

**Het Effect van Waarderend Onderzoeken op Luistervaardigheden van Kinderen in de  
Context van Vreedzaam**

Jorn M. Brouwer (6004733)

Sociale Wetenschappen, Universiteit Utrecht

Youth, Education and Society

Youth, Education and Society 07: Thesis (201600407)

Stageaanbieder: Stichting Vreedzaam, Utrecht

Stagebegeleider (Stichting Vreedzaam): Annemiek van Vliet i.s.m. Dennis de Vries

Thesisbegeleider (Universiteit Utrecht): dr. Annika de Haan

Tweede beoordelaar (Universiteit Utrecht): dr. Maartje van Dijken

Aantal woorden: 7988

21 juni 2021

### Samenvatting

Ik onderzoek of de waarderend onderzoekende benadering de luistervaardigheden van kinderen in de context van het Vreedzame gedachtegoed kan versterken. Stichting Vreedzaam heeft als doel een bijdrage te leveren aan het voorbereiden van kinderen en jongeren op onze democratische samenleving, waarvoor zij sterke communicatieve vaardigheden nodig hebben. Het toepassen van een waarderend onderzoekende benadering door kinderen heeft de potentie om die vaardigheden te versterken. Om op twee momenten de luistervaardigheden te meten van negen kinderen uit groep 7 van een Vreedzame School gebruikte ik een vragenlijst met items gerelateerd aan het HURIER-model. Deze vragenlijst vulde ik aan met een participerende observatie van een gesprek tussen twee of drie kinderen en interviewvragen over dat gesprek. Ter interventie tussen deze metingen heb ik de kinderen getraind in waarderend onderzoeken. Ik vond voor geen van de categorieën van het HURIER-model een statistisch significant positief effect van de training op luistervaardigheden. De observatie en het interview gaven wel indicaties dat luistervaardigheden van de kinderen sterker waren na de interventie, maar deze indicaties heb ik niet empirisch onderzocht. Deze bevindingen geven aanleiding tot vervolgonderzoek, waarbij het in de eerste plaats interessant is om het onderzoek met enkele aanpassingen te herhalen. Verder is vervolgonderzoek mogelijk over het effect van een waarderend onderzoekende benadering op andere aspecten van interpersoonlijke communicatieve vaardigheden en op intrapersoonlijke communicatie, bijvoorbeeld of de benadering kan bijdragen aan een sterker zelfbeeld en zelfvertrouwen. Ook is het waardevol om de mogelijke bijdrage van waarderend onderzoeken aan groepsdynamiek tussen kinderen te bestuderen.

*Sleutelwoorden:* vreedzaam, waarderend onderzoeken, luistervaardigheden, HURIER-model

### Summary

I research whether the appreciative inquiry approach can strengthen the listening skills of children in the context of the Peaceable ideas. The Peaceable Foundation strives to contribute to prepare children and adolescents for our democratic society, for which they need strong communicative skills. Having children use an appreciative inquiry approach has the potential to strengthen those skills. To measure the listening skills of nine children from the fifth grade of a Peaceable School on two occasions, I used a questionnaire with items related to the HURIER-model. I supplemented this questionnaire with a participative observation of a conversation between two or three children and interview questions about that conversation. As intervention between these measurements, I trained the children in appreciative inquiry. I found for none of the categories of the HURIER-model a statistically significant positive effect of the training on listening skills. The observation and interview did give indications that listening skills of the participants were stronger after the intervention, but I did not investigate these indications empirically. These findings give rise to follow-up research, for which it is interesting in the first place to replicate the research with some adjustments. Furthermore, follow-up research is possible about the effect of an appreciative inquiry approach on other aspects of interpersonal communicative skills and on intrapersonal communication, for example if the approach could contribute to a stronger self-image and self-esteem. It is also valuable to find out more about the possible contribution of appreciative inquiry on group dynamics between children.

*Keywords:* peaceable, appreciative inquiry, listening skills, HURIER-model

## **Het Effect van Waarderend Onderzoeken op Luistervaardigheden van Kinderen in de Context van Vreedzaam**

Stichting Vreedzaam wil een bijdrage leveren aan het goed voorbereiden van kinderen en jongeren op deelname aan de democratische samenleving (Stichting Vreedzaam, z.d. -a). Met dat uitgangspunt werd ruim 20 jaar geleden De Vreedzame School opgericht. De Vreedzame School streeft ernaar dat alle kinderen worden gehoord en gezien, een stem krijgen en dat kinderen leren wat het betekent om een democratisch burger te zijn (De Vreedzame School, z.d.). Door het succes van De Vreedzame School, breidde de stichting haar werkzaamheden uit naar De Vreedzame Wijk. Op deze manier krijgen kinderen de ruimte om het Vreedzame gedachtegoed ook in de rest van de wijk toe te passen en worden instanties in de wijk actief betrokken bij het programma (Stichting Vreedzaam, z.d., -b).

In de aanpak van Vreedzame Scholen en Wijken staan enkele uitgangspunten centraal. Zo krijgen kinderen een stem en oefenen ze in participatie, worden er expliciete sociale en morele normen vastgesteld en wordt er gestreefd naar sterke sociale verbondenheid en gemeenschapszin (Stichting Vreedzaam, z.d., -c). Het hebben van sterke luistervaardigheden is belangrijk om zulke principes te hanteren en samen oplossingen en nieuwe ideeën te bedenken (Adair, 2007, Hoofdstuk 9). Er is geen expliciete aandacht voor luistervaardigheden binnen de huidige aanpak van Vreedzame Scholen en Wijken. Het huidige onderzoek draagt bij aan het voorbereiden van kinderen op de democratische samenleving door te onderzoeken of een waarderend onderzoekende benadering de luistervaardigheid van kinderen kan versterken.

### **Waarderend Onderzoeken**

Waarderend onderzoeken (*appreciative inquiry*) is, op basis van de principes die zijn opgesteld door grondlegger David Cooperrider (1986), ontstaan als benadering om individuen in organisaties en bedrijven te stimuleren en te helpen om te ontwikkelen,

maar ook als middel voor teamontwikkeling (Tjepkema & Verheijen, 2012). Bij waarderend onderzoeken richt men zich niet op het analyseren van oorzaken en oplossingen, maar op de waardevolle aspecten die al goed gaan (Coghlan et al., 2003; Steeneveld, 2020). Op deze manier staat het leren centraal en wordt gefocust op de toekomst waarbij het positieve als uitgangspunt wordt genomen (Van der Woude & Wesdorp, 2020). Het onderzoeken en verder toepassen van positieve aspecten geeft energie en motivatie om problemen op te lossen en nieuwe ideeën te creëren (Whitney & Schau, 1998). Het positieve uitgangspunt kan gezien worden als het waarderende deel van de benadering. Het onderzoekende deel vindt plaats door vanuit dat positieve uitgangspunt te ontdekken wat de werkzame bestanddelen zijn en waarom die bestanddelen succesvol zijn. Zo onderzoek je waarvan iemand of een groep meer wil en hoe je op die manier kunt groeien als individu, team of organisatie.

De waarderend onderzoekende benadering staat in schril contrast met een probleemgerichte strategie. Barrett (1995) beschreef verschillende aspecten van zo'n strategie die een organisatie tegenhouden in haar ontwikkeling. Zo wordt de ruimte voor mogelijkheden gelimiteerd wanneer organisaties zich richten op problemen. Mensen leren om te gaan met beperkingen en te doen wat op dat moment mogelijk is in plaats van creatieve mogelijkheden voor innovatie te onderzoeken. Een ander belangrijk aspect is dat er geen coöperatieve omgeving ontstaat om in te leren. Iedere keer dat er iets misgaat, wordt er gezocht naar een oorzaak en daarmee naar iemand die de schuld gegeven kan worden. Zo houden werknemers zich bezig met het verdedigen van hun positie en willen ze vooral goed lijken in plaats van goed zijn.

Volgens Bushe (2011) is een veelgehoorde kritiek op waarderend onderzoeken dat de benadering negatieve verhalen en ervaringen ondermijnt en daarmee het voeren van belangrijke gesprekken onderdrukt. Als antwoord op die kritiek is het belangrijk om te

benadrukken dat waarderend onderzoeken problemen niet negeert of ontkent (Miller et al., 2005). Ieder onderwerp kan onderwerp zijn van een waarderend onderzoek, waarbij deze benadering draait om de manier waarop een probleem geformuleerd wordt. Zo kan een bedrijf in een waarderend onderzoekend traject de vraag “Hoe zorgen we voor tevreden klanten?” stellen. Vergelijk deze formulering met de probleemgerichte vraag “Hoe verminderen we de hoeveelheid klachten over de service?” In essentie bespreken deze vragen hetzelfde vraagstuk, maar de formulering ervan maakt een verschil in activering van de betrokkenen. Het effect van deze formulering, verwoordde Drucker (in Tjepkema & Verheijen, 2012, p. 84) treffend als volgt: “We learn from our mistakes, we grow from our successes.” Daaraan voeg ik toe dat we vooral groeien van het onderzoeken van onze successen.

Ten grondslag aan waarderend onderzoeken liggen vijf principes (Cooperrider & Whitney, in Tjepkema & Verheijen, 2012). Het sociaal-constructionistische principe veronderstelt dat er geen objectieve werkelijkheid bestaat. De “werkelijkheid” bestaat alleen uit de verhalen en ervaringen die mensen met elkaar delen. Volgens het poëtische principe is een organisatie of team een verhaal-in-wording. De ontwikkelingsrichting en uitkomsten zijn niet vooraf bepaald, maar organisaties ontwikkelen zich aan de hand van het onderwerp van de vraagstelling. Het simultaneiteitsprincipe geeft aan dat het stellen van een vraag al een beweging in gang zet; onderzoek en ontwikkeling vinden gelijktijdig plaats. Het anticipatorische principe stelt dat het voorstellen van de gewenste toekomst een krachtig hulpmiddel is om te ontwikkelen: “[...] positieve beelden leiden tot positieve acties” (Tjepkema & Verheijen, 2012, p. 84). Aansluitend op het anticipatorische principe is het positieve principe. Een gesprek zet betrokkenen meer aan tot actie naarmate het meer gaat over positieve elementen.

Aan de hand van de onderliggende principes ontwikkelden Cooperrider en Srivastva (1987) het 4D-model om waarderend onderzoeken toe te passen met de stappen Discover,

Dream, Define en Destiny. Intussen zijn er nieuwe varianten van het model ontwikkeld, zoals het 6V-model van Steeneveld (2020), welke ik heb gebruikt voor het huidige onderzoek. Steeneveld heeft de stap *Verkennen* toegevoegd, die voorafgaat aan de eerste stap van het 4D-model. Deze stap is een zoektocht naar de positieve vraag met als hoofdvraag “Waar willen jullie meer van?” Hieruit ontstaat het bevestigend thema, dat het uitgangspunt is van de volgende stappen. De volgende stap is *Vertellen* (Discover), waarin de groep gaat ontdekken wanneer het bevestigend thema al aanwezig was en welke concrete positieve ervaringen ze hebben ten aanzien van dit thema. Geïnspireerd door deze positieve ervaringen verbeelden de deelnemers in de volgende stap, *Verbeelden* (Dream), de toekomst die zij wensen met betrekking tot het bevestigend thema. Hierbij stellen de deelnemers zichzelf en elkaar de vraag wat er nog meer mogelijk is. Daarna gaan zij in de stap *Vormgeven* (Define) samen bezig om acties vorm te geven voor het realiseren van die toekomst. Tijdens de laatste stappen *Verwezenlijken* (Destiny) en *Valueren* voeren de deelnemers die acties uit en evalueren ze of ze hun doel gehaald hebben en wat de waarde was van het proces.

### **Luistervaardigheid**

Vanuit mijn beschrijving van waarderend onderzoeken blijkt het belang van goede interpersoonlijke communicatie voor een generatief gesprek. *Generatief leren* betekent het continu experimenteren, systemisch in plaats van gefragmenteerd denken en een bereidheid om te denken buiten de geaccepteerde beperkingen van een probleem (Senge, in Barrett, 1995). Deze vorm van leren leidt tot innovatie, in tegenstelling tot adaptief leren, waarbij men reageert op omgevingsfactoren om kleine verbeteringen te maken.

### ***Interpersoonlijke Communicatieve Vaardigheden***

Het sociaal-constructionistische, anticipatorische en positieve principe onderstrepen het belang van sterke interpersoonlijke communicatieve vaardigheden. Voor het ontstaan van

een werkelijkheid vanuit verhalen en ervaringen is het belangrijk dat mensen met volledige aandacht luisteren naar elkaars verhalen. Wanneer een groep de kracht van het verbeelden toepast, is het opnieuw van belang dat deelnemers elkaar horen, begrijpen en juist interpreteren. Beredenerend vanuit het positieve aspect kan een groep pas in actie komen als ze de positieve elementen van elkaars verhalen horen, onthouden en erop gereageerd hebben op een positieve manier. Zo is volgens verschillende auteurs het belangrijkste deel van interpersoonlijke communicatie niet het spreken, maar juist het luisteren (Brownell, 2010; Wrench et al., 2020).

