsing van de uitspraak ter discussie staat en kinderen zijn hier gevoelig voor (Delfos, 2014). Waar het om gaat bij open gespreksvoering is om aan te sluiten bij het kind en niet het eigen denken aan het kind op te leggen. Dit gebeurt vaak onbewust.

Wat kenmerkt een goed gesprek?

Een goed gesprek betekent, dat de gesprekspartners zich prettig voelen en dat doelen van beide kanten worden behaald of in ieder geval overeenstemming over de doelen. Daarnaast betekent een open gesprek, dat het kind zijn of haar eigen mening en gevoelens kan vertellen

zonder geleid of misleid te worden door de leerkracht. Een goed interview betekent dat het kind informatie geeft en niet dat informatie aan het kind wordt onttrokken (Delfos, 2014). Een goed gesprek behelst warmte, respect en belangstelling.

Communicatievoorwaarden

Om tot een goed gesprek te komen zijn er een aantal communicatievoorwaarden, deze gelden niet alleen voor gesprekken met jonge kinderen maar ook met oudere kinderen en volwassenen (Delfos, 2014).

1. Ga op dezelfde hoogte zitten als het kind;
2. Kijk naar het kind terwijl je spreekt;
3. Alterneer het wel en niet maken van oogcontact met een kind tijdens het spreken;
4. Stel het kind op zijn of haar gemak;
5. Luister naar wat een kind zegt;
6. Laat met behulp van voorbeelden zien dat wat het kind zegt, effect heeft;
7. Vertel het kind dat het je moet zeggen wat het vindt of wil, omdat je het niet weet als het kind je het niet verteld;
8. Probeer spelen en praten te combineren;
9. Breek het gesprek af wanneer het kind afhaakt en zet het later voort;
10. Zorg dat een kind tot zichzelf kan komen wanneer er een moeilijk gesprek is geweest.

Metacommunicatie

Voor jonge kinderen zijn de regels van een gesprek nog niet altijd duidelijk. Ze begrijpen niet altijd wat volwassenen zeggen, wat zij bedoelen of waar zij op uit zijn. Daarom is het van belang dat het doel en de subdoelen van het gesprek duidelijk wordt. Ook wanneer tijdens het gesprek onderwerpen voldoende zijn afgerond en er nieuwe onderwerpen aangesneden worden, zal dit gecommuniceerd moeten worden naar het kind. Kennis over de situatie geeft het kind er macht over en dat is in een gesprek een beter uitgangspunt dan machteloosheid. Het stimuleert gelijkwaardigheid. Benut de ervaringsdeskundigheid van het kind. Maak duidelijk dat alleen het kind zelf het beste kan oordelen of zijn eigen situatie en dat het kind zijn mening mag geven. De mening van het kind is waardevol en het kan de leerkracht nieuwe inzichten geven (Delfos, 2014).

3) Passende gesprekstechnieken

Een gesprek is opgebouwd uit een introductie tot en met een afronding. Niet alle elementen komen altijd aanbod. Vaak wordt er door volwassenen weinig aandacht geschonken aan de introductie en het afronden. Een goede introductie zorgt ervoor dat de toon van het gesprek wordt gezet en beïnvloedt in belangrijke mate het verloop van het gesprek. Een goede afronding laat de gesprekspartners niet met spanning en vragen achter (Delfos, 2014).

Een gesprek bestaat uit verschillende fasen:

1. De voorbereiding
2. De introductie
3. De startvraag
4. De romp
5. De afronding

De duur van een gesprek is afhankelijk van de verschillende elementen: de leeftijd van het kind, de moeilijkheidsgraad van het onderwerp, de spanning die met het onderwerp gepaard gaat, de spanning die met het gesprek met de gesprekspartners samengaat, de spanningsboog van het kind en het belang van het onderwerp voor het kind vanuit het kind gezien. Omdat er

nog weinig onderzoek is gedaan naar de verschillende factoren en de duur van een gesprek is het lastig om een tijd aan te geven. Bij jonge kinderen, onder de acht jaar, zal een half uur – spelend en pratend – al vrij lang zijn. Bij oudere kinderen kan een gesprek onder optimale omstandigheden langer duren, maar niet langer dan een uur. Soms is het zelfs beter om het gesprek in twee keer te doen (Delfos, 2014).

De voorbereiding

De kwaliteit van een gesprek valt of staat met de warmte en het respect van de gesprekspartners. Een mentale voorbereiding in de zin van het creëren van een warme en respectvolle geestesgesteldheid is daarom van groot belang. Dit is mogelijk door even stil te staan bij de leerling waarmee je in gesprek gaat. Realiseer je als volwassene dat het gesprek voor het kind spannend zal worden, leuk kan zijn of vreemd kan voelen. Dat hangt af van de aard van het gesprek. Een goede voorbereiding verhoogt de kans van slagen van een gesprek. In eerste instantie is dat de attitude waarmee het gesprek ingegaan wordt en in tweede instantie inhoudelijk (Delfos, 2014).

De introductie

Wanneer de gesprekspartner onbekend is voor de leerling, is het noodzakelijk dat deze zich voorstelt. In het geval van dit onderzoek betreft het leerkrachten van de leerlingen zelf. Zij dienen zichzelf niet voor te stellen. Wat wel van belang is dat zij het doel van het gesprek duidelijk maken in de introductie. Wanneer de leerkracht dit goed wil doen moet de leerkracht het doel voor zichzelf ook helder hebben. Wanneer de doelen duidelijk gemaakt worden moet hierin overeenstemming zijn, vind de leerling dit ook de doelen? Heeft de leerling wellicht nog andere doelen? Maak in de introductie duidelijk dat het om de mening, het oordeel en de ervaring van het kind zelf gaat en dat je alleen kan helpen wanneer het kind eerlijk en open is. Maak duidelijk dat er samen naar oplossingen wordt gezocht (Delfos, 2014).

Startvraag

Er zijn verschillende start mogelijkheden binnen het gesprek verschillend per leeftijd. Bij jonge kinderen is de activiteit die ze doen het meest belangrijk. Wanneer een kind bezig is met een activiteit vraag je door op de activiteit, zo ontstaat er vertrouwen. Bij kinderen van 4 tot 8 jaar ga je uiteindelijk een activiteit samen doen om elkaar beter te leren kennen, de activiteit bepaald de leerkracht. Bij kinderen van 8 tot 10 jaar, ga je ook wat samen doen, maar hierbij beslist het kind welke activiteit. Ook kan de leerkracht gewoon vragen naar de interesses van de leerling. Dit laatste geldt ook voor kinderen van 10 tot 12 jaar.

Na deze korte aansluiting komt dan de startvraag. De startvraag kan het kind inzicht geven in het onderwerp van het gesprek. Zorg er daarom voor dat het een vraag is die makkelijk te beantwoorden is en die voor het kind meteen een duidelijk aanzet is tot het gespreksonderwerp (Delfos, 2014).

De romp

Tijdens deze fase vinden twee processen gelijktijdig plaats. Het ene is inhoudelijk en betreft het onderwerp dat besproken moet worden. Het andere is aandacht houden voor het onderhouden van een goede relatie en sfeer. Beiden moeten aandacht van de leerkracht hebben. Hierbij zijn de communicatievoorwaarden van belang. In deze fase is ook te merken wanneer de voorwaarden van het gesprek niet optimaal zijn en wanneer de introductie niet goed is verlopen. In de romp speelt namelijk de motivatie, spanningsboog en de warmte van een gesprek een belangrijke rol. Kinderen kunnen dan in deze fase van het gesprek weerstand en vermoeidheid gaan vertonen. Voor de leerkracht is van belang dat hij dit ziet en niet het onderwerp er doorheen wil drukken, de leerkracht moet sensitief zijn.

Om zoveel mogelijk uit het kind te krijgen is het van belang erop te letten hoe de vragen

gesteld worden. Een luisterende houding en het kind de gelegenheid geven vrijuit te praten, zorgen ervoor dat het kind voelt dat er meer ruimte is voor zijn verhaal. Bij oudere kinderen zijn dit vragen die beschrijvend en open zijn. Bij jongere kinderen geven open vragen wat minder informatie, maar is de informatie wel nauwgezet. Bij jonge kinderen is afwisseling met gesloten vragen nodig.

In deze fase van het gesprek moet de leerkracht niet spontane processen bij kinderen afkappen, dit kan ervoor zorgen dat er belangrijke informatie verloren gaat. Als een leerling spontaan iets opbrengt dan betekent dit dat het onderwerp hem bezighoudt en dat het kind een link heeft gelegd met iets wat eerder gezegd is. Vraag dan door op deze spontane uiting. Voordat de leerkracht overgaat op de afrondingsfase, is het goed nog even te bedenken of de belangrijkste vraag voldoende aan de orde is geweest (Delfos, 2014).

Afronding

Het is de bedoeling dat een kind het gesprek met een positief gevoel afsluit. Er is immers spanning opgebouwd en die moet ook afgebouwd worden een abrupt einde geeft het gevoel dat meer aandacht voor het kind niet verdiend is. Het beste is om de afronding aan te kondigen. De leerkracht zou dan kunnen refereren aan de tijdsduur van het gesprek die tijdens de introductie genoemd is of afronden op basis van motivatie van de leerling.

Een afronding kan inhouden dat het gesprek geëvalueerd wordt, de leerkracht begint dan met vertellen wat het van het gesprek vond. Tevens wordt besproken of de doelen en bedoelingen die ook in de introductie zijn genoemd, behaald zijn. Daaropvolgend wordt het gesprek nog kort samengevat. Tenslotte dient de leerkracht het kind te bedanken voor zijn inzet en aandacht. Het kind heeft immers emoties gehad tijdens het gesprek en heeft zijn best gedaan een goed gesprek te voeren (Delfos, 2014).

Omdat het een gesprek betreft waarin vragen centraal staan, de leerkracht wil immers iets weten en om daar achter te komen moeten er vragen gesteld worden, volgt er nu een overzicht met vraagtechnieken.

Vraagtechnieken

<i>Vraagtechniek</i>	<i>Omschrijving</i>
Open vragen	vragen waar een onbeperkt aantal antwoorden op mogelijk zijn
Gesloten vragen	Vragen waar een beperkt aantal antwoorden op mogelijk is
Toonvragen	Vragen waarop de vrager het antwoord weet en niet zeker is of de bevraagde dat ook weet en vraagt de kennis te tonen
Retorische vragen	Vragen waarop het antwoord voor vragen en bevraagde duidelijk is en ze dat van elkaar weten
Doorvragen	Vragen die op een opmerking, een zinsdeel doorgaan.
Suggestief vragen	Vragen die een antwoord suggereren
Meervoudig vragen	Vragen die meer dan één vraag tegelijk behelzen
Vraag herhalen	Herhalen van een vraag
Vraag verduidelijken	Uitleg geven over de vraag
Tegendeelvragen	Een vraag stellen om een tegenreactie uit te lokken
Waarom-vragen	Een vraag stellen om naar verantwoording en motivatie te vragen
Samenvattend vragen	Vraag waarin een samenvatting van wat de ander gezegd heeft besloten ligt
Ruimtelijke vragen	Vragen die betrekking hebben op de ruimte waar iets zich afspeelde. Waar was je toen? Hoe zag de ruimte eruit?
Temporele vragen	Vragen die betrekking hebben op de tijd waarin in plaats vond. Wanneer was dat?

Tabel 1: Vraagtechnieken (Delfos, 2014).

Deze vragen liggen vrij voor de hand, maar wanneer gebruikt een leerkracht nou welke vragen? Bij welke leeftijd stelt de leerkracht bepaalde vragen juist wel of misschien wel juist niet. Hieronder een overzicht van vragen passend bij de leeftijd van de kinderen en ook passend binnen een bepaalde fase van het gesprek.

