

Inhoudsopgave

Samenvatting	12
1. Inleiding	13
1.1 Huidige situatie	13
1.2 Aanleiding en probleemstelling	13
1.3 Onderzoeksvraag en deelvragen	13
2. Theoretisch kader	15
2.1 Welbevinden	15
2.2 Observatie instrument 'Zien'	15
2.3 Probleemgerichte gespreksvoering	15
2.4 Oplossingsgerichte gespreksvoering	15
2.4.1 De zevenstappendans	16
2.4.2 De cirkeltechniek	17
2.5 Probleemgericht of oplossingsgericht?	17
2.6 Coaching collega's	19
2.7 Dit onderzoek	19
3. Onderzoeksmethodologie	20
3.1 Het doel van mijn onderzoek	20
3.2 Onderzoeksparadigma	20
3.3 Onderzoeksstrategie en onderzoeksmethode	20
3.4 De rollen van de respondenten en deelnemers	21
3.5 Ethiek	21
3.7 Triangulatie, validiteit en betrouwbaarheid	21
3.8 Data analyse	21
3.9 Hoe ga ik de kennis die ik opdoe in mijn onderzoek in de praktijksituatie delen en gebruiken?	21
4. Data-analyse en resultaten	22
4.1 De nulmeting.....	22
4.2 De coachingsgesprekken	23
Startgesprek (zie bijlage 4)	23
Gesprek leerkracht groep 6 - leerling	24
Gesprek leerkracht groep 7 - leerling	25
Tussengesprek n.a.v. observatie (zie bijlage 5)	26
Eindgesprek (zie bijlage 6)	27

4.3 Eindmeting	28
5. Conclusie en discussie	29
5.1 Beantwoording hoofdvragen en deelvragen	29
5.1.1 Deelvragen	29
5.1.2 De onderzoeksvraag:	30
5.2 Beperkingen en aanbevelingen voor verder onderzoek	30
5.3 Aanbevelingen voor de praktijk	30
6. Reflectie	31
Beschrijvende reflectie	31
Biografische reflectie	31
Technische reflectie	32
Kritische reflectie	32
Metareflectie	32
Critical friends	33
Literatuur	34
Bijlagen	36
Bijlage 1: Verwerkingsopdracht 1 BOGC1	37
Bijlage 2: Verwerkingsopdracht 2 OGC2A	41
Bijlage 3: Logboek	45
Bijlage 4: Startgesprek	47
Bijlage 5: Tussengesprek	49
Bijlage 6: Eindgesprek	50
Bijlage 7: Gesprekskaart zevenstappendans	51

Samenvatting

Voor de studie master SEN en mijn praktijk heb ik dit praktijkgericht onderzoek uitgevoerd. Dit onderzoek heeft plaatsgevonden op een Openbaar Kindcentrum te Maassluis. Op deze school gebeurde niets met de resultaten uit het observatie instrument 'Zien'. De directrice wilde dat ik hier verandering in zou aanbrengen. Vanuit mijn collega's kwam het verzoek iets met gespreksvoering te doen, omdat ze handvatten missen om hiermee uit de voeten te kunnen. Groep zes en groep zeven bleken de laagste scores op 'Welbevinden' te hebben, dus heb ik mijn onderzoek op deze twee groepen gericht. De hoofdvraag die ik heb opgesteld is: *Welke vorm van gespreksvoering ondersteunt de leerkrachten van groep zes en groep zeven om het welbevinden van de kinderen te bevorderen en hoe kan ik als intern begeleider hierin een coachende rol hebben?* Met behulp van drie deelvragen probeer ik gedurende dit onderzoek antwoord te vinden op de hoofdvraag. De deelvragen zijn:

1. *Wat wordt verstaan onder welbevinden?*
2. *Welke ondersteuningsbehoeften hebben de leerkrachten om de gesprekken met de kinderen te voeren met als doel het bevorderen van het welbevinden van de kinderen?*
3. *Hoe kan ik de leerkrachten van groep zes en groep zeven hierin coachen?*

Om antwoord te vinden op deze vragen heb ik een nulmeting afgenomen bij de kinderen van groep zes en groep zeven. Tevens heb ik onderzocht welke gespreksvoering het best past bij deze school en de doelen die we willen bereiken.

Na de nulmeting zijn de leerkrachten gestart met het voeren van oplossingsgerichte gesprekken met de kinderen waarvan het welbevinden vijftig procent of lager was. Tijdens dit traject heb ik volgens het model van Van Veenman et. al. (1995) gewerkt om de leerkrachten te coachen met behulp van een startgesprek, een observatie met een tussengesprek en een eindgesprek. In het eindgesprek evalueren we de interventieperiode en mijn coaching. Tevens is er na de interventieperiode een eindmeting gedaan om te kijken of de profijtgroep (de kinderen) profijt hebben gehad van mijn coaching en de gespreksvoering met de leerkrachten.

Uit het eindgesprek bleek dat de leerkrachten tevreden waren met de vooruitgang die ze geboekt hadden, maar dat er nog wel actiepunten waren voor de komende periode. Beide leerkrachten hebben het gevoel dat ze handvatten hebben gekregen en ontwikkeld zijn om oplossingsgerichte gesprekken te voeren.

Na het theoretisch onderzoek en de interventieperiode heb ik antwoord gegeven op de deelvragen en de hoofdvraag. Uit theoretisch onderzoek is gebleken dat oplossingsgerichte gespreksvoering het best past op deze school. De oplossingsgerichte benadering past tevens het best bij het willen bevorderen van het welbevinden, omdat het gericht is op de toekomst en vanuit de positieve psychologie komt.

De aanbevelingen die ik geef voor de praktijk zijn de volgende:

Het coachingstraject uitbreiden en inzetten in meerdere groepen in de praktijk.

Een andere aanbeveling is de leerkrachten meer tijd en ruimte te geven voor het eigen maken van de oplossingsgerichte gespreksvoering.

1. Inleiding

In dit hoofdstuk wordt de huidige situatie van mijn praktijk geschetst. Er wordt een aanleiding gegeven voor de probleemstelling, evenals de gewenste situatie. De probleemstelling wordt geformuleerd in een onderzoeksvraag en deelvragen.

1.1 Huidige situatie

Dit onderzoek vindt plaats op een Openbaar Kindcentrum te Maassluis. Binnen het gebouw kunnen kinderen worden opgevangen van nul tot en met twaalf jaar. Er is zowel een kinderopvang voor kinderen tot vier jaar als een basisschool voor kinderen vanaf vier jaar aanwezig. De school staat in een wijk waarin diverse culturen aanwezig zijn. Op school zien we deze culturen binnen de elf aanwezige groepen terug. Zelf ben ik drie jaar werkzaam geweest in groep zeven. Dit schooljaar ben ik gestart met het ondersteunen van de intern begeleider. Daarnaast werk ik in groep één/twee. Dit schooljaar word ik op meerdere gebieden gecoacht; ik word gecoacht om uiteindelijk zelfstandig groepsbezoeken af te leggen gericht op het directe instructiemodel en ik word gecoacht om trainingen te geven aan mijn team met als thema datagestueerd werken. De reden hiervoor is, dat het opbrengstgericht werken dit jaar centraal staat op mijn school.

1.2 Aanleiding en probleemstelling

Op de school waar ik werk zijn twee groepen, groep zes en groep zeven, die opvallen. Er zitten veel kinderen in deze groepen die op verschillende manieren aandacht vragen, positief en negatief.

Uit ons observatie instrument 'Zien' is gebleken dat het welbevinden van meerdere kinderen uit deze groepen verbeterd kan worden. Laevers (1995) toont in zijn model dat welbevinden een voorwaarde is om cognitief actief te kunnen zijn. De gedachte dat een kind hierdoor niet optimaal zou kunnen leren, houd mij bezig. Ik wil onderzoeken om hoeveel kinderen het gaat en hoe we hier verbetering in kunnen krijgen. Omdat de school zich dit schooljaar richt op opbrengstgericht werken, is het van belang om het welbevinden van de kinderen te verbeteren, zodat ze de ruimte en vrijheid voelen optimaal te presteren binnen en buiten de groep (Casaer, 2008).

De leerkrachten hebben onlangs tijdens een studiemiddag aangegeven dat ze het lastig vinden gesprekken te voeren met de kinderen uit hun klas. Ze hebben regelmatig het gevoel dat ze met een kind iets willen bespreken, maar weten vaak niet hoe ze dit moeten aanpakken. Dit was een duidelijk signaal om mij hierin te verdiepen. Omdat de leerkrachten hier te weinig handvatten voor hebben, zal ik onderzoeken welke gespreksvoering het beste in onze praktijk past. Vervolgens zal ik de leerkrachten coachen in het uitvoeren van deze gespreksvoering.

1.3 Onderzoeksvraag en deelvragen

De onderzoeksvraag luidt als volgt:

Welke vorm van gespreksvoering ondersteunt de leerkrachten van groep zes en groep zeven om het welbevinden van de kinderen te bevorderen en hoe kan ik als intern begeleider hierin een coachende rol hebben?

Deelvragen:

1. Wat wordt verstaan onder welbevinden?
2. Welke ondersteuningsbehoeften hebben de leerkrachten om de gesprekken met de kinderen te voeren met als doel het bevorderen van het welbevinden van de kinderen?
3. Hoe kan ik de leerkrachten van groep zes en groep zeven hierin coachen?

1.4 Gewenste situatie

De gewenste situatie zal zijn dat de leerkrachten de gesprekken zelfstandig kunnen uitvoeren met de kinderen. Ze hebben een ontwikkeling doorgemaakt van bewust onbekwaam naar bewust bekwaam (Bolstad, 1999). De leerkrachten zien mij in dit proces als hun coach. De profijtgroep, de kinderen van groep zes en zeven, voelen zich gelukkig, voelen zich thuis, voelen zich geborgen en competent (Deley, 2004). Oftewel, hun welbevinden is verbeterd. Het observatie instrument 'Zien' zal deze vooruitgang aantonen.

1.5 Wat is er al bekend over dit onderwerp?

Er is onderzoek gedaan op andere scholen met betrekking tot dit onderwerp, maar de leerkrachten van groep zes en groep zeven van deze school zijn nog niet bekend met het onderzoeken van het welbevinden van de kinderen en het bevorderen hiervan met behulp van gespreksvoering.

Sinds dit schooljaar ben ik begonnen met het coachen van leerkrachten, zodat het directe instructiemodel in alle groepen op basis van meerwaarde ingezet zal worden. De leerkrachten zijn hierdoor bekend met mijn coachende rol.

1.6 De praktische, maatschappelijke en wetenschappelijke relevantie

Dit onderzoek draagt bij aan de krachtige leeromgeving van de kinderen. Als het welbevinden vooruit gaat zullen zij zich veiliger voelen en beter tot ontwikkeling komen. Hierdoor is de kans groot dat de gedragsproblemen zullen verminderen en de leerprestaties verbeteren (Casaer, 2008), wat niet direct het hoofddoel van dit onderzoek is. Dit betekent dat de kinderen een grotere kans hebben op een goede baan en goed kunnen functioneren in de maatschappij. Het is belangrijk om te onderzoeken of een coach de leerkrachten op een school op de juiste manier gesprekken kan laten voeren met kinderen, met in hun achterhoofd het verbeteren van het welbevinden van de kinderen. Leerkrachten zullen zich hierdoor competentier gaan voelen.

1.7 Persoonlijke motivatie in relatie tot mijn professionele ontwikkeling

Bij mij staat het welbevinden van de leerling op nummer één. Als een kind zich veilig voelt en er is sprake van een krachtige leeromgeving, zullen de leerprestaties veel hoger liggen dan wanneer een kind zich onveilig voelt (Casaer, 2008).

Iedere leerkracht heeft zijn eigen manier om een veilig klimaat te creëren in zijn groep.

Dit jaar en volgend schooljaar zal ik mijn coachende rol behouden en hierin verder ontwikkelen. Het is dus van belang dat ik nog meer inzicht krijg in het traject van een coach. Door dit traject tijdens dit onderzoek uit te voeren en hierop te reflecteren, zal ik hier de komende jaren profijt van hebben.

1.8 Waarom is dit thema een heel onderzoek waard?

Jeninga (2008) schrijft dat het cognitieve functioneren en het sociaal emotionele functioneren van een kind elkaar wederzijds beïnvloeden.

Op het moment dat wij in de praktijk signaleren dat het welbevinden van de kinderen te laag is, moeten we in actie komen. Door mijn coaching zullen meerdere leerkrachten de gespreksvoering onder de knie krijgen, waardoor we er schoolbreed profijt van kunnen hebben op sociaal emotioneel en cognitief gebied. Mocht het coachen van de leerkrachten en de gekozen gespreksvoering het verwachte effect hebben, dan zou het mooi zijn als uiteindelijk meerdere scholen dit traject volgen.

1.9 Kernbegrippen met betrekking tot het onderzoek welbevinden, coaching, Zien, gespreksvoering

2. Theoretisch kader

In dit hoofdstuk wordt vastgesteld welke theorieën er bestaan over het voeren van gesprekken. Na het bestuderen van de verschillende gespreksvoeringen in de theorie wordt besloten welke interventie tijdens dit onderzoek zal worden ingezet. Tenslotte wordt onderzocht hoe de coaching het beste kan plaatsvinden.

2.1 Welbevinden

Zoals ik in hoofdstuk één benoemde, gaat welbevinden over het gevoel gelukkig te zijn. Het gevoel je ergens thuis te voelen, zich geborgen en competent te voelen (Deley, 2004). Signalen van welbevinden kunnen zijn; zichtbaar genieten, lachen, spontaan zijn, zichzelf durven zijn, enzovoorts. Struyven (2003) schrijft dat welbevinden de mate is waarin de klascontext en de opvoedingscontext tegemoet moeten komen aan de basisbehoeften van het kind. De drie basisbehoeften van het kind zijn relatie, competentie en autonomie (Stevens, 2004). Kinderen hebben zowel behoefte aan een relatie met de leerkracht als met de kinderen. Ze willen erbij horen. Kinderen willen zich competent voelen. Ze willen laten zien wat ze kunnen. Het is dus belangrijk het onderwijs af te stemmen op de behoefte van het kind. Als derde bestaat er het gevoel het zelf te kunnen, onafhankelijk te kunnen zijn (autonomie). Hierbij moet de leerkracht het kind eigen laten zijn, er moet een veilige omgeving zijn. Met deze drie basisbehoeften is er een basis voor welbevinden, maar ook voor motivatie en inzet en zin in leren.

2.2 Observatie instrument 'Zien'

Op school gebruiken wij het observatie instrument 'Zien' voor alle groepen om in kaart te brengen welke kinderen extra ondersteuning nodig hebben op de verschillende indicatoren vanuit 'Zien'. Tweemaal per jaar vullen de leerkrachten de leerkrachtenvragenlijst in. Vanaf groep vijf vullen de kinderen een leerlingvragenlijst in. Zij kunnen vanaf deze leeftijd namelijk mentaliseren, wat inhoudt dat de kinderen dan nadenken over eigen denken, ideeën, wensen en fantasieën (Frith & Frith, 2003).

