

Samen in gesprek

Het meest krachtige wapen in het
weerbaar maken van kinderen, is de
bescheidenheid van de volwassene.
(Delfos, 1999)

Stamgroepleider: Chantal Jaspers

Stamgroep: onderbouw

School: Jenaplanschool de Ratelaar, te Deurne



mei 2018

1. VOORWOORD

Graag neem ik je mee in de ontwikkelingen en ontdekkingen rondom mijn meesterstuk. Gesprekken met kinderen staan centraal in mijn meesterstuk. Ik heb veel geleerd over het stellen van de juiste vragen, die kinderen verder kunnen brengen naar de zone van naaste ontwikkeling. Ook de kracht van de stamgroep komt naar voren in mijn meesterstuk. Ik ben constant op zoek geweest naar hoe ik deze kracht in kon zetten bij de gesprekken met en tussen kinderen.

Graag wil ik mijn docenten Elly Verstraaten en Freek Velthausz bedanken voor alle input en interesse. Bedankt voor het stellen van de juiste vragen die mij weer tot nadenken hebben gezet. Ook wil ik graag Moniek Slaats bedanken. Zij is IB'er op basisschool Tijn Uilenspiegel en in haar heb ik een sparringpartner gevonden op het gebied van gesprekken met kinderen. Graag wil ik graag mijn collega's Marianne van de Mortel, Lian van de Boomen en Susanne van Horrik bedanken voor alle feedback, voor het vertrouwen en voor de kracht die ze mij gegeven hebben tijdens dit proces. Tot slot wil ik mijn onderbouw groep graag bedanken voor alle inzichten die ze mij gegeven hebben tijdens dit leerproces. Hartelijk dank.

2. INHOUDSOPGAVE	
1. VOORWOORD	1
2. INHOUDSOPGAVE	2
3. SAMENVATTING	3
4. PROBLEEMOMSCHRIJVING	4
4.1. HUIDIGE SITUATIE.....	4
4.2. GEWENSTE SITUATIE	5
5. OBSERVATIEVERSLAG ÉÉN	6
6. THEORIEONDERZOEK	7
6.1. DEFINITIE VAN GESPREK.....	7
6.2. DE PSYCHOSOCIALE ONTWIKKELING VAN KINDEREN VAN VIER TOT ZES JAAR.....	8
6.3. DE GESPREKSVOERING: RESPECT EN BESCHIEDENHEID	10
6.4. GESPREKSTECHNIEKEN.....	12
6.5. GESPREKSVOERING MET KINDEREN VAN VIER TOT ZES JAAR.....	14
7. ACTIEPLAN	16
ZIJWEG NAAR AANLEIDING VAN HET THEORIEONDERZOEK.....	16
WANNEER IS HET PLAN UITGEVOERD?	16
HOE GA IK BIJ MIJN DOEL KOMEN?.....	16
TERUGBLIK OP MIJN HUIDIGE SITUATIE.....	18
8. OBSERVATIEVERSLAG TWEE	19
SITUATIE NA HET OPSTELLEN VAN HET ACTIEPLAN.....	19
OBSERVATIE.....	19
9. EVALUATIE	21
VERGELIJKING OBSERVATIEVERSLAG ÉÉN EN OBSERVATIEVERSLAG TWEE	21
EVALUATIE ACTIEPLAN PROCESGERICHT	21
EVALUATIE ACTIEPLAN PRODUCTGERICHT	22
10. CONSEQUENTIES	24
11. AANBEVELING VOOR VERDER ONDERZOEK	25
WAT ALS DE DOBBELSTEEN NIET WERKT VOOR EEN KIND?	25
HET STELLEN VAN DE JUISTE VRAGEN IN DE OVERIGE STAMGROEPEN	25
12. EVALUATIE MEESTERSTUK	26
13. LITERATUURLIJST	27
14. BIJLAGEN	28
BIJLAGE 14.1. VRAGENLIJST GROEP 1-2	28

3. SAMENVATTING

In dit hoofdstuk wordt een samenvatting van mijn meesterstuk beschreven.

Twee keer per jaar stonden op mijn school de 'kindgesprekken' op het programma. Het doel van deze gesprekken was onduidelijk. Het gesprek bestond in mijn onderbouw uit het afnemen van een individuele vragenlijst bij de kinderen. Ga je graag naar school? Waarom? Wat speel je graag? Waarom? Dit zijn enkele vragen die gesteld werden aan de kinderen. Gesloten vragen en veel 'waarom' vragen. Op de gesloten vragen kreeg ik een ja/nee antwoord. Op de 'waarom' vragen kreeg ik als antwoord: 'weet ik niet'. Dit frustreerde mij als leerkracht. Wat was toch het doel van dit interview? Als stamgroepleider geloof ik erin dat je kinderen naar de zone van naaste ontwikkeling kunt brengen, mits je de juiste vragen stelt. In de vragenlijst stonden naar mijn mening geen vragen die een kind verder helpt in een leerproces.

Hierop volgde mijn theorieonderzoek. Ik kwam erachter dat het stellen van de juiste vragen verweven zit door de hele dag heen. Dit hoef je niet op twee vaste momenten per jaar te doen, maar dit kun je iedere dag doen. Iedere dag zou ik de kinderen verder kunnen brengen in hun ontwikkelingsproces, mits de juiste vragen gesteld worden. Ik leerde om minder 'waarom' vragen te stellen. Ik stelde meer vragen zoals: 'Goh, hoe ben je op dat idee gekomen?' 'Hoe komt het dat je daarvoor gekozen hebt?' Ik kreeg steeds uitgebreidere antwoorden van de kinderen. Daarnaast kwam ik er ook achter dat jonge kinderen vaak niet weten h oe ze de juiste vraag moeten stellen. Wanneer ik de indruk kreeg dat een kind de verkeerde vraag stelde, stelde ik een vraag terug: 'Is dit een antwoord op je vraag?' Vaak kreeg ik dan als antwoord 'nee'. Samen gingen we dan op zoek naar de juiste vraag. Ik was blij met deze ontwikkelingen, maar ik miste het feit dat ik kinderen verder wilde brengen naar de zone van naaste ontwikkeling. Ik bleef nu een beetje steken.

Ik heb contact gezocht met een collega van een andere basisschool. Zij was ook zoekende binnen het onderwerp: gesprekken met kinderen. Zij gaf mij een tool: de reflectiedobbelsteen van Onderwijs maak je samen. Deze ben ik in gaan zetten. Op de dobbelsteen staan zes figuren en bij ieder figuur hoort een vraag. Er worden vragen gesteld zoals: waar ben je trots op, hoe kun je dit werkje moeilijker maken, wat zou je willen veranderen aan dit werkje, wat heb je geleerd, waar moet je goed aan denken bij dit werkje en wat wil je vertellen over dit werkje? De kinderen gingen beter nadenken over hun werk. De eerste stappen richting het creëren van eigenaarschap werden gezet. Ik was bang dat ik de kracht van de stamgroep zou missen bij de dobbelsteen, maar niets was minder waar. De kinderen waren enthousiast, vulden elkaars antwoorden aan en gaven elkaar heel andere inzichten. Ze zetten elkaar aan tot nadenken. De kinderen kwamen erachter, dat wat voor de ene 'moeilijker maken van een werkje' was, voor de andere veel te makkelijk was. Ze kwamen erachter dat iedereen anders is en dat dit niet erg is. Ieder kind heeft zijn of haar talenten en die mogen gezien worden.

4. PROBLEEMOMSCHRIJVING

In dit hoofdstuk wordt de aanleiding voor mijn onderwerp beschreven door middel van de huidige en gewenste situatie van mijn stamgroep.

4.1. Huidige situatie

Op Jenaplanschool de Ratelaar staan twee keer per jaar de formele kindgesprekken op het programma. Het doel van deze gesprekken is niet helemaal helder. Volgens mij draait het erom dat we het kind beter leren kennen. Wellicht legt iedere stamgroepleider het doel van deze gesprekken anders uit. Volgens de ene stamgroepleider moet je deze gesprekken vooral als leergesprekken zien. Wat wil het kind nog meer leren? Hoe kun je een kind het best begeleiden in dit leerproces? Volgens mij is ook het emotionele stuk van belang. Hoe zit een kind in zijn vel? Wat vindt het leuk om te doen? Waar baalt het van? Over het doel van de gesprekken heerst geen eenduidigheid.

