

2014

Oplossingsgericht maakt licht



Daphne Rietveld
Studentnummer: 2184911
Studiebegeleider: Mevr. H de Keijzer

Inhoudsopgave

Samenvatting		blz. 4
Inleiding		blz. 5
Hoofdstuk 1:	Aanleiding, probleemstelling en onderzoeksvraag	blz. 6
	1.1 Aanleiding	blz. 6
	1.2 Probleemstelling	blz. 6
	1.3 Onderzoeksvraag	blz. 7
Hoofdstuk 2:	Theoretisch kader	blz. 8
	2.1 Professionele leergemeenschap	blz. 8
	2.2 Oplossingsgericht werken	blz. 11
	2.3 Oplossingsgericht leidinggeven	blz. 11
	2.4 Fasen van teamontwikkeling	blz. 12
Hoofdstuk 3:	Onderzoeksmethodologie	blz. 14
	3.1 Onderzoeksparadigma's	blz. 14
	3.2 Onderzoeksstrategie	blz. 14
	3.3 Onderzoeksmethoden	blz. 15
	3.4 Ethiek, betrouwbaarheid, validiteit en triangulatie	blz. 17
Hoofdstuk 4:	Data en resultaten	blz. 19
	4.1 Analyse deelvraag 1	blz. 19
	4.2 Analyse deelvraag 2	blz. 22
	4.3 Analyse deelvraag 3	blz. 26
Hoofdstuk 5:	Conclusies en aanbevelingen	blz. 29
	5.1 Conclusie deelvraag 1	blz. 29
	5.2 Conclusie deelvraag 2	blz. 30
	5.3 Conclusie deelvraag 3	blz. 30
	5.4 Conclusie onderzoeksvraag	blz. 31
	5.5 Aanbevelingen	blz. 31
Hoofdstuk 6:	Evaluatie en reflectie	blz. 33
Dankwoord		blz. 35
Literatuurlijst		blz. 36

Bijlage 1:	Protocol signalering (hoog)begaafden	blz. 49
Bijlage 2:	0-meting bij aanvang traject 'Toptalent'	blz. 69
Bijlage 3:	Enquêtes van Beekveld en Terpstra	blz. 72
Bijlage 4:	Feedback studiedag 30-05-2013	blz. 84
Bijlage 5:	Kenmerken professionele leergemeenschap	blz. 86
Bijlage 6:	Twaalf stappen reteaming	blz. 89
Bijlage 7:	Interventiemodel coaching	blz. 90
Bijlage 8:	Vier fasen van een team	blz. 91
Bijlage 9:	Enquête onderzoek	blz. 95
Bijlage 10:	Kijkwijzer GROW en SVIB	blz. 97
Bijlage 11:	Evaluatieformulier bijeenkomsten	blz. 99
Bijlage 12:	Tijdpad onderzoek	blz. 100
Bijlage 13:	Resultaten enquête	blz. 101
Bijlage 14:	Handreiking Toptalent	blz. 102
Bijlage 15:	Constructieve feedback	blz. 130
Bijlage 16:	Kenmerken professionele dialoog	blz. 131
Bijlage 17:	Logboek onderzoek	blz. 132
Bijlage 18:	PowerPoint en notities bijeenkomst 1	blz. 148
Bijlage 19:	PP bijeenkomst 2	blz. 158
Bijlage 20:	Toelichting PP bijeenkomst 2	blz. 164
Bijlage 21:	Resultaten en analyse bijeenkomst 2	blz. 166
Bijlage 22:	Werkvorm, resultaten en analyse bijeenkomst 3	blz. 173
Bijlage 23:	Ingevulde evaluatieformulieren	blz. 176
Bijlage 24:	Analyse evaluatieformulieren	blz. 203
Bijlage 25:	Transcriptie en analyse interviews	blz. 207
Bijlage 26:	Tijdpad vervolg	blz. 231
Bijlage 27:	Belbin teamrollen	blz. 232
Bijlage 28:	Teamrol vragenlijst	blz. 235

Samenvatting

In dit actieonderzoek zijn leerkrachten begeleid, middels de oplossingsgerichte coachingmethode 'reteaming' (Furman & Ahola, 2012). Zij hebben gezamenlijk onderzocht wat nodig is om hun handelen, met betrekking tot het begeleiden van (hoog)begaafde leerlingen, ook wel Toptalentleerlingen genoemd, te verbeteren. Het onderzoek is uitgevoerd met 9 bovenbouwleerkrachten en de Toptalentcoach¹. Het doel van dit onderzoek is, inzicht te verkrijgen in de visie van de leerkrachten op het Toptalentbeleid, de doelen die ze stellen om de begeleiding aan deze leerlingen te optimaliseren en welke begeleiding de leerkrachten nodig hebben, zodat het leidt tot effectief leerkrachtgedrag.

De drie coachingsbijeenkomsten zijn geëvalueerd. Door middel van vier schaalvragen hebben de leerkrachten direct feedback gegeven op het proces van reteaming.

De conclusie van dit onderzoek is, dat het bij alle deelnemende leerkrachten heeft geleid tot betrokkenheid, concrete doelen en de motivatie deze doelen te gaan bereiken.

¹ De toptalentcoach is tevens leerkracht en wordt in de analyses meegenomen.

Inleiding

De Wet Passend Onderwijs gaat per 1 augustus 2014 in. Dit betekent, dat voor alle leerlingen een passend onderwijs- en ondersteuningsaanbod wordt ontwikkeld. Bij het realiseren is het noodzakelijk, dat de leerkrachten leerlingen met verschillende onderwijsbehoeften kunnen ondersteunen en begeleiden. In mijn functie van intern begeleider op een reguliere basisschool, wil ik middels dit onderzoek een start maken met het begeleiden van de bovenbouwleerkrachten. Samen met hen wil ik oplossingsmogelijkheden onderzoeken, voor het verbeteren van hun handelen, met betrekking tot het begeleiden van Toptalentleerlingen. Het optimaliseren van de begeleiding aan deze leerlingen staat ook genoemd in de jaarplanning 2013-2014 van de school.

In Hoofdstuk 1 zal ik verder ingaan op de aanleiding van het onderzoek en de probleemstelling.

Elke school heeft voortdurend met ontwikkelingen te maken. Door de vele veranderingen en toenemende verwachtingen van o.a. de maatschappij, overheid, ouders, wordt er veel van een schoolteam gevraagd. Een school heeft er veel baat bij om zich te ontwikkelen tot een professionele leergemeenschap (Verbiest 2012). Het goed coachen van een team is van grote invloed op het al dan niet slagen hiervan. Ik zie het antwoord in oplossingsgericht leidinggeven. Middels dit onderzoek wil ik te weten komen wat het oplossingsgericht coachen de leerkrachten oplevert. In hoofdstuk 2, Theoretisch kader, wordt dit uitgelegd aan de hand van de theorie.

Een uitwerking van de onderzoeksmethodologie en –methoden kunt u lezen in hoofdstuk 3.

In hoofdstuk 4 vindt u de presentatie van de data en resultaten.

In hoofdstuk 5 kunt u het antwoord op de deelvragen en onderzoeksvraag lezen, met de daarbij horende conclusies en aanbevelingen voor de praktijk.

Tot slot worden in hoofdstuk zes de evaluatie en reflectie beschreven. Welk proces is doorlopen en wat heeft het de praktijk en mijzelf gebracht? Wat betekent dit voor de toekomst?