De vragenlijsten gaan over de categorieën Betrokkenheid, Welbevinden, Sociale flexibiliteit, Sociale initiatief, Sociale autonomie, Impulsbeheersing en Inlevingsvermogen. Door het invullen van de vragenlijsten krijgen leerkrachten beter inzicht in de ondersteuningsbehoeften van de kinderen, wat aansluit bij handelingsgericht werken. Dit maakt passend onderwijs mogelijk (Pameijer, Van Beukering & De Lange, 2010).

2.3 Probleemgerichte gespreksvoering

Tijdens het voeren van een probleemgericht gesprek is het van belang het probleem zo snel en duidelijk mogelijk in kaart te brengen. Deze problemen worden vervolgens geanalyseerd door de therapeut of leerkracht. Deze kan het kind vervolgens adviseren en een behandelplan/actieplan opstellen. Deze gespreksvoering is gericht op het verleden en het heden. Na het uitvoeren van het actieplan wordt nagegaan of het gewenste effect is bereikt. Mocht dit niet het geval zijn, wordt het plan bijgesteld en wederom uitgevoerd (De Vries, 2010). Verdere stappen van de probleemgerichte gespreksvoering worden uitgewerkt in hoofdstuk 2.5.

2.4 Oplossingsgerichte gespreksvoering

Het voeren van oplossingsgerichte gesprekken tussen de leerkracht en het kind kan het kind het gevoel geven zich gehoord te voelen, zich begrepen te voelen. Samen met de leerkracht gaat het kind op zoek naar oplossingen voor de problemen waar de kinderen op school of thuis tegenaan lopen.

Het oplossingsgerichte model kent drie basisregels (Cauffman & Van Dijk, 2011): als iets niet werkt, leer ervan en doe iets anders; als iets wel (of beter) werkt, doe er meer van; Als iets blijkt te werken, leer het van/aan iemand anders.

Als leerkracht kan het bijvoorbeeld zijn dat een stemverheffing niet werkt om orde te houden. In plaats van steeds opnieuw dezelfde stemverheffing te proberen, probeer je iets anders. Dit doorbreekt de gewoonte en dit zorgt voor een andere respons. Op het moment dat je als leerkracht een oplossing ergens voor hebt gevonden, deel dit dan met anderen zodat de hele school er beter van wordt. Dit betekent niet dat het altijd bij iedereen op dezelfde manier werkt. Iedere klas, ieder kind, iedere collega heeft zijn eigen gebruiksaanwijzing.

2.4.1 De zevenstappendans

De oplossingsgerichte gesprekken kunnen worden gevoerd door gebruik te maken van de zevenstappendans (Cauffman & Van Dijk, 2011). De zevenstappendans wordt ook wel 'de onderwijstango' genoemd. Je danst samen naar de oplossing. De zevenstappendans gaat als volgt:

Stap 1 - Contact leggen

Bij deze stap ga je bij jezelf na of je in een contact met het kind gelijk in gesprek gaat, of dat je eerst even 'goedemorgen' zegt en even rustig gaat zitten. Als je aangeeft er de tijd voor te willen nemen, dan open je de tango en zal er interactie volgen.

Stap 2 – Context verkennen

Er zijn allerlei factoren die meespelen bij een leerling, zoals bijvoorbeeld omgevingsfactoren. Door het stellen van een aantal vragen kun je helderheid krijgen over zijn of haar achtergrond, bijvoorbeeld: Vind je het fijn op deze school? Ben je tevreden met je vrienden/vriendinnen? Hoe zijn je resultaten tot nu toe? Let er wel op dat je de vragen niet afvuurt als een vragenvuur. Laat hem of haar rustig vertellen en stel daarna rustig een volgende vraag. Het kind heeft op deze manier het gevoel dat er echt geluisterd wordt.

Stap 3 – Doelen stellen

Het is belangrijk dat de leerkracht het kind helpt de juiste doelen te stellen. Deze doelen helpen de gedachten, emoties en gedragingen van het kind te sturen. De belangrijkste vraag die de leerkracht moet stellen in deze stap is de doelstellingsvraag: Wat moeten we vandaag bespreken, zodat dit gesprek voor jou nuttig zal zijn? Als de doelen helder zijn, wordt de weg om ze te bereiken zichtbaar.

Komt het kind niet tot een doel, probeer dan verhelderende vragen te stellen. Deze vragen zorgen er vaak voor dat er toch een wens tot verandering verborgen is. Deze wensen kun je samen omvormen tot heldere doelstellingen voor het kind. De doelen die gesteld worden zijn realistisch, realiseerbaar, praktisch, in gedragstermen observeerbaar en voorzichtig opgebouwd. Het is belangrijk steeds een 'succesje' te hebben. Zo'n succesje is de weg naar het grote succes.

Stap 4 – Sterke punten markeren en krachtbronnen aanboren

Elk menselijk systeem (bijvoorbeeld een gezin, een klas, enzovoorts) kent zijn eigen krachtbronnen. In tijden van problemen zijn deze krachtbronnen niet altijd even toegankelijk. Het is in deze stap de taak van de leerkracht om de krachtbronnen te (her)vinden bij het kind waarmee het gesprek gevoerd wordt. Samen kun je van je zwaktes sterktes maken en van je bedreigingen maak je kansen. Je kunt verschillende vragen stellen om deze krachtbronnen naar boven te halen, bijvoorbeeld: Zijn er momenten waarop het beter gaat, waarop het probleem zich minder of niet voordoet? Heb je enig idee of anderen ook moeite hebben met deze situatie? Alle vragen kunnen herhaaldelijk worden gevolgd door een 'en wat nog meer?'

Stap 5 – Complimenten geven

Het geven van complimenten is een belangrijke stap. Je geeft niet zomaar complimenten. De complimenten moeten voldoen aan de volgende abc criteria:

A. Je moet menen wat je zegt

B. Je complimenten moeten relevant zijn voor de situatie waar het gesprek over gaat C.

Overdrijven heeft geen nuttig doel

Stap 6 – Differentiatiemogelijkheden aanreiken

Als kinderen problemen hebben, hebben ze de neiging om in zwart-wittermen te spreken. Bijvoorbeeld: 'Alles ging goed, maar nu gaat alles fout.' Het is de taak van de leerkracht om hier nuanceren in aan te brengen. Dit kun je doen door vragen te stellen zoals: Wanneer ging het een beetje beter dan nu? Wat was er toen anders? Zijn er momenten geweest dat het nog veel erger was dan nu?

Daarnaast kun je ook schaalvragen stellen, bijvoorbeeld: op een schaal van 0 tot 10, bij 0 staat het ergste moment en bij 10 zo gaat het goed genoeg. Bij welk getal sta je dan nu? Vraag altijd vooraf of je een schaalvraag mag stellen. Stel de schaalvraag op zo'n manier dat het getal 10 gelijkstaat aan wat hij of zij goed genoeg zou vinden.

Stap 7 – Je op de toekomst oriënteren

Bij deze stap gaat het om toekomstbeeld. Wat wil het kind graag anders zien en hoe merk je dat het anders is? De mirakelvraag is een belangrijke vraag om het kind nauwkeurig te laten beschrijven hoe hij of zij de toekomst graag zou zien. De mirakelvraag ziet er als volgt uit: Veronderstel je eens, dat je lekker gaat slapen en dat er, terwijl je slaapt, een mirakel gebeurt. In dit mirakel wordt het probleem waar je last van hebt opgelost. Je weet niet dat het mirakel heeft plaatsgevonden en je wordt 's ochtends wakker. Hoe zou je merken dat dit mirakel heeft plaatsgevonden? Wat zou je anders doen? Hoe zou....? Hoe zouden....? En wat nog meer?.... Enzovoorts.

De mirakelvraag werkt, omdat je iets 'veronderstelt' waardoor je denkpatroon verandert. Het kind kan ineens veel breder denken, want een mirakel kent geen limieten (Cauffman & Van Dijk, 2011).

Het is van belang te weten dat deze stappen niet altijd allemaal gezet zullen worden. Er zijn, net als bij een dans, eindeloos veel combinaties mogelijk.

2.4.2 De cirkeltechniek

De cirkeltechniek is een competentiegericht gespreksmodel. Met dit model kunnen behandeldoelen worden gesteld. Het gesprek volgens deze techniek bestaat uit vier stappen; de kennismaking, cirkels tekenen, schaalvragen en de afsluiting.

Tijdens de kennismaking stellen de aanwezigen zich voor. Als er ouders aanwezig zijn, zal de behandelaar eerst de ouders begroeten. Dit getuigt van respect voor de hiërarchie binnen het gezin. De kennismaking duurt doorgaans zo'n vijf minuten.

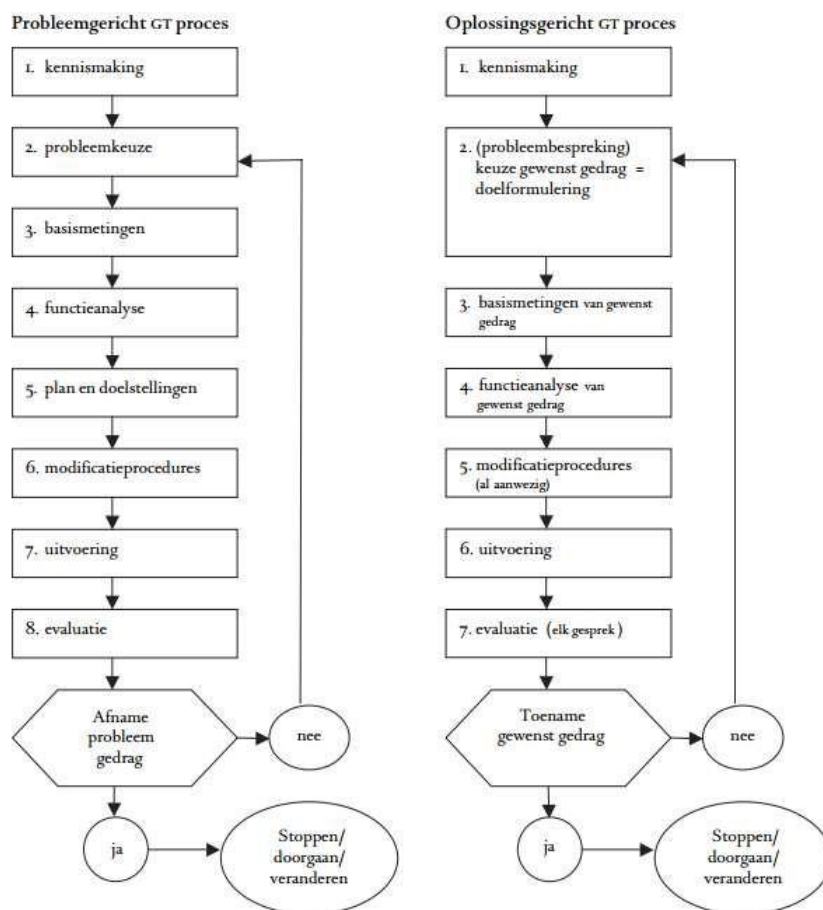
Na de kennismaking tekent de behandelaar twee cirkels op (bijvoorbeeld) een groot vel papier. De behandelaar zal dan vragen wat de ouders willen bereiken met de sessies. Aan het kind zal hij vragen waar hij of zij goed in is, wat zijn talenten zijn, waar hij of zij trots op is. In de buitencirkel schrijven ze daarna op waar het kind niet goed in is of niet trots op is. Dit schrijven ze op een positieve manier op, als positieve doelstellingen. Hierdoor worden de doelen en de competenties van het kind in kaart gebracht.

Het stellen van schaalvragen komt overeen met de schaalvragen uit de zevenstappendans (Cauffman & Van Dijk, 2011).

Het gesprek wordt afgesloten met de vragen: 'Was het gesprek nuttig? Zijn alle belangrijke zaken aan de orde gekomen?' En tot slot kunnen er complimenten gegeven worden aan het kind. Na dit gesprek kan het kind samen met zijn of haar ouders werken aan een eerste kleine stap (Huibers, 2008).

2.5 Probleemgericht of oplossingsgericht?

Een van de overeenkomsten tussen oplossingsgerichte gespreksvoering en probleemgerichte gespreksvoering is dat ze beide uitgaan van de leerprincipes: de klassieke conditionering van Pavlov en de operante conditionering van Skinner. Bij de oplossingsgerichte gespreksvoering wordt dit leerprincipe tijdens het gesprek nadrukkelijk toegepast. Een andere overeenkomst is het doel bij beide gespreksvormen: de hulpverlener wil de cliënt helpen de gewenste veranderingen in hun leven te maken (Bannink, 2006).



Figuur 1 – Probleemgericht naast oplossingsgericht proces (Bannink, 2006)

In figuur één zijn de schema's van de gespreksvormen te zien.

Vanaf stap twee is er al een verschil waarneembaar. Tijdens een oplossingsgericht proces wordt vrijwel direct na de probleembespreking een doel geformuleerd. Bij het probleemgerichte proces komt het doel pas later in het gesprek ter sprake.

De reden hiervoor is dat er bij de oplossingsgerichte gespreksvorm niet gesproken wordt over het probleem, maar over het gewenste gedrag en de mogelijke oplossingen (Cauffman & Van Dijk, 2009; Bannink, 2006).

Tijdens een probleemgericht gesprek wordt er gevraagd naar de problemen van vroeger en nu. Een oplossingsgericht gesprek daarentegen is gericht op de wensen van een kind voor in de toekomst. Problemen staan hier veel minder centraal. Het kind kan zich beter richten op een positieve toekomst. Net als Visser en Cauffman (2003) geeft Bannink (2006) aan dat in een oplossingsgericht gesprek gewerkt wordt aan iets positiefs. Het kind krijgt daarentegen wel de gewenste erkenning voor de impact die het probleem op zijn leven heeft tijdens beide gespreksvormen.

In stadium vier zal er een wondervraag gesteld worden in het oplossingsgerichte gesprek. Bij het probleemgericht proces lijkt huiswerk als erg belangrijk te worden ervaren, terwijl het bij het oplossingsgericht proces gedaan mag worden mits de cliënt de opdrachten nuttig vindt. Aan het eind van ieder gesprek volgt de evaluatie in het oplossingsgericht proces en bij het probleemgericht proces volgt dit pas na meerdere sessies. Of er meerdere sessies nodig zijn

hangt bij de één af van een toename van het gewenste gedrag (oplossingsgericht) en bij de ander van een vermindering van het probleemgedrag (probleemgericht) (Bannink, 2006).

2.6 Coaching collega's

Ik wil tijdens dit onderzoek onderzoeken of het coachen van de leerkrachten van groep zes en zeven het gewenste effect heeft op hun gespreksvoering. Op het moment dat de gesprekken goed gaan, de coaching als positief wordt ervaren en het welbevinden van de (meerderheid van de) profijtgroep gegroeid is, is mijn doel behaald.

Wat is coachen eigenlijk? Coachen is geen adviseren, mentoren of onderwijzen. Adviezen hoeven namelijk niet altijd bij de werkwijze of situatie van de leerkracht passen. Adviezen geven kan uiteraard wel op het moment dat de leerkracht zelf de kennis niet in huis heeft of geen alternatieven kan bedenken.