Tijdens deze formele gesprekken wordt er gewerkt met een vragenlijst. Wanneer ik de vragenlijst voor de onderbouw bekijk, zie ik direct dat het meer op een interview lijkt. Ik stel de vragen en het kind geeft antwoord. Er staan open vragen in de lijst, maar ook enkele gesloten vragen. Vraag 8: Vind je het vervelend als je iets fout hebt gedaan? Antwoord: Ja/nee. Ik vraag me af of een kind van 4-6 jaar zijn eigen fouten altijd ziet. En waarom ligt de nadruk op het maken van fouten? Van fouten leren we toch?

Er worden ook veel 'waarom' vragen gesteld. Volgens Martine F. Delfos (2017) zijn 'waarom' vragen funest voor kinderen. Te breed, te lastig. Maar waarom staan deze vragen dan wel in een vragenlijst voor de onderbouw? Ik vraag me af op welke manier ik wel de juiste vragen kan stellen aan kinderen.

Daarnaast merk ik dat de kinderen snel afwijken van de vragenlijst. Ze kijken om zich heen en geven antwoorden gebaseerd op dingen die ze op dat moment zien. Wanneer ik vraag wat een kind leuk vindt om te doen, terwijl het kind net iemand ziet tekenen, is het antwoord 'tekenen'.

Volgens Delfos (2017) zijn voor jonge kinderen de regels niet altijd duidelijk. Ze begrijpen niet altijd wat volwassenen zeggen of bedoelen. Daardoor geven jonge kinderen vaak een sociaal wenselijk antwoord, omdat ze denken dat dit van ze verwacht wordt.

Ik ben er van overtuigd dat ik meer kan halen uit de kindgesprekken dan dat ik op dit moment doe. Nu werk ik een vragenlijst af. Een interview eigenlijk. Het kind krijgt geen gelegenheid om uit zichzelf iets te vertellen. De taak van het kind is antwoorden op de vragen die gesteld worden. De vragensteller is niet meer nieuwsgierig naar een kind, maar werkt gewoon de lijst af. Het stoort me ook dat ik als stamgroepleider degene ben die alle vragen stelt. Er wordt behalve het geïnterviewde kind niemand bij het gesprek betrokken. Er is geen ruimte voor inbreng of aanvulling van andere kinderen. Dit terwijl kinderen toch juist veel van elkaar kunnen leren? Waarom worden er dan geen andere kinderen betrokken bij deze vragenlijst? Ik mis de kracht van de stamgroep.

4.2. Gewenste situatie

De gewenste situatie voor mijn stamgroep en mij als stamgroepleider is, dat ik (en later ook de kinderen) leer om de juiste vragen te stellen, waardoor we samen kinderen naar de zone van naaste ontwikkeling kunnen brengen. Dat we samen in gesprek kunnen gaan en elkaar verder kunnen helpen in ons leerproces.

5. OBSERVATIEVERSLAG ÉÉN

In dit hoofdstuk wordt de probleemomschrijving onder de loep genomen door middel van observaties.

L. komt als eerste bij me. Zij is verbaal sterk en ik heb goede hoop. Ik vul eerst haar gegevens in: naam, groep, invuldatum. Dan ga ik door met vraag 1a: Ga je met plezier naar school? Ja/nee. Het antwoord is ja. Gelukkig, denk ik. Vraag 1b: Waarom wel of niet? Hier valt het stil. L. kijkt me vragend aan. Het blijft even stil. Ik ga door met de volgende vraag. 2.a: Wat vind je het leukste om te doen op school? De tablet, antwoordt ze. Vraag: 2.b. Waarom? 'Dat pietenspelletje vind ik zo leuk' zegt L. Aah oke, denk ik. Ik vraag nog even verder. Misschien zijn er nog meer dingen die ze leuk vindt om te doen. Ze kijkt om zich heen en ziet iemand tekenen. 'Tekenen vind ik ook leuk', zegt L. Vindt ze dit echt leuk? Of zegt ze dit nu gewoon, omdat ze denkt dat ik nog iets wil horen? Ik zucht..

We gaan verder met de vragenlijst. Vraag 6: Wat zou je willen leren? Ze kijkt opnieuw naar het kind dat tekent. 'Binnen de lijntjes tekenen', zegt ze. 'Dat kun jij al best wel goed toch?', zeg ik. 'Ja', antwoordt L. 'Is er nog meer dat je graag wilt leren?', vraag ik. Ze kijkt me aan. 'Moeilijke spellen'. Zo werken we de rest van de vragenlijst (lees: het interview) verder af. Wanneer we klaar zijn, bedank ik L. voor het gesprek. L. loopt weg en kijkt nog even achterom. Ik zie iets in haar blik. Ik denk: Ja L. ik vraag me ook af waar dit op sloeg. Ze knikt en gaat vrolijk verder met haar taak.

Na dit gesprek met L. besluit ik om de rest van de groep niet te plagen met deze vragenlijst. Hier moet ik iets mee. Ik kom geen steek verder en volgens mij beginnen zelfs de kinderen zich af te vragen waar dit goed voor is. Gesprek is volgens Peter Petersen een van de vier basisactiviteiten van het Jenaplanonderwijs. Ik kan me niet voorstellen dat deze vragenlijst hetgeen is wat hij hiermee bedoeld heeft. Is deze vragenlijst überhaupt een gesprek te noemen? Zo niet, wat is dan wel een gesprek?

De volledige vragenlijst kun je vinden in [bijlage 14.1](#).

6. THEORIEONDERZOEK

In dit hoofdstuk wordt een neerslag gegeven van mijn theorieonderzoek.

6.1. Definitie van gesprek

Volgens de Dikke van Dale:

ge-sprek (het; o; meervoud: gesprekken) 1 mondeling onderhoud; bespreking, overleg 2 telefonisch onderhoud: in gesprek niet te bereiken door een ander gesprek

Volgens encylo.nl

1. situatie dat mensen met elkaar praten
2. •een mondelinge conversatie waarbij informatie uitgewisseld wordt.
3. Uit `De lagere vaktalen: Taal van post-, telegraaf- en telefoonpersoneel` 1914 gesprek met voorrang. Transitgesprek. Dienstgesprek. Inkomend, uitgaand gesprek.
4. 1) Bespreking 2) Boom 3) Colloquium 4) Conversatie 5) Dialoog 6) Discours 7) Discussie 8) Gekeuvel 9) Gepraat 10) Gezellig praatje 11) Mondeling onderhoud 12) Mondelinge ...
5. mondeling onderhoud Jaar van herkomst: 1599-1607 (Claes Tw. 11)
6. het met elkaar praten vb: wij voerden een goed gesprek de telefoon is in gesprek [bezet] dat is het gesprek van de dag [daar praat iedereen over] een gesprek voeren [erge...

Volgens Delfos (2017) betekent gespreksvoering tweerichtingsverkeer. Wanneer er een duidelijk verschil in macht bestaat tussen twee mensen die een gesprek voeren, is het moeilijk om niet tot eenrichtingverkeer te vallen. Hierdoor kan een gesprek 'gesloten' worden, dat wil zeggen het scala aan onderwerpen en uitingen beperkt. Tussen kinderen en volwassenen bestaat een belangrijk machtsverschil en de belangen van de volwassenen en kinderen in een gesprek zijn vaak niet gelijk. Het vergt daarom speciale aandacht om de gespreksvoering 'open' te houden, dat wil zeggen dat het scala aan onderwerpen en uitingen min of meer onbeperkt is.

In hoofdstuk 6.3. De gespreksvoering: respect en bescheidenheid kun je meer lezen over de definitie van een 'goed, open gesprek' volgens Delfos (2017).

6.2. De psychosociale ontwikkeling van kinderen van vier tot zes jaar

Een belangrijk onderdeel om goed te kunnen communiceren met kinderen, is inzicht hebben in de ontwikkeling van kinderen. Ook Boggs (1999) en Marshall (2004) benadrukken het belang van het ontwikkelingsniveau van het kind.

Ontwikkelingstaken

In de eerste vier tot vijf jaar zal het kind een verbluffend aantal ontwikkelingstaken leren beheersen, waarvan de belangrijkste hieronder: (Delfos 2014)

Autonomie → zelfstandig eten, zindelijk worden, in slaap vallen.

Motoriek → vrij en zelfstandig bewegen.

Intellectueel → analyseren, ordenen, conversatieprincipe, ruimte en afstand bevatten, van concreet naar abstract denken.

Communicatie → talig functioneren.

Emoties → hechten en aan zich hechten.

Van vier tot zes jaar staan twee zaken centraal: het uitbreiden van de fysieke en sociale omgeving en het vervolmaken van taal.