### ***HURIER-Model***

Brownell (1985, 1994) heeft het HURIER-model ontwikkeld, dat de stappen aangeeft van effectief luisteren. HURIER is een acroniem van Hearing, Understanding, Remembering, Interpreting, Evaluating en Responding. *Horen* is de eerste stap van het model. Om communicatie te laten plaatsvinden, moet de boodschap gehoord worden door de ontvanger. De tweede stap is *Begrijpen*, waarbij het draait om het proces bij de ontvanger waarin de boodschap gedecodeerd wordt. Om iets met de boodschap te kunnen doen, is het belangrijk om die te onthouden. *Onthouden* is dan ook de derde stap van het HURIER-model. De volgende stap is *Interpreteren*. In deze stap is het van belang hoe de ontvanger de boodschap interpreteert aan de hand van contextuele factoren, waarbij vooral non-verbale communicatie en het stemgebruik van de spreker een rol spelen. Bij de vijfde stap, *Evalueren*, maakt de luisteraar een beoordeling over de informatie die hij of zij heeft gehoord. Deze stap is voor veel mensen tijdens het luisterproces een lastige horde (Wrench et al., 2020). Eigen persoonlijke waarden en overtuigingen kunnen iemand verhinderen effectief te luisteren naar de boodschap van een ander. Pas in de laatste stap, *Reageren*, speelt spreken een rol, maar de luisteraar kan ook non-verbaal reageren.

Het is belangrijk om vooraf na te gaan welk effect een reactie gaat hebben op de ander. Volgens Wrench et al. (2020) springen mensen vaak van horen en begrijpen direct naar reageren. Het overslaan van de stappen Onthouden, Interpreteren en Evalueren kan ertoe leiden dat iemand verkeerde conclusies trekt met een negatief effect op de relatie met de ander tot gevolg. Daarom is het belangrijk dat alle stappen doorlopen worden om tot effectieve communicatie en generatieve gesprekken te komen.

### **Huidig Onderzoek**

Stichting Vreedzaam moedigt kinderen en jongeren via Vreedzame Scholen en Wijken aan om vanuit een gelijkwaardige relatie een positieve omgeving te creëren om samen generatief te leren (Stichting Vreedzaam, 2019). Aan de hand van de leidende principes en het manifest van de stichting (Stichting Vreedzaam, 2017) wordt hieraan gewerkt in alle takken van het netwerk. Een waarderend onderzoekende benadering zou kunnen bijdragen aan het doel van de stichting door communicatieve vaardigheden van kinderen te versterken. In dit onderzoek verken ik een deel van deze mogelijke bijdrage door te focussen op luistervaardigheden.

Zo kom ik tot de volgende onderzoeksvraag: Versterkt een waarderend onderzoekende benadering de luistervaardigheden van kinderen in de context van het Vreedzame gedachtegoed? Het is bekend dat waarderend onderzoeken een succesvolle benadering kan zijn om tot gesprekken van hoge kwaliteit te komen die leiden tot ontwikkeling en innovatie binnen een bedrijf of organisatie (Barge & Oliver, 2003; Dewar & MacBride, 2017; Evans & Lange, 2019; Gray et al., 2019; Sargent & Casey, 2019). Het huidige onderzoek over waarderend onderzoeken is vernieuwend, aangezien er weinig ervaring is met het toepassen van deze benadering bij kinderen. Op basis van de bekende literatuur over het effect van waarderend onderzoeken op de effectiviteit van gesprekken beschrijf ik mijn hypothese als



volgt: De benadering van waarderend onderzoeken heeft een positief effect op luistervaardigheden van kinderen in de context van het Vreedzame gedachtegoed. Om deze hypothese te testen, voer ik een mixed-methods onderzoek uit, waarbij kwantitatief onderzoek leidend is. Daartoe train ik een groep kinderen elkaar waarderend onderzoekend te benaderen. Voor en na deze interventie neem ik een vragenlijst af met zelf-evaluerende items met betrekking tot de aspecten van het HURIER-model. Deze vragenlijst wordt aangevuld met een observatie van een gesprek tussen kinderen, waarna ik hen enkele interviewvragen stel over dat gesprek.

## **Methode**

### **Procedure**

Om de onderzoeksvraag te beantwoorden, heb ik kinderen uit groep 7 getraind in waarderend onderzoeken en heb ik voor en na de training hun luistervaardigheden gemeten. De training bestond uit drie sessies van anderhalf uur, welke 3 weken achter elkaar plaatsvonden op de dinsdagochtend. De voormeting vond 5 dagen voor de eerste trainingssessie plaats en de nameting 9 dagen na de laatste trainingssessie, waardoor er exact 4 weken tussen de metingen zat. De metingen bestonden uit het invullen van een vragenlijst, het voeren van een gesprek (hierna *participerende observatie*) en het beantwoorden van vragen over de beleving van dat gesprek (hierna *interview*). Hierbij leidde de vragenlijst tot de leidende kwantitatieve data en dienden de bevindingen van de participerende observatie en het interview als aanvullende kwalitatieve data.

### **Participanten**

De participanten van dit onderzoek waren negen kinderen uit groep 7 van een Vreedzame School in Utrecht. De ouders zijn vooraf geïnformeerd over het onderzoek en

hebben een toestemmingsformulier voor deelname van hun kind ingevuld. Alle deelnemers werden meegenomen in de analyses, ondanks de afwezigheid van twee participanten tijdens een trainingssessie. Om anonimiteit te waarborgen heb ik geen demografische variabelen van de kinderen verzameld en is iedere verwijzing naar een participant verwoord in de vrouwelijke vorm.

### **Interventie**

De interventie tussen de voor- en nameting was een training in waarderend onderzoeken bestaande uit drie sessies. Daarvoor heb ik Steenevelds (2020) 6V-model en enkele werkvormen uit zijn boek gebruikt, maar vanwege tijdsrestricties heb ik de laatste twee stappen, Verwezenlijken en Valueren, weggelaten. Ik heb mijn opzet van de training voorgelegd aan Selle van der Woude, een onderzoeker gespecialiseerd in waarderend onderzoeken, waarna ik de sessies met zijn aanbevelingen verder heb aangescherpt. Na iedere sessie heb ik verslag gedaan bij Van der Woude om samen te onderzoeken welke delen van de training werkzaam waren, aangezien daar bij kinderen nog weinig ervaring mee is.

In de eerste sessie behandelde ik de stappen Verkennen en Vertellen (zie Bijlage A1). Bij Verkennen beeldden de participanten zich de ideale toekomst in en bedachten hoe hun school er over 2 jaar uitziet als alles perfect zou zijn. Hiermee verkenden ze het bevestigend thema om te ontdekken waarmee ze in de training aan de slag wilden gaan. Wanneer dat thema was vastgesteld, interviewden de participanten elkaar voor de stap Vertellen over momenten waarin het thema reeds aanwezig was. Ze gingen gezamenlijk op zoek naar de positieve kern. Hierbij ging het vanuit waarderend onderzoekend oogpunt niet om de uitkomsten van de gesprekken, maar om het voeren ervan. Door te focussen op positiviteit en wat er al is in plaats van te focussen op wat ontbreekt, ontstond energie om samen te werken aan de gewenste toekomst.

Een week later stond de tweede sessie in het teken van de stap Verbeelden (zie Bijlage A2). Ik gaf de kinderen instructies een beeld te maken van de gewenste toekomst, die ze bij de eerste sessie hadden vastgesteld. Verdeeld over twee groepen tekenden ze een deel van de gewenste toekomst op een eigen A4-papier, waarbij ze goed moesten samenwerken. Aan het eind van de sessie werden de papiertjes namelijk aan elkaar geplakt, zodat er per groep één grote tekening ontstond van de gewenste toekomst. Het doel van deze sessie was het formuleren van een provocatieve stelling, waarbij de deelnemers de vraag werd voorgelegd wat zij met de groep wilden bereiken. Hierbij spoorde ik de kinderen aan om te focussen op samenwerking en positiviteit.

In de derde sessie gaf ik invulling aan de stap Vormgeven, waarbij de kinderen in twee groepen vormgaven aan de provocatieve stelling die ze een week eerder hadden vastgesteld (zie Bijlage A3). Door middel van toneelspel lieten de kinderen aan elkaar zien hoe ze met elkaar omgaan in de ideale toekomst. Hierbij lag de focus opnieuw op samenwerken en positiviteit. Na de uitvoeringen bespraken de kinderen met elkaar welke delen van het toneelstuk bijdroegen aan de gewenste toekomst. Zo creëerden de deelnemers ideeën hoe zij het bevestigend thema realiteit wilden zien worden en zagen ze in dat sommige delen van het thema al aanwezig waren.

### **Meetinstrumenten**

In deze sectie beschrijf ik eerst de vragenlijst en daarna de participerende observatie en het interview. De sectie over de vragenlijst verdeel ik onder in een beschrijving hoe ik de vragenlijst heb opgesteld, een toelichting over drie validiteitstests en een toelichting over een betrouwbaarheidstest voor interne consistentie van de vragenlijst.

### ***Vragenlijst***

De vragenlijst bestond uit 24 items over aspecten van luistervaardigen, waarbij vier items een categorie van het HURIER-model reflecteerden (zie Tabel B1 en B2 in Bijlage B). Deze items heb ik overgenomen van Brownells (2010) *HURIER Listening Assessment Instrument*, maar wel enigszins aangepast. Ten eerste heb ik, in verband met de duur van de vragenlijst, slechts 24 van de 32 items opgenomen, waarbij ik op basis van eigen inschatting de moeilijkst te begrijpen items heb verwijderd. Ten tweede heb ik de items vertaald naar het Nederlands en ten derde heb ik ze zoveel mogelijk aangepast aan het niveau van kinderen uit groep 7. De participanten gaven aan op een Likert-schaal van 1 (*nooit*) tot 5 (*altijd*) hoe vaak ze een bepaald aspect van een categorie uitvoeren tijdens een gesprek met kinderen van hun school. Op het formulier stonden de instructies, welke ik mondeling toelichtte. Participanten konden mij tijdens het afnemen van de vragenlijst vragen stellen. Ze namen de vragenlijst gelijktijdig en in hetzelfde klaslokaal af, wat ongeveer 20 minuten duurde.

**Validiteitstests Vragenlijst Luistervaardigheden.** Aangezien de vragenlijst een zelfevaluatie betreft met als doel aan te geven wat voor luisteraar iemand is (Brownell, 2010), is dit instrument volgens Imhof (2017) niet voldoende om luistervaardigheden te meten. Volgens Imhof toont Brownells instrument indruksvaliditeit aan, aangezien de items zijn gebaseerd op theoretische modellen van luistervaardigheden. Tevens heeft Brownell voor haar model een verkennende en bevestigende factoranalyse met meer dan 1.000 participanten uitgevoerd, waarmee haar model werd aangetoond valide te zijn (Janusik, 2010). Voor dit onderzoek heb ik met Qualtrics drie validiteitstests gemaakt om de validiteit van mijn versie van de vragenlijst aan te tonen. Twee validiteitstests werden uitgevoerd door drie experts op het gebied van luistervaardigheden, te weten communicatiedeskundigen en -coaches. Deze tests gingen over het groeperen van de items bij de categorieën en de relevantie van de items voor de categorieën. De derde validiteitstest ging over de begrijpbaarheid en duidelijkheid van

de items voor kinderen met een leeftijd van 10 of 11 jaar. De experts voor deze test waren 11 leerkrachten in het basisonderwijs die ervaring hadden met kinderen in deze leeftijdscategorie.

**Validiteitstests Groepering en Relevantie.** Drie communicatiedeskundigen en -coaches hebben de items gegroepeerd in zes categorieën (zie Tabel C1 in Bijlage C). Daarbij werden deze experts willekeurig ingedeeld in één van twee condities. Bij de ene conditie kreeg een expert de zes verschillende categorieën te zien, terwijl een expert bij de andere conditie niet wist welke zes categorieën er waren. Geen van de experts kreeg informatie hoeveel items bij een categorie hoorden. De experts die de items groepeerden zonder de categorieën te weten, werden gevraagd de door hen bepaalde categorieën te identificeren. Vanuit deze test bleek redelijke tot goede overeenkomst tussen de groeperingen en categorie-identificaties zoals beoordeeld door de experts en de groeperingen en categorie-identificaties zoals voorgesteld door Brownell (2010).