MacLennan (1995) maakte onderscheid tussen een mentor en een coach. Een mentor is iemand om *van* te leren, een putting-in activiteit. Een coach is iemand om *mee* te leren, putting-out activiteit.

Het doel van coaching is het optimaliseren van het functioneren van de leerkracht. De leerkrachten in mijn praktijk hebben bijvoorbeeld al ervaring met het voeren van gesprekjes met de kinderen, maar ze hebben geen achtergrond of methodiek om in te zetten tijdens het voeren van deze gesprekjes.

Je doorloopt de leerstadia van Maslow met de leerkracht (Bolstad, 1999). De leerkracht is zich vooraf onbewust onbekwaam. Op het moment dat je start met coachen kan er een moment komen dat de leerkracht zich bewust onbekwaam voelt. Na het opdoen van nieuwe kennis en ervaringen zal de stap naar onbewust bekwaam gemaakt worden. De laatste fase is het bewust bekwaam worden van de nieuwe kennis en inzichten. Als coach waak je ervoor dat de leerkrachten steeds een stap vooruit maken en niet terugzakken.

Er bestaan verschillende coachingsmodellen. Hieronder beschrijf ik twee modellen.

Costa en Garmston (1994) spreken over cognitieve coaching. Cognitieve coaching is een proces gericht op interne denkprocessen van leerkrachten. Het leunt op de inzichten van cognitieve psychologie. Het doel van deze coaching is helpen te realiseren van de eigen doelen van de leerkracht, met name de instructie-effectiviteit. Dit model bestaat uit vier fasen: De preactieve fase, de interactieve fase, de reflectieve fase en de projectfase.

In de opvatting van Verhoeven (1996) is leren vooral ervaringsleren. De coaching zorgt ervoor dat het vermogen tot leren weer wordt wakkergeschud. Dit coachingsproces bestaat uit vijf fasen: De bewustzijnsfase, de verantwoordelijkheidsfase, de fase van het toekomstbeeld, de realiteitstoetsing en de actiefase. Zelfsturing is in deze coaching essentieel. De gecoachte moet op basis van zijn nieuwe bewustzijn zelf de verantwoordelijkheid nemen en tot acties overgaan.

Het coachingsmodel van Veenman et.al. (1995) is uitgewerkt in drie fasen: Het voorgesprek, de observatie en het nagesprek. Dit cyclische model kan meerdere malen worden doorlopen. In het voorgesprek ligt het accent op het verhelderen van de doelen van de leerkracht. Na het voorgesprek zijn er duidelijke afspraken gemaakt. Tijdens dit proces staat de inbreng van de leerkracht centraal. Vervolgens vindt er een geplande observatie plaats. De coach registreert de bevindingen van deze observatie. Het nagesprek is om het plan te evalueren. Het kan een afsluitend gesprek zijn of een gesprek om het actieplan bij te stellen. De observatie kan als uitgangspunt genomen worden.

2.7 Dit onderzoek

Tijdens dit onderzoek zal ik de leerkrachten coachen door gebruik te maken van het coachingsmodel van Veenman et. al. (1995). Er zal een voorgesprek plaatsvinden, een observatie en een nagesprek. Omdat de leerkrachten individueel met de leerlingen gesprekken gaan voeren, zal de observatie middels een audio-opname plaatsvinden. Tot slot zal er een nagesprek

plaatsvinden. Het doel van de gespreksvoering is het verhogen van het welbevinden. Uit onderzoek blijkt dat oplossingsgerichte gespreksvoering de positieve, toekomstgerichte vorm is die hierbij past.

3. Onderzoeksmethodologie

3.1 Het doel van mijn onderzoek

Het hoofddoel van dit onderzoek is een positieve ontwikkeling in de oplossingsgerichte gespreksvoering van de leerkrachten van groep zes en zeven met behulp van mijn coaching. Een ander doel is de vooruitgang op het gebied van welbevinden bij de profijtgroep (de kinderen die vijftig procent of lager scoren op welbevinden).

De leerkrachten voeren de oplossingsgerichte gesprekken met de kinderen gedurende een bepaalde periode. Aan het begin en eind van deze periode vullen de leerlingen de vragenlijst van het observatieinstrument 'Zien' in, om na te kunnen gaan of de interventie het gewenste effect heeft gehad.

Ik zal de coach zijn en de leerkrachten van groep zes en zeven coachen volgens het coachingsmodel van Veenman et. al. (1995) in het voeren van deze gesprekken met de bovenbouwleerlingen.

3.2 Onderzoeksparadigma

Het paradigma dat passend is bij dit onderzoek is het kritisch-emancipatorische paradigma. De leerkrachten en de kinderen krijgen de ruimte hun mening te geven. De leerkrachten worden uitgenodigd voor het voorgesprek, waarin zij hun verhaal kunnen vertellen. De kinderen vullen het observatie instrument 'Zien' in en kunnen tijdens de oplossingsgerichte gesprekken met de leerkracht hun problemen kenbaar maken. Ter afsluiting volgt een evaluatie waarin de kinderen en leerkrachten de kans krijgen het proces te evalueren. De kinderen vullen hiervoor de evaluatie van het observatie instrument 'Zien' nogmaals in en de leerkrachten krijgen de kans te evalueren in het nagesprek.

3.3 Onderzoeksstrategie en onderzoeksmethode

De onderzoeksstrategie die past bij dit onderzoek is een actieonderzoek. Ponte (2006) hanteert een schematisch model voor actieonderzoek. In dit schema wordt gestart met een probleemstelling. Dit probleem wordt verkend en vervolgens zal er een algemeen plan opgezet worden. Hieruit zullen verbeteracties ontstaan welke in de praktijk ingezet zullen worden. Tijdens actieonderzoek is het gebruikelijk tussentijds bij te stellen indien nodig. Tot slot volgt er een Case study, waarin reflectie op het actieonderzoek plaatsvindt.

Naast de strategie van Ponte (2006) bestaat de aanpak van Schuman (2009). Schuman (2009) start met een praktijkprobleem, waaruit een onderzoeksvraag ontstaat. Vervolgens wordt het onderzoek uitgevoerd en worden er gegevens verzameld. De volgende stap is het analyseren van de verzamelde gegevens. Dan volgt een evaluatie en het waarderen van de uitkomsten in het licht van het probleem, de vraagstelling en de theorie. Dit zal leiden tot een handelingsplan of actieplan wat voor verbetering zal zorgen. Het plan zal worden uitgevoerd en worden geëvalueerd. Mocht er aanleiding voor zijn, zal de cyclus opnieuw worden doorlopen.

Tijdens dit onderzoek volg ik het model van Schuman (2009).

1. Formuleren van het probleem Leerkrachten willen handvatten om gesprekken te voeren. Het tweede probleem tijdens dit onderzoek is het lage welbevinden van meerdere kinderen uit de groepen zes en zeven.

2. Data verzamelen, 3. Analyse van de data, 4. Beoordelen van de data.

De kinderen hebben een vragenlijst ingevuld in het observatieinstrument 'Zien'. Deze data heb ik verzameld, geanalyseerd en beoordeeld.

5. Actieplan

Het actieplan bestaat uit het coachen van de leerkrachten om oplossingsgerichte gesprekken te voeren met de kinderen waarvan het welbevinden vijftig procent of lager is.

3.4 De rollen van de respondenten en deelnemers

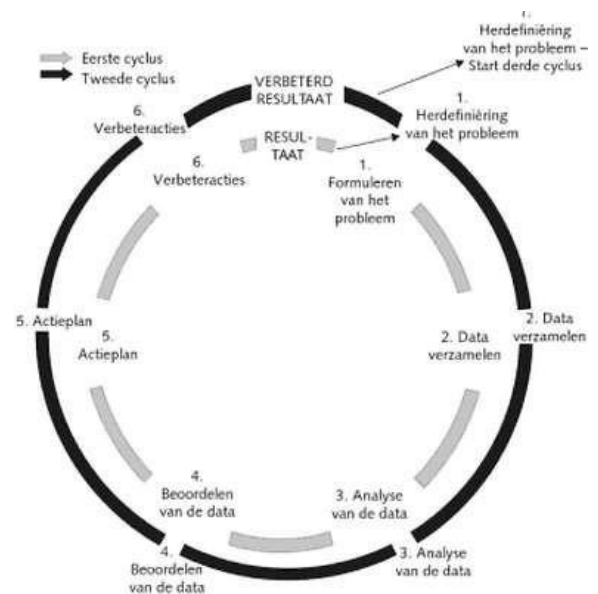
De rollen van de deelnemers zijn erg belangrijk in dit onderzoek. De kinderen van de groepen zes en zeven vullen het observatie instrument tweemaal in, voorafgaand aan het onderzoek en achteraf. Met de leerkrachten van deze groepen voer ik de coachingsgesprekken. De leerkrachten hebben een hele belangrijke rol; het uitvoeren van de gesprekken met de kinderen gedurende de onderzoeksperiode en het evalueren van mijn coaching gedurende de interventieperiode.

3.5 Ethiek

In dit onderzoek zal onderling respect getoond worden door alle deelnemers. De identiteit van alle deelnemers zal beschermd worden. Er zal in dit onderzoek op een verantwoorde en professionele wijze data worden verzameld, geanalyseerd en gebruikt worden. Afspraken die gemaakt worden zullen worden nageleefd. Gedurende het onderzoek zal ik mij open en transparant opstellen, zal niemand voor vervelende verrassingen komen te staan. Opgenomen gesprekken zullen na afronding van dit onderzoek worden vernietigd. De deelnemers weten te allen tijde waar zij aan toe zijn (De Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2011).

3.7 Triangulatie, validiteit en betrouwbaarheid

Gedurende het onderzoek maak ik gebruik van verschillende bronnen. Dit verhoogt de betrouwbaarheid en validiteit van het onderzoek. Ik maak gebruik van de volgende bronnen: literatuur, data uit het observatie instrument van de kinderen en informatie uit de coachingsgesprekken die ik voer met de leerkrachten(triangulatie). Tijdens het onderzoek houd ik continu in de gaten of de handelingen en instrumenten die ingezet worden leiden tot de



antwoorden op de onderzoeksvraag en deelvragen. (De Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2011).

3.8 Data analyse

Na het uitvoeren van de oplossingsgerichte gesprekken neem ik nogmaals het observatie instrument 'Zien' af om een stijging of daling te kunnen waarnemen bij de leerlingen op het gebied welbevinden. Met het verzamelen van deze gegevens kan ik de twee metingen met elkaar vergelijken.

Daarnaast maak ik audio opnames van de begeleidingsgesprekken tussen mij en de leerkrachten van groep zes en zeven. Deze gesprekken typ ik volledig uit, zodat ik de gesprekken zo goed mogelijk kan analyseren. Ieder gesprek zal deels worden toegevoegd als bijlage aan dit onderzoek (zie bijlage 4, 5, 6).

3.9 Hoe ga ik de kennis die ik opdoe in mijn onderzoek in de praktijksituatie delen en gebruiken?

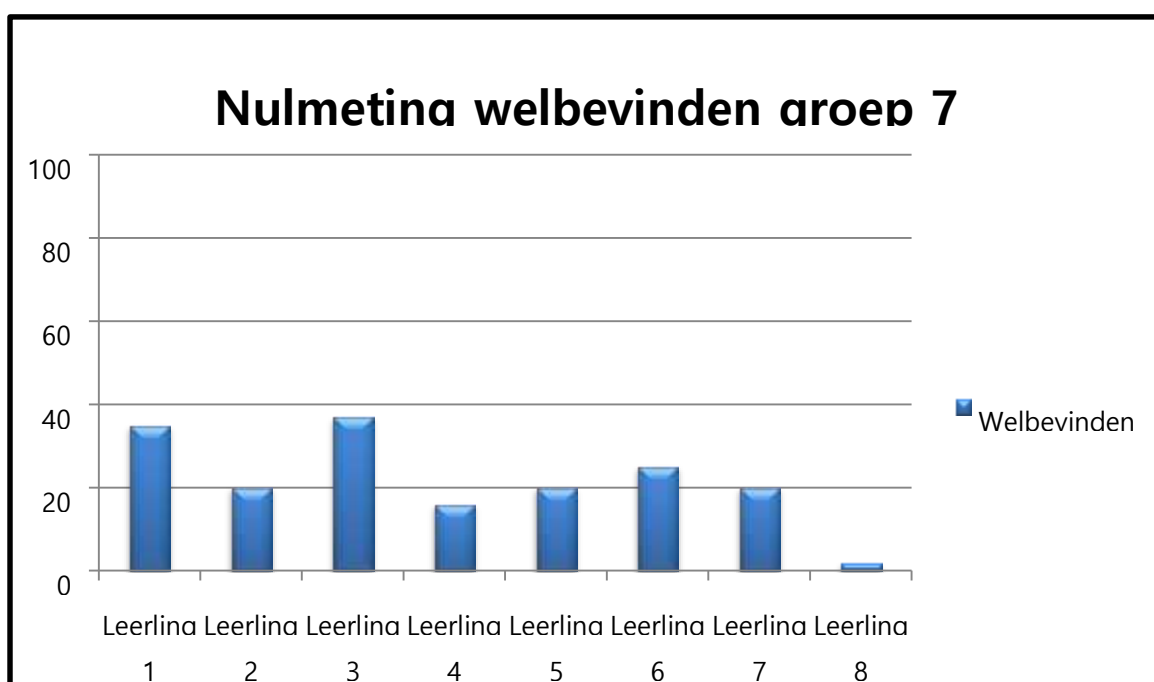
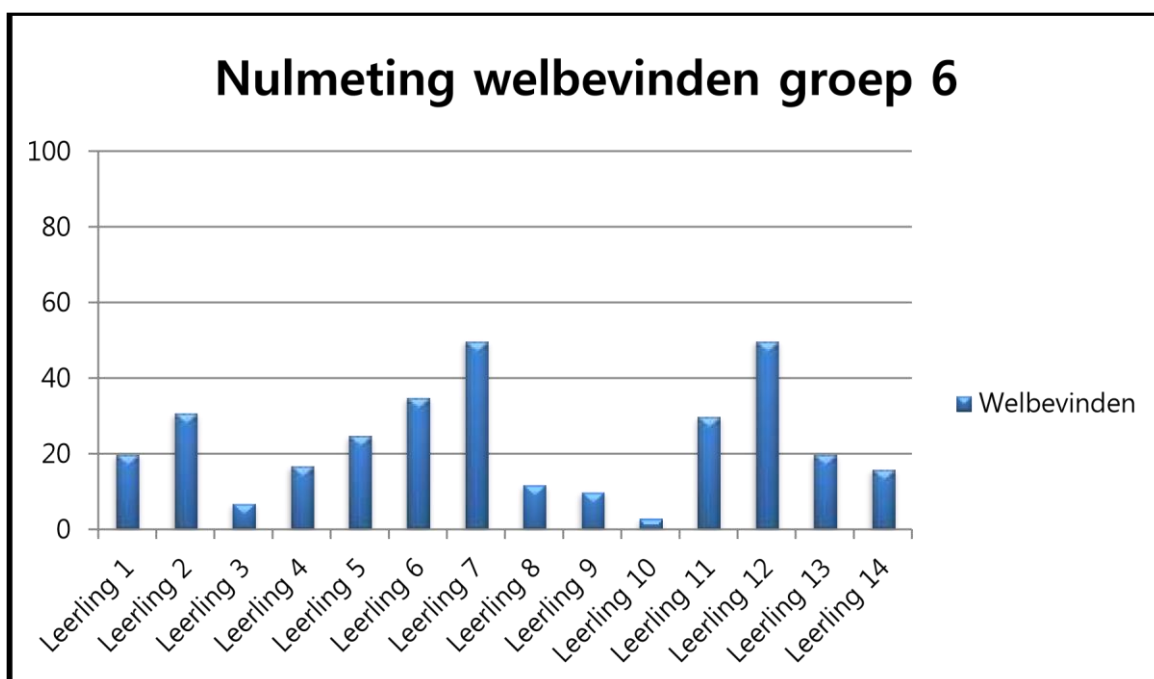
Tijdens het onderzoek deel ik met de leerkrachten van groep zes en zeven mijn kennis tijdens de coachingsgesprekken. Als blijkt dat dit onderzoek een stijging laat zien in het welbevinden van de leerlingen en mijn coaching het gewenste effect heeft gehad, zal ik de opgedane kennis delen met de hele school. Ik presenteer mijn onderzoek en zal mijn coaching op dit gebied uitbreiden over meerdere groepen. Wellicht kan ik dit onderzoek op grotere schaal delen en online presenteren, zodat meerdere scholen deze coaching en gespreksvoering kunnen toepassen.

