

Goede vragen stellen is

In een oplossingsgericht rekengesprek 'volgt' de remedial teacher de leerling: het antwoord op een vraag geeft richting aan de volgende vraag van de rt'er. Maar wat is een goede vraag? Jos Kienhuis, Dianne Roerdink en Sui Lin Goei van het Lectoraat Onderwijszorg van de Christelijke Hogeschool Windesheim in Zwolle onderzochten wat bruikbare vragen zijn in een oplossingsgericht rekengesprek. En wel op zo'n manier dat de leerkracht of rt'er beter achter de onderwijsbehoeften van de leerling komt. • Jos Kienhuis, Dianne Roerdink en Sui Lin Goei

Veel leerkrachten en remedial teachers in het basisonderwijs voeren wekelijks rekengesprekken met leerlingen. In de praktijk blijkt dat veel leraren en rt'ers het lastig vinden om een rekengesprek te voeren. Echt goede vragen stellen om achter de onderwijsbehoeften van een kind te komen, zodat bekeken kan worden welke instructie het beste bij hem past, vergt veel kennis van het rekendomein, maar ook veel vaardigheid in het stellen van de juiste vragen.

Rekengesprekken zijn gesprekken die tijdens de rekenles, met groepjes of met individuele leerlingen, tijdens de verlengde instructie worden gehouden. Het doel van het voeren van een rekengesprek is om achter de onderwijsbehoeften van de leerling te komen. Wat vindt de leerling lastig, hoe pakt hij de som aan en wat zou hem kunnen helpen om de rekenopgave toch te begrijpen (Logtenberg, 2011)?

Wat werkt in deze situatie?

Volgens Stenhouse (1983) is een onderzoekende houding bij leraren belangrijk. Dat houdt volgens hem ook in dat leraren kunnen samenwerken met leerlingen. Leraren moeten een dialoog kunnen voeren met leerlingen. Zij dienen daartoe te luisteren naar en te reflecteren op wat leerlingen over hun eigen leerproces inbrengen. Schön (1983) zegt hierover: 'The reflective practitioner tries to discover the limits of his expertise through reflective conversation with the client'.

Onderwijsbehoeften geven aan wat een leerling nodig heeft om een bepaald onderwijskundig doel te kunnen bereiken. Onderwijsbehoeften kunnen zowel didactisch als pedagogisch zijn (Pameijer, van Beukering & de Lange, 2009).

Leraren en remedial teachers zouden vanuit deze gedachte systematisch over hun werk dienen te reflecteren door te observeren en te interpreteren, door te discussiëren en dingen te veranderen, om al doende hun werk - mede in samenspraak met leerlingen - te verbeteren. Voor dit alles is het volgens Ponte (2003) noodzakelijk dat er met leerlingen, collega's en andere direct betrokkenen wordt samengewerkt. Professionals die zorgvuldig afstemmen en reflecteren op hun praktijk stellen vragen als: "Wat werkt in deze situatie?" Of "Wat is hier nuttig om te doen?"

Ook Goei (2011) noemt de rol van de leraar belangrijk. Zij schrijft dat uit onderzoek van Grift (2010) blijkt dat de prestaties van leerlingen beter worden door onder andere een hoge leerstofgerichte interactie tussen de leerkracht en de leerling. Dit kan bewerkstelligd worden door

bijvoorbeeld een oplossingsgericht rekengesprek, zodat de leerkracht achter de onderwijsbehoeften van de leerling komt.

Leerling is expert van zijn eigen probleem

Aan oplossingsgerichte rekengesprekken ligt oplossingsgerichte gespreksvoering ten grondslag. Insoo Kim Berg en Steve de Shazer en collega's uit Milwaukee (Verenigde Staten) zijn de grondleggers van oplossingsgerichte gespreksvoering. Bij oplossingsgerichte gespreksvoering draagt de leerling zelf aan wat een oplossing zou kunnen zijn voor zijn probleem. Eén van de kenmerken van oplossingsgerichte gespreksvoering is dat de leerling de expert is van zijn kwestie of probleem. Uitgangspunt daarbij is dat de leerling expert is van zijn eigen context en resources heeft waardoor hij zelf het beste aan kan geven wat hem helpt en wanneer een (reken)probleem afwezig is of zich minder voordoet. Met context wordt die situatie bedoeld die zich afspeelt op school of thuis. Elke leerling brengt tijdens een gesprek zijn eigen achtergrond (context) mee.