Vraagtechnieken leeftijdsgewijs

Leeftijd	Soorten vragen
4-6 jaar	- Open en gesloten vragen - Gesloten vragen niet op hoofdonderwerp - Suggestieve vragen vermijden - Open vraag naar hoofdonderwerp - Doorvragen op details - Gebeurtenissen ruimtelijk vragen - Vragen gevarieerd herhalen - Niet samenvattend vragen
6-8 jaar	- Gesloten vragen vermijden - Suggestieve vragen vermijden - Open vragen naar hoofdonderwerp - Doorvragen op details - Meer ruimtelijke vragen dan temporele vragen - Vragen gevarieerd herhalen - Niet samenvattend vragen
8-10 jaar	- Open vragen afwisselen met gesloten vragen - Suggestieve vragen vermijden - Sociaal wenselijke antwoorden voorkomen - Zowel ruimtelijk als temporeel doorvragen - Samenvatten voor structuur
10-12 jaar	- Open vragen - Doorvragen - Suggestieve vragen om sociaal wenselijke antwoorden te voorkomen, verder vermijden - Zowel ruimtelijk als temporeel doorvragen - Samenvatten voor structuur.

Tabel 2: Vraagtechnieken per leeftijd (Delfos, 2014).

2.4 De fase waarnemen van de HGW-cyclus

Volgens Pameijer, van Beukering en de Lange (2009) heeft handelingsgericht werken (HGW) het doel om de kwaliteit van het onderwijs en de begeleiding voor alle leerlingen te verbeteren. HGW gaat uit van zeven uitgangspunten die met elkaar samenhangen:

1. De onderwijsbehoeften van leerlingen staan centraal;
2. Het gaat om afstemming en wisselwerking;
3. De leerkracht doet ertoe;
4. Positieve aspecten zijn van groot belang;
5. Constructief samenwerken;
6. Doelgericht handelen;
7. De werkwijze is systematisch, in stappen en transparant.

HGW is systematisch werken volgens de zeven uitgangspunten, waarbij samenhang wordt aangebracht tussen mensen, processen en resultaten. Om dit te bewerkstelligen is er een zogenaamde HGW-cyclus. Deze cyclus bestaat uit een viertal fasen 1) waarnemen/signaleren, 2) begrijpen/analyseren, 3) plannen en 4) realiseren.

De fase waarnemen/signaleren betreft het onderzoek, in de volgende paragraaf zal meer diepgang worden beschreven. Beschreven worden alleen de items die van belang zijn voor het onderzoek.

Waarnemen

Binnen de fase waarnemen worden twee stappen gezet:

Stap 1: verzamelen van leerling gegevens in een groepsoverzicht

Stap 2: signaleren van leerlingen die extra begeleiding nodig hebben

Stap 1: verzamelen van leerling gegevens in een groepsoverzicht

Gegevens zijn op vijf manieren te verzamelen: analyseren van toetsen, observeren van leerlingen, praten met leerlingen, praten met ouders en overdracht met vorige leerkracht. Voor het huidige onderzoek is alleen observeren van leerlingen en praten met leerlingen van belang en worden hier verder uitgewerkt.

Observeren van leerlingen

Binnen HGW observeert de leerkracht voortdurend zijn leerlingen in verschillende situaties, systematisch en doelgericht. Er zijn daarbij verschillende soorten observaties. Bij een 'tellende' observaties wordt er geteld hoe vaak of hoe lang (on)gewenst gedrag voorkomt en in welke situaties. Daarnaast zou er een ABC-observatie uitgevoerd kunnen worden. Hierbij wordt gekeken naar (A) de oorzaak, (B) gedrag en (C) gevolg. Welke A's en C's zien leerkrachten dan bij gewenst en ongewenst gedrag? (Pameijer, van Beukering & de Lange, 2009)

Praten met leerlingen

Deze gesprekken zijn doelgericht. Er worden momenten gecreëerd tijdens dagelijkse lesactiviteiten die aansluiten bij waar de leerling mee bezig is. Er worden vragen gesteld om zicht te krijgen op wat ze al beheersen en wat nog niet, de manier van werken, oplossingsstrategieën en wat hen helpt tijdens de instructie en zelfstandig werken. Op deze manier onderzoeken leerkracht en leerling samen wat wel en niet werkt. Daarnaast kan een persoonlijk gesprek met een leerling zicht geven op diens ideeën over leren en gedrag. Dit levert niet alleen veel informatie op, het stimuleert ook de motivatie en het 'eigenaarschap' van leerlingen bij hun ontwikkeling. Daarnaast heeft zo'n gesprek een positief effect op de relatie tussen leerkracht en leerling (Pameijer, van Beukering & de Lange, 2009).

3. Vooronderzoek

Door middel van dit vooronderzoek dienen de praktijkdeelvragen beantwoordt te worden. Centraal staan de leerkrachten, wat verstaan zij onder autonomie en de gezamenlijke definitie van autonomie. Daarnaast is de beginsituatie van het team van belang, wat doen zij nu al in de fase van het waarnemen van HGW en binnen het voeren van kindgesprekken.

3.1 Methode vooronderzoek

Om aan antwoorden te komen op de deelvragen die in dienst staan van het vooronderzoek is er een vragenlijst afgenomen, een discussie geweest in het team en is er een vragenlijst afgenomen met een 5-punts Likertschaal. Deze instrumenten zijn ingezet op schoolniveau aangezien het een onderzoek betreft op schoolbreedte.

3.1.1 Vragenlijst definitie autonomie

Om zicht te krijgen op wat het team verstaat onder het begrip autonomie, wat beantwoord dient te worden in deelvraag 2, is er gekozen voor een vragenlijst. Deze vragenlijst betrof een open vragenlijst, waarbij de leerkracht zijn eigen gedachten bij het begrip autonomie kon verwoorden. Deze vragenlijst treft u in bijlage 1. De vragenlijst wordt individueel ingevuld door alle leerkrachten en de directie. De vragenlijst bestond uit een tweetal aanvulvragen en een tweetal openvragen. In beide gevallen kon de leerkracht zijn eigen ideeën kwijt. De twee aanvulvragen:

- Onder autonomie versta ik
- Autonomie pas ik op de volgende manier al toe in mijn klas

De twee openvragen:

- Wat is, volgens jou, het belang van autonomie voor leerlingen?
- Hoe zou je autonomie, voor leerlingen, graag willen zien op de Polhaar?

3.1.2 Gesprek over nieuwe definitie

Naar aanleiding van de ingevulde vragenlijsten over autonomie is er een definitie ontstaan vanuit het team. Deze definitie wordt tijdens een studiemiddag gepresenteerd, samen met een aantal andere stellingen en daar gaan de leerkrachten met elkaar over in gesprek. Tijdens dit gesprek worden er aantekeningen gemaakt door de leden van de onderzoeksgroep. Naar aanleiding van deze discussie kan er vervolgens een definitieve definitie worden gemaakt. Ter verbetering zal deze definitie in de koffiekamer komen te hangen, samen met een notitievel, zodat er een stille discussie ontstaat over de gepresenteerde definitie. Deze discussie biedt ondersteuning bij het beantwoorden van deelvraag 2, waarin de definitie van autonomie voor het team centraal staat.

3.1.3 Vragenlijst HGW

Om zicht te krijgen op de huidige situatie hoe er om wordt gegaan met de eerste fase, het waarnemen, van de HGW-cyclus, wat beantwoord dient te worden in deelvraag 6, is er gekozen voor een vragenlijst *HGW en kindgesprekken* (Pameijer, van Beukering & de Lange, 2009). Deze vragenlijst treft u aan in bijlage ???. De vragenlijst betreft een lijst met stellingen, waarbij stellingen een waardering kunnen krijgen op een 5-puntsschaal. De waardering kan gezien worden als de mate waarin een leerkracht het wel of niet toepast in zijn handelingsgericht werken. Brontriangulatie vindt plaats door de uitkomsten van de verschillende bouwen onderling met elkaar te vergelijken.

De vragenlijst staat uit verschillende items die binnen het handelingsgericht werken van toepassing zijn binnen het waarnemen, maar ook op het voeren van kindgesprekken, wat een onderdeel is binnen de fase waarnemen. In deze vragenlijst werden zoveel mogelijk suggestieve vragen vermeden. Wanneer een leerkracht niet goed wist wat er bedoeld wordt is

er de keuze om ‘weet ik niet’ aan te kruisen. De overige vier keuzemogelijkheden liggen tussen ‘doe ik altijd’ en ‘doe ik nooit’.

3.2 Resultaten vooronderzoek

In deze paragraaf worden de resultaten van het vooronderzoek gepresenteerd. Aan de hand van deze resultaten wordt in paragraaf 3.3 een conclusie en antwoorden op de praktijkdeelvragen 2 en 6 weergegeven. De volledige data-analyse van het vooronderzoek treft u aan in bijlage 2. In deze paragraaf worden alleen opvallende uitkomsten in samenhang gepresenteerd. De data verzameling is compleet, in alle groepen zijn de vragenlijsten afgenomen en ingevuld.

3.2.1 Definitie autonomie

Opvallend is dat de antwoorden zeer uiteen lopen. In bijlage 1.1 vindt u een geclusterde vragenlijst. Deze is onderverdeeld in de categorieën: reflectie, keuze vrijheid, zelfstandigheid bevorderen, zelfregulatie en overig. De categorieën zijn gebaseerd op wat de theorie zegt over autonomie. Bij de categorie *overige* zijn de meeste antwoorden ondergebracht. Aan de hand van deze vragenlijst is de volgende definitie ontstaan:

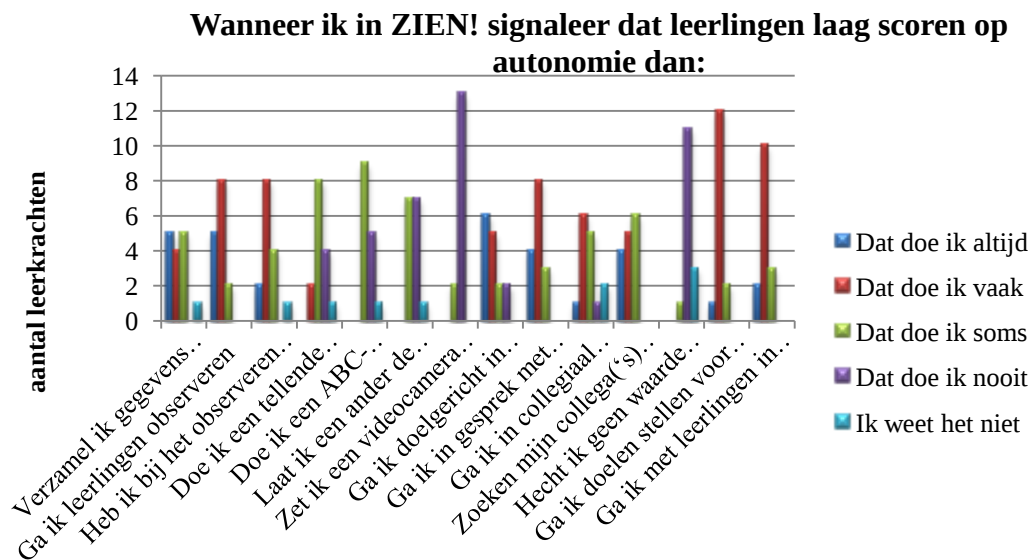
“Het begrip autonomie verwijst naar het verlangen van een kind om activiteiten uit te voeren, die overeenstemmen met de eigen behoefte, het maken van eigen keuzes en het nemen van verantwoordelijkheid hiervoor (Evelein, Korthagen & Brekelmans, 2008). Centraal staat de kunde en de wil om duidelijke keuzes te maken en verantwoordelijkheid te nemen voor het eigen leerproces. Daarnaast is het van belang dat leerlingen weten (in elk geval voor een deel) dat ze hun eigen gedrag zelf kunnen sturen (Dijkstra, 2014). Hierbij gaan we uit van het principe dat het kind mede-eigenaar is van zijn eigen leer- en ontwikkelproces.”

Deze definitie is tijdens een studiemiddag als stelling naar voren gebracht in het team. Het team was onderverdeeld in groepen en zij moesten deze stelling, samen met andere stellingen, bediscussiëren. Opvallend was dat er alle leerkrachten aangaven moeite te hebben met het feit dat leerlingen moeten weten dat ze het eigen gedrag kunnen sturen.