Na het groeperen van de items beoordeelden dezelfde drie experts de relevantie van de 24 items voor de desbetreffende categorie op een schaal van 1 (*het item is niet relevant voor de categorie*) tot 4 (*het item is zeer relevant voor de categorie*). Met de resultaten van deze test heb ik de *Content Validity Index* (CVI) berekend (Yusoff, 2019a) (zie Tabel C2 in Bijlage C). De item-level CVI (I-CVI) wordt per item berekend door het aantal experts dat een item een waarde gaf van 3 of 4 te delen door het totaal aantal experts. Op basis van andere literatuur stelde Yusoff dat bij drie experts een I-CVI van 1 de enige acceptabele waarde is. Daarom heb ik items 16 en 21 (beide I-CVI = .67) verwijderd uit de dataset. De experts gaven de andere 22 items wel allemaal een score van 3 of 4, waardoor zij gevalideerd waren op basis van relevantie.

**Validiteitstest Duidelijkheid en Begrijpbaarheid.** Voordat ik de eerste meting uitvoerde, heb ik de vragenlijst verspreid onder kinderen van 10 of 11 jaar vanuit mijn

persoonlijke contacten. Ik heb hen gevraagd de vragenlijst in te vullen en aan te geven welke items zij lastig vonden om te begrijpen. Deze items heb ik opnieuw geformuleerd om het begrijpelijker te maken voor kinderen uit groep 7, zonder al te veel af te wijken van Brownells (2010) vragenlijst.

Op een schaal van 1 (*de vraag is niet duidelijk en begrijpelijk*) tot 4 (*de vraag is erg duidelijk en begrijpelijk*) gaven 11 leerkrachten in het basisonderwijs aan hoe duidelijk en begrijpelijk ze het item vonden voor een kind van 10 à 11 jaar. Deze vorm van indrukvaliditeit wordt ook wel *Response Process Validity* genoemd (Cook & Beckman, 2006). Met de resultaten van deze test heb ik de *Face Validity Index* (FVI) berekend (Yusoff, 2019b) (zie Tabel C3 in Bijlage 3). De item-level FVI (I-FVI) wordt per item berekend door het aantal experts dat een item een waarde gaf van 3 of 4 te delen door het totaal aantal experts. Hoewel Yusoff .83 aanraadde als acceptabele waarde voor ongeveer 10 experts, heb ik, om genoeg items over te houden voor een betrouwbaarheidstest en statistische analyse, een minimumwaarde van .45 gebruikt om te bepalen welke items in de vragenlijst ik niet verwijderde. Op basis hiervan heb ik items 4 en 14 (I-FVI = .09 en .36, respectievelijk) uit de dataset gehaald, maar niet de 10 van de 22 overgebleven items met een waarde van en tussen .45 en .82.

**Betrouwbaarheidstest Vragenlijst Luistervaardigheden.** Om de interne consistentie van de vragenlijst te bepalen, heb ik de coëfficiënt omega ( $\omega$ ) gebruikt (DeVellis, 2016; Gadermann et al., 2012). Daartoe heb ik de extensie van Hayes en Coutts (2020) geïnstalleerd en gebruikt in SPSS. Voor coëfficiënt omega zijn geen universele waarden vastgesteld om aanvaardbaarheid te beoordelen (Watkins, 2017), maar de coëfficiënten dienen een minimumwaarde van .50 te hebben, terwijl een minimumwaarde van .75 geprefereerd wordt (Reise, 2012, in Watkins, 2017). Iedere variabele heeft een hogere waarde dan het minimum van .50 (zie Tabel 1). Met uitzondering van de voor- en nameting van Begrijpen, de

voormeting van Interpretieren en de voor- en nameting van Reageren ( $\omega = .70$ ,  $\omega = .72$ ,  $\omega = .74$ ,  $\omega = .68$  en  $\omega = .74$ , respectievelijk ) hebben alle variabelen een hogere waarde dan de geprefereerde waarde van  $.75$ , terwijl de andere vijf variabelen die grens naderen.

**Tabel 1**

*Coëfficiënt Omega met Negen Participanten per Categorie Voor en na Interventie na Verwijderen Invalide Items*

Variabele	$\omega$	Variabele	$\omega$
Horen Voormeting	.81	Horen Nameting	.82
Begrijpen Voormeting	.70	Begrijpen Nameting	.72
Onthouden Voormeting	.82	Onthouden Nameting	.76
Interpreteren Voormeting	.74	Interpreteren Nameting	.82
Evalueren Voormeting	.82	Evalueren Nameting	.88
Reageren Voormeting	.68	Reageren Nameting	.74

*Noot.*  $\omega$  = coëfficiënt omega. Waarden na verwijderen vier items.

### ***Participerende Observatie en Interview***

Voor dit onderzoek volgde ik Imhofs (2017) aanbevelingen om de vragenlijst aan te vullen met een observatie. Tijdens de participerende observatie voerden twee of drie participanten een gesprek met elkaar (zie Bijlage D). Ik gaf de participanten instructies over het gesprek, waarna ik hen uitnodigde elkaar te vertellen over een leuke activiteit die ze recent hadden ondernomen. Wanneer zij geen vragen konden bedenken om te stellen, konden ze een vraag kiezen uit een lijst met vragen die ik had voorbereid. Na afloop van de observatie interviewde ik de participanten over hun beleving van het gesprek. De vragen die ik stelde, waren gerelateerd aan de items van de vragenlijst (zie Bijlage D).

De observatie en het interview werden opgenomen op video om later te analyseren, mits de ouders en kinderen daarvoor toestemming hadden gegeven. Drie participanten wilden niet in beeld komen, maar gaven wel toestemming dat ik audio opnam. De observatie duurde 15 tot 20 minuten en het interview 5 tot 10 minuten.

### **Statistische Analyse**

Doordat mijn steekproef uit slechts negen participanten bestond, kon ik niet aannemen dat de uitkomsten van de vragenlijst normaal verdeeld waren. Daarom heb ik de non-parametrische *Wilcoxon Signed-Rank Test* (WSR test) gebruikt om mijn hypothese te testen. Twee variabelen voldeden niet aan de assumptie van de WSR test dat de verdeling van de verschillen tussen de voor- en nameting normaal verloopt (Meek et al., 2007), waardoor ik ook de minder krachtige Sign test heb uitgevoerd (Scheff, 2016, Hoofdstuk 8).

De participerende observatie en het interview dienden ter aanvulling op de vragenlijst en heb ik daarom niet getranscribeerd. Ik heb ze geanalyseerd door opvallende momenten uit de metingen met elkaar te vergelijken. Hierbij lette ik op (non-)verbale communicatie en specifiek op aspecten van het HURIER-model.

### **Resultaten**

In dit onderzoek onderzocht ik met een vragenlijst over luistervaardigheden, observaties van gesprekken en interviews over die gesprekken, of een waarderend onderzoekende benadering de luistervaardigheden van kinderen uit groep 7 in de context van het Vreedzame gedachtegoed kan versterken. Mijn hypothese was dat de waarderend onderzoekende training een positief effect had op de luistervaardigheden van de kinderen.



### Vragenlijst Luistervaardigheden

Het gemiddelde ( $M$ ) en de standaarddeviatie ( $SD$ ) van de data, die werden verzameld met de vragenlijst over luistervaardigheden, staan vermeld in Tabel 2. Na het verwijderen van vier items werden de beschrijvende statistieken voor de categorieën Begrijpen, Onthouden, Interpreteren en Evalueren over slechts drie items berekend. Een participant had bij de voormeting een item van de categorie Begrijpen niet beantwoord, waardoor voor haar de statistieken van deze categorie berekend werden met de twee overgebleven items.

**Tabel 2**

*Gemiddelde Scores van Negen Participanten Voor- en Nameting per Categorie van HURIER-Model*

Variabele	$M$	$SD$
<b>Horen</b>		
Voormeting	3.78	0.81
Nameting	3.75	0.88
Verschil Horen	-0.03	
<b>Begrijpen</b>		
Voormeting	3.65	0.84
Nameting	3.39	0.93
Verschil Begrijpen	-0.26	
<b>Onthouden</b>		
Voormeting	3.22	1.04
Nameting	3.36	0.84
Verschil Onthouden	0.14	
<b>Interpreteren</b>		
Voormeting	4.00	0.78
Nameting	3.81	0.95
Verschil Interpreteren	-0.19	
<b>Evalueren</b>		
Voormeting	3.89	0.80
Nameting	3.42	0.88
Verschil Evalueren	-0.47	
<b>Reageren</b>		
Voormeting	3.14	0.90
Nameting	3.31	0.91
Verschil Reageren	0.17	

### *Wilcoxon Signed-Rank Test*

Aangezien de variabelen van ordinaal niveau waren met een kleine steekproef, heb ik een non-parametrische test uitgevoerd om mijn hypothese te testen (Jakobsson, 2004), namelijk de Wilcoxon Signed-Rank (WSR) test. De Z-waarde, standaardfout, gestandaardiseerde Z-waarde en asymptotische significantie (2-zijdige test) van de WSR test staan vermeld in Tabel 3. Ik heb de variabelen gecreëerd door voor iedere categorie het gemiddelde van de scores voor de interventie af te trekken van het gemiddelde van de scores na de interventie. Voor de categorieën Horen, Onthouden, Interpretieren en Reageren werden geen significante verschillen gevonden op het 1%-, 5%- of 10%-niveau. Voor de categorieën Begrijpen en Evalueren waren er significante verschillen tussen de voor- en nameting op het 5%-niveau (gestandaardiseerde  $Z = -2.05$ ,  $p = .041$  en gestandaardiseerde  $Z = -2.03$ ,  $p = .042$ , respectievelijk). Deze negatieve effecten waren in tegenovergestelde richting van mijn hypothese. De verschillen tussen de metingen voor de categorieën Begrijpen en Evalueren, te vinden in Figuur 1 en 2, schonden echter de aanname van de WSR test dat de verdeling symmetrisch verloopt rond het nulpunt. Dit gegeven verzwakte de betrouwbaarheid van de WSR test voor deze variabelen (Voraprateep, 2013). Daarom heb ik tevens de minder krachtige Sign test uitgevoerd, waarvoor deze aanname niet vereist is (Krzywinski & Altman, 2014).

**Tabel 3**

*Statistieken Wilcoxon Signed-Rank Test Categorieën HURIER-Model met Negen Participanten*

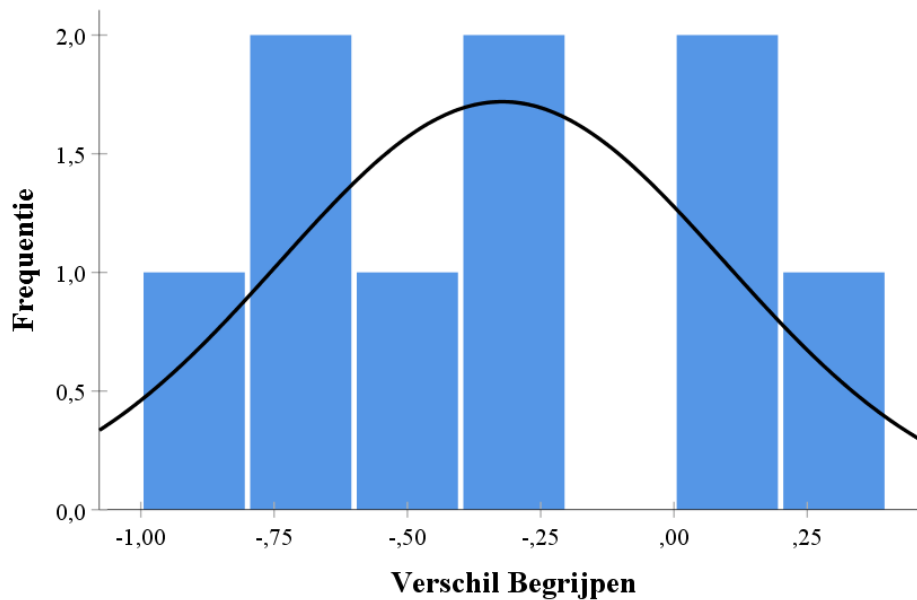
Variabele	Z-waarde <sup>a</sup>	Standaardfout	Gestandaardiseerde Z-waarde	Asymptotische Sig. (2-zijdige test)
Vershil Horen	9.50	4.76	-0.21	.833
Vershil Begrijpen	2.00	5.86	-2.05	.041**
Vershil Onthouden	23.00	8.38	0.06	.952
Vershil Interpretieren	14.50	7.05	-0.50	.619
Vershil Evalueren	0.00	3.69	-2.03	.042**
Vershil Reageren	23.00	7.07	0.71	.480

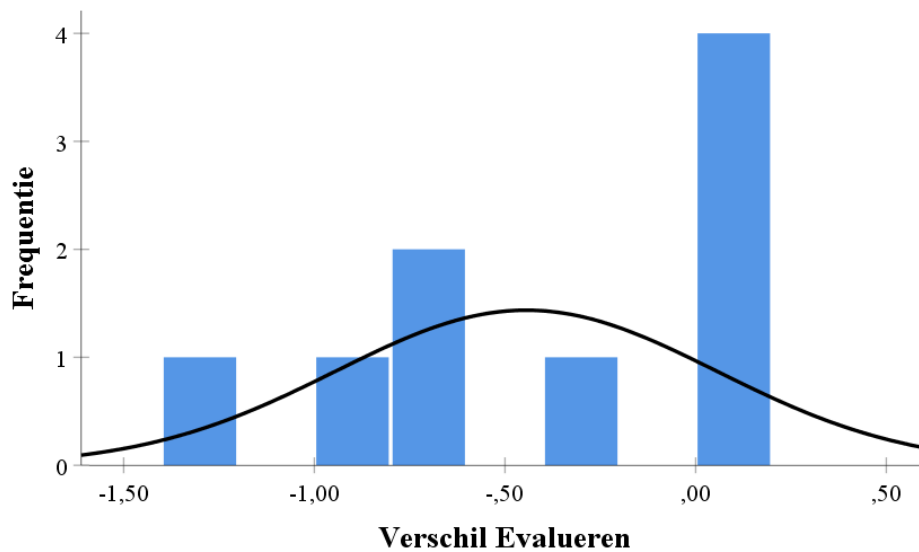
<sup>a</sup>De exacte p-waarde werd berekend op basis van de binomiale verdeling omdat er minder dan 25 observaties waren.