In de eerste twee jaren van de basisschool is het leren nog tamelijk vrij. Toch verschilt het al sterk van de vrij sfeer van de recreatiesituatie. Werken op school is in deze jaren echter nog sterk 'nepspelen' zoals een kind uit het project 'Youth children's views' (Renders, 1997) het zo treffend benoemde. Spelen en werken zijn niet fundamenteel onderscheiden, omdat het kind kan genieten van het leren beheersen van een onderwerp en tot zichzelf komt, de normalisatie.

In deze periode oefen het kind via het spel sociale situaties. Het doen-alsof-spel, waarvan vaderspeel- en moederspeel spelen een bekend voorbeeld is, wordt door kinderen met veel motivatie gedaan. Ze leren er spelenderwijs sociale rollen mee (Delfos, 2004b; 2011a).

Partnerschapgedrag

In het spel is er gedurende deze periode nog sprake van eenzijdige relaties, maar het bieden van hulp aan elkaar ontwikkelt zich. Kinderen spelen vaker met elkaar, omdat ze iemand al beter kennen. Bolwby (1984) spreekt van de mogelijkheid tot partnerschapgedrag vanaf vier jaar. Waar het kind op het emotionele vlak eerst vooral op instrumentele basis functioneert, begint het op deze leeftijd emotioneel wederzijdse intimiteit te ontwikkelen (Delfos, 1994b).

Groeiende interesse in sociale omgeving

Kinderen gaan vanaf vier jaar intensief om met veel kinderen en volwassenen. Kinderen beginnen te beseffen hoe hun gezin van herkomst eruitziet, vergeleken met andere gezinnen. Ze zijn geïnteresseerd in familieverbanden en in hun eigen biologische afstamming. Rond vijf jaar is het daarom belangrijk dat kinderen over hun afstamming te weten komen, ook als dit een pijnlijk onderwerp zou zijn.

Motorische ontwikkeling in samenhang met sociale codes

De motorische ontwikkeling van kinderen maakt een belangrijke sprong tussen vier en zes jaar. Kinderen spelen graag buiten en zijn volop met hun lichamelijke mogelijkheden bezig, van klimmen tot fietsen. Ze beginnen de sociale codes te leren, bijvoorbeeld tussen 'echt vechten' en 'speelvechten'.

Kinderen die vanuit hun aanleg moeite hebben met sociaal contact zijn vaak kinderen met een houterige motoriek. Ernstige problemen in sociaal contact gaan vaak samen met een niet-vloeiende motoriek (Hadders-Algra, 1997). Dit geldt met name voor kinderen met autismespectrumstoornissen (Delfos, 2011b; 2013a; 2017). Ze lopen hierdoor een achterstand op in het vormen van gelijkwaardige sociale contacten.

Taalontwikkeling

De taalontwikkeling is volop in gang. Kinderen kunnen de meeste woorden uitspreken en grammaticaal volwaardige zinnen maken. Dit wil absoluut niet zeggen dat ze de betekenis kennen van de woorden die ze uitspreken. Ook niet dat ze in staat zijn om alles wat ze willen weten of wat er in hen omgaat juist te formuleren. Door een beperkt begrip, onvolledige kennis van de taal en een gebrekkig abstract talig denken, zal het kind uitspraken vaak te letterlijk nemen.

Egocentrisch denken en empathie

Het egocentrische denken van het kind, waardoor het zichzelf als centrum van de wereld ziet en er weinig idee van heeft wat er in een ander omgaat, neemt vanaf deze periode af. Verdwijnen zal het nooit, want ook volwassenen zijn beslist niet vrij van egocentrisch denken. Vooral ook door het deelnemen aan de leefwereld van leeftijdgenoten leert het kind zich te verplaatsen in een ander. Sullivan (1953) stelt dat het kind door middel van vriendschappen empathie leert, het zich verplaatsen in een ander. Het kind leert, door de vriendschap de wereld van een ander kennen.

Animistische- en magisch denken

Het animistische denken, waarbij alles van leven beziel is, en het magisch denken waarbij het kind de wereld beschouwt als geregeerd door magische krachten (Fraiberg, 1978) is gedurende deze levensfase nog van kracht.

Geheugen

Het geheugen van het kind tussen vier en zes jaar werkt beter op het aspect 'ruimte' dan op het aspect 'tijd'. Het kind weet een gebeurtenis makkelijker ruimtelijk dan in tijd te situeren (Nurcombe, 1986). Jonge kinderen zijn beter in staat om een herinnering te reproduceren door middel van voorwerpen, bijvoorbeeld door poppen dan door middel van woorden. Ze noemen weinig details tijdens vrije reproductie, dat wil zeggen vrij vertellen zonder sturing door volwassenen, en moeten door vragen gestimuleerd worden meer details uit een herinnering te benoemen (Perlmutter en anderen, 1976, 1979).

Morele ontwikkeling

Voor zijn of haar morele ontwikkeling is het kind gedurende deze periode erg afhankelijk van de volwassene. Het morele handelen is nog sterk lustgestuurd en richt zich voornamelijk op beloning en straf (Kohlberg, 1969).

6.3. De gespreksvoering: respect en bescheidenheid

Een open gespreksvoering is voor volwassenen vaak moeilijker, omdat de sociale code min of meer vereist dat een gesprek normaliter over één onderwerp gaat en niet over een onbeperkt aantal onderwerpen. Kinderen rond een jaar of veertien beginnen deze code te begrijpen, daarvoor 'springen' ze meer 'van de hak op de tak'. (Dorval en Eckerman, 1984).

Tijdens een gesprek vallen mensen gemakkelijk in de valkuil van 'invullen' van andermans gevoelens, hoe warm en goedbedoeld ook. Wanneer we volwassen worden, zijn we voor een belangrijk deel kwijt wat het betekent om kind te zijn en begrijpen we vaak niet zoveel van wat er in een kind omgaat. Bij gebrek aan beter, gaan we vervolgens invullen. Omdat we dit niet altijd goed doen, voelt een kind zich vaak niet begrepen.

Kwaliteit van een gesprek

Wat een 'goed, open gesprek' is, wordt onder andere bepaald door een aantal basale kenmerken. Deze gelden overigens voor communicatie in het algemeen.

1. Een 'goed' gesprek betekent, dat de gesprekspartners zich prettig voelen en dat de wederzijdse doelen enigermate zijn bereikt of dat er overeenstemming is over het niet bereiken van het doel. Dus dat niet alleen de volwassene bereikt heeft wat hij of zij wil. Het betekent dat de gesprekspartners elkaar respecteren, los van de inhoud van het gesprek.
2. Een 'open' gesprek betekent, dat het kind zijn of haar eigen mening en gevoelens kan vertellen zonder geleid of misleid te worden door de volwassene.
3. Een 'goed' interview betekent dat het kind informatie geeft en niet dat informatie aan hem of haar onttrokken wordt.
4. Een 'goed' hulpverleningsgesprek betekent dat het kind zich gehoord voelt en hulp heeft gekregen die bij hem of haar aansluit.

Wezenlijk voor alle communicatie is de non-verbale communicatie. Emoties kunnen soms door non-verbale activiteiten beter uitgedrukt worden dan door verbale. Zonder dat men zich daarvan bewust is, stuurt de non-verbale stroom in belangrijke mate een gesprek. Voor jonge kinderen, die minder verbaal zijn ingesteld en het uitdrukken van gedachten en gevoelens nog niet zo sterk beheersen, is het belangrijk om zich non-verbaal uit te kunnen drukken, niet alleen in lichaamstaal, maar bijvoorbeeld ook door middel van voorwerpen of tekeningen.

Communicatievoorwaarden

Om tot een goed interview of een goed gesprek in het algemeen te komen, zijn enkele communicatievaardigheden te formuleren. De hieronder genoemde voorwaarden zijn echter niet alleen van toepassing voor gespreksvoering met jonge kinderen, maar ook voor communicatie met oudere kinderen en volwassenen.

1. Ga op dezelfde (oog)hoogte zitten als het kind
2. Kijk naar een kind terwijl het spreekt.
Vooral de non-verbale communicatie is belangrijk. Wanneer een kind 'ja' antwoordt, maar non-verbaal 'nee' uitstraalt, ga dan niet zomaar door met de volgende vraag.