Naar aanleiding van deze discussie is er voor gekozen om een stille discussie te houden in de koffiekamer. Hier is de nieuwe definitie (te vinden bij de conclusie) opgehangen met een papier om er opmerkingen bij te schrijven. Er zijn geen reacties gekomen.

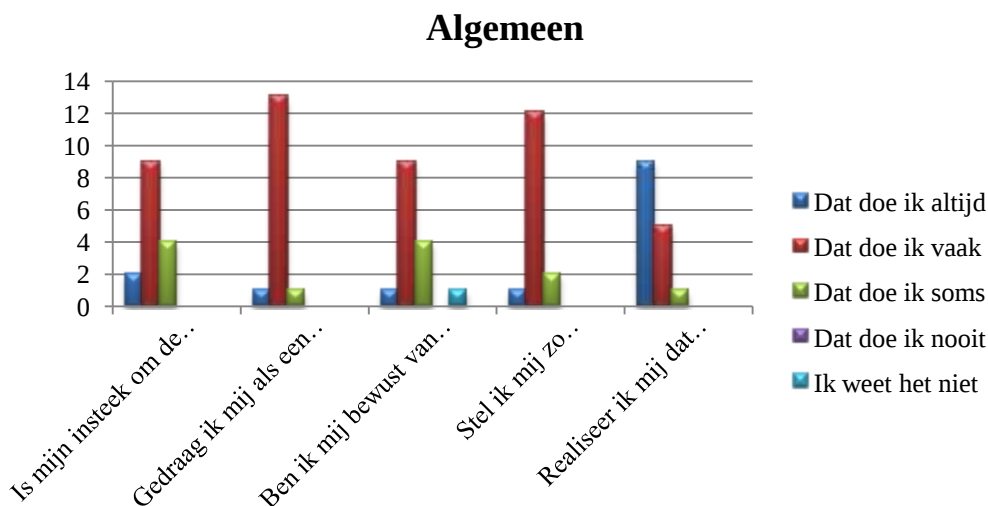
3.2.2 Handelingsgericht werken

Wat opvalt bij het beantwoorden van de vragenlijst is dat leerkrachten vaak tot altijd leerlingen observeren wanneer ze een lage score signaleren in ZIEN! (figuur 1). Dit wordt soms gedaan door een tellende observatie (53,3%) soms door een ABC-observatie (60%) en soms wordt de observatie door een ander uitgevoerd (46,7%). Het laten uitvoeren van een observatie wordt ook door 46,7% nooit gedaan. Ook wordt de camera in veel gevallen niet gebruikt om het gedrag van de leerkracht te observeren (86,7%).



Figuur 1: HGW naar aanleiding van een signalering in ZIEN!

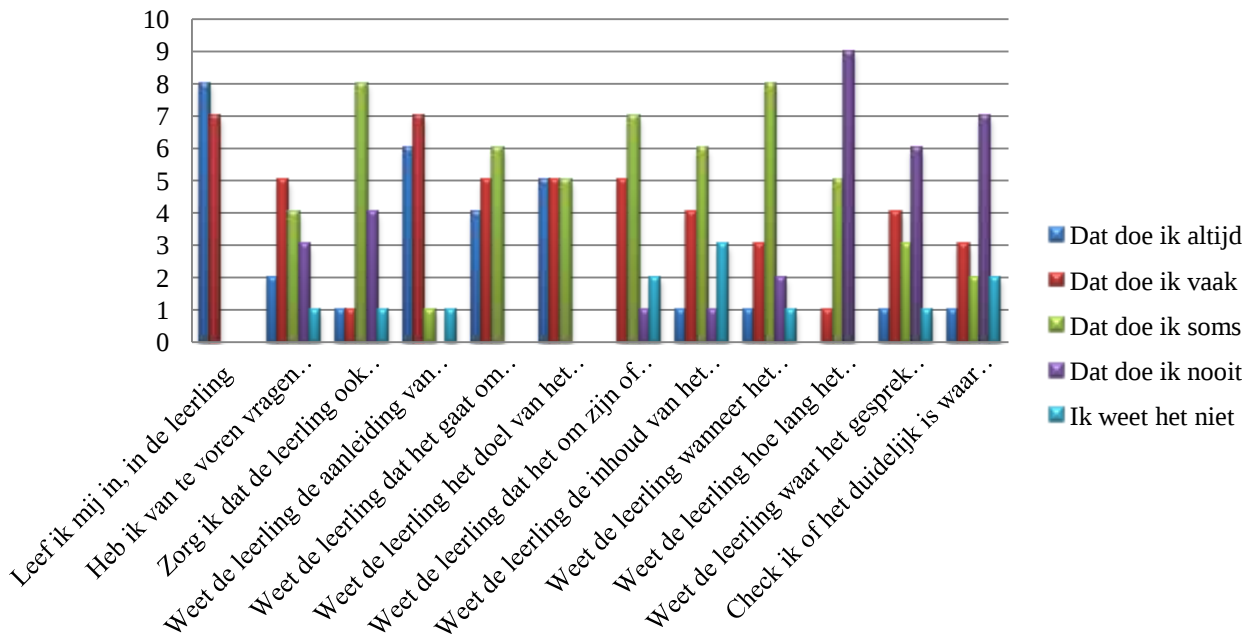
Wanneer er gekeken wordt naar de kindgesprekken en dan het subdomein algemeen, waar vragen in staan als *Wanneer ik in gesprek ga met een leerling dan is mijn insteek om de leerling met mij mee te laten denken* (figuur 2) valt op dat leerkrachten aangeven dat ze zich vaak tot altijd op te stellen als een OEN (open, eerlijk en nieuwsgierig) (86,7%). De leerkrachten geven ook aan dat ze niet altijd even bewust zijn van hun oordeel, mening en aanname: 6,7 % is hier zich altijd bewust van, 60% vaak en 26,7% soms. Tijdens kindgesprekken is 92,3% zich er vaak tot altijd van bewust dat het om serieuze gesprekken gaat met afspraken waar aangehouden dient te worden.



Figuur 2: Algemeen kindgesprekken

Leerkrachten geven bij de voorbereiding (figuur 3) aan dat ze zich vaak tot altijd inleven in de leerling (100%). Bij dertien van de vijftien leerkrachten weet de leerling vaak tot altijd de aanleiding van het gesprek (86,7%) en veertien leerkrachten geven aan dat ze soms tot nooit de leerling de tijdsduur van het gesprek laten weten (93,3%). Zeven leerkrachten gaan nooit na of het duidelijk is waar het gesprek over gaat, hoe lang deze zal duren en of de leerling het doel van het gesprek weet (46,7%).

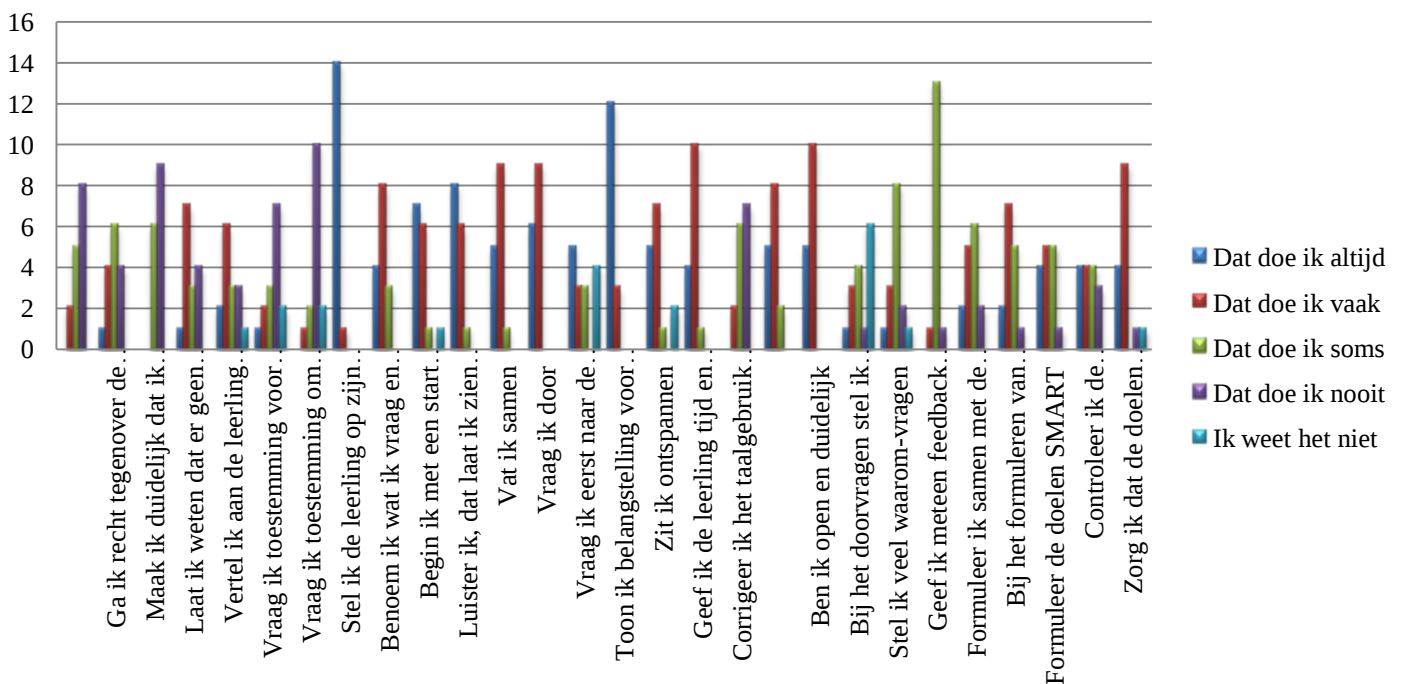
Voorbereiding



Figuur 3: Voorbereiding kindgesprekken

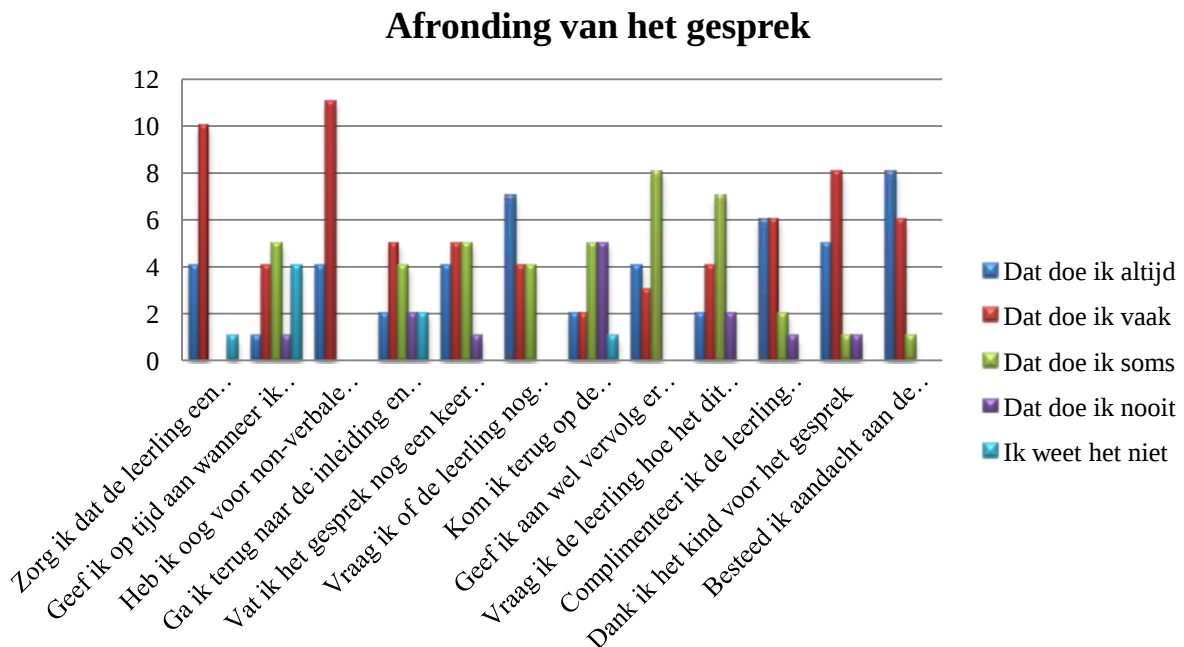
Tijdens het gesprek (figuur 4) valt op dat vier leerkracht nooit tegenover de leerling gaat zitten (26,7%), stelt iedere leerkracht het kind op zijn gemak (100%) en zorgen dertien leerkrachten ervoor dat de doelen positief geformuleerd worden (86,7%). Daarnaast zijn er negen leerkrachten die het taalgebruik van de kinderen soms tot vaak corrigeren (60%).