\*\*  $p < .05$ .

**Figuur 1**

*Asymmetrische Verdeling Verschil Begrijpen*



**Figuur 2***Asymmetrische Verdeling Verschil Evalueren****Sign Test***

Voor de volledigheid heb ik de statistieken van de Sign test voor alle variabelen gerapporteerd in Tabel 4. Aangezien deze test alleen in acht nam hoe vaak er een verschil was van de mediaan en niet de mate van dat verschil, was deze test minder precies dan de WSR test (Scheff, 2016, Hoofdstuk 8). Met de Sign test vond ik voor de categorie Begrijpen, in tegenstelling tot de resultaten van de WSR test, geen significant negatief verschil op het 1%-, 5% of 10%-niveau (gestandaardiseerde  $Z = -1.51$ ,  $p = .125$ ). Voor de categorie Evalueren vond ik met de Sign test een significant negatief verschil op het 10%-niveau (gestandaardiseerde  $Z = -1.79$ ,  $p = .063$ ), maar niet op het 5%-niveau, zoals bij de WSR test.

**Tabel 4***Statistieken Sign Test Categorieën HURIER-Model Voor Negen Participanten*

Variabele	Z-waarde <sup>a</sup>	Standaard fout	Gestandaardiseerde Z-waarde	Asymptotische Sig. (2-zijdige test)	Exacte Sig. (2-zijdige test)
Verschil Horen	2.00	1.23	-0.41	.683	.688
Verschil Begrijpen	1.00	1.32	-1.51	.131	.125
Verschil Onthouden	5.00	1.50	0.00	1.000	1.000
Verschil Interpreteren	4.00	1.41	0.00	1.000	1.000
Verschil Evalueren	0.00	1.12	-1.79	.074*	.063*
Verschil Reageren	4.00	1.41	0.00	1.000	1.000

<sup>a</sup>De exacte p-waarde werd berekend op basis van de binomiale verdeling omdat er minder dan 25 observaties waren.

\*  $p < .10$ .

### **Participerende Observatie en Interviewvragen**

In deze sectie vul ik de bevindingen van de vragenlijst aan met opvallende momenten uit observaties van gesprekken tussen de participanten en een interview. Deze vonden voor de interventie (voormetingsgesprek) en na de interventie (nametingsgesprek) direct plaats na het afnemen van de vragenlijst. De observatie en het interview gaven indicaties dat luistervaardigheden van de kinderen beter waren bij het nametingsgesprek dan bij het voormetingsgesprek, maar deze indicaties heb ik niet empirisch onderzocht. Ik geef een aantal voorbeelden van deze verbeteringen om aan te geven wat mogelijke positieve implicaties waren van de waarderend onderzoekende benadering op luistervaardigheden. Ik kan echter niet met zekerheid stellen dat verbeteringen plaatsvonden door de training. Het is mogelijk dat sommige kinderen een verschil hadden in motivatie om te luisteren (Brownell, 2010) of door andere onderliggende factoren betere luistervaardigheden toonden.

### ***Observatiegroep 1***

Bij het voormetingsgesprek van observatiegroep 1 maakten de twee participanten weinig oogcontact met elkaar. Het belang van oogcontact om actief te luisteren is groot (Clark, 1999; Fedesco, 2015). De participanten leken tijdens het nametingsgesprek meer oogcontact te maken, wat zou kunnen wijzen op een actievere houding tijdens het luisteren (Weger et al., 2014). Dit kan leiden tot een hogere kwaliteit van horen, begrijpen en interpreteren van het verhaal door de luisteraar (Bodie & Fitch-Hauser, 2010).

De twee participanten gaven tijdens het interview van het voormetingsgesprek opvallende antwoorden op mijn vraag wat ze hadden onthouden van elkaars verhaal. Hun antwoorden waren “Ik onthoud dat ze met haar nichtjes en neefjes heeft gespeeld” (participant 1, 1 april 2021) en “Ik heb onthouden dat zij met [vriendin] heeft gespeeld en dat ze met een meisje uit mijn klas, uit onze school, heeft gepraat” (participant 2, 1 april 2021). Uit hun antwoorden op mijn vraag waarom ze die momenten hadden onthouden, leidde ik af dat ze de ervaringen die de ander had meegemaakt wellicht misten in hun eigen leven. Participant 1 antwoordde namelijk dat ze in verband met de maatregelen vanwege COVID-19 haar familie bijna niet meer zag, terwijl participant 2 het jammer vond dat zij haar vrienden en vriendinnen niet buiten school zag. Als reactie op de vraag wat ze van elkaars verhaal hadden onthouden bij de nameting, lag bij beide participanten de focus op het plezier dat de ander had gehad tijdens een activiteit waarover ze had verteld. Bij het voormetingsgesprek onthielden deze participanten wat zij voor zichzelf belangrijk vonden, terwijl ze bij het nametingsgesprek onthielden wat voor de ander belangrijk was. Hieruit blijkt een sterker empathisch vermogen, waarmee deze participanten een hogere kwaliteit van interpreteren en reageren toonden.

### ***Observatiegroep 2***

Participant 3 van observatiegroep 2 had bij het voormetingsgesprek verteld over een dag dat ze naar een pretpark ging, waar ze erg enthousiast over was. Ze begon namelijk

sneller te praten, ging rechter zitten en gebruikte lichaamstaal om haar enthousiasme over te brengen. Participant 4 reageerde enthousiast, maar vroeg niet door over de activiteit. Bij het interview vroeg ik participant 4 wat ze van het verhaal van participant 3 had onthouden. Ze antwoordde dat participant 3 veel had verteld over haar uitje naar het pretpark, maar niet meer zo goed wist wat het was. Hoewel ze had opgepikt dat dit verhaal belangrijk was voor de ander, had ze niet een juiste mate van horen en onthouden toegepast om het verhaal adequaat te interpreteren en erop te reageren. Bij het nametingsgesprek vertelde participant 3 opnieuw over een leuke activiteit. Participant 4 was deze keer volop mentaal aanwezig om het verhaal goed te horen, waardoor ze interpreteerde wat de activiteit voor de ander betekende. Zo kon ze goed reageren door vragen te stellen over de activiteit, waarbij ze focuste op de succesvolle bestandsdelen ervan. Toen ik vroeg wat participant 4 had onthouden van het verhaal van participant 3, wist ze deze keer van alles te vertellen over het plezier dat de ander had gehad. Niet alleen had participant 4 beter onthouden wat participant 3 had verteld, maar ook had ze de momenten onthouden waar participant 3 positieve emoties bij voelde. Net als in het vorige voorbeeld toonde de participant meer empathie bij deze situatie dan bij het voormetingsgesprek, waardoor zij het verhaal beter had onthouden, geïnterpreteerd en erop gereageerd op een waarderend onderzoekende manier.

### ***Observatiegroep 3***

Bij het voormetingsgesprek vroeg participant 5 wat het lievelingsboek was van participant 6, waarop participant 6 even de tijd nam om na te denken. Net op het punt dat ze een definitief antwoord wilde geven, onderbrak participant 5 haar. Ze vroeg waarom ze lezen leuk vond, waarop participant 6 wel direct antwoord gaf. Het antwoord op de vorige vraag ging verloren. Bij het nametingsgesprek deed deze situatie zich opnieuw voor. Participant 5 legde participant 6 een hypothetisch dilemma voor: “Zou je liever €10.000 aan een onbekende geven of aan je ouders?” Participant 6 nam opnieuw de tijd om na te denken, waarna ze

probeerde een antwoord te formuleren en participant 5 mee te nemen in haar gedachtegang. Ze begon te vertellen dat ze het aan een onbekende zou geven, toen participant 5 haar weer onderbrak. Deze keer gaf participant 6 duidelijk aan dat ze nog niet was uitgesproken door te zeggen: “Nee, luister eerst” (participant 6, 29 april 2021). Participant 5 ondervond in deze situaties het eerdergenoemde probleem om na het horen en begrijpen van een uitspraak soms geneigd te zijn de volgende stappen over te slaan en direct te reageren (Wrench et al., 2020). Participant 6 reageerde hierop bij het nametingsgesprek adequaat door als het ware de regels van een interpersoonlijk communicatief gesprek te herhalen, wat ze bij het voormetingsgesprek niet deed.

#### ***Observatiegroep 4***

Observatiegroep 4 bestond uit drie participanten. Participant 7 vertelde bij het voormetingsgesprek over een voorval dat ze de dag daarvoor had meegemaakt. “Het was wel heel raar, want er ontstond iets waar ik helemaal niets van wist” (participant 7, 1 april 2021). Participanten 8 en 9 leken het niet te begrijpen, maar vroegen sniet om verheldering wat participant 7 bedoelde met deze mysterieuze opmerking. Pas na mijn aanmoediging vroeg participant 8 wat er was gebeurd. Bij het nametingsgesprek legde participant 7 een spel uit dat ze onlangs had gespeeld, maar ook nu was er iets onduidelijk. Deze keer vroeg participant 8 direct om extra uitleg. Zo toonde participant 8 door extra uitleg te vragen de intentie om het verhaal beter te willen begrijpen, wat zij bij het voormetingsgesprek niet had gedaan. Ze toonde verbetering van het aspect reageren, door aan te geven dat ze het niet goed had begrepen en zo te zorgen dat ze alle stappen kon doorlopen voordat ze zou reageren.

### **Discussie**

In dit exploratieve onderzoek onderzocht ik of een waarderende onderzoekende benadering de luistervaardigheden van kinderen in de context van het Vreedzame



gedachtegoed kan versterken. Luistervaardigheden spelen een belangrijke rol bij het generatief maken van een gesprek (Adair, 2007), wat vanuit het Vreedzame gedachtegoed zo belangrijk is om kinderen op te voeden tot democratisch burger (Stichting Vreedzaam, z.d. - a). Aan de hand van het HURIER-model (Brownell, 2010) heb ik met een vragenlijst over luistervaardigheden, een participerende observatie van een gesprek en interviewvragen over dat gesprek op twee momenten de luistervaardigheden van de kinderen gemeten. Tussen deze momenten heb ik in drie sessies een training gegeven in waarderend onderzoeken op basis van de werkvormen van Steeneveld (2020).

Ik vond op basis van de vragenlijst voor geen enkele categorie van Brownells HURIER-model (2010) een bevestiging van de hypothese dat een waarderend onderzoekende benadering de luistervaardigheden van kinderen kan versterken in de context van het Vreedzame gedachtegoed. Deze uitkomst is niet in lijn met de literatuur dat een waarderend onderzoekende benadering de kwaliteit van gesprekken kan verhogen (Barge & Oliver, 2003; Dewar & MacBride, 2017; Evans & Lange, 2019; Gray et al., 2019; Sargent & Casey, 2019). Deze onderzoeken werden echter alleen met volwassenen gedaan, waardoor mijn onderzoek vernieuwend is in dit veld. Vanuit de participerende observatie en het interview kwamen wel signalen voort dat deelnemers een versterking toonden van verschillende aspecten van het HURIER-model, maar deze signalen kunnen losstaand niet de hypothese bevestigen.