Hoofdstuk 1: Aanleiding en probleemstelling

1.1 Aanleiding

In de visie van de school staat:

‘Wij stemmen ons onderwijsaanbod zoveel mogelijk af op de behoeften en interesses van kinderen en houden rekening met verschillen in kennen en kunnen tussen kinderen. Dat komt het meest tot uiting in de instructie naar kinderen en in de verwerking van de leerstof’ (Schoolplan 2012-2016).

Dit onderzoek is gericht op het begeleiden van leerkrachten, naar het begeleiden van Toptalentleerlingen. Op de school wordt gesproken over een Toptalent leerling wanneer deze een IQ heeft van 130 of hoger of een hooggemiddeld IQ heeft of goed scoort op de CITO toetsen (A en A+). Deze ‘simpele’ definitie wordt tegenwoordig door weinigen geaccepteerd. Wij realiseren ons, dat er meer nodig is, om de capaciteiten van deze leerlingen tot hun recht te laten komen.

Op grond van recente literatuur (zie o.a.: Mooij, Hoogeveen, Van Hell & Verhoeven, 2004) is het aannemelijk, (hoog)begaafdheid te beschouwen als een multi-dimensionaal en dynamisch concept, waarbij meerdere factoren van invloed zijn, zoals persoonlijkheid en omgevingsfactoren. Een andere conclusie uit de literatuur is, dat een goed ontwikkelde onderwijsomgeving op kan treden als katalysator, voor het tot uiting komen van bekwaamheden/mogelijkheden van de leerling. Dit onderzoek maakt een start hiermee, door te werken aan verdere professionalisering van bovenbouwleerkrachten.

1.2 Probleemstelling

Op de school zijn Toptalentleerlingen die onderpresteren. Leerkrachten, intern begeleiders en Toptalentcoaches, vinden het moeilijk deze leerlingen te herkennen. Het komt voor, dat deze leerlingen niet gesignaleerd worden middels de door de school gebruikte signaleringslijsten (bijlage 1). Twee keer per jaar wordt door de leerkrachten deze lijst ingevuld. Deze wordt besproken met de Toptalentcoach. Vervolgens vindt er een gesprek plaats tussen de Toptalentcoach en de intern begeleider.

Uit gesprekken met leerkrachten komt naar voren, dat leerlingen die middels signaleringslijsten gesignaleerd zijn als Toptalentleerlingen, vaak niet gemotiveerd en doelgericht werken aan hun plustaken. Daarnaast geven leerkrachten in de groepsbesprekingen aan, dat zij handelingsverlegen zijn met betrekking tot het begeleiden van deze leerlingen. Middels een 0-meting bij aanvang traject ‘Toptalent’ drie jaar geleden (bijlage 2), werd al duidelijk, dat er bij de leerkrachten op de school sprake was van handelingsverlegenheid, wanneer het gaat om het begeleiden van deze leerlingen. 70% gaf aan dat zij deze leerlingen niet de juiste begeleiding kunnen bieden. 76 % gaf aan dat zij er meer over willen weten. Tot op heden loopt dit nog niet naar wens.

De zorgen over de begeleiding aan deze leerlingen liggen niet alleen bij de school. Ook ouders en leerlingen klagen hierover. Uit de enquêtes van Beekveld en Terpstra (bijlage 3), afgenomen in februari 2012 onder de leerlingen van de groepen 7 en 8, blijkt dat zij feedback van de leerkracht missen, dat ze niet bij de leerkracht terecht kunnen als ze een probleem hebben en hij² niet altijd tijd heeft om te helpen. Bovenstaande motiveert mij om dit ontwikkelpunt binnen de school aan te pakken, door mij te richten op de professionalisering van de bovenbouwleerkrachten. Ik doe dit door middel van de oplossingsgerichte coachingmethode 'reteaming' (Furman & Ahola, 2012). Deze methode bestaat uit twaalf stappen en kan binnen het onderwijs een instrument zijn, om het functioneren van individuele personen of het team te verbeteren, met als uiteindelijke doel het onderwijs aan de leerlingen te optimaliseren. Zie hoofdstuk 2 voor verdere theoretische onderbouwing. De visie, beschreven op blz.6, is hierbij het startpunt. De nadruk ligt op de al aanwezige kennis en kwaliteiten van de leerkrachten en op het construeren van nieuwe gemeenschappelijke kennis.

1.3 Onderzoeksvraag

Deze luidt:

Wat draagt de inzet van reteaming bij aan de professionalisering van de bovenbouwleerkrachten in het begeleiden van Toptalentleerlingen?

De deelvragen zijn:

1. *Hoe denken leerkrachten over onze visie en in hoeverre vinden zij dat er sprake is van collectief leren en van een veilige professionele cultuur?*
2. *Welke doelen stellen bovenbouwleerkrachten, om verdere professionalisering in het begeleiden van Toptalentleerlingen, te kunnen realiseren?*
3. *Wat heeft de methode reteaming de bovenbouwleerkrachten opgeleverd?*

In mijn functie van intern begeleider, is een belangrijke taak voor mij weggelegd in het begeleiden van leerkrachten. Er komen veel onderwijsvernieuwingen op de leerkrachten af. Door standaarden als opbrengstgericht werken, staat de leerkracht onder druk. Leerkrachten hebben zelf bijna geen invloed meer op alle veranderingen in het onderwijs. De professionalisering van de leerkrachten in het team is verschillend en afhankelijk van inzet, motivatie en visie van de individuele leerkracht. Uit literatuuronderzoek (Bolt van der, L., Studulski, F., Vegt van der, A. & Bontje, D., 2006) blijkt, dat één van de belangrijkste redenen van het niet effectief implementeren van onderwijsvernieuwingen is, dat leerkrachten niet betrokken zijn bij de vernieuwing. Uit onderzoek blijkt dat een oplossingsgericht coachingstraject een manier is om de leerkrachten weer zelf een stem te geven bij

² Voor het gemak wordt er gesproken over 'hij', wanneer ik de leerkracht noem. Hier kan ook 'zij' gelezen worden.

veranderingsprocessen. Het bouwt de motivatie op, waardoor de kans groter is dat doelen bereikt worden (Furman & Ahola, 2012). Binnen dit traject zijn *empowerment* (Jacobs, 2010) en *eigenaarschap* voor mij sleutelwoorden. In 'empowerment' zit het woord 'power' ofwel kracht. Bij het stimuleren van empowerment maakt men gebruik van de kracht van de ander. Oplossingsgericht werken nodigt uit de aandacht te verleggen naar de momenten waarop het anders of beter is, waardoor oplossingen mogelijk worden (Bannink 2010). Dit werkt motiverend en zal de ander activeren om verder te ontwikkelen en zijn bijdrage te leveren aan het veranderingsproces (Furman & Ahola, 2012).

In 'eigenaarschap' zit het woord 'eigenaar'. Om leerkrachten 'eigenaar' te laten zijn van het onderwijs, is het nodig hen intensief te betrekken bij organisatieverbeteringen en besluitvorming rond allerlei onderwijsinhoudelijke beslissingen. Vervolgens zullen zij meer gemotiveerd zijn, om te werken aan de doelen, die een dergelijk veranderingsproces met zich meebrengt (Hovelynck & Prins, 2007).