3. Alterneer het wel en niet maken van oogcontact met een kind terwijl je spreekt.
4. Stel het kind op zijn of haar gemak.
Warmte, respect en echtheid van de volwassene helpen het kind om te ontspannen en zijn waarschijnlijk doorslaggevende elementen om een kind op zijn of haar gemak te stellen.
5. Luister naar wat een kind zegt.
Het is belangrijk om het kind zijn of haar eigen verhaal te laten vertellen, ook als dit niet op het gespreksonderwerp slaat of lijkt te slaan.
6. Laat met behulp van voorbeelden zien dat wat het kind zegt, effect heeft.
7. Vertel het kind dat het je moet zeggen wat het vindt of wil, omdat je het niet weet als het kind het je niet vertelt.
Voor een goede uitwisseling is het nodig dat het kind hoort dat de volwassene niet alles weet en de dingen juist graag van het kind wil horen.
8. Probeer spelen en praten te combineren.
9. Signaleer dat je het gesprek afbreekt en later zal voortzetten wanneer je merkt dat het kind afhaakt.
10. Wanneer je een moeilijk gesprek hebt gehad, zorg dan dat het kind daarna tot zichzelf kan komen.

Metacommunicatie

Metacommunicatie is het communiceren over communicatie. Voor jonge kinderen zijn de regels van een gesprek niet altijd duidelijk. Ze begrijpen niet altijd wat volwassenen zeggen, wat zij bedoelen of waar zij op uit zijn. De taalvaardigheid van jonge kinderen is op praktisch gebied vaak groter dan op sociaal en emotioneel gebied. Het is daarom belangrijk om via metacommunicatie het kind duidelijk te maken wat er speelt. Voor metacommunicatie zijn een aantal basale regels te formuleren.

1. Maak het doel van het gesprek duidelijk.
2. Laat een kind weten wat je intenties zijn.
Belangrijk hierbij is het verwoorden van je (goede) bedoelingen. Dit zal de motivatie voor het gesprek verhogen en zal de spanning bij een moeilijk gesprek verlagen.
3. Laat een kind weten dat je feedback nodig hebt.
Feedback kan zowel verbaal als non-verbaal. De meest belangrijke bron voor feedback is het oogcontact waardoor zichtbaar wordt of het kind luistert en geïnteresseerd is.
4. Laat een kind weten dat het mag zwijgen.
5. Probeer te benoemen wat je voelt en volgt wat je voelt.
6. Nodig het kind uit zijn of haar mening over het gesprek te geven.
7. Maak metacommunicatie een vast onderdeel van de communicatie.

6.4. Gesprekstechnieken

Een gesprek is opgebouwd uit een introductie tot en met een afronding. Niet alle elementen komen altijd aan bod.

Er zijn verschillende vormen van een gesprek:

1. Het (spontane) open vraaggesprek, waar gesprekken op school, thuis of bijvoorbeeld in de club onder vallen en die als doel hebben de mening en de gevoelens van het kind te weten te komen;
2. Het interview dat uitsluitend gericht is op het verkrijgen van informatie van het kind met betrekking tot een bepaald onderwerp;
3. Het hulpverleningsgesprek dat tot doel heeft om hulp aan het kind te bieden.

In gesprekken komen vaak verschillende aspecten aan bod. Een spontaan open vraaggesprek kan bijvoorbeeld het karakter krijgen van een hulpverleningsgesprek.

Opbouw van een gesprek

1. De voorbereiding
2. De eerste stap: jezelf voorstellen
3. De introductie van het gesprekskader
4. Introductie-vragen
Gemakkelijke vragen: wat doe je het liefst? Hou oud ben je?
5. De startvraag
De startvraag kan het kind inzicht geven in het onderwerp van het gesprek, de soort vragen die gestel gaan worden en de verwachting van de volwassene. Het is belangrijk om een 'eerste' vraag te verzinnen die informatief is, niet zo moeilijk te beantwoorden en die voor het kind meteen een duidelijke aanzet is tot het gespreksonderwerp.
6. De romp
Twee belangrijke processen: het ene betreft het onderwerp dat besproken wordt, het andere is de aandacht voor het onderhouden van een goede sfeer en relatie.
7. De afronding

Vraagtechnieken

1. Open vragen
Vragen waar een onbeperkt aantal antwoorden op mogelijk zijn.
2. Gesloten vragen
Vragen waar een beperkt aantal antwoorden op mogelijk is.
3. Toonvragen
Vragen waarop de vrager het antwoord weet en niet zeker is of de bevroegde dat ook weet en vraagt de kennis te tonen.
4. Retorische vragen
Vragen waarop het antwoord voor vrager en bevroegde duidelijk is en dat ze dat van elkaar weten.
5. Doorvragen
Vragen die op een opmerking, een zinsdeel doorgaan.
6. Suggestief vragen
Vragen die een antwoord suggereren.
7. Meervoudige vragen
Vragen die meer dan een vraag tegelijk behelzen.
8. Vraag herhalen of verduidelijken

9. Tegendeel vragen

Een vraag stellen om een tegenreactie uit te lokken.

10. Waarom-vragen

Een vraag stellen om naar verantwoording of motivatie te vragen.

11. Antwoord herhalen of samenvatten

12. Samenvattend vragen

Vraag waarin een samenvatting van wat de ander gezegd heeft besloten ligt.

Lichaamstaal

Met een goede lichaamshouding onderstreep je als het ware wat gezegd wordt. Door een toegewende lichaamshouding (iets voorover buigen, oogcontact zoeken, armen niet over elkaar) krijgt de bevraagde de boodschap: vertel maar, ik ben geïnteresseerd en een en al oor.

Ook kinderen laten bewegingen zien tijdens een gesprek. Sommige bewegingen kunnen irriterend werken, bijvoorbeeld trommelen met de vingers of friemelen. Jonge kinderen zullen echter wanneer ze langer stil zitten, dergelijke bewegingen nodig hebben om de activiteit, de spanning, uit hun lichaam te laten vloeien (Delfos, 2012; 2010a).

De betekenis van een zin is in belangrijke mate afhankelijk van de intonatie waarmee hij uitgesproken wordt. Voor de betekenis van een zin zijn van belang: nadruk, volume, articulatie, spreektempo en – ritme, melodie, stopwoordjes en ademhaling. Het ideale vraagtempo is eerder langzaam dan snel.

6.5. Gespreksvoering met kinderen van vier tot zes jaar

Metacommunicatie

- Uitleg van het gesprekskader is van groot belang, omdat het kind de codes van gespreksvoering onvoldoende kent.
- Het kind moet horen dat de echte mening aan de orde is en niet de fantasie.
- Het kind moet te horen krijgen, dat de volwassene vragen stelt omdat hij of zij het niet weet.

Vorm waarin gesprek plaatsvindt

- Spelen en praten combineren.
- Korte gesprekjes van tien tot vijftien minuten verbaal, afgewisseld met spel waardoor het in totaal langer kan duren.
- Gebruikmaken van non-verbale spelvormen, verhaaltjes en zinnen afmaken. Ook het gebruik van non-verbale metaforen zoals met poppen spelen, poppenkast of met autootjes is geschikt.
- In verhaaltjes meer gebruikmaken van familieleden, bijvoorbeeld eerder een (denkbeeldig) broertje dan een (denkbeeldig) vriendje.
- Als het kind vermoeid raakt, doorgaan met de activiteit maar het gespreksdeel pauzeren.
- Niet te lang achter elkaar stilzitten.

Verbaal aspect

- Kort en concreet taalgebruik. Geen moeilijke woorden.
- Help kinderen met formuleren, als ze zoeken naar woorden, maar vraag of de invulling klopt.

Non-verbaal aspect

- Veel gebruik maken van non-verbale communicatie, zowel in het gebruik van voorwerpen als in het uitdrukken door middel van lichaamstaal.

Vraagtechnieken

- Open vragen afwisselen met gesloten vragen.
- Gesloten vragen vermijden als hoofdvraag en voornamelijk gebruiken om aan te vullen, om door te vragen naar details en om te controleren of een verhaaltje goed geïnterpreteerd wordt.
- Suggestieve vragen vermijden en alleen gebruiken wanneer er zekerheid is over wat het kind denkt.
- Vragen over gebeurtenissen meer in ruimtelijk zin; waar was je toen; hoe zag de kamer eruit.
- Open vragen naar de hoofdlijn van een gebeurtenis, doorvragen op details.
- Gebeurtenissen ruimtelijk maar niet temporeel navragen.
- Vragen herhalen op een gevarieerde manier. Niet samenvattend vragen.

Hyperlink terug naar: [actieplan](#)

Motivatie

- Aanhoudend aan de motivatie voor het gesprek werken.
- Attent zijn op de mate waarin het kind betrokken is bij het gesprek of de activiteit.
- Beloning geven voor het gesprek. Kan materieel of immaterieel.