### **Alternatieve Verklaringen**

Vermoedelijk hebben bij het onderzoek andere factoren een rol gespeeld, waardoor de hypothese niet is bevestigd. Normaliter beslaat een waarderend onderzoekende training meerdere dagdelen (Van der Woude, persoonlijke communicatie, 25 maart 2021). Binnen het tijdsbestek van mijn onderzoek was het niet mogelijk om de training in volledigheid te geven, waardoor de deelnemers relatief weinig tijd hadden om te oefenen met de benadering.

Mogelijk wordt een versterking van luistervaardigheden wel gevonden wanneer de training alle zes stappen van het 6V-model (Steenefeld, 2020) doorloopt en de training met dezelfde groep in een later stadium herhaald wordt.

Er is een sterke link tussen de effectiviteit van luisteren en de motivatie om te luisteren (Brownell, 2010). De vragenlijst behandelde de luistervaardigheden van kinderen, maar niet de mate waarin zij die luistervaardigheden daadwerkelijk in willen zetten. Bij de participerende observaties kan motivatie een grote rol hebben gespeeld in welke mate de deelnemers effectief luisterden, maar ook hierbij heb ik motivatie niet in kaart gebracht. Er kan bij deelnemers een herkennings- en vertrouwenseffect aanwezig zijn geweest bij de observatie en het interview. Aangezien ze al eens eerder op deze manier een gesprek hadden gevoerd met elkaar en mij al enkele weken kenden, is het mogelijk dat ze bij de observatie en het interview bij de nameting openhartiger spraken dan bij de voormeting, waardoor er meer aspecten van luistervaardigheden zichtbaar waren bij de nameting. Dat zou niet betekenen dat luistervaardigheden daadwerkelijk sterker waren bij de nameting, maar dat ze meer bereid waren het gesprek actief aan te gaan.

### **Implicaties Literatuur**

Mijn indruk van de training in waarderend onderzoeken is dat het kan bijdragen aan de bewustwording van kinderen hoe zij met anderen communiceren. Door zich daar meer van bewust te worden, krijgen kinderen inzicht in wat hun verbale en non-verbale reacties doen met degene met wie zij in gesprek zijn. Zo kan de waarderend onderzoekende benadering bijdragen aan het creëren van een generatief gesprek om samen te werken en te leren (Senge, in Barrett, 1995). Daarom is het interessant voor Stichting Vreedzaam om het toepassen van waarderend onderzoeken door kinderen verder te onderzoeken voor de mogelijke toevoeging ervan aan het programma van Vreedzaam.

Met dit onderzoek heb ik een eerste stap gezet in de mogelijkheden die waarderend onderzoeken biedt wanneer het wordt toegepast door kinderen. Op deze manier kunnen de positieve effecten van een waarderend onderzoekende benadering verder onderzocht worden buiten de vastgestelde domeinen, zoals bedrijven en organisaties (Tjepkema & Verheijen, 2012). Mijn onderzoek heeft ook een nieuwe bijdrage geleverd aan waarderend onderzoeken door de vijf principes (Cooperrider & Whitney, in Tjepkema & Verheijen, 2012) door kinderen in praktijk te laten brengen. Verder heeft mijn onderzoek bijgedragen aan Steenevelds (2020) 6V-model door het voor het eerst in de praktijk te brengen met kinderen. Veel van zijn werkvormen bleken daarnaast met kleine aanpassingen zeer geschikt voor kinderen.

Bushe (2011) beschreef de veelgehoorde kritiek op waarderend onderzoeken dat het negatieve ervaringen ondermijnt en daarmee het voeren van belangrijke gesprekken onderdrukt. In mijn onderzoek heb ik geen aanwijzingen gevonden voor rechtvaardiging van deze kritiek. De benadering heeft juist de mogelijkheid van kinderen verrijkt om met elkaar in gesprek te gaan, ook over negatieve ervaringen. Als voorbeeld neem ik de situatie die plaatsvond tijdens de tweede trainingssessie, waarbij een deelnemer een idee deelde met haar groep. Haar groepsgenoten vonden het geen goed idee en lieten dat op een wijze blijken waaruit geen waardering sprak voor het inbrengen van het idee. Toen ben ik met het groepje in gesprek gegaan over wat deze reactie deed met hun groepsgenoot en hoe je op een positieve manier kunt communiceren met elkaar, ook als je iets niet zo'n goed idee vindt. De deelnemers kwamen zelf met opties hoe ze positiever met elkaar hadden kunnen overleggen. Een groepslid gaf zelfs aan dat ze een onderdeel van het idee wel leuk vond, waarna de inbrenger van het idee er enthousiast mee aan de slag ging. Dit voorbeeld geeft aan dat negatieve ervaringen met de waarderend onderzoekende benadering omgedraaid kunnen

worden tot een activering van de betrokkenen vanuit de positieve energie die de groep kan vinden.

Mijn onderzoek heeft tevens een bijdrage geleverd aan het gebruik van het HURIER-model (Brownell, 2017). Volgens Imhof (2017) was het instrument op zichzelf staand niet voldoende om luistervaardigheden te meten. Aan de hand van de verschillende validiteitstesten heb ik met een nieuwe doelgroep een volgende stap gezet in het gebruik van dit instrument voor luistervaardigheden, wat weer bijdraagt aan de validiteit ervan.

### **Limitaties**

De vragenlijst is een zelfevaluatie en dus niet een objectieve waarneming. De deelnemers gaven antwoorden op basis van hun eigen beleving, die per persoon kunnen verschillen. In aanvulling daarop kan het ego van een deelnemer een rol hebben gespeeld bij het beantwoorden van de vragen, ondanks het feit dat de vragenlijst anoniem was. Het vereist cognitieve vaardigheden om een zelfevaluatie uit te voeren en dat tevens eerlijk te doen. Deze vaardigheden zijn bij kinderen in ontwikkeling. Door deze aspecten kunnen de data een onjuiste afspiegeling zijn van deelnemers' luistervaardigheden.

Uit de Response Process Validity test bleek dat het expertpaneel 12 van de 22 overgebleven items van de vragenlijst niet duidelijk en begrijpelijk genoeg vond voor kinderen van 10 à 11 jaar, op basis van de aanbevolen minimumwaarde van .83 (Yusoff, 2019b). Door een minimumwaarde van .45 te hanteren, zijn er 10 items in de analyse meegenomen die mogelijk te lastig waren voor de deelnemers om een weloverwogen antwoord op te geven. Het zou het onderzoek ten goede zijn gekomen als de items voor de voormeting waren beoordeeld, opdat ik ze verder kon bijstellen naar de leesvaardigheid van kinderen.

Bij de instructies van de observatie maakte ik de opmerking “Eigenlijk interviewen jullie elkaar over de activiteit.” Tevens konden de participanten vragen erbij houden die ik voor hen had voorbereid als ze geen vragen meer konden bedenken. Participanten waren door deze aspecten vooral gefocust op het bedenken van vragen in plaats van het voeren van een normaal gesprek. Daardoor kreeg het gesprek de sfeer van een interview, terwijl mijn intentie was om hun luistervaardigheden bij alledaagse gespreksvoering met een leeftijdsgenoot te bepalen. Mijn aanwezigheid en die van de camera zorgden verder voor een geforceerde setting waardoor informatie wellicht verloren is gegaan. Helaas was het niet mogelijk om een niet-participerende observatie uit te voeren waarbij enkel de participanten geobserveerd zouden worden.

### **Aanbevelingen Vervolgonderzoek**

In opvolging van dit exploratieve onderzoek kan de rol van waarderend onderzoeken in het Vreedzame gedachtegoed verder onderzocht worden. Ten eerste zou het huidige onderzoek met enkele verbeterpunten herhaald kunnen worden om te onderzoeken of een verbetering van luistervaardigheden aangetoond kan worden. De onvoldoende valide items van de vragenlijst kunnen herschreven worden, opdat ze duidelijker en makkelijker te begrijpen zijn voor kinderen van 10 à 11 jaar oud. Ook kunnen enkele items negatief gesteld worden, opdat deelnemers niet geneigd zijn overal de hoogste waarde in te vullen. Verder is het aan te bevelen om een grotere onderzoeksgroep te hanteren om de kracht van de analyses te versterken en zo misschien toch statistisch significante positieve effecten te vinden. Daarvoor zou het ook interessant zijn om kinderen uit verschillende klassen of scholen uit te nodigen en met elkaar te vergelijken, zoals een Vreedzame School met een school zonder dit programma.

Ten tweede beveel ik voor vervolgonderzoek aan om mogelijke effecten van waarderend onderzoeken door kinderen op andere aspecten van communicatie dan luistervaardigheden te onderzoeken. Denk daarbij aan interpersoonlijke communicatie zoals *people skills* en emotionele intelligentie, maar ook aan intrapersoonlijke communicatie, waarbij het gaat om communicatie binnenin een individu (Wrench et al., 2020). Dit zijn bijvoorbeeld onuitgesproken gedachten of iemands zelfbeeld en zelfvertrouwen.

Ten derde is het interessant om de rol die waarderend onderzoeken kan spelen in groepsdynamieken verder te onderzoeken. Waar de training gericht was op de gehele groep of kleinere groepjes, waren de metingen gericht op interpersoonlijke communicatie tussen twee kinderen. Wellicht kan een waarderend onderzoekende benadering bijdragen aan het betrekken van stillere kinderen in een gesprek in groepsverband, zowel vanuit hun eigen initiatief als het initiatief van degenen die vocaal meer aanwezig zijn.

## **Conclusie**

In dit onderzoek vond ik geen substantieel effect van een waarderend onderzoekende benadering op luistervaardigheden van kinderen in de context van het Vreedzame gedachtegoed. Er waren echter verschillende oorzaken waarom dat effect in dit onderzoek met de vragenlijst niet werd gevonden. Vanuit de observatie, het interview en de training in waarderend onderzoeken, bleek wel potentie in het implementeren van de benadering in het Vreedzame gedachtegoed. Daarom is het van belang om de bijdrage van een waarderend onderzoekende benadering in het programma van Vreedzame Scholen en Wijken verder te onderzoeken. Laten de succesvolle bestanddelen van mijn onderzoek de positieve energie geven tot meer onderzoek in dit veld, met als doel kinderen verder te helpen bij het voorbereiden op onze democratische samenleving.

### Referenties

- Adair, J. E. (2007). *The art of creative thinking: How to be innovative and develop great ideas*. Kogan Page Publishers.
- <http://103.38.12.142:8081/jspui/bitstream/123456789/126/1/The%20Art%20of%20Creative%20Thinking%20How%20to%20Be%20Innovative%20and%20Develop%20Great%20Ideas.pdf>
- Barge, J. K., & Oliver, C. (2003). Working with appreciation in managerial practice. *Academy of Management Review*, 28(1), 124–142.
- <https://doi.org/10.5465/amr.2003.8925244>
- Barrett, F. J. (1995). Creating appreciative learning cultures. *Organizational Dynamics*, 24(2), 36–49. [https://doi.org/10.1016/0090-2616\(95\)90070-5](https://doi.org/10.1016/0090-2616(95)90070-5)
- Bodie, G. D., & Fitch-Hauser, M. (2010). Quantitative research in listening: Explication and overview. In A. D. Wolvin (Red.), *Listening and human communication in the 21<sup>st</sup> century* (pp. 46–94). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781444314908>
- Brownell, J. (1985). A model for listening instruction: Management applications. *The Bulletin of the Association for Business Communication*, 48(3), 39–44.
- <https://doi.org/10.1177/108056998504800312>
- Brownell, J. (1994). Teaching listening: Some thoughts on behavioral approaches. *The Bulletin of the Association for Business Communication*, 57(4), 19–24.
- <https://doi.org/10.1177/108056999405700404>
- Brownell, J. (2010). The skills of listening-centered communication. In A. D. Wolvin (Red.), *Listening and human communication in the 21<sup>st</sup> century* (pp. 141–157). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781444314908>
- Bushe, G.R. (2011). Appreciative inquiry: Theory and critique. In Boje, D., Burnes, B. and