Tijdens het gesprek



Figuur 4: Tijdens kindgesprekken

Bij de afronding van het gesprek (figuur 5) valt op dat veertien leerkrachten er vaak tot altijd voor zorgen dat de leerling een positief gevoel overhoudt aan het gesprek (93,3%), vijf leerkrachten weten of niet of ze aangeven wanneer ze gaan afronden of geven de afronding ook daadwerkelijk niet aan (33,3%). Tot slot complimenteren twaalf leerkrachten de leerling voor zijn bijdrage aan het gesprek (80%).



Figuur 5: Afronding kindgesprekken

3.3 Conclusie vooronderzoek

Definitie autonomie

Uit de aantekening van de discussie op de studiemiddag is er de volgende definitie voor autonomie ontstaan:

“Het begrip autonomie verwijst naar het verlangen van een kind om activiteiten uit te voeren, die overeenstemmen met de eigen behoefte, het maken van eigen keuzes en het nemen van verantwoordelijkheid hiervoor (Evelein, Korthagen & Brekelmans 2008).

Centraal staat de kunde en wil om duidelijke keuzes te maken en verantwoordelijkheid te nemen voor eigen leerproces.

Daarnaast is het van belang dat leerlingen weten (in elk geval voor een deel) dat ze hun eigen gedrag zelf kunnen sturen (Dijkstra, 2014). Hierbij gaan we uit van het principe dat het kind mede-eigenaar is van zijn eigen leer- en ontwikkelproces.

Een noodzakelijke basishouding om autonomie te bevorderen bij kinderen is het creëren van veiligheid en ruimte voor het kind. Om autonomie te bevorderen bij kinderen is het structuurrijk begeleiden belangrijk. Dit gaat niet ten koste van ruimte maar biedt veiligheid.”

Deze definitie wordt door het hele team gedragen, aangezien er geen respons is gekomen op de stille discussie.

Handelingsgericht werken en kindgesprekken

Wat betreft het handelingsgericht werken, weten de leerkrachten veel van deze methode van werken af en worden er ook al wel gesprekken met kinderen gevoerd. Deze gesprekken worden echter nog niet door iedereen structureel gevoerd. Ook de vraag of leerkrachten waarde hechten aan de overdracht van de vorige leerkracht is zodanig beantwoord dat leerkrachten daar wel waarde aanhechten, mits deze er is.

In algemene zin wordt er rekening gehouden met alle aspecten die worden benoemd in Pameijer, van Beukering en de Lange (2009) en Delfos (2014). Leerkrachten stellen zich zo onbevooroordeeld mogelijk op, zijn zich bewust van hun oordeel, mening en aanname en gedragen zij zich open, eerlijk en nieuwsgierig.

Bij de voorbereiding wordt er door iedereen ingeleefd, er wordt alleen niet door iedereen ook altijd van te voren vragen geformuleerd vanuit verwondering en oprechte belangstelling. Conclusie is echter wel dat de leerkrachten niet zomaar in gesprek gaan met leerlingen, maar zich wel degelijk voorbereiden.

De vaardigheden die nodig zijn bij het gesprek zelf zijn nog niet bij iedereen even sterk aanwezig. Zo zijn er nog een aantal leerkrachten die tegenover de leerling gaan zitten. Dit zorgt er namelijk voor dat de grootste als sterkte wordt ervaren en dus als machtigste (Delfos, 2014). Een verschil in hoogte heeft invloed op de communicatie, de persoon die hoger zit, zal automatisch de leiding nemen. Daarnaast wordt er soms feedback gegeven op wat het kind zegt, hierdoor weet het kind eigenlijk niet waar het aan toe is. Doelen worden soms samen met de leerling geformuleerd, maar in de meeste gevallen is het de leerkracht die doelen formuleert. Om de autonomie van leerlingen te vergroten is het van belang dat het kind hierin een stem krijgt en eigenlijk het voortouw in neemt. De geformuleerde doelen worden niet altijd gecontroleerd bij de leerling.

Bij de afronding van het gesprek wordt niet door iedereen tijdig aangegeven wanneer het gesprek afgerond gaat worden, geen voorspelbaarheid in tijd. Er wordt nog wisselend samengevat aan het eind van het gesprek. Daarnaast is het zo dat er weinig gevraagd wordt naar de ervaring van het gesprek door het kind.

Ontwerpeisen

Uit bovenstaande bevindingen en literatuurstudie zijn de volgende ontwerpcriteria opgesteld:

- Het ontwerp moet praktisch, uitvoerbaar en overzichtelijk zijn (Van der Donk & Van Lanen, 2012);
- Het ontwerp moet de leerkrachtvaardigheden verbeteren;
- Het ontwerp moet op schoolniveau ingezet worden;
- Het ontwerp moet de veiligheid voor leerlingen waarborgen;
- Het ontwerp moet de verschillend aspecten van kindgesprekken binnen HGW bevatten (Pameijer, van Beukering & de Lange, 2009);
- Het ontwerp moet aangepast zijn aan de leeftijd van de leerlingen (Delfos, 2014);
- Het ontwerp moet de gespreksvaardigheden van de leerkrachten bezitten (Delfos, 2014).

4. Onderzoek naar het ontwerp

In dit hoofdstuk wordt het onderzoek naar het ontwerp beschreven. Eerst zal een omschrijving van het ontwerp gepresenteerd worden, dit om een duidelijk beeld te schetsen van wat er onderzocht wordt, dit gebeurt in paragraaf 4.1.1. Het ontwerp wordt tien weken ingezet in alle groepen van kbs. De Polhaar. Het onderzoek naar het ontwerp zal ook plaatsvinden in alle groepen.

4.1 Methode onderzoek naar het ontwerp

In deze paragraaf wordt de methode van het onderzoek naar het ontwerp beschreven. De kwaliteitskaart zal in alle groepen aanwezig zijn. In paragraaf 4.1.2 wordt inzichtelijk gemaakt hoe het monitoren van het ontwerp zal plaats vinden. In paragraaf 4.1.3 worden methoden van dataverzameling en randvoorwaarden bij het meten van het ontwerp gepresenteerd.

4.1.1 Omschrijving van het ontwerp

Het ontwerp is opgesteld aan de hand van de ontwerpcriteria, beschreven in paragraaf 3.3, de literatuur en het onderzoek in de praktijk. Het onderzoek richt zich specifiek op leerkracht niveau. Om het onderwijs te veranderen/verbeteren, zullen leraren eerst nieuwe kennis en vaardigheden moeten opdoen, zij zijn volgens Cijvat e.a. (2010) de sleutelfiguren bij verbeterprocessen. Leerlingen zullen ook belangrijke veranderingen ervaren tijdens de inzet van het ontwerp, dit wordt ook meegenomen in het onderzoek, zo kan deels de hoofdvraag beantwoord worden.

De leraren van alle groepen brengen vaardigheden in de praktijk die het voeren van kindgesprekken bevordert en de autonomie van leerlingen op sociaal-emotioneel gebied vergroot. Het team werkt in alle groepen met hetzelfde ontwerp, echter is het aangepast op de leeftijd en de wensen van het team.

Het ontwerp zal niet aansluiten bij voorgaande onderzoeken. Zoals al reeds naar voren is gekomen is er dit jaar gestart met een nieuw schoolontwikkeling ontwerp.

Het ontwerp is bestaat uit een stappenplan voor de gespreksvoering, achtergrond informatie dat passend is bij de leeftijd van de groep en voor een aantal leerkrachten een voorbereiding- en aantekenformulier. Deze leerkrachten hebben aangegeven dit graag te willen zodat ze zich goed kunnen voorbereiden en daarbij meteen ook aantekeningen kunnen maken tijdens het gesprek. Het volledige ontwerp treft u aan in bijlage 3, hier volgt een beknopte omschrijving. Deze beknopte omschrijving is aan de hand van het ontwerp die voor de meeste leerkrachten van toepassing is. Het ontwerp voor de leerkrachten van groep 5 en 6 wijkt iets af, maar komt inhoudelijk overeen.

Stappenplan kindgesprek

In dit stappenplan zijn de stappen weergegeven die volgens de literatuur gezet moeten worden om tot een goed kindgesprek te komen. De stappen die genomen worden zijn:

1. Voorstellen; hier mag de leerling de plek in de ruimte kiezen, de leerkracht gaat op dezelfde hoogte van de leerling zitten, aanleiding, doel en tijdsduur worden benoemd en er wordt verteld dat er geen foute antwoorden bestaan;
2. Introductie gesprek; hier wordt de leerling op zijn gemak gesteld, de leerkracht laat weten dat het niet erg is wanneer de leerling ergens geen antwoord op weet, dat de leerling de moeite waard is om naar te luisteren en het verhaal zeker de moeite waard is om te horen;

3. De startvraag; hier wordt duidelijk gemaakt dat het de leerkracht helpt als de leerling zegt wat het vindt of wil en er wordt begonnen met een makkelijk te beantwoorden vraag. De leerkracht luistert, vat samen en vraagt door. De leerkracht vraagt eerst naar de feiten, dan pas naar de beleving. De leerkracht kijkt goed en luistert aandachtig;
4. Romp van het gesprek; hier laat de leerkracht duidelijk zien dat hij luistert naar de leerling, hij corrigeert het taalgebruik van de leerling niet en hij complimenteert de leerling. De leerkracht is open en duidelijk, vat samen door te herhalen en vraagt door, door middel van oplossingsgerichte vragen;
5. Afronding; de leerkracht zorgt dat hij tijdig aangeeft wanneer hij het gesprek gaat afronden, zorgt dat de leerling er een positief gevoel aan overhoudt en vraagt naar de ervaring van de leerling. De leerkracht heeft oog voor non-verbale signalen, komt terug op de aanleiding en het doel en vraagt zich samen met de leerling af of het doel bereikt is. De leerkracht vat kort samen, vertelt wat er vervolgens gaat gebeuren en op welk termijn, complimenteert en bedankt.

Op dit stappenplan zijn ook enkele tips voor de leerkracht vermeldt.

Achtergrond informatie

Voor iedere leerkracht geldt dat er een actieve luisterhouding nodig is, daarom staat op de kaart *Achtergrond informatie* wat een actieve luisterhouding inhoudt. Er wordt een voorbeeld gegeven van een mogelijk introductie (stap 2). Daarna wordt er specifiek op de leeftijdsgroep van de groep ingegaan op de vorm van het gesprek, de (non-) verbale aspecten behorende bij de leeftijd en verschillende vraagtechnieken. Deze verschilt per twee groepen. Groepen 1 en 2 hebben een gelijke kaart met achtergrond informatie, evenals de groepen 3 en 4, groepen 5 en 6 en de groepen 7 en 8.

Vorbereiding en aantekeningen

Een aantal leerkrachten heeft aangegeven graag een formulier te willen hebben waarop zij de voorbereiding kunnen doen en tijdens of na het gesprek enkele aantekeningen op kunnen maken. Op dit formulier kunnen de leerkrachten hun eigen naam schrijven, de naam van de leerling, de groep en de datum waarop het gesprek plaatsvindt. Het bestaat uit vijf kolommen: 1) voorbereiding, 2) probleem, 3) wat is het doel, 4) positieve aspecten, 5) hoe bereiken? Rechts onderin is er nog een klein kader om enkele afspraken en/of opmerkingen te plaatsen.