4. Data-analyse en resultaten

In dit hoofdstuk wordt duidelijk wat het effect is geweest van het coachen van de leerkrachten van groep zes en groep zeven. Tevens laat ik zien of de profijtgroep, de leerlingen, de verwachte groei op het gebied van welbevinden laten zien in het observatie instrument 'Zien'.

4.1 De nulmeting

In de grafieken hieronder geef ik de nulmeting van de groepen zes en zeven weer. Hierin wordt duidelijk wat de startsituatie is. Verderop in dit hoofdstuk wordt duidelijk of de meerderheid van de profijtgroep van de interventie geprofiteerd heeft.



4.2 De coachingsgesprekken

Er hebben drie coachingsgesprekken plaatsgevonden; een startgesprek, een tussengesprek en een eindgesprek, waarbinnen de ontwikkeling van de leerkrachten zichtbaar is. Om zo goed mogelijk te kunnen coachen, hebben beide leerkrachten gesprekken met kinderen opgenomen. Deze hebben we naderhand met elkaar geëvalueerd. De belangrijkste punten uit het gesprek zijn verwerkt in overzichtelijke tabellen, zodat de kern van het gesprek zichtbaar is.

Startgesprek (zie bijlage 4)	Leerkracht groep zes	Leerkracht groep zeven
Bedankt voor jullie medewerking. Hebben jullie een idee waar mijn onderzoek zich op richt?		We hebben het er al even gehad. Iets met de sfeer in de groep toch?
Wat doen jullie met de resultaten van het observatie instrument Zien?	Vrijwel niets. Ik kijk naar de resultaten, maar ik ga niet over tot actie.	Ik heb de lijst voor het eerst ingevuld. Ik kon niet vinden hoe ik kon zien wat zij hadden ingevuld.
Stel, je hebt de lijst niet, hoe kom je er dan achter dat een kind niet lekker in zijn of haar vel zit?	Bij het binnenkomen geven we de kinderen een hand. Dan merk ik vaak al of er iets is. Of als een kind onderuitgezakt zit bijvoorbeeld. En dan check ik of het klopt.	Ik kijk meestal hoe ze op elkaar reageren.
Als een kind zich niet prettig voelt, wat doe je dan? Heb je daar een methode voor?	Dat is kindafhankelijk. Een open kind zal ik een meer open vraag stellen dan een stil kind. Ik probeer de vraag 'Gaaf het met je?' te omzeilen omdat dit negatief klinkt.	Ik vraag dan: 'Is er iets?' Dan wacht ik de ochtend af en aan het eind beslis ik of ik dat kind toch wil spreken.
Hanteren jullie tijdens het voeren van gesprekken met kinderen een gespreksmodel?	Nee, ik doe het meer op intuïtie.	Ik ook.
Vanaf hier leg ik het oplossingsgerichte gespreksmodel uit.		

Gesprek leerkracht groep 6 - leerling	Leerling
Hoi I. Hoe gaat het jongen? Wat was je aan het doen in de klas? Lukt het een beetje? Niet moeilijk?	Goed Rekenen Nee, gewoon goed
Wat vind je echt heel leuk om te doen in de klas?	Handvaardigheid
Wat vind je het minst leuk om te doen in de klas? Waarom vind je Naut het minst leuk? Stel dat Naut heel makkelijk zou zijn? Wat is er dan het minst leuk?	Naut (natuur-techniek) Het is moeilijk Dan was het wel leuk Niks
Waar moeten we het vandaag over hebben, zodat het gesprek voor jou nuttig is?	Niks
Op de lijst op de computer vulde je in dat je het bijna nooit fijn vindt dat je bij de meester in de klas zit, hoe komt dat?	Weet ik niet. Ik vind het alleen fijn als het rustig is.
Wanneer vind je het onrustig?	Als iedereen gaat praten.
Wat vind je wel fijn in de klas?	Als we een spelletje mogen spelen.
Stel je voor, je gaat slapen. 's Nachts gebeurt er een wonder, al jouw problemen worden opgelost. Waaraan merk je als eerst dat dit wonder gebeurd is?	Dat we dan altijd tijd hebben voor een spel en dat we altijd klaar zijn met alles.
Hoe kunnen we hiervoor zorgen?	Bijvoorbeeld met een belletje, net als in gr4 bij juf A. Dan is het sneller stil.
Stel, je kon toveren, wat zou er dan anders zijn?	Dat iedereen altijd stil is.
Hoe kun jij ervoor zorgen dat dit al een beetje beter zal gaan?	Zelf minder afgeleid raken.
Ik denk dat jij dat heel goed kan. Dat gaan we proberen, zodat we meer tijd krijgen voor spelletje. Ik vond het fijn om met je te praten. Vond je het een fijn gesprek?	Ja.

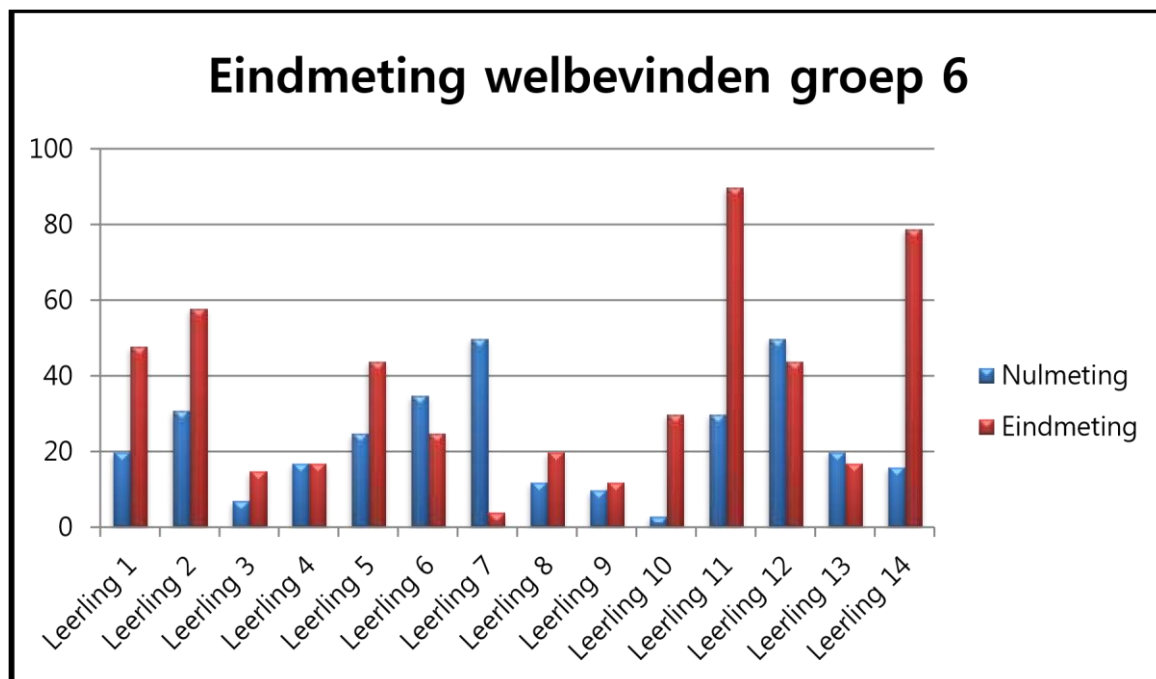
Gesprek leerkracht groep 7 - leerling	Leerling
R. Jongen. Hoe is het met je? Zeker weten? <i>Informele opening over het werk in de klas.</i>	Het gaat wel goed. Jaaa.
Hoe gaat het ondertussen met je buurman? Is het alweer opgelost?	Goed. Ja.
Hebben jij en M. vaker ruzie? Waar gaat dat dan over?	Ja Meestal zeg ik iets en dan gaat hij daarop reageren. Dan gaat hij zijn vrienden erbij halen enzo.
Dan voelt het een beetje alsof ze zich tegen jou keren. Hoe voelt dat, als ze dat doen?	Dat ik er niks tegen kan doen.
	Sommige kinderen zeggen wel eens dat ik net een meisje ben.
En wat doe je als ze dat tegen je zeggen?	Dan fiets of loop ik maar gewoon weg.
Wat gaat er allemaal wel goed?	Werk op school, mijn sport karten, thuis gaat het heel goed.
Ik wil het met je hebben over het stukje wat je vertelde over pesten. Wat moeten we in ieder geval vandaag bespreken hierover, zodat het voor jou nuttig is?	Dat we misschien af kunnen spreken dat als iemand mij pest dat ik het dan tegen u kan zeggen.
Stel je gaat slapen. Terwijl je slaapt gebeurt er een wonder. Hierdoor worden al jouw problemen opgelost. Je wordt wakker de volgende ochtend, maar je weet nog niet dat het wonder is gebeurd. Waaraan merk je als eerste dat er een wonder is gebeurd?	Misschien doet iedereen dan aardiger.
En wat nog meer?	Dan gaan ze me niet meer zo pesten.
Wat zou je zelf anders doen?	Dan zou ik veel blijer zijn en vaker met hun spelen.
Zijn er ook momenten dat je het niet voelt, dat je gepest wordt?	Ja, thuis. En op school als ik aan het tekenen ben.
Wat kunnen we veranderen zodat het beter wordt voor jou?	Dat de kinderen die mij pesten bijvoorbeeld strafregels moeten schrijven.
Je hebt aangegeven wat je allemaal wilt veranderen. Ik denk dat we dat samen voor elkaar kunnen krijgen. Denk jij dat ook? Dat voelt fijn toch?	Oke. Ja. Ja!
Bedankt voor je tijd R.	

Tussengesprek n.a.v. observatie (zie bijlage 5)	Leerkracht groep zes	Leerkracht groep zeven
Bedankt voor je tijd.		
Wat viel je op tijdens het terugluisteren van het gesprek?	In het begin vroeg ik niet altijd door. Ik kan soms meer de vraag: 'en wat nog meer?' stellen.	Ik merk dat een aantal stappen al bijna vanzelf gaan, maar ik vergeet de schaalvraag nog erg vaak, net als bij dit gesprek.
Wat doe je nu anders dan voordat we deze coaching startten?	Voorheen voerde ik de gesprekken op gevoel, nu weet ik welke vragen ik kan stellen.	Ik ga echt samen met het kind op zoek naar een oplossing, omdat het kind zelf het doel van het gesprek stelt.
Wat vond je lastig om te doen tijdens het voeren van de gesprekken met kinderen?	Het is lastig kinderen te laten vertellen die lastig uit zichzelf praten.	Ik vond het stellen van de wondervraag in het begin lastig. Het voelt op dat moment onnatuurlijk.
Waar ga je de komende weken nog mee aan de slag?	Ik wil nog meer tijd besteden aan het voeren van de gesprekken met kinderen.	Ik wil deze manier van gesprekken voeren meer eigen maken, zodat het natuurlijker aanvoelt. En ik wil de schaalvraag meer inbrengen. Die vergeet ik nog te vaak.
Hebben jullie het gevoel door mijn coaching vooruit te gaan?	Zeker. Ik ben me nu veel bewuster van het feit dat het heel belangrijk is om gesprekken met kinderen te voeren.	Ik ook. Ik heb vooral geleerd dat het goed is om kinderen zelf na te laten denken over oplossingen.

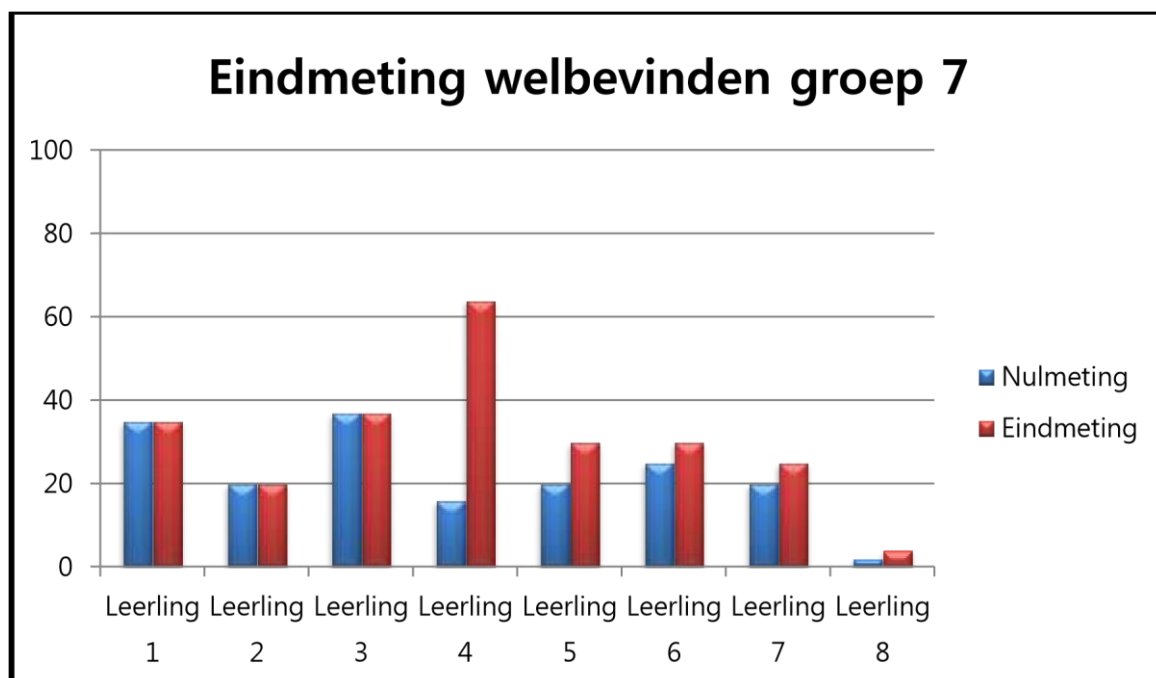
Eindgesprek (zie bijlage 6)	Leerkracht groep zes	Leerkracht groep zeven
Vandaag kijken we terug naar de ontwikkeling die jullie hebben doorgemaakt.		
Wat heeft mijn coaching rondom oplossingsgerichte gespreksvoering jou opgeleverd?	Ik heb geleerd hoe ik de gesprekken met kinderen kan voeren. In het begin was ik wat onzeker, maar ik weet inmiddels hoe ik het gesprek kan voeren.	Ik heb het gevoel dat ik hierdoor een betere band krijg met de kinderen. Door het traject en de coachingsgesprekken die we voerden leerde ik de gesprekken te voeren.
Tijdens het vorige gesprek kwamen de actiepunten naar voren dat jij (groep zes) meer tijd wilde vinden voor het voeren van de gesprekken en dat jij (groep zeven) daarnaast de schaalvraag meer wilde stellen. Hoe is jullie ontwikkeling wat betreft deze actiepunten?	Ik merk dat ik nog steeds te weinig tijd kan vinden voor de gesprekken. Het gaat wel beter, maar ik wil er nog meer tijd voor vinden.	De schaalvraag stellen lukt me al steeds vaker. Ik merk wel dat kinderen deze vraag lastig vinden om een antwoord op te geven.
Zijn er nog punten die je wilt verbeteren?	Ik wil meer tijd nemen voor de gesprekken en gesprekken met meer kinderen voeren, zodat ik uiteindelijk alle kinderen regelmatig kan spreken. Maar ik merk dat ik daar de tijd niet altijd voor kan vinden nog.	Dat is eigenlijk ook hetgeen waar ik nog meer in wil groeien. Ik merk dat ik echt moet zoeken naar momenten om gesprekken te voeren. Het gaat wel al beter, maar als ik meer kinderen wil spreken zal ik nog meer moeten passen en meten.
Ik wil jullie bedanken voor jullie medewerking tijdens dit onderzoek. Zoals afgesproken worden de opgenomen gesprekken na dit onderzoek vernietigd en worden deze niet aan derden gegeven.		