- Hassard, J. (Reds.), *The Routledge Companion To Organizational Change* (pp. 87-103). Oxford, UK: Routledge. <http://ifai-appreciativeinquiry.com/wp-content/uploads/2017/07/Appreciative-Inquiry-Theory-and-Critique.pdf>
- Clark, T. (1999). Sharing the importance of attentive listening skills. *Journal of Management Education*, 23(2), 216-223. <https://doi.org/10.1177/105256299902300211>
- Coghlan, A. T., Preskill, H., & Tzavaras Catsambas, T. (2003). An overview of appreciative inquiry in evaluation. *New directions for evaluation*, 2003(100), 5-22. <https://doi.org/10.1002/ev.96>
- Cook, D. A., & Beckman, T. J. (2006). Current concepts in validity and reliability for psychometric instruments: Theory and application. *The American Journal of Medicine*, 119(2), 166.e7-166.e16. <https://doi.org/10.1016/j.amjmed.2005.10.036>
- Cooperrider, D.L. (1986). *Appreciative inquiry: Toward a methodology for understanding and enhancing organizational innovation*. Department of Organizational Behavior. Cleveland, OH: Case Western Reserve University. <https://appreciativeinquiry.champlain.edu/wp-content/uploads/2017/09/Cooperriders-original-Dissertation-and-theory-of-Appreciative-Inquiry-1985.pdf>
- Cooperrider, D., & Srivastva, S. (1987). Appreciative inquiry in organizational life. In W. Pasmore & R. Woodman (Reds.), *Research in organization change and development* (pp. 129-169). Greenwich, CT: JAI Press. [https://www.oio.nl/wp-content/uploads/APPRECIATIVE\\_INQUIRY\\_IN\\_Orgnizational\\_life.pdf](https://www.oio.nl/wp-content/uploads/APPRECIATIVE_INQUIRY_IN_Orgnizational_life.pdf)
- DeVellis, R. F. (2016). *Scale development: Theory and applications* (Vol. 26). Sage publications.
- De Vreedzame School (z.d.). *Info*. <https://www.devreedzame.school/info>
- Dewar, B., & MacBride, T. (2017). Developing caring conversations in care homes: An



- appreciative inquiry. *Health & Social Care in the Community*, 25(4), 1375–1386.  
<https://doi.org/10.1111/hsc.12436>
- Evans, M. E., & Lange, A. C. (2019). Supporting student activists: An appreciative inquiry. *New Directions for Student Leadership*, 2019(161), 65–77.  
<https://doi.org/10.1002/yd.20321>
- Fedesco, H. N. (2015). The impact of (in)effective listening on interpersonal interactions. *International Journal of Listening*, 29(2), 103-106.  
<https://doi.org/10.1080/10904018.2014.965389>
- Gadermann, A. M., Guhn, M., & Zumbo, B. D. (2012). Estimating ordinal reliability for Likert-type and ordinal item response data: A conceptual, empirical, and practical guide. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 17(1), 3.  
<https://doi.org/10.7275/n560-j767>
- Gray, S., Treacy, J., & Hall, E. T. (2019). Re-engaging disengaged pupils in physical education: An appreciative inquiry perspective. *Sport, Education and Society*, 24(3), 241–255. <https://doi.org/10.1080/13573322.2017.1374942>
- Hayes, A. F., & Coutts, J. J. (2020). Use omega rather than Cronbach’s alpha for estimating reliability. But... *Communication Methods and Measures*, 14(1), 1–24.  
<https://doi.org/10.1080/19312458.2020.1718629>
- Imhof, M. (2017). HURIER listening profile. In D. L. Worthington & G. D. Bodie (Eds.), *The sourcebook of listening research: Methodology and measures* (pp. 306–312). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781119102991.ch29>
- Jakobsson, U. (2004). Statistical presentation and analysis of ordinal data in nursing research. *Scandinavian journal of caring sciences*, 18(4), 437-440.  
<https://doi.org/10.1111/j.1471-6712.2004.00305.x>
- Janusik, L. A. (2010). Listening pedagogy: Where do we go from here? In A. D. Wolvin

- (Red.), *Listening and human communication in the 21st century* (pp. 193–224). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781444314908>
- Krzywinski, M., & Altman, N. (2014). Nonparametric tests: nonparametric tests robustly compare skewed or ranked data. *Nature Methods*, *11*(5), 467–468. <https://doi.org/10.1038/nmeth.2937>
- Meek, G. E., Ozgur, C., & Dunning, K. (2007). Comparison of the t vs. Wilcoxon signed-rank test for Likert scale data and small samples. *Journal of Modern Applied Statistical Methods*, *6*(1), 91–106. <https://doi.org/10.22237/jmasm/1177992540>
- Miller, M. G., Fitzgerald, S. P., Murrell, K. L., Preston, J., & Ambekar, R. (2005). Appreciative inquiry in building a transcultural strategic alliance. *The Journal of Applied Behavioral Science*, *41*(1), 91–110. <https://doi.org/10.1177/0021886304273060>
- Sargent, J., & Casey, A. (2019). Appreciative inquiry for physical education and sport pedagogy research: A methodological illustration through teachers' uses of digital technology. *Sport, Education and Society*, *26*(1), 45–57. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1689942>
- Scheff, S. W. (2016). *Fundamental statistical principles for the neurobiologist: A survival guide* (1ste ed.). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/C2015-0-02471-6>
- Steenefeld, M. (2020). *Appreciative inquiry* (1ste editie). Boom.
- Stichting Vreedzaam (z.d. -a). *Waar wij voor staan*. <https://www.stichtingvreedzaam.nl/stichting-vreedzaam/9-stichting-vreedzaam/55-waar-wij-voor-staan>
- Stichting Vreedzaam (z.d., -b). *De vreedzame wijk*. <https://stichtingvreedzaam.nl/de-vreedzame-wijk>
- Stichting Vreedzaam (z.d., -c). *Uitgangspunten*.

<https://stichtingvreedzaam.nl/de-vreedzame-wijk/10-vreedzame-wijk/66-uitgangspunten>

Stichting Vreedzaam. (2017, Juli). *Vreedzaam: Wat, waarom en hoe?*

[https://www.stichtingvreedzaam.nl/images/sv/downloads/stichting\\_vreedzaam/Manifest\\_Stichting\\_Vreedzaam\\_.pdf](https://www.stichtingvreedzaam.nl/images/sv/downloads/stichting_vreedzaam/Manifest_Stichting_Vreedzaam_.pdf)

Stichting Vreedzaam. (2019, Januari). *Netwerkorganisatie St Vreedzaam: Hoe doen wij ons werk?*

[https://www.stichtingvreedzaam.nl/images/sv/downloads/stichting\\_vreedzaam/Leiden\\_de\\_principes\\_Stichting\\_Vreedzaam\\_2019.pdf](https://www.stichtingvreedzaam.nl/images/sv/downloads/stichting_vreedzaam/Leiden_de_principes_Stichting_Vreedzaam_2019.pdf)

Tjepkema, S., & Verheijen, L. (2012). Appreciative inquiry. In M. C. P. C. Ruijters & P. R. J. Simons (Eds.). *Canon van het leren. 50 concepten en hun grondleggers* (pp. 79–89).

Vakmedianet.

[https://www.kessels-smit.com/files/Hoofdstuk\\_5\\_van\\_Canon\\_van\\_het\\_leren.pdf](https://www.kessels-smit.com/files/Hoofdstuk_5_van_Canon_van_het_leren.pdf)

Van der Woude, S., & Wesdorp, P. (2020). *Slim leren door waarderen te evalueren!*

<http://www.sellevanderwoude.nl/sites/default/files/Slim%20Leren%20door%20Waarderen%20te%20Evalueren%20Vd%20Woude%20Wesdorp.pdf>

Voraprateep, J. (2013). *Robustness of Wilcoxon signed-rank test against the assumption of symmetry* (Doctoral dissertation, University of Birmingham).

<http://etheses.bham.ac.uk/id/eprint/4607/1/Voraprateep13MRes.pdf>

Watkins, M. W. (2017). The reliability of multidimensional neuropsychological measures:

From alpha to omega. *The Clinical Neuropsychologist*, 31(6–7), 1113–1126.

<https://doi.org/10.1080/13854046.2017.1317364>

Weger, H., Castle Bell, G., Minei, E. M., & Robinson, M. C. (2014). The relative

effectiveness of active listening in initial interactions. *International Journal of*

*Listening*, 28(1), 13–31. <https://doi.org/10.1080/10904018.2013.813234>

Whitney, D., & Schau, C. (1998). Appreciative inquiry: An innovative process for organization change. *Employment Relations Today*, 25(1), 11-21.

<https://doi.org/10.1002/ert.3910250103>

Wrench, J. S., Punyanunt-Carter, N. M., & Thweatt, K. S. (2020). *Interpersonal communication – A mindful approach to relationships*. OpenSUNY.

<https://batch.libretexts.org/print/Finished/socialsci-66538/Full.pdf>

Yusoff, M. S. B. (2019a). ABC of content validation and content validity index calculation. *Education in Medicine Journal*, 11(2), 49–54.

<https://doi.org/10.21315/eimj2019.11.2.6>

Yusoff, M. S. B. (2019b). ABC of response process validation and face validity index calculation. *Education in Medicine Journal*, 11(3), 55–61.

<https://doi.org/10.21315/eimj2019.11.3.6>

### **Dankbetuigingen**

In de eerste plaats wil ik mijn thesisbegeleider Annika de Haan bedanken voor de positieve gesprekken die wij hebben gevoerd en de hoeveelheid tijd en energie die ze in mijn begeleiding heeft gestoken. Tevens bedank ik mijn stagebegeleider Annemiek van Vliet van Stichting Vreedzaam, die mij op talloze momenten voorzag van inspiratie en nieuwe energie. Datzelfde geldt voor Dennis de Vries van Stichting Vreedzaam, die mijn redder in nood was bij het vinden van een geschikte participantengroep. De Vreedzame School in Utrecht en de participanten zelf wil ik bijzonder veel bedanken voor hun inzet; door jullie flexibiliteit en enthousiasme kon ik mijn onderzoek uitvoeren. Als laatst wil ik Selle van der Woude bedanken, wiens hulp bij het opzetten van de training ik bijzonder vond. Als onderzoeker gespecialiseerd in het waarderend onderzoek heeft hij persoonlijk interesse genomen in mijn thesis, waarvoor ik mijn grote dankbaarheid wil uiten.

**Bijlage A1: Instructies Trainingssessie 1 (Verkennen & Vertellen)****Inleiding (max. 10 minuten)**

De eerste sessie van de driedelige training over Waarderend Onderzoeken staat in het teken van ‘Verkennen’ en ‘Vertellen’. De kinderen gaan met elkaar zoeken naar een *bevestigend thema* binnen de context van activiteiten op school. Door te vertellen verbinden de kinderen met elkaar, wordt ieders verhaal gehoord en wordt de positieve kern ontdekt. De groep probeert deze doelen te behalen door te werken met verschillende werkvormen.

**Stap 1: Verkennen (30 minuten)*****Inleiding (5 minuten)***

Het doel van de eerste stap is dat de groep samen het thema formuleert. In algemeenheid is de training gericht op het verbeteren van een bepaalde activiteit op school. De groep geeft echter zelf richting aan dit thema. Wil de groep focussen op één specifiek doel, of zijn er bijvoorbeeld kleine initiatieven die de groep wil starten om bijvoorbeeld het schoolplein een nog fijnere plek te maken om te spelen? Het is hierbij belangrijk om te benadrukken dat er niet wordt gezocht naar een eindresultaat (e.g., nieuwe voetbalkooi), maar dat er gezocht wordt naar een gedeeld thema (e.g., meer plezier op het schoolplein) en of er verlangens zitten achter ideeën die ontstaan. De hoofdvraag van deze stap is: waar willen jullie meer van?

***Werkvorm: De ideale toekomst (2) (25 minuten)***

De groep sluit hun ogen en stelt zich voor dat ze over twee jaar terugkomen naar de basisschool (ervan uitgaande dat ze dan op de middelbare school zitten) en ze lopen over het schoolplein en in de school. “Stel je voor, over 2 jaar is de school een perfecte plek. Wat zie je op het schoolplein? En het klaslokaal? Hoe gaan de kinderen met elkaar om? Wat doen

leraren? Hoe voel je je als je dit ziet? Waar ben je trots op?” De kinderen schrijven voor zichzelf op hoe deze ideale toekomst eruit ziet. De groep wordt opgedeeld in groepjes van twee of drie kinderen, waarin zij elkaar vertellen over die toekomst.

## **Stap 2: Vertellen (40 minuten)**

### ***Inleiding (5 minuten)***

Nadat het bevestigend thema is bepaald en de kinderen 5 minuten pauze hebben gehad, gaan ze elkaar vertellen over momenten waarin het thema al aanwezig was. Stel dat kinderen willen dat er op een gezelligere manier wordt samengewerkt, dan kunnen de kinderen elkaar vertellen over een moment waarbij ze dat eerder hebben gedaan. Wat deed dat met de kinderen? Het resultaat van deze stap is de *positieve kern*. Iedereen wordt zoveel mogelijk uitgenodigd om te vertellen, wat zorgt voor verbondenheid. Hierbij gaat het niet om de uitkomsten van de gesprekken, maar om het voeren van de gesprekken.