Uit feedback van collega's (bijlage 4), na een studiedag, blijkt dat zij het zinvol vinden ervaringen uit te wisselen en informatie te krijgen en delen, over zaken die direct te maken hebben met de beroepspraktijk. Hieruit blijkt, dat de leerkrachten tijd willen investeren in en openstaan voor leren van elkaar.

Op de school hebben wij twee Toptalentcoaches. Binnen dit onderzoek is de Toptalentcoach van de bovenbouw nauw betrokken bij het proces. Daarnaast zit er een Hoogbegaafdenschool in ons gebouw. Bij beiden is veel kennis aanwezig. Ik zal me binnen dit onderzoek richten op het proces van begeleiding van leerkrachten.

2.1 Professionele leergemeenschap

In het strategisch beleidsplan 2011-2015 'Groeien in kwaliteit' van onze stichting, wordt het belang van een professionele leergemeenschap (Verbiest, 2008) onderkend en zijn strategische consequenties en doelen genoemd. Ook in ons schoolplan is het een speerpunt. Wij staan aan het begin van een ontwikkeling naar een professionele leergemeenschap. Het collectief leren en competenties als goede feedback geven, veiligheid, vertrouwen, openheid en reflecteren op eigen handelen, kunnen verder ontwikkeld worden binnen het team.

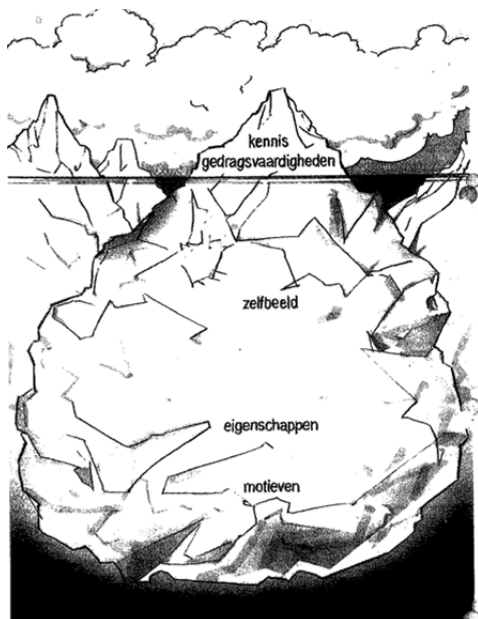
Sinds 1997 is er meer aandacht voor de rol van het schoolteam, bij de professionalisering van leerkrachten en de verbetering van het onderwijs. Een school is een professionele leergemeenschap als de onderwijsprofessionals duurzaam leren, om het onderwijs aan de leerlingen en de resultaten van de leerlingen te verbeteren. Het collectief leren resulteert in een gezamenlijke taal, visie en waardering voor elkaar. Uit onderzoek (Verbiest, 2008) blijkt, dat het leidt tot nieuwe of vernieuwde praktijken. Binnen een professionele leergemeenschap geeft men actief gestalte aan de eigen professionele ontwikkeling en aan de ontwikkeling van de school: *empowerment*. Doordat men actief betrokken is bij organisatieverbeteringen en onderwijsinhoudelijke beslissingen, is men eigenaar van het onderwijs: *eigenaarschap*.

De facilitaire aanpak (Kloosterboer, 2005) past goed binnen een ontwikkelende professionele leergemeenschap, omdat het uitgaat van een intensieve betrokkenheid en participatie van belanghebbenden. De aandacht van de coach, voor de inhoud en het proces, blijft beperkt tot het aangeven en bewaken van de kaders. Binnen het team ontstaat een zeer actieve inbreng, wat ervoor zorgt, dat zij zelf de veranderingen vorm gaan geven (Kloosterboer, 2005). Dit draagt bij aan het leren van het hele team, het zelfsturend vermogen, zelfvertrouwen, eigenaarschap en een vlotte implementatie. Zeker voor veranderingen, die direct van invloed zijn op het werken met de leerlingen, vind ik dit een goede aanpak. Het is echter een aanpak die valt of staat met de kwaliteit van de coach. Deze moet onder andere in staat zijn goede vragen te stellen en ervoor waken de inhoud niet te beïnvloeden. Het doel is anderen te activeren hun eigen oplossingen te construeren. Op de school is men nog niet gewend om op deze manier met elkaar aan het werk te gaan. Voor zowel het team als voor mijzelf is dit onderzoek een leerproces.

Binnen de school zijn al enigszins *kenmerken* van een professionele leergemeenschap aanwezig. Met behulp van de kenmerken van Verbiest en Vandenberghe (2002), heb ik in december 2013 bekeken hoe deze zich voordoen (bijlage 5). Er is een *duidelijke, expliciete en gedeelde visie*, maar deze is nog niet kritisch beschouwd. Er is niet met elkaar gesproken over wat deze visie betekent voor het werken met de leerlingen en wat de gevolgen zijn voor de verdere ontwikkeling van de leerkrachten. Men *onderzoekt de eigen onderwijspraktijk* in een

paralleloverleg. Tijdens dit overleg worden praktische zaken besproken, helpt men elkaar en geeft men elkaar tips. Er is sprake van *collectieve leerprocessen*. Een aantal leerkrachten verzamelt zelf informatie door het volgen van scholing of het lezen van vaktijdschriften. Deze informatie wordt soms met elkaar gedeeld in (werk)vergaderingen. Dit zijn al kleine veranderingen. Verbiest (2012) geeft aan dat het verstrekken en verspreiden van informatie niet voldoende is om te leren. Hiervoor is een andere manier van communiceren met elkaar nodig, de collectieve dialoog. Uiteindelijk kan dit leiden tot handelen, dat zijn inspiratie en draagvlak vindt in een gedeelde betekenis.

Om meer in te zetten op veranderingen in de kaders (beleid, visie op micro en meso niveau) moeten we, volgens Fullan (2000), inzetten op de dimensie van nieuwe 'beliefs'. Ideeën, theorieën en overtuigingen. Het gaat om de emotionele kant van de vernieuwing. Binnen de reflectieve dialoog kan men gebruik maken van de kennis, ervaringen en capaciteiten van de leerkracht. Denkbeelden kunnen veranderen. Dit heeft invloed op het handelen. De dialoog kan leerkrachten activeren om dingen anders te gaan doen. Wanneer hij daarnaast wordt gecoacht op competentieontwikkeling, zal de leerkracht zich nog meer betrokken en verantwoordelijk voelen voor het proces (Lingsma & Scholten, 2007). Een mooie metafoer om dit verder te verduidelijken is de ijsberg van McClelland.



Figuur 1: Ijsbergmodel van Mc Clelland, uit 'Coachen op competentie ontwikkeling'. Lingsma & Scholten, 2001.

Oplossingsgerichte coaching, zoals het inzetten van de methode reteaming (Furman & Ahola, 2012), kan bijdragen aan de verbinding tussen boven en onder de waterlijn, het triple-loopleeren (Lingsma, 2005). Bij het triple-loopleeren gaat het om willen. Wat je wil is van invloed op wat je denkt en dus wat je doet (Lingsma, 2005). Met reteaming wordt zichtbaar wat men wil, doordat men start met het beschrijven van de ideale toekomst (zie bijlage 6: De twaalf stappen van reteaming).