Tevens staan er op dit formulier enkele punten die de leerkracht in zijn achterhoofd dient te houden:

1. Wil het kind ook met mij in gesprek? Hoe zou het kunnen reageren en wat doe ik dan?
2. Heeft het kind al eens eerder met iemand over dit onderwerp gesproken?
3. Komt het kind door dit gesprek in loyaliteitsproblemen met anderen?

Deze laatste drie punten staan bij de leerkrachten die geen voorbereiding- of aantekenformulier wilden op het stappenplan.

4.1.2 Monitoren van het ontwerp

Voordat het ontwerp daadwerkelijk ingezet zal worden, wordt het ontwerp eerst voorgelegd aan het team tijdens een studiemiddag. Het team gaat zelf beoordelen of ze met het prototype aan de slag zouden kunnen, wat ze liever anders willen zien en krijgen hier de mogelijkheid om nog eventueel items toe te voegen. Daarbij wordt duidelijk vermeld dat deze items niet per definitie opgenomen zullen worden in het ontwerp. Naar aanleiding van deze studiemiddag zal het ontwerp aangepast worden en daarna opnieuw aan verschillende teamleden worden voorgelegd of de opmerkingen van de studiemiddag juist geïnterpreteerd zijn. Mogelijk komen hier nog enkele aanpassingen naar voren.

Leerkrachten zullen gedurende tien weken het ontwerp inzetten tijdens kindgesprekken. Er is bewust gekozen voor een periode van tien weken in verband met de LVS middentoetsing, het evalueren van groeps- en handelingsplannen en het opstellen van nieuwe groeps- en handelingsplannen en dergelijken.

Leerkrachten moeten zelf naar aanleiding van een opvallende score in ZIEN! of een andere opvallende situatie op sociaal-emotioneel gebied een gesprek met leerlingen aangaan. Zij krijgen eerst de kans om een aantal keer te oefenen alvorens er een gesprek met een leerling wordt opgenomen. Deze opname wordt bekeken door de onderzoeker aan de hand van een kijkwijzer en ook door de leerkracht zelf samen met een collega (collegiale consultatie) zij zullen dezelfde kijkwijzer gaan gebruiken. Uitgangspunt bij de kijkwijzer is de kwaliteitskaart. De leerkracht is vrij in het kiezen van een collega.

Na deze tien weken van het uitvoeren van het ontwerp zullen alle leerkrachten de eindevaluatie invullen. De ontwerpcriteria zijn hierbij uitgangspunt.

4.1.3 Meten van het ontwerp

Alle leerkrachten vullen voor het inzetten van het ontwerp een stellingenlijst in over HGW en kindgesprekken (bijlage 2). Na het inzetten van het ontwerp zullen zij dezelfde stellingenlijst invullen en nieuwe waarden toekennen aan de stellingen op een 5-puntsschaal (Van der Donk & Van Lanen, 2012). Deze nieuwe uitkomsten op de stellingen zullen vergeleken worden met de uitkomsten van de collegiale consultatie en de bevinden van de onderzoeker. Hierbij wordt gekeken of de praktijk overeenkomt met wat de leerkrachten invullen.

Ook zal er na afloop van de kindgesprekken kort door de onderzoeker gevraagd worden of wat de ervaring van de leerling was. Hebben zij het gesprek als prettig ervaren en hebben zij in dit gesprek dingen verteld aan de leerkracht die ze anders niet zouden hebben verteld?

Er zal één observatie plaatsvinden en daarmee ook één collegiale consultatie, dit vanwege de organisatie. De leerkracht (met name vanaf groep 3) zal uit de groep moeten voor de observatie, dus de onderzoeker zal dan de klas over moeten nemen.

4.2 Resultaten onderzoek naar het ontwerp

4.2.1 Resultaten monitoren van het ontwerp

4.2.2 Resultaten meten van het ontwerp

4.3 Conclusie onderzoek naar het ontwerp

5. Conclusie, aanbevelingen en discussie

5.1 Vragen, discussiepunten en aanbevelingen voor de praktijk

5.2 Suggesties voor vervolgonderzoek

Literatuur

- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31, 445-457
- Bolt, L van der & Aarssen, J. (2010). *Zelfsturing van jonge kinderen stimuleren*. Sardes Speciale Editie, 9 (7-8). Utrecht: Sardes.
- Boom, W. de, Corstanje, P., Dijkstra, K., Dulk, H. den, Frouws, M., Hazes, R., Kamp, A. van der, Klabbers, W., Meijer, W., Otter, M. den, Otterdijk, R. van, Pauw, R. de, Peters, L. & Wilt, M. de (2005). *De leraar als coach*. Apeldoorn/Antwerpen: Garant
- Cijvat, I., Förrer, M., Dijk, M., With, T. de & Hortensius, L. (2010). *Bouwen en vasthouden. Effectieve schoolverbetering: implementatie en borging*. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.
- Donk, C. van der & Lanen, B. van (2012). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussum: Coutinho
- Delfos, M. (2014). *Luister je wel naar mij?* Amsterdam: Uitgeverij SWP
- Diamond, A., Barnett, W. S., Thomas, J., & Munro, S. (2007). Preschool program improves cognitive control. *Science*. November 30, 2007: 1387-1388.
- Dijkstra, R (2014). Krachtig leren; adaptief onderwijs. *Onderwijs maak je samen*.
- Evelein, F., Korthagen, F. & Brekelmans, M. (2008). Psychologische basisbehoeften van docent in opleiding. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 29(3), 32-39
- Hooijmaaijers, T., Stokhof, T. & Verhulst, F. (2011). *Ontwikkelingspsychologie voor leerkrachten basisonderwijs*. Assen: van Gorcum
- Hulzen, R. van, (2014). *Schoolgids 2014-2015*. Dalfsen: kbs. de Polhaar
- Kicken, W., Brand-Gruwel, S., & van Merriënboer, J. J. G. (2009). The effects of portfolio-based advice on the development of self-directed learning skills in secondary vocational education. *Educational Technology, Research and Development*, 57.
- Kirschner, P.A. & Merriënboer, J van (2013). *De zelfsturende leerling? Van twaalf tot Achttien*
- Kooten, K. van (2013). Praktijk: gesprekken met leerlingen. *JSW 10 juni 2013 p. 25-28*
- Leenders, H. & Veugelers, W. (2004). *Waardevormend onderwijs en burgerschap. Een pleidooi voor een kritisch-democratisch burgerschap*. *Pedagogiek* 24^e jaargang, 4, p.361-375
- Leseman, P. (2010). *Executieve functies als basis voor het leervermogen*. Sardes speciale Editie, 9 (16-20). Utrecht: Sardes.
- Nijnatten, C. van, & Elbers, E. (2006). Communicatie in orthopedagogische situaties. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 45(3), 103-115.

- Pameijer, N. & Beukering van, T., Lange, S. de (2009). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam*. Leuven: Acco
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000a). Self-determination Theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55 (1) 68-78.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000b). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Educational Psychology*, 25 (54-67).
- Verbeeck, K. (2010). *Op eigen vleugels. Autonomie voor kinderen in het basisonderwijs*. KPC Groep: 's-Hertogebosch
- Vergeer, F. (2001). *Autonomie en welbevinden. Een onderzoek naar de relatie tussen autonoom handelen van leerlingen en hun welbevinden op school*. Ponsen & Looyen bv: Wageningen.
- Verhulst, F. (2005). *De ontwikkeling van het kind*. Assen: van Gorcum
- Williams, M. D. (1996). Learner-control and instructional technologies. In Kicken, W., Brand-Gruwel, S., & van Merriënboer, J. J. G. (2009). The effects of portfolio-based advice on the development of self-directed learning skills in secondary vocational education. *Educational Technology, Research and Development*, 57.
- Zaal, S., Boerhave, M. & Koster, M. (2009). *Hechting, basisveiligheid, basisvertrouwen. Een handreiking voor begeleiders en behandelaars*. Cordaan.
- Zimmerman, B. J. (1989). "A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning." *Journal of Educational Psychology* 81(3): 329-339

Bijlage

Bijlage 1 Vragenlijst autonomie

Vragenlijst autonomie

Onder autonomie versta ik:

Wat is, volgens jou, het belang van autonomie voor leerlingen?

Autonomie pas ik op de volgende manier al toe in mijn klas

Hoe zou je autonomie, voor leerlingen, graag willen zien op de Polhaar?

1.1 Geclusterde vragenlijst

Onder autonomie versta ik:

Reflectie

Kunnen kijken naar jezelf (zelfreflectie)

Verantwoordelijkheid

Keuzevrijheid

Keuzes maken, daar zelf achter staan en opkomen voor die eigen keuzes/mening, maar ook naar handelen, eigen initiatief

Zelfstandigheid bevorderen

Het zelf kunnen beslissen en durven beslissen

Initiatieven kunnen en willen nemen

Zelfstandigheid: zelf kunnen uitvoeren van taken

Verantwoordelijkheid

Zelfredzaamheid

Ik kan het zelf, zonder hulp.

Zelf leren (na)denken en (mee)beslissen. Niet nadat het uitleg en informatie heeft gekregen.

Onafhankelijk kunnen zijn

Zelfverantwoordelijk voelen

Zelfregulatie

Het tot je nemen van kennis en ervaring (wel of niet van anderen)

Plannen en organiseren

Eigen denkprocessen

Eigen leerdoelen

Pro-actief

Zelfverantwoordelijk voor het eigen leerproces

Verantwoordelijkheid

Zelf leren (na)denken en (mee)beslissen. Niet nadat het uitleg en informatie heeft gekregen.

Overig

Jezelf blijven/jezelf zijn en durven te vragen

Vrij kunnen reageren / mening vormen

21^{ste} eeuwse vaardigheden

Leerkracht en leerling eigen inbreng t.a.v. leerproces en oefenstof

Eigen grenzen, grenzen aangeven

Competent voelen

Vanuit de zelfkennis de wereld tegemoet treden

Communicatie = geven $\leftrightarrow$ nemen

Eerst competent dan autonoom in de meeste gevallen.

Werken met behulp van het stoplicht en de time-timer. Het GIP-model kan hierbij helpen

Basisbehoefte

Het vergroten van eigenwaarde, ik tel mee, ik mag er zijn. Ik ben een zelfstandig mens met een eigen naam, een eigen persoonlijkheid en een eigen talent. Waarbij sturing en begeleiding onmisbaar is.

Wat is, volgens jou, het belang van autonomie van leerlingen?

Reflectie

-

Keuzevrijheid

Jezelf blijven → keuzes durven maken

Zelf keuzes kunnen maken

Vrijheid/ vrij voelen

Weten dat je keuzes mag maken

Eigen mening

Zelfstandigheid bevorderen

Zelfredzaam

Zelfstandig voelen

De verantwoordelijkheid. Je kunt je niet altijd afwachtend opstellen. De maatschappij vraagt van jou dat je initiatief neemt. Alleen dan kom je verder, op een hoger niveau.

Zelfregulatie

Gevoel van grip op je eigen leven (leerproces)

Dat bepaalde keuzes soms niet handig zijn, maar dat je bij kunt stellen en sturen (soms m.b.v. leerkracht)

Jezelf leren kennen

zelf kunnen meedenken over hun eigen leerproces/ontwikkelingen

Overig

Het vergroten van hun zelfbeeld en zelfvertrouwen

Vergroten verantwoordelijkheidsgevoel jegens jezelf en anderen

Jezelf blijven → keuzes durven maken

Meer plezier in leren?

Vrijheid/ vrij voelen

Onze samenleving verandert heel snel. Kennis is snel achterhaald dus een ieder moet z'n leven lang blijven leren. Daarnaast komt zwaartepunt op dienstverlening te liggen: communicatie, luisteren, vragen stellen, moet je kunnen en durven

Het is belangrijk dat je als leerling jezelf kunt ontwikkelen op jouw niveau en op jouw manier.