### ***Werkvorm: Waarderende Interviews (7) (35 minuten)***

Er worden tweetallen gemaakt waarin de kinderen elkaar interviewen over het bevestigende thema. Ze krijgen 15 minuten de tijd en ze krijgen zelf de verantwoordelijkheid om te zorgen dat ze beide hun verhaal verteld hebben. Ze worden van tevoren geïnstrueerd om elkaars ervaringen goed te onderzoeken. “Hoe voelde je je op dat moment? Waarom vond je dat gesprek zo leuk, en hoe gaf het je energie? En wat zag je aan de andere mensen bij het gesprek?” Deze en andere vragen die de groep zelf bedenkt, zorgen ervoor dat de kinderen de positieve kern vaststellen. Aan het eind schrijft iedere deelnemer 3 woorden die hij of zij heeft onthouden van het verhaal van de ander. Dit mag lekker groot geschreven worden. Volgende week worden deze briefjes opgehangen aan de muur.

Als de 15 minuten voorbij zijn, vraag ik een aantal kinderen te vertellen hoe ze het interview hebben ervaren. “Welke vragen heeft je aan het denken gezet?” “Wat merkte je

voor emoties toen de ander zijn/haar verhaal aan het vertellen was?” Hiervoor nemen we 5 minuten. Hierna worden tweetallen bij elkaar gevoegd tot viertallen. De kinderen vertellen elkaar wat de ander van hun tweetal hen had verteld. Als er tijd over is, wordt de vraag aangescherpt door te vragen wat de belangrijkste inzichten waren tijdens het waarderend interview in tweetallen. “Wat heb je ervan geleerd?” Hiervoor krijgen ze opnieuw 15 minuten.

### **Afsluiting (5 minuten)**

Ik nodig een van de kinderen uit om kort samen te vatten wat we vandaag hebben gedaan en herhaal ik waarom we dat deden. Ook vraag ik enkele kinderen om reacties te geven op deze trainingssessie. Afsluitend vertel ik de kinderen kort wat we gaan doen tijdens de volgende sessie gaan doen en vraag ik de kinderen om met elkaar, met hun gezin of met wie dan ook te oefenen om elkaar ‘waardierend’ te benaderen.



## **Bijlage A2: Trainingssessie 2 (Verbeelden)<sup>1</sup>**

### **Inleiding (15 minuten)**

Ik vraag de kinderen wat we tijdens de eerste sessie gedaan hebben en wat ze daar nog van weten. Ik laat ze de papiertjes met 3 woorden zien. Verder vraag ik hen voorbeelden te geven van momenten waarop ze hebben geoefend met de waarderend onderzoekende benadering. Hier vertel ik over het bevestigende thema dat ik het meest heb horen terug komen: het leuker maken van de pauze. Ik vraag de kinderen om een aantal positieve ervaringen te delen die ze hebben met de pauze. Hierbij focus ik op de emoties die ze daarbij voelden. Daarna vertel ik de kinderen dat de tweede sessie gaat over de stap Verbeelden. In deze sessie gaan de kinderen de vraag onderzoeken hoe de pauze eruit zou zien als die positieve ervaringen geen uitzonderingen zouden zijn, maar de regel. Ze creëren de gewenste toekomst aan de hand van de positieve ervaringen die ze eerder met elkaar hebben gedeeld.

### **Stap 3: Verbeelden (60 minuten)**

#### ***Werkvorm: Maak een beeld van de gewenste toekomst (13; met eigen draai)***

De groep wordt in tweeën gesplitst. Beide groepjes gaan een tekening maken over de “gewenste toekomst”: de allerleukste pauze die ze kunnen bedenken! Vorige week zijn er veel ideeën genoemd die gebruikt kunnen worden, maar er mogen ook nieuwe ideeën worden toegevoegd. Het groepje maakt hiervan een tekening door ieder lid een eigen deel van de tekening te laten maken. Aan het eind plakken we de papiertjes aan elkaar, zodat er één grote tekening ontstaat. De groep moet van tevoren afspreken wat voor grote tekening ze willen maken en moet goed overleggen hoe ze het aan gaan pakken. Wat komt er allemaal op de tekening te staan? Wie maakt wat? Welke kleuren gebruiken we? Hoe zorgen we dat we de

---

<sup>1</sup> Trainingssessie 2 is na het uitvoeren van de eerste trainingssessie geüpdatet aan de hand van het verloop van trainingssessie 1.

papiertjes goed op elkaar aansluiten, zodat er één grote tekening ontstaat? Deze oefening zorgt ervoor dat de groep echt moet samenwerken om de gewenste toekomst te verbeelden. De groepjes krijgen hiervoor 45 minuten.

Als de tijd om is, gaan we de tekeningen aan elkaar plakken, zodat de grote tekening ontstaat. De groepjes vertellen elkaar wat ze hebben getekend en leggen uit waarom ze dat hebben getekend. Alle elementen van de tekening worden uitgelegd. Als beide groepjes zijn geweest, neem ik het woord. Misschien is niet alles op de tekeningen realistisch. Maar welke onderdelen van de gewenste toekomst zijn er nu eigenlijk wel al? Daarna vraag ik de kinderen om een *provocatieve stelling* te formuleren: wat is jouw doel om met deze groep te bereiken? Hiervoor nemen we 15 minuten. We vragen de juf of de tekeningen in de klas opgehangen mogen worden. Zo kunnen ze hun klasgenoten vertellen over hun gewenste toekomst.

### **Afsluiting (15 minuten)**

Ik nodig iemand uit om samen te vatten wat we vandaag hebben gedaan. Daarna herhaal ik waarom we dit deden. Ook vraag ik enkele kinderen om reacties te geven op deze trainingssessie. Afsluitend vertel ik de kinderen wat de tijdens de laatste sessie gaan doen en vraag ik de kinderen om anderen waardierend te blijven benaderen en te vertellen over de tekening die ze samen gemaakt hebben.

### **Bijlage A3: Trainingssessie 3 (Vormgeven)<sup>2</sup>**

#### **Inleiding (max. 15 minuten)**

Ik vraag de kinderen wat we tijdens de vorige sessie gedaan hebben en waarom we dat deden. Waar hebben ze hun gezamenlijke tekening opgehangen? Wat voor reacties kregen ze er op? Verder vraag ik hen voorbeelden te geven van momenten waarop ze hebben geoefend met de waarderend onderzoekende benadering. Daarna vertel ik de groep dat de laatste sessie gaat over de stap Vormgeven. In deze laatste sessie gaat de groep vormgeven aan de provocatieve stelling die ze in de vorige sessie voor zichzelf hebben vastgesteld. “Hoe kunnen we de gewenste toekomst realiseren?” Ik benadruk dat het belangrijk is om te ‘leren door te doen’: experimenteren dus. Ook focus ik opnieuw op de positiviteit: door elkaar complimenten te geven, door goed naar elkaar te luisteren en zo te zorgen voor een positieve sfeer, is het veel makkelijker om samen te werken.

#### **Stap 3: Vormgeven (65 minuten)**

##### ***Werkvorm: Speel het plan (24)***

Ik vertel de kinderen wat we vandaag gaan doen en wat belangrijk is. “Vorige twee weken hebben we vooral gekeken naar hoe het schoolplein er in een perfecte wereld uitziet. Vandaag gaan we ons concentreren op hoe iedereen zich voelt en met elkaar omgaat op dat perfecte schoolplein. Jullie gaan straks een toneelstukje opvoeren met als thema: de allerleukste pauze voor iedereen. Bij deze opdracht draait het om dezelfde twee doelen als vorige week: weten jullie nog welke dat waren?” *Samenwerken* en *positiviteit*. “Denk na wat jullie willen laten zien in je toneelstukje. Wat zijn de deelnemers aan het doen? Wat gebeurt er? Hoe lossen de deelnemers een probleem op? Wie speelt welke rol? Heeft iedereen een

---

<sup>2</sup> Trainingssessie 3 is na het uitvoeren van de tweede trainingssessie geüpdatet aan de hand van het verloop van trainingssessie 2.

even grote rol, of wil de groep liever hoofdpersonen gebruiken? Jullie mogen het helemaal zelf bepalen, als jullie maar op een positieve manier samenwerken.” De groep wordt in tweeën gedeeld.

Stel dat de groep als stelling heeft geformuleerd: “Wij zorgen ervoor dat iedereen op het schoolplein zich bij de groep voelt horen”. Enkele leerlingen kunnen een toneelstuk opvoeren waarbij een leerling eenzaam staat toe te kijken terwijl de rest tikkertje speelt. Hoe zorgt de groep ervoor dat deze leerling mee gaat doen en zich inbegrepen voelt? De kijkers bespreken hun observaties, waarbij hun kernvraag is: ‘Welke fragmenten dragen bij aan onze gewenste toekomst?’ Daarna komen de kijkers met een alternatief of toevoeging, waarna de groep opnieuw het toneelstukje uitvoert. Door te spelen, observaties te bespreken, aan te passen en opnieuw te spelen, komen de kinderen tot ideeën om hun ideale toekomst te realiseren – of daar in ieder geval mee te starten.

Voor het bedenken en oefenen van het toneelstukje krijgt de groep 20 minuten. Daarna krijgen beide groepjes 20 minuten om hun toneelstukje uit te voeren, aan te passen en opnieuw te spelen.

### **Afsluiting (10 minuten)**

Ik nodig iemand uit om samen te vatten wat we vandaag hebben gedaan. Daarna herhaal ik waarom we dit deden. Ook vraag ik enkele kinderen om reacties te geven op deze trainingssessie en vertel ik de kinderen dat ik volgende week voor de tweede keer de vragenlijst en interviews af ga nemen. Verder vraag ik de kinderen om anderen waardierend te blijven benaderen en moedig ik ze aan om hun ideeën in de praktijk te brengen. Dat kunnen ze met elkaar aanpakken, of ze kunnen in gesprek gaan met een leerkracht die hen daarbij kan helpen. Daarbij is het belangrijk dat ze zelf eigenaar blijven van hun ideeën. Aan het eind van deze training benadruk ik dat de kinderen hebben ontdekt hoe ze met hun positieve ervaringen

uit het verleden samen hebben gewerkt aan ideeën voor de toekomst. Ook nodig ik de kinderen uit om over de trainingen te vertellen in de klas, aan docenten en thuis.

**Bijlage B: Vragenlijst Luistervaardigheden**

Hieronder vind je vragen die te maken hebben met de manier waarop jij luistert naar een ander. Denk tijdens het beantwoorden van de vragen aan gesprekken met andere kinderen van je school. Bij iedere vraag bepaal je voor jezelf hoe vaak je iets wel of niet doet. Daarna vul je het rondje in bij het getal dat de vraag voor jou het best beantwoordt:

**1** = nooit

**2** = meestal niet

**3** = soms

**4** = meestal wel

**5** = altijd

Probeer zo eerlijk mogelijk te zijn tegen jezelf. De vragenlijst is anoniem, dus niemand weet welke antwoorden jij geeft behalve jijzelf. Er zijn geen goede of foute antwoorden, dus schrijf vooral op welk antwoord als eerst bij je opkomt. Als er iets onduidelijk is, mag je het me gerust vragen. Vul allereerst het deelnemersnummer in dat je van me krijgt en de datum. Ontzettend bedankt voor het invullen!