- Moment van afronding aanpassen aan de spanningsboog.

7. ACTIEPLAN

In dit hoofdstuk wordt mijn actieplan beschreven naar aanleiding van een zijweg die ik ben ingeslagen na mijn theorieonderzoek. In dit hoofdstuk doe ik ook een beroep op een collega van basisschool Tijn Uilenspiegel te Deurne.

Zijweg naar aanleiding van het theorieonderzoek

Na mijn theorieonderzoek ben ik me er bewust van geworden, dat ik eigenlijk de hele dag door gesprekken voer met kinderen. Kinderen stellen een vraag, laten iets zien of vertellen iets over hun gemaakte bouwwerk. Na het bestuderen van de theorie kwam ik erachter dat ik veel gesloten vragen stel. 'Wat heb je gemaakt?' 'Hoe heb je dat gemaakt?' Door vragen te stellen zoals: 'Wauw, hoe ben je op het idee gekomen om dit te maken?' kom je beter tot een gesprek. Met deze laatste vraag, laat je ook meteen je nieuwsgierigheid blijken over de beweegredenen van een kind. In de theorie heb ik ook gelezen, dat kinderen soms niet weten hoe ze de juiste vraag moeten stellen. In onderstaand voorbeeld wordt dit duidelijk.

Tijdens de werkles vraagt Z. aan mij hoe laat we gaan eten. 'Om kwart voor 12', antwoord ik. Z. kijkt me vragend aan. Ze wil zich al weer omdraaien, maar ik stel nog de vraag: 'Is dat een antwoord op jouw vraag?' 'Nee', zegt Z. meteen. 'Wil je weten wanneer we gaan eten?', vraag ik. Z. kijkt me aan. 'Ja', zegt ze. Ik wijs naar de dagindeling van Pompom. 'Na het opruimen, gaan we eten', zeg ik. Z. kijkt me dankbaar aan. 'Oké', zegt ze. Huppelend gaat ze terug naar haar werkje.

Doordat ik in bovenstaand voorbeeld de juiste vragen stel, heb ik de 'echte' vraag van Z. kunnen beantwoorden. Mijn doel voor de komende periode is om de juiste vragen te stellen tijdens de gesprekken die ik de hele dag door voer. Ik ga reflecteren op mijn leerkrachtgedrag tijdens deze gesprekken. Heb ik de juiste vragen gesteld? Heb ik iets gemist? Wat kunnen de stamgroep en ik doen om dit kind verder te helpen? Ik hoop uit deze gesprekken informatie te halen, waarmee ik samen met de stamgroep, een kind naar de zone van naaste ontwikkeling kan brengen. Wanneer een kind aangeeft iets te willen leren, kunnen we met de groep in gesprek gaan. Hoe kunnen we het kind verder helpen? Wie heeft er ideeën?

Wanneer is het plan uitgevoerd?

Mijn plan is geslaagd wanneer wij (de stamgroep en ik) samen in staat zijn om kinderen iets te leren door middel van het stellen van de juiste vragen. Wanneer we samen de juiste vragen stellen, zijn we in staat om kinderen naar de zone van naaste ontwikkeling te brengen. Het stellen van de juiste vragen start nu bij mij, maar het zou mooi zijn wanneer de kinderen zelf ook beter worden in het stellen van vragen aan elkaar.

Hoe ga ik bij mijn doel komen?

Ik heb contact gezocht met een andere basisschool in Deurne. Dit betreft basisschool Tijn Uilenspiegel. Op deze school zijn ze op dit moment druk bezig met het onderwerp: kindgesprekken. Ik ben nieuwsgierig naar de manier waarop zij werken en hoe zij dit onderwerp aanpakken.

Op 5 maart jl. ben ik in gesprek gegaan met de interne begeleider (IB'er) van basisschool Tijn Uilenspiegel. Deze school neemt verschillende facetten over van het Jenaplanonderwijs en zetten deze langzaam in op hun eigen school. Er wordt nu al in de bovenbouw groepsdoorbrekend gewerkt en eigen leerdoelen en ontwikkelgesprekken komen aan bod.

Het team is eind vorig schooljaar (2016/2017) gestart met het onderwerp kindgesprekken. Er is gestart met kennismakingsgesprekken tussen de kinderen en hun nieuwe leerkracht voor het volgende schooljaar. Voor groep 1-4 kwam dit neer op een vriendenboek gesprek. Er werden dus vooral gesloten vragen gesteld. Met groep 5-8 werd een wit vel gesprek gehouden. De leerkracht stelde vragen en samen met het kind werd een soort mindmap gemaakt over het kind. Ook dit waren nog voornamelijk gesloten vragen. Sommige kinderen gaven aan dat ze een volgende keer liever foto's meenemen of een presentatie maken over zichzelf om kennis te maken met de leerkracht. Er zijn door de kinderen dus al leuke ideeën geopperd. Daarnaast laat dit voorbeeld ook zien dat een wit vel gesprek niet voor ieder kind werkt.

Er worden ook, zoals het team van basisschool Tijn Ullenspiegel het noemt, leergesprekken gevoerd. Eén keer in de zes weken gaat de groepsleerkracht met het kind in gesprek. Het kind stelt, samen met de groepsleerkracht, cognitieve en pedagogische leerdoelen op waaraan gewerkt wordt tijdens de talententijd. De kinderen hebben drie uur in de week talententijd. Na zes weken wordt er samen met de groepsleerkracht gereflecteerd op deze leerdoelen en worden nieuwe doelen opgesteld. Het doel van deze leergesprekken is eigenaarschap creëren bij de kinderen. Nu worden de leergesprekken nog op een vast tijdstip gevoerd. Het team wil graag toewerken naar leergesprekken door de dag heen zonder vast tijdstip. Toch merkt de interne begeleider ook dat veel leerkrachten het lastig vinden om de juiste vragen te stellen. Er worden vaak gesloten vragen gesteld. Vragen die het kind niet aan het nadenken zetten. Daarom is de interne begeleider op zoek gegaan naar tools om leerkrachten te helpen bij het stellen van de juiste vragen. Zij is terecht gekomen bij een tool van 'Onderwijs maak je samen'. Dit is een onderwijsadviesbureau. 'Onderwijs maak je samen' zegt dat de basis voor, zoals zij het noemen, leergesprekken voornamelijk bestaat uit 'praten over leren' en 'leren denken over je werk'. Voor jonge kinderen betekent dit niet, dat je vraagt: "Wat wil je nog leren?", maar "Hoe kunnen we deze opdracht een beetje moeilijker maken?". Onderwijs maak je samen heeft de reflectiedobbelsteen ontwikkeld. Deze helpt leerkrachten en kinderen om de juiste vragen te stellen over een werkje. Deze dobbelsteen bestaat uit zes verschillende vragen, elk met een specifieke afbeelding. Door deze dobbelsteen mee te nemen tijdens het begeleidings- of observatierondje in je groep, ben je in de gelegenheid om op elk moment te dobbelen en een verdiepvingsvraag te stellen.



Vraag	Symbool
1. Hoe kun je dit werkje moeilijker maken?	Sleutel
2. Wat zou je aan het werkje willen veranderen?	Tovenaar
3. Wat heb je geleerd? Wat weet/kun je nu?	Dikke duim
4. Waar ben je trots op?	Kroon
5. Waar moet je bij dit werkje altijd goed over nadenken?	Opgestoken vinger
6. Wat zou je een ander kind over dit werkje willen vertellen?	Mond

Een soortgelijke dobbelsteen zou mij ook kunnen helpen bij het stellen van de juiste vragen. Er staan open vragen op de dobbelsteen. Leerlingen worden geprikkeld om na te denken over een werkje. Dit stimuleert het taakbesef van een kind. Daarnaast worden er ook pedagogische vragen gesteld. 'Waar ben je trots op?'

Toch mis ik in de vragen de kracht van de stamgroep. Bij de laatste vraag 'wat zou je een ander kind over dit werkje willen vertellen?' komt wel een ander kind aan bod, maar dit is nog te weinig naar mijn zin.

Ik ga beginnen met de inzet van de reflectiedobbelsteen, zodat ik leer om de juiste vragen te stellen. Daarnaast ga ik op zoek naar een manier waar op ik de kracht van de stamgroep in kan zetten.