Ook wordt ervan uit gegaan dat elke leerling resources heeft, eigen krachtbronnen, die hem helpen. Een leerling kan bijvoorbeeld aangeven dat hij de tafels van 1, 2, 5 en 10 al heel goed kent en dat hij ook sommen netjes onder elkaar kan opschrijven. Om een bepaalde som nog beter op te kunnen lossen helpt het de leerling als hij de tafel van 7 ook leert en als hij meer zou gaan oefenen. Deze leerling kan terugvallen op zijn resources, namelijk dat hij de tafels van 1, 2, 5 en 10 al goed kent, waarmee we de verwachting kunnen uitspreken dat hij de tafel van 7 ook goed leert.

Een ander kenmerk van oplossingsgerichte gespreksvoering is dat de focus op de sterke kanten van een leerling ligt. Daarnaast is oplossingsgerichte gespreksvoering erop gericht om met de leerling te werken in plaats van met het probleem. Gedurende een oplossingsgericht gesprek wordt in kaart gebracht hoe de gewenste toekomst voor de leerling eruit ziet en wat hiervan haalbaar is. Samen met de leerling wordt naar hulpbronnen gezocht in plaats van naar tekortkomingen. Er wordt met de leerling besproken wat hem zou helpen om die gewenste toekomst te halen. Verder wordt in kaart gebracht wat momenteel al bijdraagt aan deze gewenste toekomst (Kienhuis, 2010).

Zoveel mogelijk doorvragen op antwoorden

Oplossingsgerichte gespreksvoering onderscheidt een aantal soorten vragen, namelijk nuttigheidsvragen/doelvragen, uitzonderingsvragen, continueringsvragen,

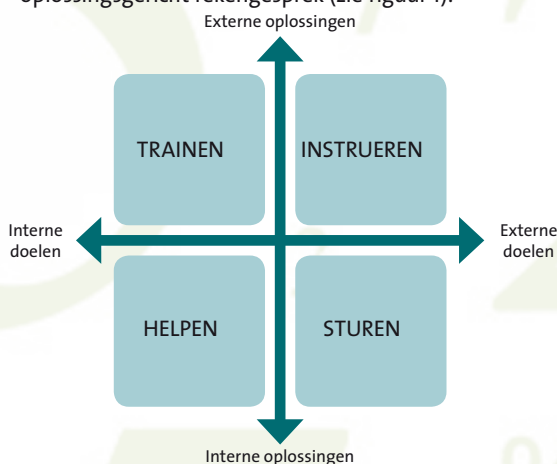
best lastig!

copingvragen en schaalvragen. Een voorbeeld van een doelvraag is: "Wat kunnen we nu bespreken zodat je straks zegt dat het zinvol is geweest?" Een voorbeeld van een uitzonderingsvraag is: "Wanneer is het je wel gelukt om het probleem de baas te zijn?" Een voorbeeld van een continueringsvraag is: "Wat wil je graag behouden?" Een voorbeeld van een copingvraag is: "Hoe lukt het je om met deze situatie om te gaan?" En een voorbeeld van een schaalvraag is: "Op een schaal van 1 tot 10 is 1 'geen vertrouwen' en 10 'alle vertrouwen'. Hoeveel vertrouwen heb jij erin dat het probleem waarvoor je hier bent kan worden opgelost?"

Bij het hanteren van de schaalvraag is het belangrijk dat je zoveel mogelijk op de gegeven antwoorden doorvraagt (Kienhuis, 2010). "Hoe lukt het je om op die '6' te blijven?" "Wat nog meer?" "Waaraan merk je dat je een stapje verder op de schaal bent gekomen?" "Hoe ziet een stapje hoger er volgens jou uit?"

Helpen, sturen, trainen en instrueren

Het oplossingsgerichte rekengesprek is gebaseerd op oplossingsgerichte gespreksvoering. Het doel van het voeren van een oplossingsgericht rekengesprek is om de onderwijsbehoeften van de leerling in kaart te brengen met betrekking tot het rekenen. In het kader van het omgaan met het palet van rekenonderwijsbehoeften bij leerlingen vinden we het 4SFC-model van Schlundt-Bodien en Visser (2010) een bruikbaar model voor het oplossingsgericht rekengesprek (zie figuur 1).



Figuur 1. Het 4 SFC-model (Schlundt-Bodien & Visser, 2010)

4SFC-model staat voor vier Solution Focused Competences: helpen, sturen, trainen en instrueren. Het model is bedoeld als kapstok om te bepalen wat je in welke situatie kunt doen. Er worden in het model twee dimensies onderscheiden. De eerste dimensie is de doelendimensie. Bij de tweede dimensie stellen we ons de vraag waar de rekenoplossingen vandaan komen. Komen ze van de leerling (intern) of komen ze van de leerkracht of de remedial teacher (extern)?