Het goed voeren van een dialoog vraagt *competenties van de betrokken personen*. In het schoolplan 2012-2016 staat dat periodiek gezamenlijk stil wordt gestaan bij de ontwikkelingen van de school en dat daarbij het eigen handelen ter sprake komt. Ook het streven naar een cultuurverandering rondom het geven en ontvangen van feedback wordt genoemd. Binnen een team waarbij het eigen handelen besproken wordt, is het nodig, op een goede, respectvolle manier feedback te kunnen geven. Een school die gericht is op professioneel leren en ontwikkelen, vraagt om een veilige professionele cultuur. Daarbinnen moet de kwaliteit van de interactiemomenten goed zijn. Het bepaalt het niveau van het team (Lingsma, 2005). Hoe gaan we met elkaar om? Hoe wordt de inbreng van een ander ontvangen en hoe wordt erop gereageerd? Open communicatie, elkaar ondersteunen en respect voor elkaar en elkaars inbreng, zijn voorwaarden.

2.2 Oplossingsgericht werken

Oplossingsgericht werken is begin jaren tachtig van de vorige eeuw ontwikkeld door De Shazer, Berg en collega's van het Brief Family therapie Center in de Verenigde Staten. Het werd voor het eerst toegepast in de psychotherapie en conflictmanagement. In de therapie legt De Shazer (1985) de nadruk op het bouwen van oplossingen en plaatst de cliënt in de rol van (co-)expert. Oplossingsgerichte therapie is gericht op het vinden van de uitzonderingen. Er wordt voortgebouwd op wat goed gaat. Het richt zich op de toekomst.

De oplossingsgerichte therapie heeft kenmerken van een werkmodel en bevat drie basisregels, welke naadloos aansluiten bij de sleutelwoorden 'empowerment' en 'eigenaarschap'. Eén basisregel is, dat als iets (beter) werkt, je er meer van moet doen. Deze basisregel gaat uit van de kracht van de ander, van wat al goed gaat. Van hieruit kan men verder ontwikkelen. De basisregel, wat niet stuk is moet je niet maken, vertelt twee dingen. Behoud wat goed is en ga er niet aan morrelen. De laatste basisregel vertelt, dat als iets niet werkt, je iets anders moet doen (De Shazer 1985).

Onderwijs is continue in ontwikkeling en is toekomst gericht (Cauffman & Van Dijk, 2010). Door samenwerking, worden de gemeenschappelijke interesses gevoed en wordt het ontstaan van oplossingen bevorderd. In het team staan krachtbronnen ter beschikking. Ik wil onderzoeken of oplossingsgerichte coaching bijdraagt aan het ontdekken van de krachtbronnen, het construeren van oplossingen, eigenaarschap en werkplezier. Belangrijk daarbij is de ander te bemoedigen, zoveel mogelijk *from one step behind* (De Shazer, 1994). Dat betekent dat ik, figuurlijk gesproken, achter het team sta.

2.3 Oplossingsgericht coachen

In dit onderzoek zoek ik middels een oplossingsgericht coachingstraject naar het antwoord op de vraag of deze manier van communiceren met elkaar, veranderingen van ideeën en overtuigingen oplevert en vooral ook of dit het werkplezier, de

betrokkenheid en de motivatie van de professionals verhoogt. Ik gebruik hiervoor de methode reteaming. Reteaming is een twaalf stappenplan voor het oplossingsgericht coachen van een team. Reteaming helpt individuele personen en groepen ten goede te veranderen, door het stellen van doelen te vergemakkelijken, de motivatie te vergroten en de samenwerking te versterken (Furman & Ahola, 2012). Het is een methode welke ruimte schept aan de reflectieve dialoog. De dialoog is een goed middel om te bouwen aan de persoonlijke, interpersoonlijke en organisatorische capaciteit binnen de organisatie (Verbiest, 2012). De dialoog kan ervoor zorgen dat mensen anderen beter begrijpen en zichzelf meer begrepen voelen. Dat werkt zuurgraadverlagend en leidt tot meer professioneel welbevinden. En dat is een vruchtbaar klimaat voor een welwillende houding ten aanzien van de noodzakelijke veranderingen in het onderwijs (Lauteslager 2012).

Voor mij als coach betekent dat, dat ik interactiepatronen en de beleving van de ander ontdek en hier op inga. Men noemt dit ook wel het coachen op het hier-en-nu (bijlage 7). Door als teamcoach te investeren en de groep te leren verantwoordelijkheid te nemen voor de hier-en-nu situatie, krijgt de groep meer vertrouwen in elkaar en durven ze zich kwetsbaar op te stellen (Lingsma 2005).

Sinds de opleiding Master Sen, ben ik geïnspireerd door het oplossingsgericht werken en - coachen. Dit onderzoek geeft informatie over de ervaringen van het team met een oplossingsgericht coachingstraject rondom een onderwijskundig probleem en biedt mij de mogelijkheid om mij als coach verder te bekwamen. Het is een stapje in ontwikkeling van de school als professionele leergemeenschap.

2.4 Fasen van teamontwikkeling

Bij het in gang zetten van een veranderingsproces, is het van belang te weten in welke 'fase' een team zit. Dit bepaalt de interventies van de coach. Lingsma (2005) benoemt 4 fasen van teamontwikkeling (bijlage 8). M1, M2, M3 en M4. De M staat voor Maturity, ofwel taakvolwassenheid. M1 en M2 groepen opereren op juniorniveau. M3 en M4 teams op senior niveau. Het geeft de mate van eigen verantwoordelijkheid aan. Ten aanzien van het onderwerp van dit onderzoek is er bij de bovenbouwleerkrachten sprake van een M2 groep. Zij hebben nog geen collectief 'hart'. Ze stemmen in subgroepen af. Ze delen dezelfde normen en waarden over het werk en hoe daarmee om te gaan (Lingsma 2005). De meeste collega's zijn 'zoeker' (Cauffman, 2010). Dat wil zeggen, dat zij een hulpvraag hebben ten aanzien van de begeleiding aan Toptalentleerlingen, maar niet zo goed weten hoe zij dit kunnen verbeteren.

Leidinggevend en hebben invloed op het niveau van het team (Lingsma 2005). Binnen dit onderzoek, wil ik het team begeleiden van een M2 groep naar een M3 team, ze begeleiden van 'zoeker' naar 'koper' (Cauffman 2010). Wanneer de leerkrachten 'koper' zijn, geven zij mij mandaat om samen met hen te zoeken naar hun krachtbronnen, welke ingezet kunnen worden bij de begeleiding aan Toptalentleerlingen. De leerkrachten dragen zorg voor de inhoud, procedure en het

proces van de verandering. Zo zijn zij eigenaar geworden van de eigen competentieontwikkeling. Ik ben me ervan bewust, dat dit proces voor elke leerkracht anders zal zijn.

In de rol van coach vraagt het begeleiden van een M2 groep naar een M3 team onder andere, dat ik meningen laat uitspreken naar elkaar, feedback stimuleer, de groep dingen laat doen en succeservaringen creëer (Lingsma 2005). Reteaming is hier een goed middel bij.