Terugblik op mijn huidige situatie

In mijn huidige situatie beschreef ik mijn ergernis over de vragenlijst die twee keer per jaar afgenomen moest worden. Wellicht is een standaard vragenlijst overbodig wanneer ik in staat ben om door de dag heen open gesprekken te voeren met kinderen, waarbij ik ze naar de zone van naaste ontwikkeling kan brengen. De IB'er van de Tijn Uilenspiegel gaf aan dat voor hen het doel van de leergesprekken, het creëren van eigenaarschap is.

Tijdens een eerder gesprek met mijn collega's, Lian van den Boomen en Susanne van Horrik, ben ik erachter gekomen dat zij de vragenlijst eerst ook braaf afnamen, maar hier, al veel eerder dan mij, mee gestopt zijn. Ook zij zien meer in het voeren van gesprekken door de dag heen. Lian geeft aan dat voor haar ook het doel van de gesprekken, het creëren van eigenaarschap is. Is de vragenlijst overbodig wanneer een stamgroepleider de juiste vragen stelt? Was de vragenlijst in eerste instantie ook opgesteld als tool om ervoor te zorgen dat de gesprekken gevoerd zouden worden? En wat zijn dan de juiste tools die stamgroepleiders en kinderen écht begeleiden in het stellen van de juiste vragen?

8. OBSERVATIEVERSLAG TWEE

In dit hoofdstuk wordt de situatie beschreven naar aanleiding van het uitgevoerde actieplan.

Situatie na het opstellen van het actieplan

Vanaf week 14 ben ik gestart met het inzetten van de dobbelsteen. Samen met mijn stamgroep hebben we de dobbelsteen de 'vragendobbelsteen' genoemd. Deze naam hebben de kinderen bedacht. De dobbelsteen stelt namelijk altijd een vraag en je weet nooit van te voren welke vraag. Ik heb de dobbelsteen eerst geïntroduceerd tijdens een kring. De kinderen hebben werkjes gepakt en mochten hierna dobbelen. Over deze werkjes stelden we door middel van de vragendobbelsteen vragen. Tijdens deze kring zijn alle zes de vragen aan bod gekomen. Een dag later, tijdens de evaluatiekring, waren er enkele kinderen die graag een gemaakt werkje wilden laten zien. 'Zullen we dan weer met de vragendobbelsteen doen, juf?', vroeg een kind. Vanaf dat moment werd de vragendobbelsteen dagelijks gebruikt.

Observatie

Tijdens de werkles zijn drie kinderen bezig met het schilderen van hun kip. Ze maken met vingerverf stipjes op de kip. Ik ga bij de kinderen zitten en leg de vragendobbelsteen op tafel. De kinderen kijken me lachend aan. 'Gaan we nu dobbelen, juf?' Het eerste kind begint enthousiast met dobbelen. Hij dobbelt de 'pas op vinger', zoals we dat in mijn stamgroep noemen. De vraag die hierbij luidt: waar moet je over nadenken bij dit taakje? Hij kijkt naar zijn werkje. Hij antwoordt: 'Als ik ga verven, heb ik een verfschort nodig. Nu werk ik met vingerverf, dus moet ik ook een doekje hebben om tussendoor mijn vingers schoon te maken. Dit moet ik allebei hebben voordat ik begin.' Een ander kind reageert dat hij ook nog een matje moet hebben, omdat de tafel anders vies wordt. Een ander kind dat net langsloopt zegt nog even dat het ook belangrijk is dat je je verftekening niet ondersteboven op de grond laat vallen als hij nog nat is. Dit was gisteren bij haar gebeurd en er bleef van alles aan haar verf plakken. Daarna moest ze ook nog de vloer schoon maken. 'Dat was echt heel veel werk', vertelt ze zuchtend. De drie kinderen die nog aan het verven zijn, zijn onder indruk. Zij willen absoluut niet dat hun werkje ondersteboven op de grond valt en zullen er dus alles aan gaan doen om dit straks te voorkomen. De kinderen hebben samen vier belangrijke dingen kunnen noemen bij het maken van de kip. Ik als stamgroepleider vind het geweldig om te zien dat de kinderen elkaar aanvullen.

Nu pakt J. de dobbelsteen. De vraag luidt: hoe kun je dit werkje moeilijker maken? Ze kijkt naar haar kip en naar de kip van haar buurvrouw. 'De volgende keer zou ik een patroon kunnen maken, net als S.', zegt J. 'Maar ik vind het wel heel moeilijk om een patroon te maken.', vult ze nog aan. 'Nee, joh', antwoordt S. 'Dat is super makkelijk. Je zou het nog moeilijker kunnen maken door een patroon met vier kleuren te maken of met verschillende vormen', ze grinnikt. 'Dat zou pas écht moeilijk zijn', roept S. nog. J. kijkt een beetje beteuterd naar haar kip. W., de enige jongen aan deze tafel, ziet dat J. beteuterd naar haar kip kijkt. 'Weet je J.', begint hij. 'Het kan best zijn dat iets voor jou nog heel moeilijk is en dat S. dit al beter kan. Iedereen is toch ergens anders goed in'. Hij kijkt me aan. 'Dat klopt W', zeg ik. 'Nou', zegt S. 'Van proberen kun je leren, toch juf'. Ik kijk haar aan. 'Dat klopt zeker meisje', zeg ik. Nu mengt J. zich ook weer in het gesprek. 'Dan zou ik de volgende keer beginnen

met een klein patroontje en als dat goed lukt, dan zou ik nog meer kleuren kunnen gebruiken'. De twee andere kinderen knikken. 'Goed idee, J.' reageren ze allebei. 'En ik weet nu ook meteen hoe ik dit werkje moeilijker kan maken, juf', lacht S. De drie kinderen gaan vrolijk verder met hun werkje. Er worden nog wat dingen genoemd waar ze goed in zijn: J. is heel goed in het maken van een kralenplank, W. is een ster in het bouwen met de Knexx en S. kan heel goed knutselen. Wat heb ik toch een geweldig beroep, denk ik. En wat kunnen ze toch ontzettend veel zelf.

9. EVALUATIE

In dit hoofdstuk wordt het actieplan product- en procesgericht geëvalueerd.

Vergelijking observatieverslag één en observatieverslag twee

In observatieverslag één is duidelijk mijn irritatie over de vragenlijst te lezen. Wat is toch de reden dat deze vragenlijst af wordt genomen? Waarom worden er zoveel gesloten vragen gesteld? Na een gesprek met mijn collega's kom ik erachter dat zij de lijst al helemaal niet meer afnemen. Lian van den Boomen geeft op een ander moment nog aan dat de vragenlijst waarschijnlijk is opgesteld als 'stok achter de deur'. 'Dan staat 'gesprek' in ieder geval standaard op het programma', vertelt ze. Lian geeft aan dat ze zelf gelooft in het stellen van vragen door de dag heen. Hierbij ook het stellen van de juiste vragen. Het stuk rondom de vragenlijst blijft onduidelijk, maar samen met mijn collega's zijn we het erover eens dat de lijst niets toevoegt.

Dan is er nog het stuk waarbij het stellen van de juiste vragen aan bod komt. In de vragenlijst staan vooral gesloten vragen. Dit stoort me. Ik kom niks nieuws te weten over de kinderen. Ik kan ze niet verder brengen naar de zone van naaste ontwikkeling. Na een gesprek met de IB'er van basisschool Tijn Uilenspiegel kom ik erachter dat zij verschillende tools gebruiken voor het stellen van de juiste vragen. De vragendobbelsteen wordt geïntroduceerd in mijn stamgroep en hier komt mijn tweede observatie uit voort. In mijn observatie lees je dat de kinderen bewust nadenken over het werk dat ze maken. Eerst wordt er nagedacht over belangrijke punten waar ze goed over na moeten denken voordat ze aan het taakje beginnen. Daarna komt de vraag: hoe kun je dit werkje moeilijker maken. Er ontstaat een boeiend gesprek, waarin de drie kinderen er achter komen dat iedereen ergens anders goed in is. Er worden verschillende manieren genoemd waarop je iets moeilijker kunt maken. De kinderen doen een ontdekking. Wat voor de ene moeilijker maken betekent, is voor de ander niet voldoende en andersom. Niet iedereen heeft hetzelfde nodig om verder te komen. Uiteindelijk noemen alle kinderen een aantal dingen waar ze heel goed in zijn. De kinderen benoemen ook elkaars talenten.

Er is een wereld van verschil zichtbaar tussen beide observatieverslagen. Het stellen van de gesloten vragen met een vragenlijst die niks oplevert, tegenover een vragendobbelsteen die kinderen écht aan het denken zet en ook verschillen laat zien tussen kinderen. Door de vragendobbelsteen tijdens een werkles in te zetten bij een groepje kinderen, zie je ook de kracht van stamgroep terug. Kinderen helpen elkaar verder naar de zone van naaste ontwikkeling. De kinderen zien onderlinge verschillen en accepteren deze van elkaar.