Daarnaast is het ook van belang dat je steeds weet dat je een onderdeel van de groep bent, waar je ook bent. Je eigenheid vast mogen houden in Proces is belangrijk.

Verantwoordelijkheid laten zien

Als er een beroep gedaan wordt op de autonomie van de kinderen is dat goed voor hun welbevinden, voorwaarde om je veilig te voelen.

Veiligheid en zelfvertrouwen

Autonomie zorgt voor een stevige basis, waar het leren op gebouwd wordt.

Kinderen het gevoel geven van 'ik kan het zelf' en uiteindelijk verantwoordelijk maken voor hun eigen gedrag en houding en hen daar op aanspreken.

Dat ze zich onafhankelijk kunnen voelen in een groep

Dat kinderen een stukje verantwoordelijkheid krijgen en nemen.

Autonomie pas ik op de volgende manier al toe in mijn klas

Reflectie

Reflectie op eigen werk

Zelf nakijken

Wat is jouw keuze en welke consequentie heeft dat?

ROE methode

Kinderen aanspreken op eigen verantwoordelijkheid (kritisch eigen werk, wat kan ik alvast doen/oriënteren, wat wil ik weten → opzoeken)

Samen reflecteren en inzicht in zichzelf en eigen handelen bieden.

Keuzevrijheid

Keuzes maken t.a.v. werkzaamheden in volgorde op planbord

Keuzes geven / taakwerk

Keuze in materiaal

Keuzebord

Taakwerkjes het moet deze week, wanneer is je eigen keus

Kinderen af en toe keuzes maken waar zij aan willen werken (tafels, spelling, schrijven)

Initiatieven positief waarderen, fijn dat je meedenkt

Leerlingen aansporen tot zelfstandigheid en opkomen/uitkomen voor eigen keuzes.

Keuzes inbouwen extra werk

Zelfstandigheid bevorderen

Na korte instructie zelf vlot aan de slag kunnen

In je eigen tempo kunnen werken aan leerstof en taken

Zw opstarten met/bij werkzaamheden die nieuw zijn.

Zelfstandigwerken

Weektaak

Kinderen laten meedenken, hoe lossen we dit op? Wat vinden jullie ervan?

Initiatieven positief waarderen, fijn dat je meedenkt

Zelf laten opruimen, elkaar helpen

Na (korte) effectieve instructie de kinderen zelfstandig de verwerking laten doen. Zelf laten nadenken over hoe ze iets oplossen en ook kritisch kijken naar het eigen werk. Afspreken wat doe je als niet verder kunt? Afwachten of initiatief nemen?

Zelfregulatie

Zelf nadenken over huiswerk

Wat is jouw keuze en welke consequentie heeft dat?

Doordat er verschillende samenwerkingsvormen zijn, komt er voor ieder kind een manier om zich te kunnen waarmaken. Kinderen betrekken bij de uitvoering, maar ook bemoedigen in het zoeken van verschillende oplossingen voor een probleem/modellen.

Kinderen aanspreken op eigen verantwoordelijkheid (kritisch eigen werk, wat kan ik alvast doen/oriënteren, wat wil ik weten → opzoeken)

Betrekken bij eigen leer- en ontwikkelingsproces

Samen leer en ontwikkeldoelen in beeld brengen en de weg er naartoe uitstippelen.

Overig

Individuele begeleiding waar mogelijk

Groepsbegeleiding als dat nodig is

Inoefenen van moeilijkheden/leerstof met diverse materialen (=keuze in materiaal)

Creatieve vakken: er zijn diverse mogelijkheden

Covey

Coöperatief leren

Accepteren van verschillen

Kinderen serieus nemen

Werken met maatjes

Stoplicht, time-timer, taakbord

Informatie, onduidelijkheden ophelderen, uitleggen waarom en hoe.

ze een prettige, veilige, maar ook serieuze en structuurvolle omgeving bieden

Mijn hele klassenmanagement (plannen van taken, planbord, uitgestelde aandacht mbv een 'knuffel', regels/afspraken, zelfstandigheid van de kinderen bevorderen, door ze met maatjes te laten werken, ritme/structuur, werken met een time-timer)

Hoe zou je autonomie, voor leerlingen, graag willen zien op de Polhaar?

Reflectie

Meer zelfkennis en zelfreflectie met kinderen en team
Niet alles hoeft goed te zijn
Samen reflecteren en inzicht in zichzelf en eigen handelen bieden.

Keuzevrijheid

Keuzes maken t.a.v. werkzaamheden in volgorde op planbord
Meer eigen zinvolle invulling geven
Kinderen leren zelfstandig keuzes maken, krijgen ruimte om dit te leren (vallen/opstaan) en durven dit te doen omdat het klimaat veilig is.
Meer keuze vrijheid
Zelf beslissingen laten nemen

Zelfstandigheid bevorderen

Na korte instructie zelf vlot aan de slag kunnen
In je eigen tempo kunnen werken aan leerstof en taken
Zw opstarten met/bij werkzaamheden die nieuw zijn.
Zelf beslissingen laten nemen
Uitbreiding zelfstandig werken.
Werken met taakborden/weektaken (eenduidigheid)

Zelfregulatie

Meer eigen doelen stelen voor kinderen en collega's
Eigen tempo/werk
Meer inzicht voor willen leren i.p.v. moeten leren
Zelf beslissingen laten nemen
Betrekken bij eigen leer- en ontwikkelingsproces
Samen leer en ontwikkeldoelen in beeld brengen en de weg er naartoe uitstippelen.

Overig

Individuele begeleiding waar mogelijk
Groepsbegeleiding als dat nodig is
Uitbreiding van:

- Inoefenen van moeilijkheden/leerstof met diverse materialen (=keuze in materiaal)
- Creatieve vakken: er zijn diverse mogelijkheden

Meer 21^e eeuwse vaardigheden toepassen in een nu nog traditionele omgeving
Meer vanuit beleving
Ik zou graag nog meer tijd willen voor de creatieve vakken waarbij communicatie in al z'n facetten een belangrijke rol speelt als voorbereiding op de toekomst
Kinderen meer inzicht geven in hoe ze het doen en dat je daarbij ook fouten mag maken
Initiatieven positief waarderen
Zelf of samen oplossingen zoeken in de groep brengen en erover praten
Doorgaande lijn, beginnend al in groep 1. Kleine stapjes van verantwoordelijkheid uitbreiden naar groep 8. Welke activiteiten doe je in welke groep om die autonomie steeds groter te laten worden.
Kinderen stimuleren tot zelfredzaam/zelfstandigheid, eigen keuzes durven maken.
Structuren moeten héél duidelijk zijn! Eerst de structuren = veiligheid = het raamwerk. Daarbinnen ruimte voor autonomie scheppen.
Werken met maatjes
Eenduidige afspraken mbt stoplicht, time-timer, doorgaande lijn + rondes lopen.
Informatie, onduidelijkheden ophelderen, uitleggen waarom en hoe.
ze een prettige, veilige, maar ook serieuze en structuurvolle omgeving bieden
Doorgaande lijn in regels en afspraken ten aanzien van klassenmanagement
Doorgaande lijn in het voeren van kind gesprekken

Opmerking:
(cognitief aspect / mag dat ook sociaal zijn)
Al het bovenstaand toepassen in alle vakken, vooral met taal!

Bijlage 2 Stellingenlijst HGW en kindgesprekken

Groep: _____

Wanneer ik in ZIEN! signaleer dat leerlingen laag scoren op autonomie dan:

	Dat doe ik altijd	Dat doe ik vaak	Dat doe ik soms	Dat doe ik nooit	Ik weet het niet
Verzamel ik gegevens van leerlingen voor het groepsoverzicht					
Ga ik leerlingen observeren					
Heb ik bij het observeren een vraag in gedachten					
Doe ik een tellende observatie (hoe vaak of hoe lang een bepaald gedrag voor komt)					
Doe ik een ABC-observatie (A= oorzaak, B=gedrag, C=gevolg)					
Laat ik een ander de observatie uitvoeren					
Zet ik een videocamera in om zo ook mijn gedrag te kunnen observeren					
Ga ik doelgericht in gesprek met een leerling					
Ga ik in gesprek met ouders					
Ga ik in collegiaal overleg met de leerkracht van het jaar ervoor					
Zoeken mijn collega('s) en ik samen uit waarom de score zo laag is					
Hecht ik geen waarde aan de overdracht, ik vind blanco starten voor een groep professioneler					
Ga ik doelen stellen voor een bepaalde periode					
Ga ik met leerlingen in gesprek					

Wanneer ik in gesprek ga met een leerling dan:

	Dat doe ik altijd	Dat doe ik vaak	Dat doe ik soms	Dat doe ik nooit	Ik weet het niet
Is mijn insteek om de leerling met mij mee te laten denken					
Gedraag ik mij als een OEN (open, eerlijk en nieuwsgierig)					
Ben ik mij bewust van mijn OMA (oordeel, mening en aanname) en ga hier kritisch mee om.					
Stel ik mij zo onbevooroordeeld op					
Realiseer ik mij dat het om serieuze gesprekken gaat, met afspraken waar ik me aan moet houden					
Vorbereitung					
Leef ik mij in, in de leerling					
Heb ik van te voren vragen geformuleerd vanuit verwondering en oprechte belangstelling					
Zorg ik dat de leerling ook voorbereid is					
Weet de leerling de aanleiding van het gesprek					
Weet de leerling dat het gaat om een persoonlijk gesprek					
Weet de leerling het doel van het gesprek					

	Dat doe ik altijd	Dat doe ik vaak	Dat doe ik soms	Dat doe ik nooit	Ik weet het niet
Weet de leerling dat het om zijn of haar inbreng/mening gaat.					
Weet de leerling de inhoud van het gesprek					
Weet de leerling wanneer het gesprek zal plaatsvinden					
Weet de leerling hoe lang het gesprek duurt					
Weet de leerling waar het gesprek gehouden wordt					
Check ik of het duidelijk is waar het gesprek over gaat, waar en hoe laat het gesprek gehouden wordt en weet de leerling het doel van het gesprek					
<i>Tijdens het gesprek</i>					
Laat ik de leerling kiezen waar we zitten, welke stoel of welke plek in de afgesproken ruimte					
Ga ik recht tegenover de leerling zitten					
Maak ik duidelijk dat ik tijdens het gesprek een andere rol heb dan voor de klas					
Laat ik weten dat er geen goede of foute antwoorden zijn					
Vertel ik aan de leerling wat er met de informatie uit het gesprek gaat gebeuren					
Vraag ik toestemming voor wat er met de informatie uit het gesprek gaat gebeuren					
Vraag ik toestemming om aantekeningen te maken					
Stel ik de leerling op zijn gemak					
Benoem ik wat ik vraag en waarom ik dat vraag					
Begin ik met een start vraag (een vraag de makkelijk te beantwoorden is).					
Luister ik, dat laat ik zien door te knikken					
Vat ik samen					
Vraag ik door					
Vraag ik eerst naar de feiten en dan naar de beleving					
Toon ik belangstelling voor het verhaal van de leerling					
Zit ik ontspannen					
Geef ik de leerling tijd en ruimte om vrijuit te praten					
Corrigeer ik het taalgebruik van de leerling					
Complimenteer ik de leerling met het feit dat het mij iets verteld.					
Ben ik open en duidelijk					
Bij het doorvragen stel ik geen oplossingsgerichte vragen					
Stel ik veel waarom-vragen					

	Dat doe ik altijd	Dat doe ik vaak	Dat doe ik soms	Dat doe ik nooit	Ik weet het niet
Geef ik meteen feedback op iets wat het kind verteld					
Formuleer ik samen met de leerling doelen voor de komende periode					
Bij het formuleren van doelen is de leerkracht degene die begint					
Formuleer de doelen SMART					
Controleer ik de geformuleerde doelen bij de leerling					
Zorg ik dat de doelen positief geformuleerd worden					
<i>Afronding van het gesprek</i>					
Zorg ik dat de leerling een positief gevoel over houdt aan het gesprek					
Geef ik op tijd aan wanneer ik het gesprek ga afronden					
Heb ik oog voor non-verbale signalen van de leerling					
Ga ik terug naar de inleiding en het doel van het gesprek					
Vat ik het gesprek nog een keer samen					
Vraag ik of de leerling nog vragen of opmerkingen heeft					
Kom ik terug op de vertrouwelijkheid van de informatie					
Geef ik aan wel vervolg er komt en maak ik hierover een afspraak					
Vraag ik de leerling hoe het dit gesprek ervaren heeft					
Complimenteer ik de leerling voor zijn bijdrage aan het gesprek					
Dank ik het kind voor het gesprek					
Besteed ik aandacht aan de emoties die het gesprek heeft losgemaakt					

3.1 groep 1-2

GROEP 1-2

Stappenplan kindgesprek

Wees een open, eerlijk en nieuwsgierig en wees kritisch over je oordeel, mening en aanname

Stap 1: voorstellen

- Leerling plek in ruimte laten kiezen
- Schuin en op dezelfde hoogte van leerlingen zitten
- Benoem aanleiding, doel en tijdsduur op niveau van de leerling
- Alle antwoorden zijn goed

Stap 2: introductie gesprek

- Stel de leerling op zijn gemak
- Laat weten dat :
 - het niet erg is als de leerling iets niet weet
 - de leerling de moeite waard is om naar te luisteren
 - het verhaal de moeite waard is om te horen.