Kijkend naar de praktijk, zit het team in de *comfortzone* (Quinn & Cameron, 2001). De school staat redelijk goed bekend in de wijk. Er is een sfeer van betrekkelijke rust. Echter, de laatste jaren zijn de leerresultaten gedaald. De gemiddelde resultaten van de eindtoetsen van de afgelopen jaren zijn 534,3 (2011-2012) en 532,5 (2012-2013). Ondanks dat de uitslag van de CITO Eindtoets van 2012-2013 onder het landelijk gemiddelde en het gemiddelde van de scholengroep ligt, is het een score die paste bij de leerlingen in groep 8 van dat schooljaar. Vrijwel alle kinderen hebben gescoord overeenkomstig het niveau wat verwacht mocht worden, op basis van de gegevens uit ons leerlingvolgsysteem en observaties. Toch heeft het ons aan het denken gezet. Zijn er veranderingen nodig in ons onderwijs? Ik ben van mening, dat veranderingen en toenemende verwachtingen van onder andere de maatschappij, overheid en ouders, ervoor zorgen dat elke school voortdurend met ontwikkelingen te maken heeft. Dit vraagt veel van een schoolteam. Het team ervaart vernieuwingen niet vaak als een uitdaging, maar eerder als verhoging van de werkdruk. Veranderingen zijn dat overigens ook. Zeker in het begin. De kunst is om deze toch te ervaren als een uitdaging, die men met plezier samen aanpakt. Hiervoor is het nodig het team actief te betrekken bij een veranderingsproces. Ik denk, dat vooral het aspect 'samen' het ervaren van werkdruk kan verlagen en het plezier kan vergroten. Het team kan zich bewegen naar de *productieve zone*. Deze wordt gekenmerkt door passie en plezier, trots op de eigen cultuur en de bereikte resultaten. Er zijn heldere en door iedereen gedragen visies en strategische doelstellingen. Er is sprake van een verbinding tussen individuele en organisatorische doelstellingen.

Dit onderzoek is geslaagd, als leerkrachten door middel van het oplossingsgerichte coachingstraject, zich eigenaar voelen van hun onderwijs aan Toptalentleerlingen. Zij zien mogelijkheden voor het verbeteren van hun handelen en zijn gemotiveerd competenties verder te ontwikkelen. Leerkrachten ervaren daarnaast draagvlak en de samenwerking tussen collega's is geïntensiveerd. De verandering is een uitdaging en er is sprake van meer werkplezier.

3.1 Onderzoeksparadigma's

De doelen van dit onderzoek zijn:

1. Leerkrachten intensief te betrekken bij het veranderingsproces ten aanzien van hun dagelijks handelen in relatie tot de Toptalentleerlingen, waardoor zij zich eigenaar voelen, met als resultaat het onderwijs aan deze leerlingen te optimaliseren.
2. Mijn begeleidercommunicatie verder ontwikkelen.

Dit onderzoek heeft de kenmerken van het interpretatieve en het kritisch-emancipatorische onderzoeksparadigma (De Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2011).

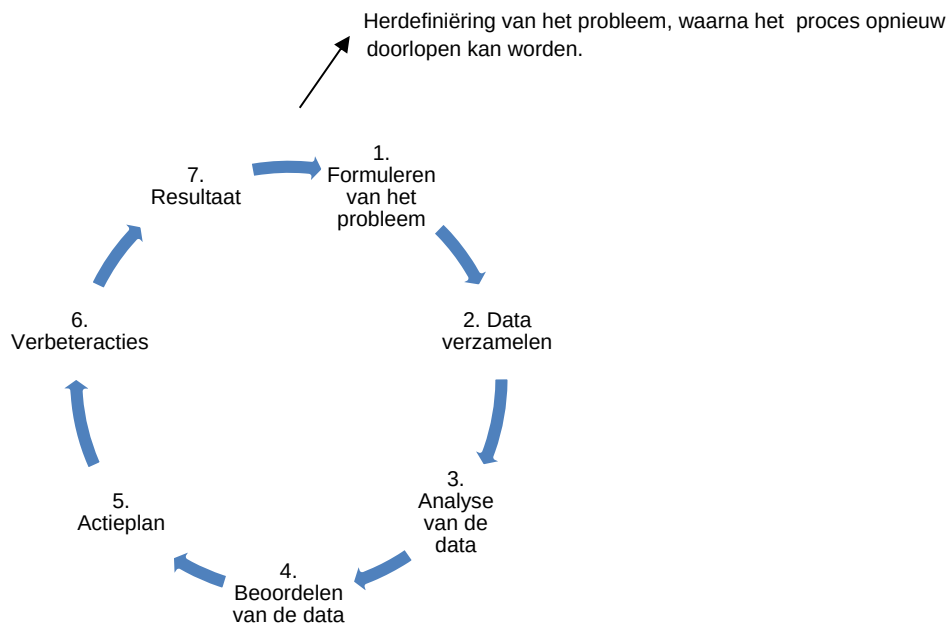
Interpretatief paradigma: De klassensituatie ten aanzien van het begeleiden van Toptalentleerlingen, wordt bekeken vanuit de ervaringen van de leerkrachten. Ik wil in teambijeenkomsten de begeleidingssituatie ter sprake brengen. Het doel hiervan is, om deze te verhelderen en te begrijpen. Hoe handelen leerkrachten in deze specifieke situaties? Wat werkt?

Kritisch-emancipatorisch paradigma: Leerkrachten geven aan, hun handelen met betrekking tot het begeleiden van Toptalentleerlingen, te willen verbeteren. Zij voelen zich verantwoordelijk voor de kwaliteit. Om werkelijk een verandering tot stand te kunnen brengen, hebben de leerkrachten een actieve rol binnen het gehele onderzoek. Dit gaat verder dan het delen van ervaringen. Het initiatief dient bij de leerkrachten zelf te liggen. Dit kan onder andere door (De Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2011) :

- ✓ Leerkrachten met elkaar in dialoog te laten gaan.
- ✓ Leerkrachten kritisch te laten reflecteren op hun onderwijspraktijk. Doe ik de juiste dingen? Waar baseer ik dat op?

3.2 Onderzoeksstrategie

Dit onderzoek is een actieonderzoek en interpretatief. De leerkrachten zijn er actief bij betrokken. Onderliggende normen en waarden worden met elkaar besproken. Denkbeelden kunnen veranderen. Samen creëert men draagvlak. Het actieonderzoek sluit aan bij bovenstaande paradigma's en is een cyclisch proces. Ik maak gebruik van Schumans model van actieonderzoek (Schuman, 2009).



Figuur 5: Schumans model van actieonderzoek.

De leerkrachten geven aan hun begeleiding aan de Toptalentleerlingen te willen optimaliseren. Zij lopen er tegen aan dat zij te weinig tijd hebben om deze leerlingen goed te begeleiden(1). Met behulp van de stappen één tot en met vijf van de methode reteaming gaan we data verzamelen(2). Leerkrachten gaan middels de dialoog de ideale toekomst schetsen. Zij delen kennis, ervaringen en overtuigingen met elkaar en reflecteren op hun onderwijspraktijk. De uitkomsten van de dialoog worden geanalyseerd (3) en met elkaar beoordeeld (4). Denken en handelen kunnen worden bijgesteld. Met elkaar worden doelen opgesteld (5). Er wordt één doel gekozen om verder aan te werken(6). Tot slot wordt het resultaat van de inzet van de methode reteaming besproken(7). Aansluitend kan besproken worden, wat gedaan kan worden om nog dichterbij het doel te komen. Het proces kan opnieuw doorlopen worden. Mijn rol is de leerkrachten te faciliteren en begeleiden bij dit proces. Bij dit onderzoek zijn de leerlingen indirect betrokken. Zij zullen een informatiebron zijn voor de leerkrachten. Zij zullen echter niet als onderzoeksgroep meegenomen worden.