Evaluatie actieplan procesgericht

Het opstellen van het actieplan was erg lastig voor mij. Ik hield me erg vast aan de vragenlijst en aan mijn irritatie rondom de vragenlijst. In eerste instantie hield ik vast aan de officiële en vaste moment waarop de vragenlijst gepland stond. Deze momenten moesten tellen en op deze vaste momenten moest ik de juiste vragen stellen en de kinderen naar de zone van naaste ontwikkeling brengen. Dit zorgde voor veel druk bij mij als stamgroepleider. Vooral na het lezen van het boek 'Luister je wel naar mij?' van Martine F. Delfos, kwam ik erachter dat het voeren van gesprekken met kinderen door de hele dag verweven zit. Ik geloof in de kracht van het stellen van de juiste vragen, maar hoe kon ik nu de juiste vragen gaan stellen

waarmee ik kinderen naar de zone van naaste ontwikkeling kon brengen? Ik merkte dat het minder stellen van 'waarom' vragen al veel opleverde. Kinderen leken mijn vraagstelling beter begrijpen. Daarnaast heb ik ook vragen gesteld zoals: is dat een antwoord op je vraag? Op die manier heb ik kinderen geholpen om de juiste vraag te leren stellen. Dit leverde voor mijn stamgroep en voor mij als stamgroepleider al erg veel op. Ik merkte zelfs dat kinderen ook minder 'waarom' vragen aan elkaar gingen stellen. Tijdens een presentatiekring werd door een kind de vraag gesteld: wat is de reden dat je die foto hebt meegebracht? Wauw, dacht ik. Ik heb iets bereikt. Maar dit was op de een of andere manier niet voldoende voor mij. Ik kreeg niet het idee dat ik door het stellen van deze vragen, de kinderen naar de zone van naaste ontwikkeling kon brengen. Ja, ik leerde de kinderen zelf ook om de juiste vragen te stellen, maar dit was niet het doel van dit meesterstuk. Wat was nu eigenlijk ook alweer mijn doel? Ik was mijn doel uit het oog verloren en moest terug naar de basis, terug naar de probleemstelling en de gewenste situatie. Na een gesprek met Elly Verstraaten vond ik mijn doel opnieuw: ik wilde door het stellen van de juiste vragen, de kinderen naar de zone van naaste ontwikkeling brengen. Het allerliefst zou ik willen dat de kinderen ook elkaar naar de zone van naaste ontwikkeling konden brengen, doordat ze zelf in staat zijn om de juiste vragen te stellen. Ik wist dat dit laatste erg rooskleurig was en startte dus bij mezelf. Ik ben op zoek gegaan naar een sparringpartner op het gebied van 'kindgesprekken' (of hoe ik deze gesprekken in deze fase ook zou moeten noemen, het waren ondertussen vooral gesprekken door de dag heen geworden). Ik kwam terecht bij de interne begeleider van basisschool Tijn Uilenspiegel. Na een gesprek met haar heb ik nieuwe ideeën gekregen rondom het stellen van de juiste vragen. Ik heb uiteindelijk gekozen voor de inzet van de vragendobbelsteen om de kinderen te prikkelen om na te denken over een taakje. Hiermee hoopte ik de kinderen bewuster te maken van hun taak en een start te maken met het creëren van eigenaarschap. De kinderen maken kennis met het feit dat ze zelf verantwoordelijk zijn voor een taak en voor hun eigen leren. Hoe de inzet van de vragendobbelsteen heeft uitgepakt, heb je zojuist gelezen in observatieverslag twee.

Evaluatie actieplan productgericht

Na de hele zoektocht rondom de vragenlijst, het stellen van de juiste vragen en het opnieuw vinden van mijn doel van dit hele meesterstuk, ben ik uiteindelijk uitgekomen bij de vragendobbelsteen van Onderwijs maak je samen. Deze heb ik ingezet in mijn stamgroep. Door de inzet van de dobbelsteen heb ik een verandering aangebracht in mijn stamgroep, die heel wat te weeg heeft gebracht. De kinderen zijn vanaf het begin ontzettend enthousiast geweest over de dobbelsteen. Ook tijdens de werkles wordt hij nog regelmatig ingezet door mij en af en toe pakken de kinderen de dobbelsteen zelf. Er worden betere vragen gesteld door mij als stamgroepleider en soms ook al door de kinderen. De kinderen denken beter na over een antwoord en vullen elkaar aan. Er wordt verder gedacht. Hoe kan ik een werkje de volgende keer anders of beter aanpakken? Daarnaast zijn de kinderen ook tot de ontdekking gekomen dat toch echt iedereen anders is. Ieder kind kan een ander antwoord geven op een vraag van de vragendobbelsteen. Niks is fout, alles kan. Het gaat erom of een kind verder kan nadat hij antwoord heeft gegeven op een vraag. Of een kind iets heeft geleerd.

Toch heb ik ook gemerkt dat sommige kinderen het lastig vinden om meteen antwoord te geven op een vraag van de vragendobbelsteen. Deze kinderen worden dan in eerste instantie op weg geholpen door de rest van de groep, waarna ze de

gegeven antwoorden aan mogen vullen. Het direct stellen van een open vraag werkt dus niet bij alle kinderen. Sommige kinderen hebben eerst een opstapje nodig, waarna ze een antwoord verder uit kunnen bouwen. Ook dit is goed. Het mooie is, dat op deze momenten de kracht van de stamgroep heel duidelijk naar voren komt.

10. CONSEQUENTIES

In dit hoofdstuk worden de consequenties van het uitgevoerde actieplan beschreven.

Tijdens mijn meesterstuk heb ik mijn collega's een aantal keer geraadpleegd. Ik heb gevraagd wat zij zagen in de ondertussen bekende vragenlijst. De inzichten die ik heb gekregen dankzij mijn collega's zijn nuttig geweest. Zij zijn tijdens mijn meesterstuk constant op de hoogte geweest van de vorderingen die ik heb gemaakt. Zij hebben me ook geholpen om mijn doel niet uit het oog te verliezen. Het stuk over het stellen van de juiste vragen heb ik al met hen gedeeld.

De opbrengsten van de inzet van de vragendobbelsteen heb ik nog niet met mijn collega's besproken. Zij weten wel dat ik de dobbelsteen ben gaan inzetten en wat het doel is van deze dobbelsteen. Het is van belang dat ik de opbrengsten ook met hen ga delen, zodat zij wellicht ook geprikkeld worden om aan de slag te gaan met het stellen van de juiste vragen. De vraag is wel of de vragen, die horen bij de dobbelsteen in mijn stamgroep, voldoende is om een midden- en of bovenbouw op niveau aan te spreken. Wellicht zouden de vragen aangepast kunnen worden op het juiste niveau.

In een onderbouw is het gemakkelijk om door de dag heen gesprekken te voeren met kinderen, aangezien we de hele dag met elkaar in gesprek zijn. In de midden- en of bovenbouw is dit wellicht lastiger, omdat kinderen daar meer zelfstandig werken. Ik hoop mijn collega's te overtuigen van het feit dat het stellen van de juiste vragen, kinderen inderdaad verder brengt in hun ontwikkelingsproces. Wellicht kunnen we samen op zoek naar tools die voor een midden-en of bovenbouw werken. Wanneer de stamgroepleider deze tools enthousiast inzet, komt dit vanzelf over op de kinderen en leren kinderen zelf ook om de juiste vragen te stellen. Ik hoop dat door de inzet van een tool de overige stamgroepleiders geprikkeld blijven om bezig te zijn met dit onderwerp. Dat zij zelf ook het nut in gaan zien van het stellen van de juiste vragen en dat zij hier zelf ook in gaan geloven. Wanneer er geen gebruikt wordt gemaakt van een tool, dan ben ik bang dat de stamgroepleiders niet bewust aan de slag gaan het stellen van de juiste vragen. Op die manier vervaagt het hele idee en dat zou zonde zijn. Ik ga dus graag met mijn collega's op zoek naar werkbare tools voor in hun stamgroep en hoop dat zij het stellen van de juiste vragen eigen gaan maken en het op die manier over kunnen brengen op de kinderen.

Wellicht kunnen we de vragenlijsten school breed vervangen door in eerste instantie de inzet van de tools en dit ook vastleggen in het schoolplan. Wanneer we het stellen van de juiste vragen eigen hebben gemaakt, kunnen we de tools, wanneer nodig, blijven gebruiken om de kinderen te leren om de juiste vragen te stellen.