Stap 3: de startvraag

- Vertel dat het jou helpt als de leerling zegt wat het vindt of wil
- Een makkelijk te beantwoorden vraag, *Vertel eens over..*
- Luister, vat samen en vraag door
- Eerst feiten, daarna beleving
- Kijk goed en luister aandachtig

Stap 4: romp van het gesprek

- Laat zien dat je luistert
- Corrigeer de taalgebruik van het kind niet
- Complimenteer
- Wees open en duidelijk
- Vat samen door te herhalen
- Doorvragen (oplossingsgerichte vragen)

Stap 5: afronding

- Positief gevoel, hoe heeft de leerling het gesprek ervaren
- Tijdig afronden
- Oog voor non-verbale signalen
- Terugkomen op aanleiding en doel, doel bereikt?
- Kort samenvatten
- Geef aan welk vervolg er komt en op welk termijn
- Complimenteer en bedank

TIPS!

Wanneer een leerling vaak met 'weet niet' antwoord:
'Stel dat je het antwoord wel zou weten, wat zou je dan zeggen? Neem er maar even de tijd voor, dan ga ik thee voor ons halen.'

Wanneer samenvatten?

- lang verhaal met veel details of herhalingen
- Het verhaal wordt chaotisch, spoor bijster raken
- Je wilt over naar een andere stap in het gesprek

Bij het doorvragen kun je (oplossingsgerichte) vragen stellen als:

- Waar heeft het kind moeite mee? Wat vindt het jammer of een probleem?
- Wat gaat goed, is fijn, leuk? Wanneer is het probleem er niet? Kun je een voorbeeld geven? Wat bedoel je met ...? Wie zijn ze? Hoe vaak is soms? Wat vind jij daarvan?
- Hoe zou het komen dat zo moeilijk gaat en juist goed?
- GEEN WAAROM! Wat maakte dat je..., wat heb je toen gedaan? Hoe kwam het dat het moeilijk/goed ging? Wat of wie hielp je daarbij?
- Neem de situatie door, analyseer. Bespreek de rol van het kind, maar ook die van andere betrokkenen: wat deden zij waardoor het moeilijk/goed ging?
- Wat zou de leerling willen veranderen? Hoe ziet dat er concreet uit? Hoe kunnen we dat merken? Welke hulp heb je daarbij nodig?

Delfos, M.F. (2014). *Luister jij wel naar mij?* Amsterdam: Uitgeverij SWP

KB5: De Polhaar, I. Kuiper (2014-2015)

Achtergrond informatie

Actieve luisterhouding:

- Ik weet dat iedereen een andere mening over iets heeft maar ga uit van 'twee weten meer dan één'
- Ik ga er vanuit dat ik van iedereen kan leren en verander mijn eigen denkbeelden door het luisteren naar de ander

Voorbeeld introductie (stap 2):

"Ik ga je vragen naar jouw eigen mening, want die is belangrijk. Er zijn dus geen goede of foute antwoorden, want het gaat erom wat jij ervan vindt. Jij weet dingen die ik niet weet (ik kan namelijk geen gedachten lezen) en die dingen kunnen ons helpen om deze situatie beter te maken. Daar wil ik dat graag weten. Jij hebt zelf vast wel een idee hoe het komt en wat we eraan kunnen doen, wat jou helpt, hoe we het gaan oplossen. Dat wil ik graag van jou weten, want jij bent de enige die me dat kan vertellen. Niemand anders kan dat, behalve jij. Daar gaan we het nu over hebben. Oké?"

Vorm:

- Spelen afwisselen met praten
- Optimale omstandigheden tien tot vijftien minuten
- Verhaaltjes vertellen, zinnen afmaken
- Gebruik maken van denkbeeldige vriendjes, visueel materiaal
- Niet te lang stil zitten.

(Non-) verbale aspect:

- Kort, concreet taalgebruik, helpen met formuleren, altijd controleren
- Lichaamstaal

Vraagtechnieken

- Open en gesloten afwisselen
- Geen gesloten vraag als hoofdvraag
- Suggestieve vragen vermijden
- Open vragen naar hoofdlijn van gebeurtenis, doorvragen op details
- Vragen meer in ruimtelijke zin.
- Vragen herhalen op gevarieerde manier. Niet samenvattend vragen.

Vraagtechnieken	Omschrijving
Suggestieve vragen	Vragen die een antwoord suggereren
Tegendeel vragen	Een vraag stellen om een tegenreactie uit te lokken
Temporele vragen	Vragen die ingaan op een tijd. Wanneer was dat?
Ruimtelijke vragen	Vragen die ingaan op de omgeving/ruimte. Waar was je toen? Hoe zag de ruimte eruit?

Vorbereiding en aantekeningen

Leerkracht: _____

Leerling: _____

Groep: _____

Datum: ____-____-____

In het achterhoofd:

Wil het kind ook met mij in gesprek? Hoe zou het kunnen reageren en wat doe ik dan?

Heeft het kind al eens eerder met iemand over dit onderwerp gesproken?

Komt het kind door dit gesprek in loyaliteitsproblemen met anderen?

Vorbereiding: Wat wil ik weten, waar gaat het gesprek over?	Probleem: Wat is moeilijk? Wanneer is het er wel/niet? Wat is de rol van de leerling/leerkracht/medeleerling/ouder(s)	Wat is het doel?	Positieve aspecten	Hoe bereiken? Wie? Wat? Wanneer? Op welke momenten?
			Afspraken/opmerkingen:	

Delfos, M. F. (2014). *Luister je wel naar mij?* Amsterdam: Uitgeverij SWP

Kbs. De Polhaar; I. Kuiper

Stappenplan kindgesprek

Stap 1: voorstellen

- Leerling plek in ruimte laten kiezen
- Schuin en op dezelfde hoogte van leerlingen zitten
- Benoem aanleiding, doel en tijdsduur op niveau van de leerling
- Alle antwoorden zijn goed

Wees een open, eerlijk en nieuwsgierig en wees kritisch over je oordeel, mening en aanname

Stap 2: introductie gesprek

- Stel de leerling op zijn gemak
- Laat weten dat :
 - het niet erg is als de leerling iets niet weet
 - de leerling de moeite waard is om naar te luisteren

Voorbeeld introductie (stap 2):

"Ik ga je vragen naar jouw eigen mening, want die is belangrijk. Er zijn dus geen goede of foute antwoorden, want het gaat erom wat jij ervan vindt. Jij weet dingen die ik niet weet (ik kan namelijk geen gedachten lezen) en die dingen kunnen ons helpen om deze situatie beter te maken. Daar wil ik dat graag weten. Jij hebt zelf vast wel een idee hoe het komt en wat we eraan kunnen doen, wat jou helpt, hoe we het gaan oplossen. Dat wil ik graag van jou weten, want jij bent de enige die me dat kan vertellen. Niemand anders kan dat, behalve jij. Daar gaan we het nu over hebben. Oké?"

Stap 3: de startvraag

- Vertel dat het jou helpt als de leerling zegt wat het vindt of wil
- Een makkelijk te beantwoorden vraag, Vertel eens over...
- Luister, vat samen en vraag door
- Eerst feiten, daarna beleving
- Kijk goed en luister aandachtig

Wanneer een leerling vaak met 'weet niet' antwoord:

'Stel dat je het antwoord wel zou weten, wat zou je dan zeggen? Neem er maar even de tijd voor, dan ga ik thee voor ons halen.'

Wanneer samenvatten?

- Lang verhaal met veel details of herhalingen
- Het verhaal wordt chaotisch, spoor bijster raken
- Je wilt over naar een andere stap in het gesprek

Stap 4: romp van het gesprek

- Laat zien dat je luistert
- Corrigeer de taalgebruik van het kind niet
- Complimenteer
- Wees open en duidelijk
- Vat samen door te herhalen
- Doorvragen (oplossingsgerichte vragen)

Bij het doorvragen kun je (oplossingsgerichte) vragen stellen:

- Waar heeft het kind moeite mee? Wat vindt het jammer of een probleem?
- Wat gaat goed, is fijn, leuk? Wanneer is het probleem er niet? Kun je een voorbeeld geven? Wat bedoel je met ...? Wie zijn ze? Hoe vaak is soms? Wat vind jij daarvan?
- Hoe zou het komen dat zo moeilijk gaat en juist goed?
- GEEN WAAROM! Wat maakte dat je..., wat heb je toen gedaan? Hoe kwam het dat het moeilijk/goed ging? Hoe lukte je dat? Wat of wie hielp je daarbij?
- Neem de situatie door, analyseer. Bespreek de rol van het kind, maar ook die van andere betrokkenen: wat deden zij waardoor het moeilijk/goed ging?
- Wat zou de leerling willen veranderen? Hoe ziet dat er concreet uit? Hoe kunnen we dat merken? Welke hulp heb je daarbij nodig?

Stap 5: afronding

- Positief gevoel, hoe heeft de leerling het gesprek ervaren
- Tijdig afronden
- Oog voor non-verbale signalen
- Terugkomen op aanleiding en doel, doel bereikt?
- Kort samenvatten
- Geef aan welk vervolg er komt en op welk termijn
- Complimenteer en bedank

Achtergrond informatie**Actieve luisterhouding:**

- ik weet dat iedereen een andere mening over iets heeft maar ga uit van 'twee weten meer dan één'
- Ik ga er vanuit dat ik van iedereen kan leren en verander mijn eigen denkbeelden door het luisteren naar de ander

Vorm:

- Praten afwisselen met bewegingsspel (commando pinken o.i.d.)
- Verhaaltjes vertellen, zinnen afmaken
- Gebruik maken van denkbeeldige vriendjes, visueel materiaal
- Niet te lang stil zitten.

(Non-) verbale aspect:

- Kort, concreet taalgebruik
- lichaamstaal

Vraagtechnieken

- Gesloten vragen vermijden, alleen om interpretatie te controleren
- Suggestieve vragen vermijden
- Open vragen naar hoofdlijn van gebeurtenis, doorvragen op details
- Vragen meer in ruimtelijke zin.
- Niet samenvattend vragen, alleen om interpretatie te controleren

Vraagtechnieken	Omschrijving
Suggestieve vragen	Vragen die een antwoord suggereren
Tegendeel vragen	Een vraag stellen om een tegenreactie uit te lokken
Temporele vragen	Vragen die ingaan op een tijd. Wanneer was dat?
Ruimtelijke vragen	Vragen die ingaan op de omgeving/ruimte. Waar was je toen? Hoe zag de ruimte eruit?