3.3 Onderzoeksmethoden

Om antwoord te krijgen op de onderzoeksvraag: *‘Wat draagt de inzet van reteaming bij aan de professionalisering van de bovenbouwleerkrachten in het begeleiden van Toptalentleerlingen’*, zijn drie deelvragen onderzocht.

1. *Hoe denken leerkrachten over onze visie en in hoeverre vinden zij dat er sprake is van collectief leren en van een veilige professionele cultuur?*

Voor het antwoord op deze vraag wordt een vragenlijst uitgezet (Bijlage 9). De leerkrachten kijken door een ‘professionele leergemeenschap bril’ (Verbiest, 2012)

naar het onderwerp 'het begeleiden van Toptalentleerlingen'. De resultaten zijn van belang voor het vervolg van het onderzoek ten aanzien van de inhoud van de begeleiding.

Binnen dit onderzoeksdeel geldt de deductieve benadering (De Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2011): Er wordt uitgegaan van de theorie over de professionele leergemeenschap en gebruik gemaakt van vaststaande dimensies uit deze theorie.

Van de resultaten van de vragenlijst wordt een kwantitatieve analyse gemaakt, zodat duidelijk wordt wat de beginsituatie is van het team en waar de aandacht op dient te liggen bij de begeleiding van het onderzoek.

2. Welke doelen stellen bovenbouwleerkrachten, om verdere professionalisering in het begeleiden van Toptalentleerlingen, te kunnen realiseren?

Dit is het handelingsdeel van het onderzoek en hier geldt de inductieve benadering (De Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2011): de onderzoeksgroep is aan het woord. Middels de methode reteaming bepalen zij hun toekomstvisie, hun doelen en hun acties. Mijn taak is het proces te coachen.

Er zijn drie coachingsbijeenkomsten, met twee verschillende focusgroepen. Deze bestaan uit twee fulltime leerkrachten, zeven parttime leerkrachten en de Toptalentcoach van de bovenbouw. Dit houdt in dat dezelfde bijeenkomst zowel met groep 1 als met groep 2 gaat plaatsvinden. Zij zullen tijdens deze bijeenkomsten persoonlijke opvattingen, waarden, overtuigingen en kennis delen en deze 'verbinden met de ontwikkeling van nieuwe en betere verklaringen en werkwijzen' (Senge & Scharmer, 2001, blz. 241).

Om het onderzoek binnen de daarvoor beschikbare tijd behapbaar te houden en het tegelijkertijd voldoende resultaat op te laten leveren, worden in de eerste drie bijeenkomsten de eerste vijf stappen van reteaming uitgevoerd. De leerkrachten maken kennis met deze oplossingsgerichte methode, bouwen de fundering waarop de rest van het proces gebaseerd is, stellen concrete doelen op en kiezen één doel waaraan gewerkt gaat worden. De groep kan elkaar steunen, aanmoedigen en tot hulp zijn. Allen dragen bij aan het doel. De positieve gevolgen van het doel worden nader onderzocht. Zowel persoonlijk als voor het team, de school, de ouders en de leerlingen.

De bijeenkomsten worden op video opgenomen. Naar aanleiding van bijeenkomst 2 en 3, wordt een thematische analyse gemaakt.

De beelden leveren ook informatie op over mijn rol als begeleider. Het onderzoek zal voor mij een belangrijk leerproces zijn. Als beginnend coach wil ik goed reflecteren op mijn eigen handelen. Ik doe dit met behulp van de video beelden, welke ik ga analyseren met de kijkwijzer: GROW model en SVIB (bijlage 10). Deze kijkwijzer is afgeleid van het GROW model van Whitmore (2000) en het schema Basiscommunicatie van Biemans en Dekker (1994). De analyse van mijn begeleidercommunicatie en mijn opgestelde handelingsdoelen, zijn het startpunt voor de volgende bijeenkomst. Deze analyses zullen niet als data gepresenteerd worden

in dit onderzoek, maar worden meegenomen in de reflectie vanuit het doel, mijzelf verder te professionaliseren als oplossingsgerichte begeleider.

3. *Wat heeft de methode reteaming de bovenbouwleerkrachten opgeleverd?*

Voor dit onderzoeksdeel vullen de leerkrachten na elke coaching bijeenkomst een kort evaluatieformulier³ (bijlage 11) in en wordt een diepte (open) groepsinterview van 25 min afgenomen. Vanuit de startvraag *‘Wat heeft het middel reteaming je opgeleverd?’*, wordt doorgevraagd, om het resultaat van de genomen stappen van reteaming te toetsen. Het geeft informatie over de ervaringen van het reflectief onderzoekend bezig zijn met elkaar en hoe we met elkaar verder willen rondom de professionalisering van de begeleiding aan de Toptalentleerlingen. Ook van dit interview worden filmbeelden gemaakt.

Er is bij dit onderzoeksdeel sprake van de inductieve benadering. De beleving en mening van de onderzoeksgroep wordt gedeeld. Naar aanleiding van de evaluatieformulieren wordt een kwantitatieve analyse gemaakt. Van de interviews wordt een inhoudsanalyse gemaakt.

Deze informatie stelt mij in staat aanbevelingen te doen voor het vervolg van het onderzoek en voor het omgaan met veranderingsprocessen in ons onderwijs.

Ik realiseer me, dat dit onderzoek tijd en energie vraagt van alle betrokkenen. Ook na dit onderzoek zal dat nog het geval zijn. Het is immers een veranderingsproces. Ook zijn nog niet alle stappen van reteaming doorlopen. Afhankelijk van de uitkomsten, loopt dit na het onderzoek door. Om alles zo efficiënt mogelijk te laten verlopen, is een tijdpad (bijlage 12) gemaakt.

3.4 Ethiek, betrouwbaarheid, validiteit en triangulatie

Tijdens het onderzoek is mijn handelen open en transparant. Ik zal respectvol omgaan met de ander. Ik zal de ander goed informeren, toestemming vragen en open staan voor zijn inbreng en feedback. Aan het eind van elke bijeenkomst vult de onderzoeksgroep een evaluatieformulier in. Deze informatie zal, net als de beelden, meegenomen worden in de reflectie op mijn handelen en daarnaast dienen om het resultaat van de bijeenkomst te meten. Met deze informatie zal ik zorgvuldig omgaan en de anonimiteit bewaken. Triangulatie en validiteit worden verhoogd, doordat data worden verzameld middels een enquête, oplossingsgerichte werkvormen, evaluatieformulieren en een interview. Daarnaast vindt dataverzameling plaats op verschillende momenten en bij verschillende personen. Na elke analyse wordt gebruik gemaakt van de member check. Dat houdt in dat de analyses met de onderzoeksgroep worden gedeeld en zij feedback kunnen geven op wat zij nog missen in de weerslag. De analyses van de bijeenkomsten 2, 3 en 4 worden ook

³ CRS, bewerkte SRS van Institute for the Study of therapeutic Change www.talkingcure.com © 2002, Miller, Duncan, & Johnson; vertaling: V.4.0: Asmus, Crouzen & van Oenen.

voorgelegd aan twee collega studenten. Zij geven feedback op de kwaliteit. Tijdens het gehele onderzoek wordt een logboek bijgehouden.