4.3 Eindmeting

Na de interventieperiode, het voeren van oplossingsgerichte gesprekken hebben de kinderen nogmaals het observatie instrument 'Zien' ingevuld. In onderstaande grafieken wordt duidelijk dat de meerderheid van de profijtgroep geprofiteerd heeft van de ontwikkeling van de leerkracht op het gebied van oplossingsgerichte gespreksvoering.



64% van de kinderen uit groep zes laat een stijging zien.



63% van de kinderen uit groep zeven laat een stijging zien.

5. Conclusie en discussie

5.1 Beantwoording hoofdvragen en deelvragen

In dit hoofdstuk geef ik antwoord op de hoofdvraag en de deelvragen die ik voorafgaand dit onderzoek heb gesteld. Vervolgens geef ik de beperkingen en aanbevelingen van dit onderzoek weer. Tot slot volgen de aanbevelingen voor de praktijk.

5.1.1 Deelvragen

- Wat wordt verstaan onder welbevinden?
Welbevinden betekent dat een kind zich gelukkig voelt, het gevoel je ergens thuis te voelen, geborgen en competent te voelen (Deley, 2004). Struyven (2003) schrijft dat welbevinden de mate is waarin de klascontext en de opvoedingscontext tegemoet moeten komen aan de basisbehoeften van het kind. De drie basisbehoeften zijn; relatie, competentie en autonomie (Stevens, 2004). Met deze drie basisbehoeften is er een basis voor welbevinden, maar ook voor motivatie en inzet en zin in leren. Signalen van welbevinden kunnen zijn; zichtbaar genieten, lachen, spontaan zijn, zichzelf durven zijn, enzovoorts (uitgebreidere informatie in hoofdstuk 2.1).
- Welke ondersteuningsbehoeften hebben de leerkrachten om de gesprekken met de kinderen te voeren met als doel het bevorderen van het welbevinden van de kinderen?
Om erachter te komen wat de ondersteuningsbehoeften van de leerkrachten zijn, heb ik een startgesprek met beide leerkrachten gevoerd. Uit dit gesprek bleek dat de leerkrachten niet duidelijk weten hoe ze een gesprek moeten voeren en op welke momenten ze deze gesprekken moeten voeren. Hier heb ik meteen op ingespeeld door ze de oplossingsgerichte wijze van gespreksvoering uit te leggen, wat ik na onderzoek als best passende gespreksvoering heb gekozen. Bij deze uitleg kregen de leerkrachten een gespreksmodel op papier mee (zie bijlage 7), waar we na het startgesprek meteen mee geoefend hebben. Vervolgens hebben we afgesproken dat ik de eerste periode de leerkrachten zou ondersteunen door ze af en toe tijd en ruimte zou geven om de gesprekken rustig eigen te maken. Dit heb ik gedaan door de klas op dat moment even over te nemen. Door deze ondersteuning te geven konden ze de gesprekken oefenen en lukte het steeds vaker ook op andere momenten de gesprekken uit te voeren met kinderen.
- Hoe kan ik de leerkrachten van groep zes en groep zeven hierin coachen?
Er bestaan meerdere manieren om een coachingstraject uit te voeren. Na onderzoek heb ik ervoor gekozen het model van Veenman et.al. (1995) in te zetten. Dit model heeft een duidelijke opbouw passend bij dit onderzoek (een startgesprek, observatie en een eindgesprek). De observatie hebben we tijdens dit onderzoek uitgevoerd met behulp van audio opnames, zodat ik tijdens de gesprekken niet zichtbaar aanwezig hoefde te zijn. Na deze observaties hebben we een tussengesprek gehad.

5.1.2 De onderzoeksvraag:

- Welke vorm van gespreksvoering ondersteunt de leerkrachten van groep zes en groep zeven op De Noordhoek om het welbevinden van de kinderen te bevorderen en hoe kan ik als intern begeleider hierin een coachende rol hebben?

Uit onderzoek is gebleken dat oplossingsgerichte gespreksvoering (Cauffman & Van Dijk, 2011) het best past bij onze praktijk en bij het verhogen van het welbevinden. Oplossingsgerichte gesprekken zijn gericht op de toekomst, niet op het verleden. Het is belangrijk voor het bevorderen van het welbevinden om te kijken naar wat nog komen gaat.

Door het coachingsmodel van Veenman et. al. (1995) te volgen heb ik voor een structurele coaching gezorgd in de vorm van drie gesprekken en een observatie. De leerkrachten hebben in het laatste gesprek aangegeven dat ze baat hebben gehad bij mijn coaching. Ze hebben meer ondersteuning gekregen wat betreft de gespreksvoering met kinderen en zijn hierin ontwikkeld. De observatie die bij dit model hoorde konden ze zelf terug luisteren, zodat ze zelf hoorden welke onderdelen van het gesprek nog konden worden aangescherpt.

5.2 Beperkingen en aanbevelingen voor verder onderzoek

Dit onderzoek laat zien dat leerkrachten gecoacht kunnen worden oplossingsgerichte gesprekken te voeren met kinderen. Het is echter lastig met honderd procent zekerheid te bepalen of de stijging in welbevinden door de oplossingsgerichte gesprekken komt of dat het door andere factoren komt.

Voor verder onderzoek zou ik aanbevelen meerdere factoren vanuit het observatie instrument 'Zien' te onderzoeken, zodat duidelijk wordt welke factoren hierbij nog meer een rol spelen.

5.3 Aanbevelingen voor de praktijk

Uit mijn onderzoek is gebleken dat de coaching effect heeft op de gespreksvoering van de leerkrachten en het welbevinden van de (meerderheid van de) kinderen.

De leerkrachten hebben handvatten gekregen de oplossingsgerichte gesprekken te voeren met de kinderen. Mijn aanbeveling is dan ook om de coaching breder in te zetten en meerdere groepen in de praktijk.

Een andere aanbeveling is de leerkrachten meer tijd en ruimte te geven voor het eigen maken van de oplossingsgerichte gespreksvoering. Uit dit onderzoek blijkt dat er te weinig momenten lijken te zijn om op een rustige manier de gesprekken te oefenen en te voeren met de kinderen.

6. Reflectie

In dit hoofdstuk reflecteer ik op mijn handelen gedurende dit onderzoek middels een beschrijvende, kritische, technische, biografische en metareflectie.

Beschrijvende reflectie

Sinds een aantal jaar vullen de leerkrachten op school tweemaal per jaar het observatie instrument 'Zien' in. De kinderen vanaf groep vijf vullen ook een lijst met stellingen in. De stellingen gaan over onderwerpen, zoals de relatie tussen de kinderen, de relatie met de leerkracht, het welbevinden en de betrokkenheid. Na het invullen van dit instrument komt er een overzicht met percentages waaruit blijkt of een kind hier voldoende of onvoldoende op scoort. Er gebeurde na het invullen van deze lijsten vrij weinig. Een enkele leerkracht keek ernaar, maar kwam niet daadwerkelijk tot acties. Volgens Laevers (2012) zijn welbevinden en betrokkenheid de belangrijkste kwaliteitscriteria voor het leren. Uit de ingevulde lijsten bleek dat de scores van betrokkenheid in de groepen zes en zeven voldoende tot goed is, maar het welbevinden bleek bij een groot gedeelte van de kinderen uit deze groepen vijftig procent of lager te zijn. Dit was voor mij en de directrice een reden om dit verder te onderzoeken. Ik ben gaan uitzoeken welke stellingen deze kinderen negatief invulden, zodat de leerkrachten hiermee aan de slag konden gaan. Vervolgens ben ik gaan onderzoeken welke gespreksvoering hier het beste bij past. Na het literatuuronderzoek heb ik een startgesprek georganiseerd met de leerkrachten van groep zes en groep zeven. We zijn in gesprek gegaan over de omgang met kinderen waarvan je niet zeker weet of er iets aan de hand is. Uiteindelijk heb ik de oplossingsgerichte gespreksvoering ingebracht en heb ik ze hierin een periode gecoacht. Om na te gaan of de interventie effect heeft gehad, hebben we na deze periode nogmaals de kinderen de lijst met stellingen in laten vullen. Tussentijds en naderhand heb ik met beide leerkrachten coachingsgesprekken gevoerd om de ontwikkeling van de gespreksvoering in de gaten te houden (Hanteren van de cyclus van professioneel werken/ gerichtheid op ontwikkelingsmogelijkheden). Om de leerkrachten de kans en rust te geven de gespreksvoering onder de knie te krijgen, heb ik beide ondersteund door de klas meerdere keren over te nemen. Dit gaf hen de kans zich te ontwikkelen in een veilig klimaat.

Biografische reflectie

Sinds dit jaar ondersteun ik de intern begeleider op deze school en coach ik leerkrachten om het directe instructiemodel te implementeren. In het begin moest ik aan mijn rol als coach wennen. Om deze coachende rol te vervullen ben ik me bewust van het feit dat ik emotioneel, cognitief en fysiek in evenwicht moet zijn (Authentiek functioneren). Omdat ik dit jaar de coachende rol op meerdere gebieden vervul, was de stap om leerkrachten te coachen tijdens mijn praktijkgericht onderzoek een kleine stap.

Ik heb ervoor gekozen de leerkrachten de ruimte en de rust te geven om in een ander lokaal de gesprekken te voeren, omdat ik de situatie vanuit mezelf heb bekeken. Als ik zelf deze gesprekken zou 'moeten' voeren voor een onderzoek, dan zou ik hier in het begin nog onzeker over zijn. De leerkrachten zijn op dat moment nog onbewust bekwaam (Mate van bekwaamheid, Maslow). Ze zijn zich bewust van het nog niet kunnen uitvoeren van een oplossingsgericht gesprek, waardoor ze zich onzeker kunnen voelen. Mede door deze achtergrondinformatie heb ik aangegeven dat het tot de mogelijkheden behoort om de gesprekken op een rustige plek in school te voeren, terwijl ik de klas overneem op dat moment.

Technische reflectie

Tijdens dit onderzoek heb ik meerdere vaardigheden ingezet. Ik heb geleerd professioneler te coachen, door vanuit de literatuur het coachingstraject te volgen. Door mij professioneler op te stellen en meer onderzoek te doen vooraf, heb ik gemerkt dat de coaching meer effect heeft. De leerkrachten gingen actiever aan de slag met de afspraken die we maakten tijdens de gesprekken. Voorheen bleven er veel afspraken liggen en deden mensen er weinig mee. De leerkrachten merken hierdoor dat mijn professionele houding naar voren komt, waardoor ze (nog) meer vertrouwen in mijn kunnen krijgen (Normatieve professionaliteit). De positieve houding die ik door de modules had gekregen over oplossingsgerichte gespreksvoering, zal zeker van invloed zijn geweest op het kiezen van de juiste gespreksvoering. De literatuur heeft mijn gevoel bevestigd. De juiste methode om het welbevinden te verhogen is het kijken naar de toekomst en niet lang te blijven hangen in de problemen die er zijn (Cauffman & Van Dijk, 2011).

Kritische reflectie

In dit onderzoek is rekening gehouden met het gevoel van de kinderen en de leerkrachten en de onderlinge verschillen. Mochten ze zich ergens niet prettig bij voelen, dan mochten ze het aangeven (Visie op inclusie en waarderen van diversiteit).

De audio opnames zijn met toestemming gemaakt, met nadruk op het vernietigen na afronding van dit onderzoek.

De keuze voor oplossingsgerichte gespreksvoering heb ik gemaakt na literatuuronderzoek. Deze gespreksvoering kun je alleen overtuigend uitvoeren als je er zelf in gelooft en er achter staat. Voordat ik de keuze voor oplossingsgerichte gespreksvoering maakte, heb ik deze gespreksvoering vergeleken met de probleemgerichte gespreksvoering. Deze gespreksvoering bleek teveel op het probleem gericht en zocht te snel naar oplossingen. Ik was juist op zoek naar een gespreksvoering gericht op groei en ontwikkeling (Kritisch toepassen van kennis). Ik heb met de leerkrachten van groep zes en groep zeven eerst deze gespreksvoering doorgenomen om te kijken of ze zich hierin konden vinden. Dit geeft aan dat ik rekening houd met de normen en waarden van de leerkrachten.

Tijdens het voeren van het startgesprek heb ik gemerkt dat ik het lastig vind bij mijn voorbereide vragen te blijven. Ik ga op in het gesprek en ik vraag op dat moment de vragen die de gegeven antwoorden van de leerkrachten oproepen. Uiteindelijk heb ik het losgelaten om vaste vragen te willen stellen. Tijdens het tussengesprek en het nagesprek met de leerkrachten heb ik minder vragen van te voren opgesteld. Ik heb voor mezelf het doel van de gesprekken opgeschreven, zodat ik dat niet uit het oog verlies tijdens de gesprekken. Voor mij werkte dit prettiger en natuurlijker.