11. AANBEVELING VOOR VERDER ONDERZOEK

In dit hoofdstuk worden enkele aanbevelingen gegeven voor verder onderzoek.

De inzet van de vragendobbelsteen heeft mijn stamgroep en mij als stamgroepleider ontzettend geholpen om te leren de juiste vragen te stellen, waarbij we kinderen samen naar de zone van naaste ontwikkeling te brengen. Toch had ik graag nog meer gewild met deze dobbelsteen. In het kopje huidige situatie bij mijn probleemstelling beschrijf ik dat ik tijdens het afnemen van mijn vragenlijst het gesprek met andere kinderen mis. Ik beschrijf dat kinderen juist heel veel van elkaar kunnen leren, maar dat ze bij de vragenlijst niet met elkaar in gesprek hoeven te gaan. De vragenlijst is een gesprek tussen de stamgroepleider en een kind. Ik mis bij de vragenlijst dus de kracht van de stamgroep.

Door de inzet van de dobbelsteen komt de kracht van de stamgroep steeds meer naar voren. Kinderen gaan, door middel van de dobbelsteen, tijdens een werkles met elkaar in gesprek en reageren op elkaars antwoord op een vraag, geven aanvullingen of laten juist een hele andere kijk op iets zien. De eerste stappen richting het creëren van eigenaarschap worden nu al gezet in mijn stamgroep.

Wat als de dobbelsteen niet werkt voor een kind?

Toch werkt de dobbelsteen niet voor iedereen. Voor sommige kinderen is het te lastig om direct een open vraag te beantwoorden. Gelukkig helpt de stamgroep deze kinderen op weg, om deze kinderen op die manier toch verder te brengen in hun leerproces. Maar wanneer ik met een kleiner groepje werk, waar alleen kinderen in zitten die het lastig vinden om open vragen te beantwoorden, dan heb ik een probleem. Dan komen we niet tot een gesprek. Voor deze kinderen zou ik nog een dobbelsteen kunnen maken? Met enkel gesloten vragen? Misschien dat ik dan later de dobbelsteen met de open vragen erbij kan pakken? Maar welke vragen moeten er dan op deze nieuwe dobbelsteen, zodat er wel geleerd kan worden? En dan kan het ook nog zo zijn dat de dobbelsteen niet de tool is die deze kinderen op weg helpt. Dit zijn allemaal vragen die in mijn hoofd opkomen voor verder onderzoek.

Het stellen van de juiste vragen in de overige stamgroepen

Graag zou ik de kracht van het stellen van de juiste vragen school breed in willen zetten. Wanneer ik samen met mijn collega's een tool zou vinden die in te zetten is in de midden- en of bovenbouw, dan moeten we samen op zoek naar de inzet van de kracht van de stamgroep binnen een tool. In mijn onderbouw heb ik gezien dat kinderen elkaar ondersteunen en aanvullen. In de midden- en bovenbouw wordt er minder samen gewerkt en minder met de stamgroep samen gedaan. Het is dus belangrijk dat er nagedacht wordt over welke tool gebruikt kan worden, maar ook op welk moment. Het is zaak dat de kinderen de tool zelfstandig in kunnen zetten, zodat deze ook effectief gebruikt wordt. Op zoek gaan naar bruikbare tools voor in de midden- en bovenbouw zou een volgende stap voor verder onderzoek kunnen zijn.

12. EVALUATIE MEESTERSTUK

In dit hoofdstuk wordt er teruggeblikt op mijn meesterstuk.

Het schrijven van dit meesterstuk is voor mij een ontzettend leerzaam en soms ook frustrerend proces geweest. Het startte allemaal met mijn kritiek op de vragenlijst. Later kwam ik erachter dat de vragenlijst door de andere stamgroepleiders helemaal niet werd afgenomen. Ik als stamgroepleider geloofde wel in de kracht van het stellen van de juiste vragen en ik geloofde ook dat je een kind op die manier verder kan brengen in een leerproces. Maar hoe dan? Na mijn theorieonderzoek kwam ik erachter je op verschillende manieren juiste vragen kunt stellen. Hier ben ik meteen mee gestart. En tot mijn verwondering werkte het stellen van de juiste vragen geweldig goed. Kinderen begrepen me beter en ik leerde kinderen hoe ze de juiste vraag aan mij konden stellen. Maar nu bracht ik de kinderen nog niet naar de zone van naaste ontwikkeling. Frustratie was hetgeen dat volgde. Hoe kon ik nu toch verder. Docente Elly Verstraaten heeft me weer terug bij mijn beginsituatie gebracht. Wat was mijn doel? Een volgende keer zorg ik ervoor dat ik meer gefocust blijf op mijn doel. Het lezen van de theorie en mijn enthousiasme over het feit dat het stellen van de juiste vragen inderdaad werkt, heeft mijn doel doen vervagen.

Gelukkig had ik mijn doel opnieuw gevonden. Maar nu moest ik nog verder. Ik ben dolblij dat ik in contact ben gekomen met de interne begeleider van basisschool Tijn Uilenspiegel. Iemand die ook zoekende was in dit hele proces rondom gesprekken met kinderen. Nu zocht ik niet meer alleen. Ik vertelde haar over mijn ontdekking rondom het stellen van de juiste vragen naar aanleiding van het boek 'Luister je wel naar mij?' van Martine F. Delfos. Ik deelde ook mijn eerdergenoemde frustratie. Zij gaf mij als tool de vragendobbelsteen. Ik was enthousiast over de dobbelsteen, maar twijfelde ook of de kracht van de stamgroep voldoende tot zijn recht zou komen door de inzet van de dobbelsteen.

De groep was ondertussen ontzettend enthousiast over de dobbelsteen en hebben mij laten zien dat het een tool is die inderdaad werkt. Het mooie zijn de gesprekken die voortkomen uit een vraag van de dobbelsteen. Kinderen kunnen elkaar, maar ook mij als stamgroepleider hele nieuwe inzichten geven over een onderwerp. De kracht van de stamgroep komt dus goed tot zijn recht door de inzet van de vragendobbelsteen.

Een volgende keer zou ik opnieuw contact zoeken met iemand over een bepaald onderwerp. Samen weet je duidelijk meer dan alleen.

13. LITERATUURLIJST

Boeken:

Delfos, M. F. (2017). *Luister je wel naar mij?* (18^e druk). Amsterdam: B.V. Uitgeverij SWP.

Hooijmaaijers, T., Stokhof, T., Verhulst, F. (2012). *Ontwikkelingspsychologie voor leerkrachten basisonderwijs* (2^e, herziene druk). Assen: Van Gorcum.

Velthausz, F. & Winters, H. (2015). *Jenaplan, school waar je leert samenleven* (2^e druk). Zutphen: Nederlandse Jenaplanvereniging NJPV.

Internetsites:

<https://www.onderwijsmaakjesamen.nl/actueel/jonge-kinderen-praten-leren/>

14. BIJLAGEN

Bijlage 14.1. Vragenlijst groep 1-2

Vragenlijst groep 1-2

Naam: Lynn

Groep: 1-2

Invuldatum: 7-12

1. a. Ga je met plezier naar school? Ja / nee
b. Waarom wel/niet?
2. a. Wat vind je het leukste om te doen op school? tekenen, tablet
b. Waarom? Dat pieten spelletje vindt ze leuk
3. a. Wat vind je niet zo leuk op school? alles leuk
b. Waarom?
4. a. Waar ben je goed in? sammeltjes maken, elkaar helpen
b. Wat vind je gemakkelijk om te doen? alles
5. a. Verveel je je wel eens op school? Ja / nee
b. Wanneer? weet ik niet
6. Wat zou je willen leren?
binnen de lintjes tekenen, moeilijke spellen
7. Vraag je makkelijk hulp van de juf of zoek je liever zelf naar hoe je het moet doen?
makkelijk hulp vragen
8. Vind je het vervelend als je iets fout hebt gedaan? Ja / nee
9. Werk je liever samen of alleen? Samen / alleen
10. a. Heb je vriendjes in de groep? Ja / nee
b. Wie zijn dat?
Julia, Stijn, Doede, Evy, Sima, Bram
c. Met wie kun je niet zo fijn spelen?
nee, niet echt
11. Wat doe je het liefst als je thuis bent?
spelen met Paw Patrol met de nieuwe die ik van Sinterklaas heb gekregen.

Hyperlink terug naar [observatieverslag één](#).