Aan het onderzoek nemen twee verschillende groepen deel. Er worden meningen verkend en doelen gesteld. Ik ben mij ervan bewust, dat de uitkomsten situatie gebonden zijn en dat de uitkomsten van de groepen met elkaar gedeeld moeten worden. Door de resultaten van het onderzoek te verbinden met de theorie, kan er betekenis aan worden verleend, welke van belang kunnen zijn voor het vervolg van het onderzoek.

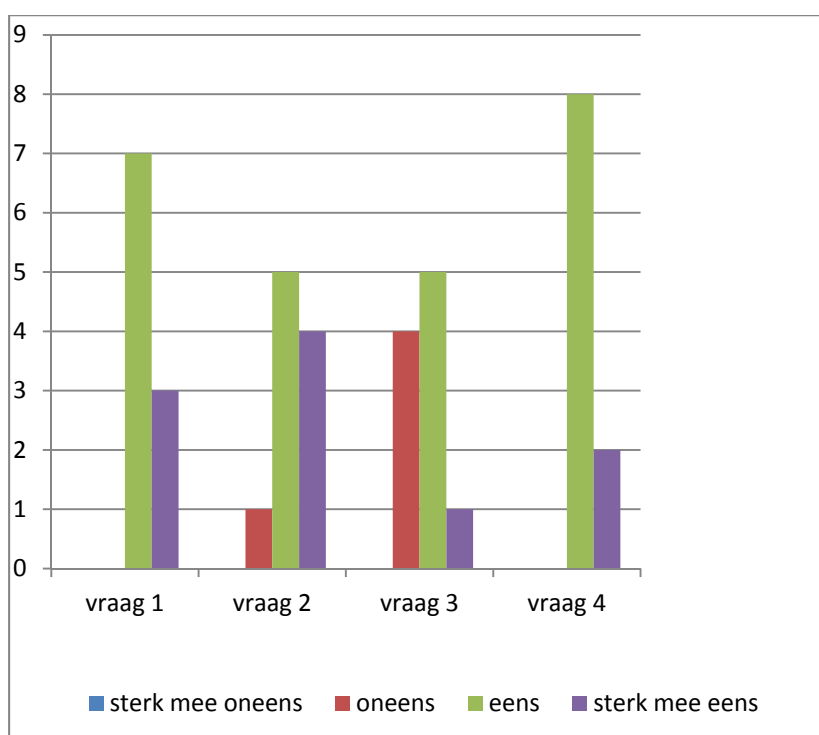
Hoofdstuk 4: Data-analyse en resultaten

In dit hoofdstuk wordt de data-analyse gepresenteerd. De enquête, evaluatieformulieren en de resultaten van de bijeenkomsten zijn als bijlagen toegevoegd.

4.1 Analyse deelvraag 1: Hoe denken leerkrachten over onze visie en in hoeverre vinden zij, dat er sprake is van collectief leren en van een veilige professionele cultuur?

Voor het antwoord op deze vraag is een enquête uitgezet (resultaten in bijlage 1). In de enquête is de mening gevraagd over de visie, collectief leren en de cultuur in de school in relatie tot het thema 'het begeleiden van Toptalentleerlingen'. De resultaten zijn per onderwerp, kwantitatief, in drie verschillende grafieken (4.1 A t/m 4.1 C) gezet en geanalyseerd. 4.1D geeft de analyse van de opmerkingen weer, die in een apart tekstvak in de enquête zijn geplaatst.

4.1 A: Gedeelde waarden en visie op leren en de rol van de leerkracht →



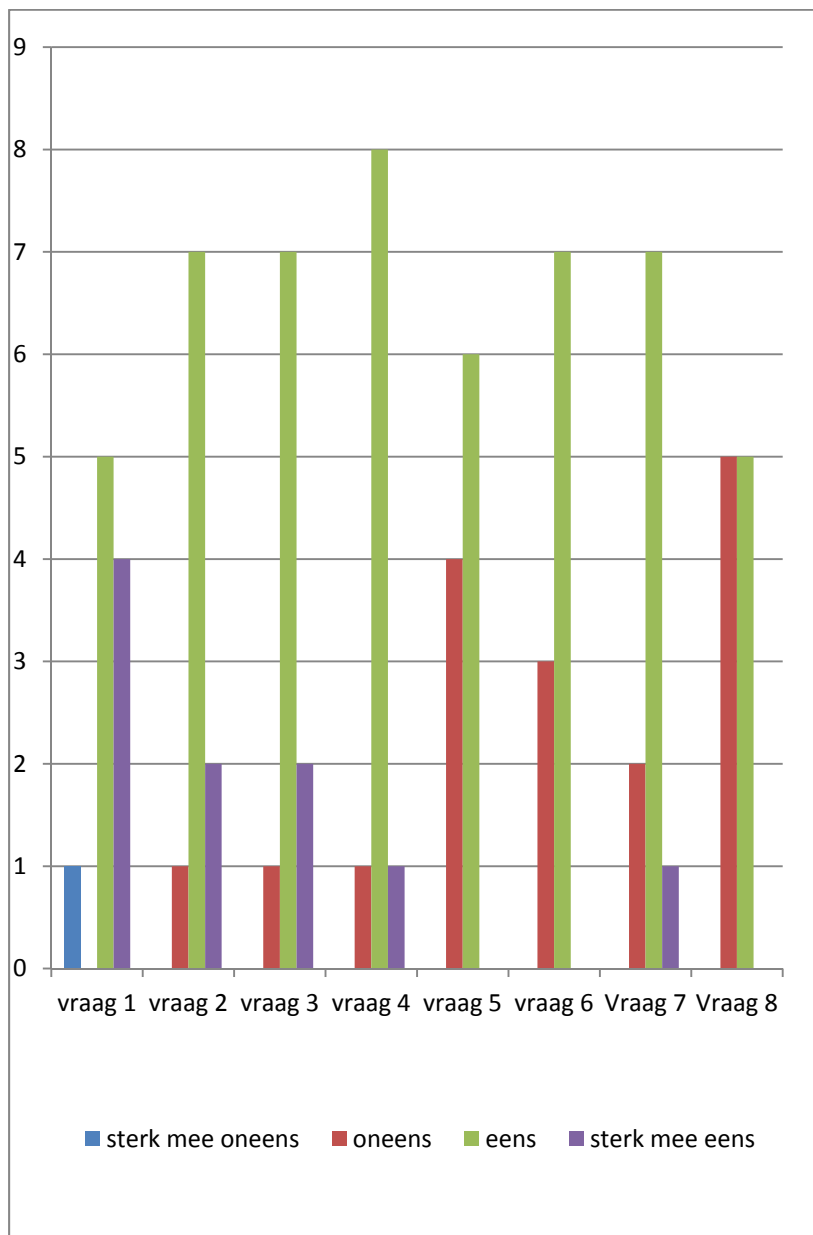
De vragen over onze visie:

1. De visie van de school wordt door mij gedeeld.
2. De visie is concreet gericht op het verbeteren van het leren en de resultaten van de leerlingen.
3. De consequenties van de visie worden gedeeld door alle leerkrachten.
4. De visie is voldoende richtinggevend voor het onderwijs aan Toptalentleerlingen.