De doelendimensie draait om de centrale vraag welke doelen centraal staan in het oplossingsgericht rekengesprek. Gaat het om de doelen van de leerling of gaat het om overkoepelende schoolorganisatie- of lesdoelen van de leerkracht of rt'er? Als de leerkracht of rt'er op zoek gaat naar of vragen stelt over de doelen van de leerling staan de interne doelen centraal. Als de rt'er de leerling helpt uit te vinden welke eigen rekenoplossingen hij wil gaan uitproberen om zijn doel te bereiken (de som op te lossen), spreken we van oplossingsgericht helpen. Wanneer de leerkracht tips en adviezen geeft om zijn eigen doel te bereiken (de rekensom te kunnen maken), dan is er sprake van oplossingsgericht trainen.

Als de leerkracht of rt'er zelf een doel heeft dat de leerling dient te realiseren, staan de externe doelen centraal. Wanneer de leerkracht er voor kiest om de leerling te activeren om na te gaan welke oplossingen bruikbaar zijn om aan zijn lesdoel te voldoen (verwerken van de rekensom) is er sprake van oplossingsgericht sturen. Wanneer de leerkracht de leerling uitlegt hoe hij het doel moet gaan bereiken (de rekensom dient te maken) is er sprake van oplossingsgericht instrueren.

Bij alle vier competenties - helpen, trainen, sturen en instrueren - staat het op een positieve manier bereiken van de gewenste rekendoelen centraal. Het is voor de leerkracht of rt'er van belang welke van de vier competenties hij in dialoog met de leerling inzet met betrekking tot de rekenbegeleiding.

Wauw, een 6!

Voor het voeren van een oplossingsgericht rekengesprek draai je geen standaard protocol af, maar 'volg' je juist de leerling. Het antwoord van de leerling op een vraag geeft richting aan de volgende vraag. Een vraag die je aan de leerling kunt stellen is: "In welk onderdeel van rekenen zou je graag beter willen worden?" of "Welke som vind je lastig en waarmee zou je graag geholpen willen worden?" Het antwoord op deze doelvraag biedt de leerkracht of remedial teacher aanknopingspunten voor de rekenbegeleiding of rekenles. Dit is het eigen leerdoel van de leerling - wat veelal motiverend werkt.

Vervolgens kun je een schaalvraag stellen: "Op een schaal van 1 tot 10 is 1 'ik kan het totaal niet' en 10 'ik kan het heel goed'. "Welk cijfer zou je jezelf geven voor bijvoorbeeld het onderdeel optellen tot en met 20?" "Wauw, een 6! Wat zit er allemaal al in die 6? Wat lukt je allemaal al wel?" "Wat nog meer?" "En wat nog meer?" "Waaraan merk je dat je een stapje verder op de schaal bent gekomen?" "Hoe ziet een stapje hoger er volgens jou uit?" "Wat zou je kunnen helpen om dit te bereiken?" Ook de andere elementen van oplossingsgerichte gespreksvoering kun je verwerken in het oplossingsgerichte rekengesprek. Daarnaast is het bij een oplossingsgericht rekengesprek belangrijk om aandacht te besteden aan datgene wat goed gaat, veel te complimenteren en de leerling succeservaring te laten opdoen (Kienhuis, 2010).

Voor het voeren van een oplossingsgericht rekengesprek draai je geen standaard protocol af, maar 'volg' je juist de leerling. Het antwoord van de leerling op een vraag geeft richting aan de volgende vraag.

Voor het voeren van een oplossingsgericht reken-gesprek draai je geen standaard protocol af, maar 'volg' je juist de leerling. Het antwoord van de leerling op een vraag geeft richting aan de volgende vraag.



Leuke en inspirerende gesprekken

Vanuit de kenniskring van het Lectoraat Onderwijszorg en Samenwerking binnen de keten van de Christelijke Hogeschool Windesheim in Zwolle doen Jos Kienhuis, Dianne Roerdink en Sui Lin Goei onderzoek naar het voeren van oplossingsgerichte rekengesprekken. Het doel van dit onderzoek is om te achterhalen wat bruikbare vragen zijn bij het voeren van een oplossingsgericht rekengesprek met leerlingen, zodat de leerkracht of remedial teacher achter de onderwijsbehoeften van de leerling komt. De centrale vraagstelling voor dit onderzoek is: hoe kan de leraar middels oplossingsgerichte rekengesprekken achter de onderwijsbehoeften van leerlingen komen bij het rekenen?