**Tabel B1***Vragenlijst Luistervaardigheden*

Nummer deelnemer: \_\_\_\_\_

Datum: \_\_\_\_\_

**1** = nooit

**2** = meestal niet

**3** = soms

**4** = meestal wel

**5** = altijd

---

1. Ik let op de gevoelens van de verteller wanneer hij of zij mij iets vertelt	<b>1</b> o	<b>2</b> o	<b>3</b> o	<b>4</b> o	<b>5</b> o
--	---------------	---------------	---------------	---------------	---------------

	<b>1 = nooit</b>	<b>2 = meestal niet</b>	<b>3 = soms</b>	<b>4 = meestal wel</b>	<b>5 = altijd</b>
2. Ik concentreer me op wat de verteller zegt	<b>1</b> 0	<b>2</b> 0	<b>3</b> 0	<b>4</b> 0	<b>5</b> 0
3. Ik moedig anderen aan om hun mening te uiten	<b>1</b> 0	<b>2</b> 0	<b>3</b> 0	<b>4</b> 0	<b>5</b> 0
4. Ik koppel verhalen aan wat iemand mij eerder verteld heeft	<b>1</b> 0	<b>2</b> 0	<b>3</b> 0	<b>4</b> 0	<b>5</b> 0
5. Ik luister naar het hele verhaal wanneer iemand iets vertelt, voordat ik voor mezelf besluit of ik het met de verteller eens ben	<b>1</b> 0	<b>2</b> 0	<b>3</b> 0	<b>4</b> 0	<b>5</b> 0
6. Ik laat de verteller direct weten of ik hem of haar heb begrepen	<b>1</b> 0	<b>2</b> 0	<b>3</b> 0	<b>4</b> 0	<b>5</b> 0
7. Ik onthoud wat iemand mij heeft verteld, zelfs in chaotische (drukke) situaties	<b>1</b> 0	<b>2</b> 0	<b>3</b> 0	<b>4</b> 0	<b>5</b> 0
8. Ik kan de belangrijkste punten van iemands verhaal eruit halen en ben niet afgeleid door details	<b>1</b> 0	<b>2</b> 0	<b>3</b> 0	<b>4</b> 0	<b>5</b> 0
9. Ik let op het stemgebruik van een verteller (bijvoorbeeld hoe luid of snel iemand praat)	<b>1</b> 0	<b>2</b> 0	<b>3</b> 0	<b>4</b> 0	<b>5</b> 0
10. Ik houd rekening met de stemming van de verteller (bijvoorbeeld blijdschap of boosheid) als ik zijn/haar verhaal probeer te begrijpen	<b>1</b> 0	<b>2</b> 0	<b>3</b> 0	<b>4</b> 0	<b>5</b> 0
11. Ik kan goed horen wat er wordt gezegd als iemand tegen me praat	<b>1</b> 0	<b>2</b> 0	<b>3</b> 0	<b>4</b> 0	<b>5</b> 0
12. Ik geef iemand mijn volledige aandacht wanneer hij of zij tegen mij praat	<b>1</b> 0	<b>2</b> 0	<b>3</b> 0	<b>4</b> 0	<b>5</b> 0
13. Ik kan mij specifieke informatie die iemand mij gegeven heeft meerdere dagen later nog herinneren	<b>1</b> 0	<b>2</b> 0	<b>3</b> 0	<b>4</b> 0	<b>5</b> 0
14. Ik merk iemands gezichtsuitdrukking en lichaamshouding wanneer hij of zij iets vertelt	<b>1</b> 0	<b>2</b> 0	<b>3</b> 0	<b>4</b> 0	<b>5</b> 0
15. Ik wacht tot iemand is uitgepraat voordat ik conclusies trek	<b>1</b> 0	<b>2</b> 0	<b>3</b> 0	<b>4</b> 0	<b>5</b> 0

	1 = nooit	2 = meestal niet	3 = soms	4 = meestal wel	5 = altijd
16. Ik houd er rekening mee dat mensen en situaties in de loop van de tijd veranderen	1 0	2 0	3 0	4 0	5 0
17. Ik laat me tijdens een gesprek niet afleiden door bijvoorbeeld gesprekken van anderen, achtergrondgeluiden of telefoons	1 0	2 0	3 0	4 0	5 0
18. Ik begrijp precies wat er tegen me gezegd wordt	1 0	2 0	3 0	4 0	5 0
19. Ik vraag meer informatie om een situatie beter te begrijpen	1 0	2 0	3 0	4 0	5 0
20. Ik reageer duidelijk en op een directe manier op iemands verhaal	1 0	2 0	3 0	4 0	5 0
21. Ik richt me op het belangrijkste punt dat iemand maakt in plaats van te reageren op details	1 0	2 0	3 0	4 0	5 0
22. Ik sta open voor meningen die anders zijn dan die van mij	1 0	2 0	3 0	4 0	5 0
23. Ik onthoud de details van dingen die weken of maanden geleden zijn gebeurd	1 0	2 0	3 0	4 0	5 0
24. Ik laat de verteller zijn of haar boodschap afmaken zonder te onderbreken	1 0	2 0	3 0	4 0	5 0

**Tabel B2**

*Verdeling Items Vragenlijst Luistervaardigheden per Categorie HURIER-Model*

	Horen	Begrijpen	Onthouden	Interpreteren	Evalueren	Reageren
	2	8	4	1	5	3
	11	18	7	9	15	6
	12	21	13	10	16	19
	17	24	23	14	22	20



**Bijlage C: Validiteitstesten Vragenlijst Luistervaardigheden****Tabel C1***Groepering Items Vragenlijst en Identificatie Categorie en Groepering door Experts*

Vragenlijst (HURIER-model)		Expert 1		Expert 2		Expert 3 <sup>a</sup>
Categorie	Items	Categorie	Items	Categorie	Items	Items
Horen	2 11	Focus van mezelf tijdens gesprek	2 11 12	Concentratie	<b>2 7 8</b>	2 11
	12 17		17 <b>24</b>		12 17 <b>24</b>	12 17
Begrijpen	8 18	Mijn begrip van het gesprek	8 <b>10</b> 18	Verwerken	<b>11</b> 18 21	8 18 21
	21 24					
Onthouden	4 7	Onthouden van het gesprek	7 13 23	Context	4 13	4 7
	13 23				<b>16</b> 23	13 <b>16</b>
Interpreteren	1 9	Tijdens gesprek lettend op de (non- verbale uitingen van) vraagsteller	1 9 14	Emotie	1 9	1 9 10
	10 14				10 14	14 <b>22 23</b>
Evalueren	5 15	Mijn interpretatie/menin g van het gesprek	<b>4</b> 5 15	Mening vormen	5 15 16	<b>5 19</b>
	16 22		16 22			
Reageren	3 6	Mijn reactie op het gesprek	3 6 19	Verbinden	3 19	3 6 <b>15</b>
	19 20		20 <b>21</b>		20 <b>22</b>	20 <b>24</b>

*Noot.* Deze tabel geeft de groepering van de items van de vragenlijst aan zoals ik de vragenlijst heb opgesteld aan de hand van Brownells HURIER *Listening Assessment Instrument* (2010) en de groepering van de items en identificatie van de categorieën volgens drie experts. Dikgedrukte items in de groeperingen van de experts komen niet overeen met de items van mijn vragenlijst.

<sup>a</sup> Deze expert kreeg de titels van de zes genoemde categorieën te zien en werd dus niet gevraagd om categorieën te identificeren.

**Tabel C2**

*Inhoudsvaliditeitstest Relevantie Item per Categorie van HURIER-model*

Item	Expert 1	Expert 2	Expert 3	Experts in Overeenkomst	I-CVI	UO
Vraag 1	1	1	1	3	1	1
Vraag 2	1	1	1	3	1	1
Vraag 3	1	1	1	3	1	1
Vraag 4	1	1	1	3	1	1
Vraag 5	1	1	1	3	1	1
Vraag 6	1	1	1	3	1	1
Vraag 7	1	1	1	3	1	1
Vraag 8	1	1	1	3	1	1
Vraag 9	1	1	1	3	1	1
Vraag 10	1	1	1	3	1	1
Vraag 11	1	1	1	3	1	1
Vraag 12	1	1	1	3	1	1
Vraag 13	1	1	1	3	1	1
Vraag 14	1	1	1	3	1	1
Vraag 15	1	1	1	3	1	1
Vraag 16	1	0	1	2	.67	0
Vraag 17	1	1	1	3	1	1
Vraag 18	1	1	1	3	1	1
Vraag 19	1	1	1	3	1	1
Vraag 20	1	1	1	3	1	1
Vraag 21	1	0	1	2	.67	0
Vraag 22	1	1	1	3	1	1
Vraag 23	1	1	1	3	1	1
Vraag 24	1	1	1	3	1	1
<b>Proportie relevantie</b>	1	.92	1	<b>S-CVI/AVE</b>	.97	
				<b>S-CVI/UO</b>		.92
Gemiddelde proportie van items beoordeeld als relevant door 3 experts				.97		

*Noot.* I-CVI = Item-level Content Validity Index; UO = Universele Overeenkomst; S-CVI/AVE = Scale-level Content Validity Index gebaseerd op ‘gemiddelde methode’; S-CVI/UO = Scale-level Content Validity Index gebaseerd op ‘universele overeenkomst methode’.

**Tabel C3**

*Response Process Validity Test Items Vragenlijst Luistervaardigheden Beoordeeld Door 11 Experts*

Item	Expert 1	Expert 2	Expert 3	Expert 4	Expert 5	Expert 6	Expert 7	Expert 8	Expert 9	Expert 10	Expert 11	Experts in overeenstemming	I-FVI	UO
Vraag 1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	7	.64	0
Vraag 2	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	8	.73	0
Vraag 3	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	0	7	.64	0
Vraag 4	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	.09	0
Vraag 5	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	10	.91	0
Vraag 6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11	1.00	1
Vraag 7	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	10	.91	0
Vraag 8	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	9	.82	0
Vraag 9	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	10	.91	0
Vraag 10	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	0	7	.64	0
Vraag 11	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11	1.00	1
Vraag 12	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	10	.91	0
Vraag 13	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0	5	.45	0
Vraag 14	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1	0	4	.36	0
Vraag 15	1	1	0	1	1	1	0	0	1	0	0	6	.55	0
Vraag 16	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	6	.55	0
Vraag 17	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	10	.91	0
Vraag 18	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	.91	0
Vraag 19	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	9	.82	0
Vraag 20	0	0	0	1	0	0	1	1	1	1	0	5	.45	0
Vraag 21	1	0	0	0	1	0	1	0	1	1	0	5	.45	0
Vraag 22	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11	1.00	1
Vraag 23	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	10	.91	0
Vraag 24	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	7	.64	0
												<b>S-FVI/AVE</b>	<b>.72</b>	
<b>Proportie duidelijk en begrijpelijk</b>	.79	.79	.38	.75	.96	.75	.71	.54	.96	.79	.46	<b>S-FVI/UO</b>		<b>.13</b>
Gemiddelde proportie items beoordeeld als duidelijk en begrijpelijk door de 11 experts												.72		

*Noot.* I-FVI = Item-level Face Validity Index; UO = Universele Overeenkomst; S-FVI/AVE = Scale-level Face Validity Index gebaseerd op ‘gemiddelde methode’; S-FVI/UO = Scale-level Face Validity Index gebaseerd op ‘universele overeenkomst methode’.

## **Bijlage D: Voorbereiding Participerende Observatie en Interview**

### **Inleiding**

Bedankt dat jullie hier vandaag zijn om mij te helpen met mijn onderzoek. De komende 20 minuten gaan jullie met elkaar in gesprek over een leuke activiteit die jullie hebben gedaan op school, thuis of ergens anders. Eigenlijk interviewen jullie dus elkaar over deze activiteit. “Wat heb je laatst voor leuks gedaan?”, “Met wie deed je dat?”, “Waarom vond je het zo leuk?”, etc. Als je het lastig vindt om vragen te bedenken, dan spring ik in. Maar jullie kunnen vrijuit praten waarover jullie willen; doe net alsof ik er niet ben. Daarna stel ik een aantal vragen over hoe jullie dit gesprek hebben ervaren. Dit ‘interview’ wordt opgenomen op video, maar er is niemand die deze video ziet naast mijzelf. Hebben jullie vragen voordat we beginnen?

Super, dan gaan we beginnen. Ik houd de tijd in de gaten, zodat jullie allebei ongeveer even veel aan het woord komen. [...], wil jij beginnen met vragen stellen over een activiteit die [...] laatst gedaan heeft?

### **Mogelijke Vragen**

- Wat voor leuke activiteit heb je laatst gedaan?
- Waar en wanneer deed je die activiteit?
- Hoe lang duurde het?
- Met wie deed je dat?
- Wat vonden anderen van de activiteit?
- Wie had de activiteit bedacht en hoe kwam hij/zij erop?
- Hoe werkte de activiteit, wat deed je precies?
- Vond je het van tevoren spannend?
- Waarom vond je het zo leuk?
- Zaten er ook minder leuke momenten tussen?

- Welk moment zul je het best onthouden?
- Heb je eerder deze activiteit gedaan, of iets wat er op lijkt?
- Ga je het vaker doen?
- Wat zou je anders doen als je deze activiteit nog een keer zou doen?
- Als jij de activiteit nog eens zou doen, wie zou je dan uitnodigen?
- Was je blijer na de activiteit dan voor de activiteit?
- Wat zou je nog willen toevoegen aan deze activiteit?
- Wie heb je over de activiteit verteld? Hoe reageerden zij erop?
- Heb je iets van de activiteit geleerd?

### **Interviewvragen**

- Had je het gevoel dat [...] jouw verhaal goed begreep? Hoe merkte je dat?
- Wat vond je leuk aan [...]s verhaal?
- Viel je iets op aan de emoties van [...] toen hij/zij aan het vertellen was over de activiteit?
- Lette je op het stemgebruik van [...], bijvoorbeeld hoe luid of snel hij/zij praatte?
- Kon je je goed concentreren zijn/haar verhaal, of werd je wel eens afgeleid door iets?
- Wat onthoud je van zijn/haar verhaal?

### **Afsluiting**

We zijn aan het einde van dit interview. Bedankt voor jullie enthousiaste verhalen!

Volgende week zie ik jullie weer, dan gaan we als groep nadenken over activiteiten op school.