Metareflectie

Voordat ik startte met dit onderzoek, keek ik er een beetje tegenop. Tienduizend woorden, domein begeleiden, maar welk onderwerp? Gelukkig kwam mijn directrice al gauw met het eerste deel; zij wilde graag dat we meer in actie zouden komen met de observaties vanuit 'Zien'. De leerkrachten waren in een eerdere vergadering al in gesprek gegaan over de gesprekjes die ze graag meer gericht wilden gaan voeren met de kinderen. Dit gaf mij een mooie gelegenheid om dit te onderzoeken. Voor mij persoonlijk is het van belang dat het onderzoek zinvol is en dat het in de toekomst gelezen en gebruikt gaat worden.

Ik heb gedurende dit onderzoek de coachingsgesprekken gevoerd zoals de bedoeling was. Ik heb een startgesprek gehad met de leerkrachten, een tussengesprek en een eindgesprek. Tijdens deze gesprekken ben ik samen met de leerkrachten gaan kijken naar de ontwikkeling en de

actiepunten die er nog bestaan. Ik wilde samen tot deze actiepunten komen door in gesprek te gaan (Samenwerkend leren). Gevoelsmatig had ik nog een extra gesprek toegevoegd, omdat de lijntjes dan nog korter zouden zijn. Ik merkte namelijk dat er tussendoor een aantal vragen werden gesteld, die we dan misschien in een gesprek in één keer hadden kunnen behandelen. Daarnaast lijkt het mij zinvol deze coaching en gespreksvoering te verbreden en meerdere groepen hierbij te betrekken. De gesprekken zullen in eerste instantie gevoerd worden met de kinderen die vijftig procent of lager scoren in 'Zien'. Op latere termijn zullen de gesprekken met alle kinderen gevoerd worden, zodat de werking preventief kan zijn. Zelf ben ik nieuwsgierig hoe het vanaf nu verder zal ontwikkelen. Ik ben me ervan bewust dat ik er zelf een grote rol in speel door de coachende rol te blijven invullen. Ik zal onderzoek blijven doen en recente artikelen en boeken blijven raadplegen om de coaching zo optimaal mogelijk te krijgen (Onderzoekend handelen).

Critical friends

Een Critical friend wordt ingezet als instrument om de voortgang, ontwikkeling en professionalisering te stimuleren. Een Critical friend is iemand die feedback geeft, werkt samen en vindt nieuwe oplossingen (Aalsma & Jansen, 2012).

Mijn Critical friends hebben mij geholpen tijdens het ontwikkelen en laten ontstaan van dit praktijkgericht onderzoek. Allereerst ben ik begonnen met het schrijven van hoofdstuk één. Uiteindelijk heb ik het hele stuk naar mijn Critical friends gestuurd. Deze heb ik hierna meteen opgestuurd naar mijn Critical friends. Zij gaven mij feedback zoals;

'Ik vind het er al heel goed uit zien! Ik heb wel best veel zinnen een beetje anders gemaakt. Je moet maar kijken welke zinnen je beter vind zo en welke zinnen je in eerste instantie beter vond. Het is dus aardig rood geworden maar echt alleen om zinsbouw.

Ik vind je verhaal sterk! Niet te veel dubbelingen maar wel af en toe een herhaling van wat voor jou de kern is.'

Het gaf mij duidelijkheid en zekerheid over mijn onderzoek. Omdat het inlevermoment voor mij erg dicht op de toets SEN these viel, had ik voor mijn gevoel minder tijd voor de afwerking van dit onderzoek. Gelukkig waren mijn Critical friends ook in de laatste dagen nog volledig beschikbaar voor het helpen, nalezen en ondersteunen.

Literatuur

Aalsma, E. & Jansen, F. J. (2012). Inzet van critical friends bij professionaliseren van leraren. *Look*. Rapport 39. p. 10.

Bannink, F. (2011) *De geboorte van oplossingsgerichte cognitieve gedragstherapie*.
http://www.fredrikebannink.com/bannink/wpcontent/uploads/2011/03/Art_De_geboorte_oplossingsgerichte_cognitieve_gedragstherapie.pdf Geraadpleegd op 20 april 2015.

Bolstad, R. (1999). *Hoe worden we bewust onbewust bekwaam?*
http://www.nvnlp.nl/pdf/INzicht/1999/03_herfst/Hoe%20worden%20we%20bewust%20onbewust%20bekwaam.pdf Geraadpleegd op 8 juni 2015.

Casaer, K. (2008). *Buitengewoon gespecialiseerd: Onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften*. Antwerpen – Apeldoorn: Garant.

Cauffman, L. & Dijk, D.J. van (2011). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Amsterdam: Boom Onderwijs.

Costa, A. & Garmston, R. (1994). *Cognitieve coaching: A foundation for renaissance schools*. Norwood: Christopher-Gordon.

Deley, T. (2004). *Denken, voelen, doen. Sociaal emotionele ontwikkeling in het basisonderwijs*. Antwerpen – Apeldoorn: Garant.

Dongen, S. van & Denters, H. (2010). *Oplossingsgericht werken in het onderwijs in opmars. Frappant*.

Frith, U., & Frith, C. D. (2003). *Development and neurophysiology of mentalizing. Philosophical Transactions of the Royal Society*. 358, 459-473.

Huibers, A. (2008) *Kinder- en jeugdpsychotherapie*. Jaargang 35, nummer 3, p. 40-49.

Jeninga, J. (2008), *Professioneel omgaan met gedragsproblemen. Handboek voor primair onderwijs*. Baarn: HB uitgevers.

Laevers, F. (1995). Welbevinden en betrokkenheid. Richtsnoeren voor een ervaringsgerichte onderwijspraktijk. Visies op onderwijs aan jonge kinderen (p 36- 52). Assen: Van Gorcum & Comp.

Laevers, F. (2012). *Perspectief van de ander innemen*. Geraadpleegd op 1 mei 2015
<http://www.zienvooronderwijs.nl/k/news/view/21470/12012/het-theoretisch-kader-vanzien.html>

Lange, R., de Schuman, H., & Montesano Montessori, N. (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen - Apeldoorn: Garant.

MacLennan, N. (1995). *Coaching and mentoring*. Aldershot: Gower.

Pameijer, N., Beukering, T. van, & Lange, S. de (2010). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam. Samen met collega's, leerlingen en ouders aan de slag*. Leuven: Acco.

Ponte, P. (2006). *Onderwijs van eigen makelij. Procesboek actieonderzoek in scholen en opleiding*. Soest: Uitgeverij Nelissen.

Stevens, L. (Red.) (2004). *Zin in School*. Amersfoort: CPS.

Veenman, S., de Jonghe, H., van Wezel, E. (1995). *Het coachen van leerkrachten*. Hoevelaken: Christelijk Pedagogisch Studiecentrum.

Verhoeven, W. (1996). *25 Tips voor coaching*. Associatie voor coaching: Aarle-Rixtel.

Visser, C. & Cauffman, L. (2003). *Complexe problemen oplossingsgericht te lijf*.
<http://artikelencoertvisser.blogspot.nl/2007/11/complexe-problemen-oplossingsgericht-te.html>
Geraadpleegd op 5 april 2015.

Vries, S. de (2010). *Basismethodiek psychosociale hulpverlening. Oplossingsgericht, ervaringsgericht, systeemgericht*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Bijlagen

- Bijlage 1: Verwerkingsopdracht 1
- Bijlage 2: Verwerkingsopdracht 2
- Bijlage 3: Logboek
- Bijlage 4: Startgesprek
- Bijlage 5: Tussengesprek
- Bijlage 6: Eindgesprek
- Bijlage 7: Gesprekskaart stappendans

Bijlage 1: Verwerkingsopdracht 1 BOGC1

‘Als iets niet werkt, leer ervan en doe iets anders, als iets wel werkt, doe er meer van, als iets blijkt te werken leer het aan iemand anders’ (Cauffman & Van Dijk, 2011).

Voordat ik begon met de master SEN was ik nog niet bekend met oplossingsgericht werken en de principes hiervan. Ik heb deze module gekozen, omdat een collega erg enthousiast was over deze module. Ik heb tijdens de module kennisgemaakt met de grondbeginselen van de positieve psychologie. Positieve psychologie is de basis waar het oplossingsgericht werken vandaan gekomen is. Daarnaast heb ik kennis mogen maken met de principes van het oplossingsgericht werken, waar ik mij meer ik kon vinden dan ik van te voren had gedacht. Vooraf dacht ik dat het voor mij te zweverig zou zijn, maar dat bleek helemaal niet het geval. Tot slot leerde ik over de elementen van veerkracht (Kuiper & Bannink, 2012).

Positieve psychologie

Steve de Shazer is een van de grondleggers van Solution Focused Brief Therapy. Hij stelde dat oplossingsgericht werken een manier is waarop je met cliënten praat. Het zou dan ook praktijkgeoriënteerde aanpak genoemd kunnen worden.

In 1997 zette Martin Seligman voor het eerst ideeën op papier over het belang van positieve psychologie (Seligman, 1999). De daadwerkelijke introductie volgde later pas. Seligman en Csikszentmihalyi (2000) definieerden in het milleniumnummer positieve psychologie als: “A science of positive subjective experience, of positive individual traits, and of positive institutions promises to improve the quality of life and also to prevent the various pathologies that arise when life is barren and meaningless.” (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000, p. 5). Volgens Seligman en Csikszentmihalyi (2000) kun je menselijk functioneren uitzetten op een schaal van min tien via nul naar plus tien. Min tien staat dan voor ernstige, meervoudige problematiek en plus tien zou staan voor een gelukkig mens. De nul zou staan voor een persoon die niet gelukkig is maar ook niet lijdt. De positieve psychologie kijkt naar het gebied tussen nul en tien. Volgens de onderzoekers van positieve psychologie raakt onderzoek naar kwaliteiten en deugden ondergesneeuwd.

In de praktijk heb ik gemerkt dat onze school al veel kijkt naar de positieve kanten van bijvoorbeeld kinderen. Toch is duidelijk te merken dat je in een gesprek met een kind veel praat over de problemen en oplossingen aandraagt. Bij mezelf heb ik gemerkt dat de grootste verandering die ik moet maken is dat ik de oplossing uit het kind zelf laat komen (Cauffman & Van Dijk, 2011).

Oplossingsgericht werken

Oplossingsgericht werken gaat uit van onderstaande principes:

- Maak gebruik van sterktes en krachten van kinderen en groepen
Tijdens de lessen let je niet op de beperkingen en tekorten van de kinderen, maar op de sterke kanten en talenten.
- Als het werkt, doe er meer van
- Simpel werkt het best
- Verandering en groei zijn niet alleen mogelijk, ze zijn tevens onvermijdelijk
(Cauffman & Van Dijk, 2011)

Tijdens het voeren van een oplossingsgericht gesprek gaat het vooral om wat er wel lukt, in plaats van alleen naar het probleem te kijken. De positieve insteek past bij mijn praktijk en mijn persoon.

Na deze bijeenkomsten ben ik voor mezelf nagegaan; wat doe ik eigenlijk al goed? En wat nog meer? Op welke punten kan ik mijzelf nog verbeteren? Hierna ben ik gaan werken aan de manier van mijn vraagstelling. Ik stelde de vragen aan kinderen eerder negatief dan positief. Door simpelweg de vraag anders te stellen merkte ik meer openheid bij de kinderen en geen angst om antwoord te geven.

In het kort hebben we kennism gemaakt met de zevenstappendans, een manier om oplossingsgerichte gesprekken te voeren. Ook hier ben ik voor mezelf gaan kijken welke stappen ik al uitvoerde zonder dat ik wist dat dit oplossingsgericht was. Ik start altijd met contact leggen met een 'praatje'. Complimenten geef ik ook tijdens het voeren van een gesprek, maar niet altijd volgens de abc criteria: A. Je moet menen wat je zegt, B. Je complimenten moeten relevant zijn voor de situatie waar het gesprek over gaat, C. Overdrijven heeft geen nuttig doel (Cauffman & Van Dijk, 2011).

Ik vond het lastig de gesprekken met collega's te veranderen. De wondervraag is bijvoorbeeld een vraag die ik eerder bij een kind durf te stellen dan bij een volwassene, terwijl het voor een volwassene juist deuren kan openen om meerdere inzichten te krijgen.

Medisch model versus Sociaal model

Wat mij aan het denken heeft gezet tijdens het volgen van deze module, is het vergelijken van het medische model met het sociale model. Onderstaand schematische overzicht gaf helderheid over de verschillen onderling (Claasen et al, 2009; Schuman, 2009).

	Medisch model	Sociaal model
Kijk op het individu	Patiënt, belemmering, stoornis	Persoon, burger
Kijk op ondersteuning	Professional is expert, zorg, behandeling	De ander is zijn eigen expert, autonome keuzes
Doel	Problemen oplossen, beheersing, aanpassing	Zelfsturing bevorderen, verandering

Een duidelijk verschil is bijvoorbeeld het kijken naar de persoon in het Sociale model en het kijken naar de patiënt en zijn belemmering in het Medische model. Wat ik positief vind is dat ze de persoon zelf als expert zien in plaats van de professional. Bij het Medische model staat het (zo snel mogelijk) oplossen van de problemen centraal, terwijl het in het Sociale model gaat om de groei en verandering.

Veerkracht

Kuiper en Bannink (2012) schrijven over drie elementen als we spreken over veerkracht:

* Ik heb...

- Rolmodellen
- Relaties met mensen die ik kan vertrouwen
- Aanmoediging autonoom te zijn
- Structuur en regels (thuis)

* Ik ben...

- Trots op mijzelf
- Liefdevol, empathisch
- Autonoom en verantwoordelijk
- Beminnelijk en mijn temperament is aantrekkelijk

*Ik kan...

- Goed communiceren
- Problemen oplossen
- Mijn gevoelens en impulsen controleren
- Relaties aangaan met mensen die ik kan vertrouwen

Veerkracht betekent dat je jezelf staande kunt houden tijdens uitdagingen, veranderingen, moeilijke situaties. Maar naast de capaciteit om te kunnen gaan met deze situaties is het ook de kunst je te verbinden met persoonlijke bronnen van geluk en inspiratie, kwaliteiten en toekomstwensen. Deze flexibiliteit zorgt ervoor dat je je in iedere situatie kunt aanpassen (Baeijaert & Stellemans, 2009).

In de praktijk merk ik dat de kinderen heel wisselend kunnen omgaan met veranderingen. Momenteel werk ik in groep één/twee, waarin een jongen zit die erg veel moeite heeft met verandering. Hij mist een stuk veerkracht om zichzelf door deze situaties heen te bewegen en slaat dan dicht of gaat huilen.

Onder collega's is ook duidelijk te merken wie zich makkelijker kan bewegen in moeilijke, soms confronterende situaties. Je kunt je persoonlijke veerkracht of de teamveerkracht vergroten.

Feedback collega

Ik heb deze verwerkingsopdracht gedeeld met een collega. Ze reageerde als volgt: 'Ha ha, herkenbaar stukje wat je schrijft over veerkracht. Er zijn inderdaad collega's die het moeilijk vinden zich aan te passen op het moment dat iets heel anders loopt dat gepland is. Ik merk dat jij daar goed mee omgaat. Ik heb het gevoel dat je in de gaten hebt hoe je bij collega's die minder veerkracht hebben het beste kan reageren. Het stuk over positieve psychologie vond ik boeiend om te lezen. Ik heb er 1 spelfoutje uit gehaald.