In de periode april 2011 tot en met juli 2011 is een pilot-onderzoek uitgevoerd met vijf leerkrachten, één intern begeleider uit het basisonderwijs en drie vierdejaars Pabo-studenten om te onderzoeken welke vragen gesteld worden in een regulier rekengesprek en of het mogelijk was om middels een kleinschalige interventie over oplossingsgerichte gespreksvoering de deelnemers te trainen in het stellen van oplossingsgerichte vragen.

Resultaten

Ten tijde van het schrijven van dit artikel zijn de onderzoekers nog bezig met het analyseren van de resultaten. Er zijn daarom nog geen resultaten beschikbaar. De volgende reacties zijn al wel binnen gekomen van de vijf leerkrachten, intern begeleider en de vierdejaars pabo-studenten die deelnamen aan het onderzoek. Eén deelnemer geeft aan: "Bedankt dat jij en je collega mij deze gereedschappen hebben aangereikt. Ik denk dat dat mij en onze school en uiteindelijk de kinderen veel kan opleveren."

Een andere deelnemer laat weten: "Ik vond het leuk en inspirerend om op deze manier de gesprekken te voeren." Deze reactie kwam ook binnen: "Het leek me daarom interessant om eens de schaalvraag bij haar neer te leggen en te zien hoe ze daarop reageerde. Wat mooi om te zien hoe goed ze zelf kan verwoorden wat ze al kan, wat ze wil en hoe. We hoeven 'haar plan' alleen nog maar uit te voeren, verder niets meer zelf aan doen. Heel leuk om dat te ervaren!"

Dit artikel is het eerste van een tweeluik. De resultaten van het onderzoek worden in een volgend artikel beschreven.



Foto: Ron Hendriks

Literatuur

- Goei, S.L. (2011). *Bekend maakt bemind*. Leraar en leerling binnen onderwijs en zorg. In: S.L. Goei & R. Kleijnen. Van onbekend en onbemind naar bekend en bemind. Passie voor passend onderwijs. Zwolle: Christelijke Hogeschool Windesheim.
- Grace, G. (1995). *School Leadership*. London: Falmer Press.
- Pameijer, N., Beukering, T. van & De Lange, S. (2009). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam*. Samen met collega's, leerlingen en ouders aan de slag. Leuven/Den Haag: Acco.
- Kienhuis, J. (2010). Werken met jonge kinderen. Oplossingsgerichte gespreksvoering. *Het jonge kind*, 37(6), 12-15.
- Logtenberg, H. (2011). Het reken(werk)gesprek Veilig oversteken bij geringe rekenproblemen. *Zorg Primair* 10 (7), 10-13
- Ponte, P. (2003). *Interactieve professionaliteit en interactieve vormen van kennisontwikkeling in speciale onderwijszorg*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. How professionals think in action. Hampshire: Ashgate Publishing Unlimited.
- Schlundt-Bodien, G., (2010) *Oplossingsgericht werken in HRM, Een methodiek voor de professional*. Nelissen, Amsterdam.
- Stenhouse, L. (1983). *Curriculum, Research and the Art of the Teacher*. In L. Stenhouse (Ed.), Authority, Education and Emancipation: A Collection of Papers. London: Heinemann Educational Books.
- Van de Grift, W.J.C.M. (2010). *Ontwikkeling in de beroepsvaardigheden van leraren*. Rede uitgesproken bij de officiële aanvaarding van het ambt van hoogleraar in de onderwijskunde bij de Faculteit Gedrags- en Maatschappijwetenschappen van de Rijksuniversiteit Groningen in maart 2010.

Correspondentieadres: droerdink@hetabc.nl



Jos Kienhuis

is orthopedagoog, docent Master SEN opleidingen bij Fontys OSO en gespecialiseerd in oplossingsgerichte gespreksvoering. Vanuit Fontys OSO maakt hij deel uit van de kenniskring van het Lectoraat Onderwijszorg en Samenwerking binnen de keten van de Christelijke Hogeschool Windesheim in Zwolle.



Dianne Roerdink

is orthopedagoog en onderwijsadviseur bij het ABC, een onderwijsbegeleidingsdienst in Amsterdam. Vanuit het ABC zit zij in de kenniskring van het Lectoraat Onderwijszorg en Samenwerking binnen de keten van de Christelijke Hogeschool Windesheim.



Sui Lin Goei

is orthopedagoog en gezondheidszorgpsycholoog en als lector Onderwijszorg verbonden aan de Christelijke Hogeschool Windesheim. Daarnaast is zij als universitair docent verbonden aan het Onderwijscentrum van de Vrije Universiteit in Amsterdam.