Vorbereiding en aantekeningen

Leerkracht: _____

Leerling: _____

Groep: _____

Datum: ____-____-____

In het achterhoofd:

Wil het kind ook met mij in gesprek? Hoe zou het kunnen reageren en wat doe ik dan?

Heeft het kind al eens eerder met iemand over dit onderwerp gesproken?

Komt het kind door dit gesprek in loyaliteitsproblemen met anderen?

Vorbereiding: Wat wil ik weten, waar gaat het gesprek over?	Probleem: Wat is moeilijk? Wanneer is het er wel/niet? Wat is de rol van de leerling/leerkracht/medeleerling/ouder(s)?	Wat is het doel?	Positieve aspecten	Hoe bereiken? Wie? Wat? Wanneer? Op welke momenten?
			Afspraken/opmerkingen:	

3.3 groep 5-6

GROEP 5-6

Stappenplan kindgesprek

Stap 1: voorstellen

- Leerling plek in ruimte laten kiezen
- Schuin en op dezelfde hoogte van leerlingen zitten
- Benoem aanleiding, doel en tijdsduur op niveau van de leerling
- Alle antwoorden zijn goed

Stap 2: introductie gesprek

- Stel de leerling op zijn gemak
- Laat weten dat :
 - het niet erg is als de leerling iets niet weet
 - de leerling de moeite waard is om naar te luisteren
 - het verhaal de moeite waard is om te horen.

Stap 3: de startvraag

- Vertel dat het jou helpt als de leerling zegt wat het vindt of wil
- Een makkelijk te beantwoorden vraag, *Vertel eens over...*
- Luister, vat samen en vraag door
- Eerst feiten, daarna beleving
- Kijk goed en luister aandachtig

Stap 4: romp van het gesprek

- Laat zien dat je luistert
- Corrigeer de taalgebruik van het kind niet
- Complimenteer
- Wees open en duidelijk
- Vat samen door te herhalen
- Doorvragen (oplossingsgerichte vragen)

Stap 5: afronding

- Positief gevoel, hoe heeft de leerling het gesprek ervaren
- Tijdig afronden
- Oog voor non-verbale signalen
- Terugkomen op aanleiding en doel, doel bereikt?
- Kort samenvatten
- Geef aan welk vervolg er komt en op welk termijn
- Complimenteer en bedank

In het achterhoofd:

Wil het kind ook met mij in gesprek? Hoe zou het kunnen reageren en wat doe ik dan?

Heeft het kind al eens eerder met iemand over dit onderwerp gesproken?

Komt het kind door dit gesprek in loyaliteitsproblemen met anderen?

Vooraf

- Doel van het gesprek
- Waar wil ik het over hebben?
- Wat wil ik weten en waarom?

Tijdens

Wees een open, eerlijk, en nieuwsgierig en wees kritisch over je oordeel, mening en aanname

Achteraf

- Samenvatten
- Terugkoppeling: doelen gesprek bereikt?
- Vervolg

Delfos, M.F. (2014). *Luister jij wel naar mij?* Amsterdam: Uitgeverij SWP

KB5: De Polhaar, I. Kuiper (2014-2015)

Achtergrond informatie

Actieve luisterhouding:

- ik weet dat iedereen een andere mening over iets heeft maar ga uit van 'twee weten meer dan één'
- Ik ga er vanuit dat ik van iedereen kan leren en verander mijn eigen denkbeelden door het luisteren naar de ander

Vorm:

- Praten soms afwisselen met bewegingsspel
- Indirecte communicatie door middel van vragen wat echte vrienden of vriendinnen ervan zouden vinden.

(Non-) verbale aspect:

- Kort, concreet taalgebruik.
- Moeilijke woorden uitleggen
- lichaamstaal

TIPS!

Wanneer een leerling vaak met 'weet niet' antwoord: 'Stel dat je het antwoord wel zou weten, wat zou je dan zeggen? Neem er maar even de tijd voor, dan ga ik thee voor ons halen.'

Wanneer samenvatten?

- lang verhaal met veel details of herhalingen
- Het verhaal wordt chaotisch, spoor bijster raken
- Je wilt over naar een andere stap in het gesprek

Vraagtechnieken

- Open en gesloten afwisselen
- Geen gesloten vraag als hoofdvraag
- Suggestieve vragen vermijden
- Open vragen naar hoofdlijn van gebeurtenis, doorvragen op details
- Vragen meer in ruimtelijke zin.
- Vragen herhalen op gevarieerde manier. Niet samenvattend vragen.

Vraagtechnieken	Omschrijving
Suggestieve vragen	Vragen die een antwoord suggereren
Tegendeel vragen	Een vraag stellen om een tegenreactie uit te lokken
Temporele vragen	Vragen die ingaan op een tijd. Wanneer was dat?
Ruimtelijke vragen	Vragen die ingaan op de omgeving/ruimte. Waar was je toen? Hoe zag de ruimte eruit?

Voorbeeld introductie (stap 2):

"Ik ga je vragen naar jouw eigen mening, want die is belangrijk. Er zijn dus geen goede of foute antwoorden, want het gaat erom wat jij ervan vindt. Jij weet dingen die ik niet weet (ik kan namelijk geen gedachten lezen) en die dingen kunnen ons helpen om deze situatie beter te maken. Daar wil ik dat graag weten. Jij hebt zelf vast wel een idee hoe het komt en wat we eraan kunnen doen, wat jou helpt, hoe we het gaan oplossen. Dat wil ik graag van jou weten, want jij bent de enige die me dat kan vertellen. Niemand anders kan dat, behalve jij. Daar gaan we het nu over hebben. Oké?"

Bij het doorvragen kun je (oplossingsgerichte) vragen stellen als:

- Waar heeft het kind moeite mee? Wat vindt het jammer of een probleem?
- Wat gaat goed, is fijn, leuk? Wanneer is het probleem er niet? Kun je een voorbeeld geven? Wat bedoel je met ...? Wie zijn ze? Hoe vaak is soms? Wat vind jij daarvan?
- Hoe zou het komen dat zo moeilijk gaat en juist goed?
- GEEN WAAROM! Wat maakte dat je..., wat heb je toen gedaan? Hoe kwam het dat het moeilijk/goed ging? Wat of wie hielp je daarbij?
- Neem de situatie door, analyseer. Bespreek de rol van het kind, maar ook die van andere betrokkenen: wat deden zij waardoor het moeilijk/goed ging?

Stappenplan kindgesprek

Wees een open, eerlijk, en nieuwsgierig en wees kritisch over je oordeel, mening en aanname

Stap 1: voorstellen

- Leerling plek in ruimte laten kiezen
- Schuin en op dezelfde hoogte van leerlingen zitten
- Benoem aanleiding, doel en tijdsduur op niveau van de leerling
- Alle antwoorden zijn goed

Stap 2: introductie gesprek

- Stel de leerling op zijn gemak
- Laat weten dat :
 - het niet erg is als de leerling iets niet weet
 - de leerling de moeite waard is om naar te luisteren
 - het verhaal de moeite waard is om te horen.

Stap 3: de startvraag

- Vertel dat het jou helpt als de leerling zegt wat het vindt of wil
- Een makkelijk te beantwoorden vraag, *Vertel eens over..*
- Luister, vat samen en vraag door
- Eerst feiten, daarna beleving
- Kijk goed en luister aandachtig

Stap 4: romp van het gesprek

- Laat zien dat je luistert
- Corrigeer de taalgebruik van het kind niet
- Complimenteer
- Wees open en duidelijk
- Vat samen door te herhalen
- Doorvragen (oplossingsgerichte vragen)

Stap 5: afronding

- Positief gevoel, hoe heeft de leerling het gesprek ervaren
- Tijdig afronden
- Oog voor non-verbale signalen
- Terugkomen op aanleiding en doel, doel bereikt?
- Kort samenvatten
- Geef aan welk vervolg er komt en op welk termijn
- Complimenteer en bedank

Achtergrond informatie

Actieve luisterhouding:

- Ik weet dat iedereen een andere mening over iets heeft maar ga uit van 'twee weten meer dan één'
- Ik ga er vanuit dat ik van iedereen kan leren en verander mijn eigen denkbepelden door het luisteren naar de ander

Vorm:

- Praten
- Eventueel met een leeftijdsgenoot

(Non-) verbale aspect:

- Concreet en abstract taalgebruik, helpen met formuleren, altijd controleren
- Lichaamstaal benoemen

Voorbeeld introductie (stap 2):

"Ik ga je vragen naar jouw eigen mening, want die is belangrijk. Er zijn dus geen goede of foute antwoorden, want het gaat erom wat jij ervan vindt. Jij weet dingen die ik niet weet (ik kan namelijk geen gedachten lezen) en die dingen kunnen ons helpen om deze situatie beter te maken. Daar wil ik dat graag weten. Jij hebt zelf vast wel een idee hoe het komt en wat we eraan kunnen doen, wat jou helpt, hoe we het gaan oplossen. Dat wil ik graag van jou weten, want jij bent de enige die me dat kan vertellen. Niemand anders kan dat, behalve jij. Daar gaan we het nu over hebben. Oké?"

Vraagtechnieken

- Open vragen stellen
- Doorvragen via open vragen. Gesloten vragen alleen nodig om interpretatie te controleren
- Suggestieve vragen vermijden
- Gebeurtenissen navragen in ruimtelijke en temporele zin
- Samenvattend vragen om structuur van het gesprek vast te houden

Vraagtechnieken	Omschrijving
Suggestieve vragen	Vragen die een antwoord suggereren
Tegendeel vragen	Een vraag stellen om een tegenreactie uit te lokken
Temporele vragen	Vragen die ingaan op een tijd. Wanneer was dat?
Ruimtelijke vragen	Vragen die ingaan op de omgeving/ruimte. Waar was je toen? Hoe zag de ruimte eruit?

TIPS!

Wanneer een leerling vaak met 'weet niet' antwoord:

'Stel dat je het antwoord wel zou weten, wat zou je dan zeggen? Neem er maar even de tijd voor, dan ga ik thee voor ons halen.'

Wanneer samenvatten?

- lang verhaal met veel details of herhalingen
- Het verhaal wordt chaotisch, spoor bijster raken
- Je wilt over naar een andere stap in het gesprek

Bij het doorvragen kun je (oplossingsgerichte) vragen stellen als:

- Waar heeft het kind moeite mee? Wat vindt het jammer of een probleem?
- Wat gaat goed, is fijn, leuk? Wanneer is het probleem er niet? Kun je een voorbeeld geven? Wat bedoel je met ...? Wie zijn ze? Hoe vaak is soms? Wat vind jij daarvan?
- Hoe zou het komen dat zo moeilijk gaat en juist goed?
- GEEN WAAROM! Wat maakte dat je..., wat heb je toen gedaan? Hoe kwam het dat het moeilijk/goed ging? Wat of wie hielp je daarbij?
- Neem de situatie door, analyseer. Bespreek de rol van het kind, maar ook die van andere betrokkenen: wat deden zij waardoor het moeilijk/goed ging?
- Wat zou de leerling willen veranderen? Hoe ziet dat er concreet uit? Hoe kunnen we dat merken? Welke hulp heb je daarbij nodig?

Vorbereiding en aantekeningen

Leerkracht: _____

Leerling: _____

Groep: _____

Datum: ____-____-____

In het achterhoofd:

Wil het kind ook met mij in gesprek? Hoe zou het kunnen reageren en wat doe ik dan?

Heeft het kind al eens eerder met iemand over dit onderwerp gesproken?

Komt het kind door dit gesprek in loyaliteitsproblemen met anderen?

Vorbereiding: Wat wil ik weten, waar gaat het gesprek over?	Probleem: Wat is moeilijk? Wanneer is het er wel/niet? Wat is de rol van de leerling/leerkracht/medeleerling/ouder(s)?	Wat is het doel?	Positieve aspecten	Hoe bereiken? Wie? Wat? Wanneer? Op welke momenten?
			Afspraken/opmerkingen:	

Delfos, M. F. (2014). *Luister je wel naar mij?* Amsterdam: Uitgeverij SWP

Kbs. De Polhaar; I. Kuiper

S