De basis die is gelegd tijdens deze module neem ik mee naar mijn praktijk. Met de informatie vanuit deze module kan ik anders handelen, zoals het werken vanuit de oplossingsgerichte benadering. Voorheen was ik mij niet bewust van mijn vraagstelling en werkwijze. Het heeft mij nieuwsgierig gemaakt naar de manieren van oplossingsgerichte gespreksvoering.

Literatuur:

Baeijaert, L. Stellemans, A. (2009). *Vergroot de veerkracht in jezelf en je team*. Leuven: LannooCampus.

Cauffman, L. & Dijk, D.J. van (2011). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Amsterdam: Boom Onderwijs.

Claasen, W., de Bruïne, E., Schuman, H., Siemons, H. & Velthooven, B. van (2009). Inclusief bekwaam. Generiek competentieprofiel inclusief onderwijs. Antwerpen / Apeldoorn: Garant

Kuiper, E. & Bannink, F. (2012). Veerkracht. Bevorderen van veerkracht in de jeugdhulpverlening. *Kind en Adolescent Praktijk*, 3, 134-139.

Seligman, M.E.P. (1999). *The President's address. 1998 APA Annual Report*. p.559-562.

Seligman, M.E.P. Csikszentmihalyi, M. (2000). *Positive Psychology. An Introduction. American Psychologist*. 55 (1) p. 5.

Bijlage 2: Verwerkingsopdracht 2 OGC2A

De modules van oplossingsgericht werken spreken mij van de hele studie master SEN het meest aan. Het heeft mijn ogen geopend en geleerd de gesprekken met kinderen en collega's anders aan te pakken. Zelf ben ik hiermee aan de slag gegaan, maar de transfer is inmiddels gemaakt; ik coach collega's deze gesprekken met kinderen uit hun klas te voeren.

Oplossingsgericht denken levert nieuwe strategieën op, om op constructieve, effectieve, coöperatieve wijze met alle betrokkenen in de praktijk samen te werken. Het is een visie en een manier van kijken naar de wereld. Mensen hebben vaak de neiging problemen op te lossen door te zoeken naar de oorzaken van deze problemen. De oplossingsgerichte visie gaat uit van de positieve visie waarin competenties van de kinderen belangrijk zijn. Op het moment dat de oplossingsgerichte benadering in het onderwijs wordt gebruikt, worden kinderen gezien vanuit het sterkteperspectief. Ze leren over hun eigen bekwaamheden en zullen op creatieve wijze oplossingen bedenken (Kayser, 2010). Kinderen voelen zich meer autonoom (Stevens, 2004).

De zevenstappendans

De zevenstappendans (Cauffman & Van Dijk, 2011) start met het contact leggen. Dit is de basis van het gesprek, dus een belangrijke stap. Na het contact leggen stel je vragen aan het kind om de context te verhelderen. Je kunt bijvoorbeeld vragen hoe het thuis gaat, of op school.

Vervolgens is het belangrijk in kaart te brengen wat het doel van het gesprek is. Je stelt daarom de vraag aan het kind of aan je collega: Wat moeten we vandaag bespreken, zodat het gesprek voor jou nuttig zal zijn?

Na het stellen van het doel, ga je samen op zoek naar de krachtbronnen van het kind. Ieder menselijk systeem kent zijn eigen krachtbronnen. Op zo'n moment kun je vragen: Zijn er momenten dat het probleem zich minder voordoet? En wat nog meer?

Na het aanboren van de krachtbronnen van het kind kun je complimenten geven, maar wel volgens de abc criteria;

a. Meen wat je zegt, b. De complimenten zijn relevant voor de situatie waar het gesprek over gaat, c. Overdrijven heeft geen nuttig doel.

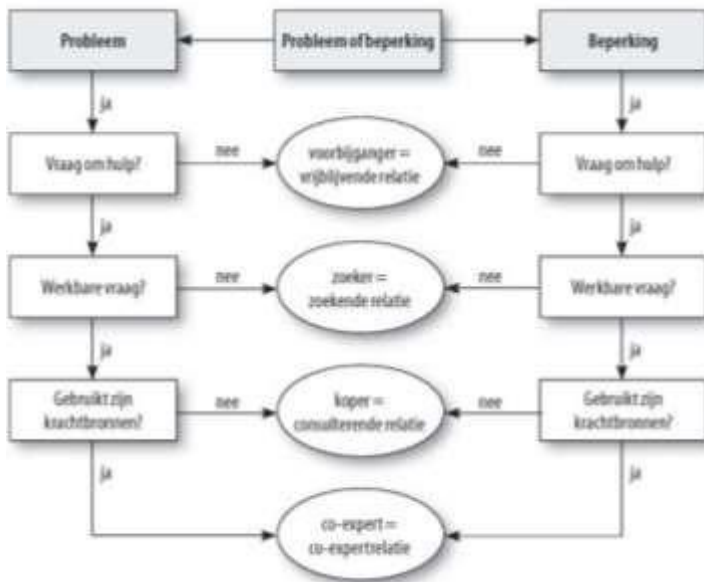
Stap zes houdt in dat je differentiatiemogelijkheden aanreikt. Je kunt de schaalvraag (op een schaal van nul tot tien) stellen, zodat er nuancering wordt aangebracht.

Tot slot volgt de stap waarin je samen met het kind naar de toekomst kijkt. Dit kun je doen door het stellen van de mirakelvraag; Veronderstel je eens, dat je lekker gaat slapen en dat er, terwijl je slaapt, een mirakel gebeurt. In dit mirakel wordt het probleem waar je last van hebt opgelost. Je weet niet dat het mirakel heeft plaatsgevonden en je wordt 's ochtends wakker. Hoe zou je merken dat dit mirakel heeft plaatsgevonden? Wat zou je anders doen? Hoe zou....? Hoe zouden....? En wat nog meer?.... Enzovoorts. (Cauffman & Van Dijk, 2011).



Flowchart

De flowchart is een stroomdiagram die je de mogelijkheid biedt je werkrelatie voortdurend te kunnen evalueren. Je stelt jezelf continu dezelfde vragen: Is er sprake van een beperking of een probleem? Is er een hulpvraag? Is die hulpvraag werkbaar? Is de ander in staat zijn eigen krachtbronnen te gebruiken? De eerste vraag is de fundamentele vraag. Uiteindelijk verwijzen de antwoorden je naar een metadiagnostische categorie, waar specifieke interventies bij passen.



Het is belangrijk om erachter te komen of er een probleem of een beperking. Aan een beperking kun je niets doen, er is geen oplossing denkbaar. Een probleem wordt altijd gevolgd door een oplossing (anders zou het een beperking zijn). Binnen de Flowchart bestaan verschillende werkrelaties. De eerste werkrelatie is de vrijblijvende werkrelatie. Je hebt twee soorten vrijblijvende werkrelaties. De eerste is dat de cliënt zelf denkt dat er geen probleem is, maar een ander denkt dit wel. De tweede is dat de cliënt het probleem erkent, maar niet wil aanvaarden dat hij hierbij hulp nodig heeft.

Beide soorten hebben zelf geen duidelijk doel tijdens de hulpverleningsgesprekken, maar iemand anders heeft wel een doel voor hen. De zoekende werkrelatie ontstaat als er geen werkbare hulpvraag is. Door oplossingsgerichte vragen te stellen kun je het probleem in een meer werkbare hulpvraag proberen te veranderen. De consulterende relatie is een relatie waarin de cliënt vraagt opnieuw toegang te krijgen tot zijn krachtbronnen (vraagt advies). Tot slot bestaat de co-expertrelatie. Binnen deze relatie heeft de cliënt zijn krachtbronnen teruggevonden en is hij in staat zelf tot oplossingen te komen. In de praktijk vind ik de co-expertrelatie het best werkbaar. Maar ik heb laatst een gesprek met een collega gevoerd binnen een zoekende relatie. Er was op dat moment geen werkbare vraag, waardoor ik de uitdaging had meerdere oplossingsgerichte vragen te stellen om tot een werkbare vraag te komen (Cauffman & Van Dijk, 2011).

Mijn rol in de praktijk

Sinds dit schooljaar heb ik een coachende rol gekregen (initieel mandaat). Voordat ik hiermee begon was ik onzeker of deze nieuwe taak geaccepteerd zou worden door mijn collega's. Door het uitvoeren van het coachen heb ik het circulaire mandaat ontvangen van mijn collega's. De rest van het schooljaar heb ik mijn rol als coach kunnen vervullen, met het vertrouwen van mijn directeur en van mijn collega's.

Door oplossingsgerichte gesprekken te voeren met kinderen op school, in de klas, werk je samen met de kinderen aan hun competentie, relatie en autonomie (Stevens, 2004). Door de positieve benadering en het aanboren van hun krachtbronnen zullen ze zich competentier voelen. De autonomie volgt op het moment dat ze zelf op zoek gaan naar de oplossing voor hun eigen probleem. Tijdens het voeren van de gesprekken tussen leerkracht en leerling ontstaat een prettige, positieve relatie.

De afgelopen periode heb ik veel geoefend met het voeren van oplossingsgerichte gesprekken. Gedurende deze gesprekken zie je kinderen duidelijk opbloeien, zich competent voelen. Waar kinderen het gevoel hebben niks te kunnen of de positieve dingen niet zien, haal ik in zo'n gesprek dat positieve gevoel terug.

Feedback collega

Na het schrijven van deze verwerkingsopdracht heb ik het opgestuurd naar twee collega's.

Collega N. gaf de volgende feedback: Ik merk de verandering bij ons op school als we gesprekken voeren. Het lijkt of we ons meer openstellen en positiever zijn inderdaad, zoals ik hier terug kan lezen. De zevenstappendans zou ik ook graag willen oefenen, zodat ik gesprekken met leerlingen op deze manier kan voeren.

Collega P. gaf de volgende feedback: Wat een duidelijk verhaal. Ik heb er nog wat spelfoutjes uitgehaald trouwens. Ik vond de flowchart wel een lastig stuk, omdat ik niet helemaal begrijp waarom een probleem en beperking van elkaar gescheiden moeten worden om vervolgens hetzelfde pad te bewandelen? Nou daar hebben we het nog wel een keer over! Ik heb van M. gehoord dat de gesprekken met de kinderen goed verloopt en dat het goed zou zijn als meer collega's hiermee zouden starten. Misschien een idee voor een studiemiddag?

Literatuur

Stevens, L. (Red.) (2004). *Zin in School*. Amersfoort: CPS.

Kayser, D. (2010). *Oplossingsgericht begeleiden*. H1. Bussum:Coutinho.

Cauffman, L. & Dijk, D.J. van (2011). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Amsterdam: Boom Onderwijs.

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

Bijlage 3: Logboek

Datum	Activiteit	Resultaten/uitkomsten
23-03-2015/27-03-2015	Nulmeting	De laatste keer dat 'Zien' werd ingevuld waren de scores erg laag. Om de betrouwbaarheid te vergroten nemen we vlak voor de interventieperiode nogmaals het observatie instrument af.
28-03-2015/30-03-2015	Het observatie instrument 'Zien' signaleren, analyseren en acties aan koppelen.	Uit 'Zien' blijkt dat het welbevinden van de groepen 6 en 7 het laagst scoren. De kinderen die 50% of lager scoren hebben hulp nodig.
01-04-2015/10-04-2015	Literatuuronderzoek naar verschillende soorten gespreksvoering en coaching	Hieruit blijkt oplossingsgerichte gespreksvoering het meest passend bij het probleem en onze school. Hierbij ga ik het model van Veenman et. al. (1995) gebruiken om te coachen.
11-04-2015	Vorbereiden startgesprek	Ik heb de vragen opgesteld die ik tijdens het gesprek wil stellen. En ik heb de stappen van de stappendans uitgeprint, zodat ik deze aan de leerkrachten kan geven na het startgesprek.
13-04-2015	Uitvoeren startgesprek	Het startgesprek verliep iets anders dan gepland. De vragen op mijn voorbereiding heb ik niet precies gevolgd. Ik ben tevreden met de uitkomst. Ik heb duidelijk in kaart kunnen brengen waar de leerkrachten tegenaan lopen.
13-04-2015	Oefenen zevenstappendans	Meteen na het startgesprek heb ik met de leerkrachten de gespreksvoering geoefend. Ze vonden het lastig, maar fijn om te kunnen oefenen samen.

14-04-2015	Start interventieperiode	In deze periode voeren de leerkrachten oplossingsgerichte gesprekken met de kinderen.
18-05-2015 (audio opname in de dagen ervoor)	Observatie en Tussengesprek	Ik heb gevraagd of beide leerkrachten een gesprek met een kind konden opnemen. Dit gesprek hebben we beide
		teruggeluisterd. Dit vonden ze allebei heel leerzaam, omdat ze zelf hoorden waar nog verbetering nodig was.
05-06-2015	Eindgesprek (einde interventieperiode)	Tijdens het eindgesprek hebben we de gespreksvoering geëvalueerd, maar ook mijn coaching. Dit werd als positief ervaren.
04-06-2015/ 05-06-2015	Eindmeting	De kinderen van beide groepen hebben nogmaals het observatieinstrument ingevuld, zodat we deze kunnen vergelijken met de nulmeting.
Tot 18-06-2015	Afronding schrijven pgo	

Bijlage 4: Startgesprek

	Bedankt alvast voor jullie medewerking, dat wil ik alvast van te voren zeggen. Hebben jullie allebei al een beetje een idee waar ik het onderzoek op wil richten?
Leerkracht gr7	Je hebt het er even over gehad, over de sfeer in de groep toch?
	Er gebeurt bij ons op school nog steeds erg weinig met de resultaten van 'Zien'. Ik ben eigenlijk nieuwsgierig naar wat jullie doen n.a.v. het invullen van de lijst van Zien? Doe je niks, dan doe je niks, dan weten we dat en dan kunnen we gaan kijken wat we nog gaan doen met die lijsten van Zien. En ik richt het echt op welbevinden. Ik kijk naar de kinderen die op welbevinden scoren: wat ze scoren, hoe laag of hoe hoog ze scoren, en hoe we ervoor kunnen zorgen dat die kinderen zich beter gaan voelen. Dat is een basisvoorwaarde om te leren. Dus daar richt ik het onderzoek op. Dus ik ben bij allebei de groepen gaan kijken naar: wat zijn de scores? Wat ik me in ieder geval afvroeg bij jullie alle twee is wat je doet aan de resultaten van Zien? Dus als je die lijst hebt afgenomen, wat doe je dan met de resultaten?
Leerkracht gr6	Niets.
	Niets, en jij?
Leerkracht gr7	Niets. Ik zou wel willen, maar ja, zo'n eerste keer met dat programma. Ik weet nog net hoe ze die lijst moeten invullen en hoe ik hem zelf moet invullen. En ik weet niet, ik was er laatst, nou ja, net toen ik hem had ingevuld, was ik wel een beetje gaan kijken van hoe kan ik dat nou zien. Ik kwam er niet uit zeg maar. Hoe ik nou kan zien wat zij hebben ingevuld. Oke. Ja, daar kwam ik niet zo lekker uit.
Leerkracht gr6	Het is niet helemaal niets, dat zeg ik te snel. Ik kijk ernaar, ik loop ze langs. Dus ik weet wat waar is ingevuld. Ik vergelijk het met mijn scores. Kan je natuurlijk ook doen. Die leerlingen gaan mijn hoofd in maar verder is er geen actie.
	Dus het is niet dat je zegt dat ga ik een plan maken?
Leerkracht gr6	Het is niet dat ze het invullen en dat het er ligt en dat we er nooit naar kijken.
	En als je kijkt naar het algehele welbevinden, stel je had die lijst niet, of we kijken er sowieso niet naar. Wat doe je er nou aan een kind zich lekkerder te laten voelen? Merk je überhaupt dat een kind zich minder lekker voelt? Dat je zegt kinderen in de klas waarvan je het gevoel hebt dat ze zich niet zo lekker voelen of het welbevinden niet zo hoog is?
Leerkracht gr6	Het eerste puntje waar ik het altijd merk is het binnenkomen in de klas. Dan geef je natuurlijk altijd even een hand en dan kan je gelijk al inspelen wat zie je op dat moment? Wat is de binnenkomst in de klas? Een kind wat graag naar school gaat zal vrolijker zijn dan een kind wat niet zo graag naar school gaat, wat er al 's ochtends tegenop ziet. Maar dat is aanvoelen. En ik kijk of ze iets uitstralen. En verder, de houding kijk ik ook naar. Onderuitgezakt op een stoel zitten, heeft ook te maken met welbevinden. Ik probeer altijd daarin te, ik probeer koppelingen te maken. En dan, navragen.

Leerkracht gr 7	Ik geef ze ook altijd 's ochtends een hand. Daar zie je al wel vaak een hoop in. Ja. Niet altijd alles, want ja, sommige kinderen die geven gewoon op een bepaalde manier een hand en die zullen dat nooit veranderen, dus ja of dat dan echt aan het welbevinden ligt of gewoon aan of de persoon zich wel of niet prettig voelt op de manier waarop die een hand geeft, daar kan het natuurlijk ook mee te maken hebben. Maar wat ik doe ik meestal kijken hoe ze op elkaar reageren. Als ze met iets bezig zijn, of als ze in de rij staan, daar zie je ook vaak wel heel veel dingen gebeuren.
	Oke, en als je dat nou, want jij zegt dan vraag je dat bijvoorbeeld na van of ze een kind zich bijvoorbeeld prettig voelt of niet prettig. Een kind voelt zich niet prettig, wat dan? Heb je daar iets van een maniertje voor of een methode, of gebruik je daar iets voor om een kind..?
Leerkracht gr6	Het is kindafhankelijk. Bij sommige kinderen kinderen ga ik een aantal dingen opnoemen waar ze dan uit kunnen kiezen. Kan ik iets voor je doen? Dat is een open vraag die stel ik aan kinderen waarvan ik weet die voelen zich vrij om te praten, die praten gewoon en daar voer ik vaker gesprekken mee. Maar iemand die heel gesloten is ga ik niet vragen, Wat kan ik voor je doen? Dan ga ik juist mogelijkheden opnoemen hoe ik het zou kunnen verbeteren. Bij sommige waarvan ik denk dit is gespeeld daar ga ik juist van: 'Ja ik ben geen dokter, dus wat moet ik doen? Of weet jij misschien iets?' Dus dan draai ik hem om, dan geef ik hem terug.
Leerkracht gr7	Nou ik vraag het gewoon, ik vraag er ook naar. Goh, is er iets? Of zit je ergens mee? Als ik.. vaak krijg je dan toch wel terug, sommige kinderen zeggen het wel en kinderen die het niet zeggen die zullen het op dat moment ook niet zeggen. Dan kijk ik dat even aan en dan wacht ik de dag een beetje af, hoe het kind zich door de dag heen worstelt of laat gaan en dan vervolgens bepaal ik aan het eind van nou, kom we gaan om 12 uur wel even zitten of we gaan niet zitten zeg maar. Dan hebben we om 12 uur een gesprekje en dan kan er alsnog uitkomen dat er niks was. Of er komt uit dat er wel iets was.
Leerkracht gr6	Ik probeer de vraag juist te omzeilen. Als je vraagt 'gaat het met je?' dan heb je gelijk al een negatieve... Dan ga je er eigenlijk al vanuit dat er iets aan de hand is. Echt een open vraag dat vind ik heel moeilijk te formuleren.
	Daar ga ik jullie de komende tijd bij helpen. (Hierna volgt de uitleg over oplossingsgerichte gespreksvoering en het oefenen van deze gespreksvoering).

Bijlage 5: Tussengesprek

	Bedankt voor je tijd. Vandaag bespreken we de ontwikkeling van jullie gespreksvoering tot nu toe. Daarna kijken we naar de actiepunten die er nog zijn.
Leerkracht gr7	Oke.
Leerkracht gr6	Is goed.
	Jullie hebben beide een gesprek met een leerling opgenomen. Wat viel je op tijdens het terugluisteren van dit gesprek?
Leerkracht gr6	In het begin vroeg ik niet altijd door. Ik kan soms meer de vraag: 'en wat nog meer?' stellen.
Leerkracht gr7	Ik merk dat een aantal stappen al bijna vanzelf gaan, maar ik vergeet de schaalvraag nog erg vaak, net als bij dit gesprek.
	Oke helder. Verder ging het gesprek naar wens?
Leerkracht gr7	Ja, ik merk dat het steeds soepeler gaat.
Leerkracht gr6	Het gaat wel beter, maar als kinderen lastig praten zelf, vind ik het moeilijk een goed gesprek te voeren.
	Wat zou je kunnen doen om deze kinderen aan het praten te krijgen?
Leerkracht gr7	Als ik met een kind praat, je hebt vast wel een idee met wie, wat niet uit zichzelf praat, dan maak ik de vragen wat kleiner, zodat het antwoord ook niet zo groot is.
Leerkracht gr6	Goed idee inderdaad. En ik zou misschien de wondervraag eerder kunnen stellen, zodat ze erachter komt wat ze anders zou willen.
	Dat is zeker ook een goed idee. De stappen staan zeker niet vast. Je kan altijd ervoor kiezen dit om te draaien als het tot het gewenste resultaat leidt.
	Als jullie kijken naar de gesprekken voor de coaching en nu. Wat doen jullie nu anders?
Leerkracht gr6	Ik weet nu veel beter welke vragen ik moet stellen. Voorheen deed ik dat op gevoel.
Leerkracht 7	Ik ga nu samen met het kind op zoek naar een oplossing in plaats van zelf de oplossingen te geven.

Bijlage 6: Eindgesprek

	Bedankt voor jullie tijd weer. Vandaag kijken terug naar de ontwikkeling die jullie hebben doorgemaakt de afgelopen periode. Om hier duidelijkheid over te krijgen zal ik jullie weer een aantal vragen stellen. Probeer alsjeblieft zo eerlijk mogelijk antwoord te geven.
Leerkracht gr6	Natuurlijk, geen probleem.
	Wat heeft mijn coaching rondom oplossingsgerichte gespreksvoering jou opgeleverd?
Leerkracht gr6	Ik heb geleerd hoe ik de gesprekken met kinderen kan voeren. In het begin was ik wat onzeker, maar ik weet inmiddels hoe ik het gesprek kan voeren.
Leerkracht gr7	Ik heb het gevoel dat ik hierdoor een betere band krijg met de kinderen. Door het traject en de coachingsgesprekken die we voerden leerde ik de gesprekken te voeren.
	Tijdens het vorige gesprek kwamen de actiepunten naar voren dat jij (groep zes) meer tijd wilde vinden voor het voeren van de gesprekken en dat jij (groep zeven) daarnaast de schaalvraag meer wilde stellen. Hoe is jullie ontwikkeling wat betreft deze actiepunten?
Leerkracht gr7	De schaalvraag stellen lukt me al steeds vaker. Ik merk wel dat kinderen deze vraag lastig vinden om een antwoord op te geven.
Leerkracht gr6	Ik merk dat ik nog steeds te weinig tijd kan vinden voor de gesprekken. Het gaat wel beter, maar ik wil er nog meer tijd voor vinden.
	Zijn er nu op dit moment nog punten die je wilt verbeteren?
Leerkracht gr7	Dat is eigenlijk ook hetgeen waar ik nog meer in wil groeien. Ik merk dat ik echt moet zoeken naar momenten om gesprekken te voeren. Het gaat wel al beter, maar als ik meer kinderen wil spreken zal ik nog meer moeten passen en meten.
Leerkracht gr6	Ik wil meer tijd nemen voor de gesprekken en gesprekken met meer kinderen voeren, zodat ik uiteindelijk alle kinderen regelmatig kan spreken. Maar ik merk dat ik daar de tijd niet altijd voor kan vinden nog.
	Hebben jullie voor mij nog tips wat betreft de coaching?
Leerkracht gr6	Ik wil in ieder geval zeggen dat ik het als heel prettig heb ervaren. Ik heb het gevoel dat je echt goed luistert naar ons. Ik zou het zelf prettig vinden als er meer gesprekken tussendoor zijn. Maar tussendoor had je gelukkig ook vaak even een momentje om een vraag te beantwoorden als het nodig was.
Leerkracht gr7	Ik vind het vooral fijn dat je ons hebt gecoacht voor iets wat echt heel prettig is om te doen. Een tip had ik nog wel; voor jezelf is het fijn om de vragen die je hebt voorbereid ook echt allemaal te stellen. Maar dat lijkt me voor jezelf vooral fijn. Al is het logisch dat een gesprek loopt zoals het loopt en een andere kant op kan gaan natuurlijk.

Bijlage 7: Gesprekskaart zevenstappendans

Contact leggen (1) • Social talk • Hoe is het met je, waar ben je mee bezig... • Aandacht voor de persoon waarmee je gaat werken • Afstemmen op de ander <i>De motor van verandering is een goede werkrelatie</i>	Probleemomschrijving /context verhelderen (2) • Wat brengt u hier? • Hoe ziet je situatie er uit; wat speelt er? • Hoe is dit een probleem voor u? • Hoe is dit een probleem voor die ander? • Waar kunnen we rekening mee houden? • Wat gaat er goed? Luister naar mogelijkheden “achter” het probleem <i>Geen enkel probleem speelt zich af in een vacuüm</i>
Doelen formuleren (3) • Wat moeten we bespreken zodat dit een nuttig gesprek zal zijn? • Wat wil je minimaal bereiken? • Wat wil je anders als gevolg van het gesprek hier? • Wat doe je anders in je dagelijkse praktijk als het probleem is opgelost? • Welk voordeel heeft dit voor jou, anderen wat nog? <i>Nuttige doelen zijn de bakens voor oplossingen</i>	Sterke punten zoeken (4) • Luister bij alle vragen naar sterke punten/bronnen van de ander • Wat werkt goed ondanks de problemen (aandacht voor andere gebieden) • Wat heb je al gedaan dat gewerkt heeft? • Wat/Wie heeft je daarbij geholpen? <i>Iedere gesprekspartner heeft sterke punten</i>
Uitzonderingen zoeken m.b.t. het probleem (5a) Zijn er momenten dat het probleem er niet/minder is? • Wat maakt dat dat zo is? • Wat is er dan anders; wat nog? • Wat doe jij in deze voorbeelden dat je anders niet doet; hoe kreeg je dat voor elkaar; wat heeft je nog meer geholpen? <i>Elk probleem heeft uitzonderingen</i>	Uitzonderingen zoeken m.b.t. het doel (5b) ☐ Lok uit: als het doel is bereikt (of wonder gebeurd).....Zijn er al momenten die daar een beetje op lijken? • Breid uit: Wanneer was de laatste keer...? Hoe was dat? Wat was er anders op dat moment? • Beloon • Verken hoe uitzondering tot stand kwam en vraag naar details <i>De uitzondering is het begin van de verandering</i>

Complimenteren (6) • Complimenteer authentiek en welgemeend; geloof er in • Complimenteer op maat • Complimenteer zo mogelijk rond uitzonderingen • Complimenteer ook met “gewone”dingen: helder informatie inbrengen, goede observatie gedaan, betrokkenheid, gedrevenheid om het op te lossen • Weet je niks? Wat zou je zelf graag willen horen? <i>Een compliment is een investering die veel</i>	Toekomstprojecties (7a) wondervraag • Vraag toestemming voor “eigenaardige vraag” • Start met een “yes-setting” • Stel...dat vannacht, terwijl je slaapt, gebeurt er een wonder, 't wonder is dat 't probleem voldoende is opgelost...voldoende om er mee verder te kunnen...maar je weet 't niet, want je sliep, morgenochtend word je wakker, waaraan zou je dan merken dat dit wonder gebeurd is... • Wat zou je zelf anders doen...wat nog? • Bij iets “niet” doen: wat doe je in plaats daarvan?
<i>rendement oplevert Geef en je zult krijgen</i>	• Welke mensen in je omgeving (collega's/kinderen/...) merken dat ..., hoe merken ze dat....wat doen zij op hun beurt dan...hoe reageer jij daar op? • Zijn er nu al kleine dingen die lijken op..... (inschalen) <i>Problemen horen tot het verleden, oplossingen bij de toekomst</i>
Toekomstprojecties (7b) (wondervraag alternatief) • Vraag toestemming voor “eigenaardige vraag” • Start met een “yes-setting” • Stel...dat er een tijdmachine is, die je naar het punt in de toekomst kan brengen, waar de problemen waar we het over hadden, voldoende zijn opgelost,... voldoende om er mee verder te kunnen....wat zou er dan anders zijn, waaraan merk je dat 't is opgelost, etc • Wat zou je zelf anders doen...wat nog meer? • Bij iets “niet” doen: wat doe je in plaats daarvan? • Welke mensen in je omgeving (collega's/kinderen/...) merken dat ..., hoe merken ze dat....wat doen zij op hun beurt dan...hoe reageer jij daar op? • Zijn er nu al kleine dingetjes die lijken op..... (inschalen) <i>Problemen horen tot het verleden, oplossingen bij de toekomst</i>	Schalen (8) • Waar zou je zeggen dat je nu staat op een schaal van 1 tot 10, waar 1 staat voor (...) en 10 voor (...) • Wat maakt dat het x is; wat is het verschil met toen het nog x-1 was? • Herhaald verkennen van uitzonderingen (plaats ze op de schaal) • Verken gedetailleerd de 10 (zelf, anderen, wat doe je in plaats van...?) • Wat heb je al gedaan om zo ver te komen? • Wie/wat je heeft je daarbij geholpen; wat nog meer? • Wat kun je doen om op x te blijven? • Wat kun je doen om een kleine stap vooruit te maken? • Stel dat je dat je een stap vooruit bent gegaan, hoe merk je dat dan;.... • Hoe zullen anderen dat merken; • Inschaling vertrouwen dat je de volgende stap zult bereiken, wat geeft vertrouwen? <i>Kleine stappen maken een groot probleem werkbaar Wie de volgende stap kan bedenken kan een volgende sprong maken</i>