Figuur 6: grafiek over de visie

Analyse: Uit de analyse blijkt, dat alle leerkrachten de visie delen en deze ook voldoende richtinggevend vinden voor het onderwijs aan Toptalentleerlingen. Vier van de tien leerkrachten zijn daarbij van mening, dat de consequenties van de visie niet worden gedeeld door alle leerkrachten.

4.1 B: Collectief leren en gedeelde praktijken →



De vragen over collectief leren:

1. Ik leer en werk samen met collega's aan de begeleiding aan Toptalentleerlingen.

Er is binnen dit collectief leren en handelen aandacht voor:

2. mijn handelen als leerkracht en het resultaat daarvan op de leerlingen.
3. mijn persoonlijke competenties (kennis, vaardigheden en attitudes).
4. mijn mentale modellen over leren en onderwijzen.
5. actuele wetenschappelijke kennis.
6. actuele praktijkkennis.

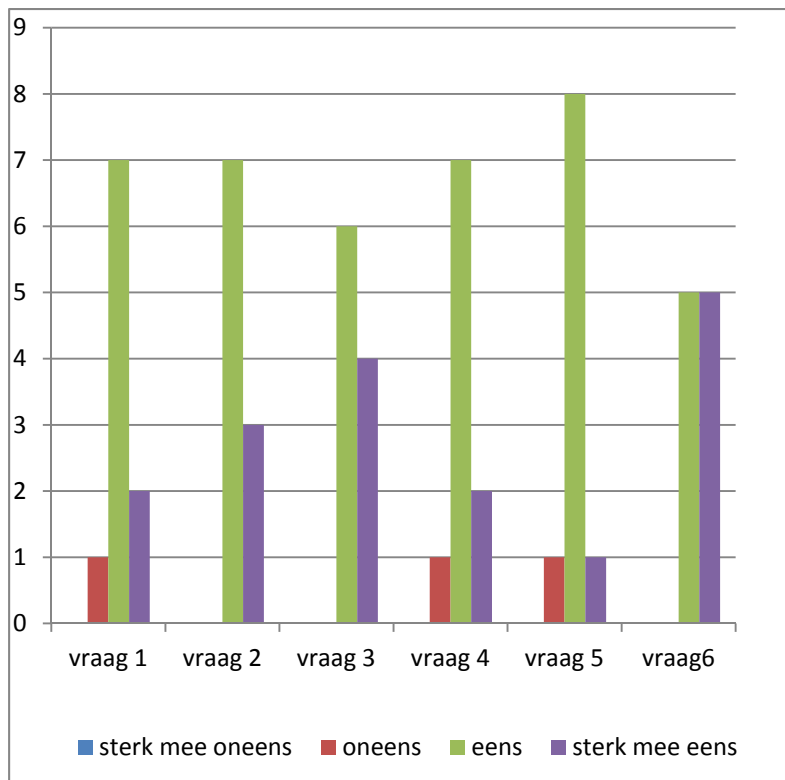
Binnen dit collectief leren wordt:

7. goed naar elkaar geluisterd.
8. constructieve feedback gegeven aan elkaar.

Figuur 7: grafiek over de het collectief leren

Analyse: De meeste leerkrachten geven aan collectief te leren met betrekking tot het begeleiden van Toptalentleerlingen. Meerdere leerkrachten ervaren hierbij echter te weinig aandacht voor actuele kennis, zowel wetenschappelijke als praktijkkennis. De helft van de onderzoeksgroep geeft aan geen constructieve feedback te geven en/of ontvangen.

4.1 C: Organisatorische capaciteit, ondersteunende conditie: cultuur , in relatie tot het thema: het begeleiden van Toptalentleerlingen →



Vragen over onze cultuur:

1. Relaties tussen teamleden worden gekenmerkt door respect en vertrouwen.
2. Ik durf fouten te maken en dit openlijk toe te geven.
3. Ik leer van mijn fouten.
4. Men spreekt elkaar aan op een professionele manier.
5. Men waardeert experimenten en vernieuwingen van collega's.
6. Professionalisering in de school is vanzelfsprekend.

Figuur 8: grafiek over de cultuur

Analyse: Alle leerkrachten geven aan, professionalisering in de school vanzelfsprekend te vinden. Men durft daarbij fouten te maken en deze toe te geven. Daarbij leert men van de fouten. Op een enkele leerkracht na, ervaart men respect en vertrouwen onderling, geeft men aan experimenten en vernieuwingen van collega's te waarderen en is men van mening dat men elkaar aanspreekt op een professionele manier.

4.1 D: Opmerkingen geplaatst in een daarvoor bestemd tekstvak:

Vier van de tien leerkrachten hebben een opmerking geplaatst:

Analyse: Leerkracht 1 benadrukt nogmaals dat er te weinig aandacht is voor actuele praktijkkennis en doet concrete voorstellen om meer praktijkkennis te vergaren, zoals kijken bij andere scholen en met elkaar in gesprek gaan over de praktische uitvoering in de groep. Leerkracht 1 geeft ook aan dat vernieuwingen niet door het hele team gedragen worden: "Ik waardeer zeker experimenten en vernieuwingen van collega's, maar dit wordt naar mijn mening niet door het gehele team gedragen." Leerkracht 2 doet een uitspraak over het ontbreken van één doorgaande lijn in de school: "Iedereen is op zijn/haar manier goed bezig. Het ontbreekt echter aan samenhang, aan verwachtingen en feedback." Leerkracht 3 voegt de opmerking toe, dat hij de

communicatie met de verschillende partijen in de school goed vindt verlopen: “Mijn ervaring is tot nu toe, dat de communicatie tussen de leerkrachten optimaal is.”
Leerkracht 4 plaatst een kritische noot, namelijk dat de veranderingen die eventueel doorgevoerd worden, werkbaar moeten zijn voor de leerkrachten: “Houdt het werkbaar!”

Slotanalyse 4.1:

Gezien de analyse van de enquête, is de startsituatie van het team duidelijk geworden. Alle leerkrachten zijn het eens met de visie. 40% van de deelnemende leerkrachten geven echter aan dat de consequenties van de visie niet door iedereen worden gedeeld. Op een enkele leerkracht na, wordt daarentegen wel het collectief leren, met betrekking tot het begeleiden van Toptalentleerlingen, ervaren. Meerdere leerkrachten maken daarbij de kanttekening dat er te weinig aandacht is voor actuele wetenschappelijke- en praktijkkennis. Daarnaast geeft de helft aan, geen constructieve feedback te geven en/of te ontvangen. Daarentegen zijn bijna alle leerkrachten van mening, dat er op een professionele manier met elkaar wordt gecommuniceerd. Kritische noten zijn, het ontbreken van een doorgaande lijn door de hele school, het ontbreken van draagvlak bij het hele team en dat de consequenties van doorgevoerde veranderingen werkbaar moeten zijn voor de leerkrachten.

Eén van de uitkomsten van de enquête, is de behoefte aan actuele wetenschappelijke- en praktijkkennis. Om alvast voor een deel in die behoefte te voorzien, wordt in coaching bijeenkomst 1 de handreiking Toptalent (bijlage 14) van onze stichting uitgedeeld. Omdat er in dit onderzoek verder niet op ingegaan wordt, wordt dit punt meegenomen in de aanbevelingen.

Om de communicatie tijdens coachingsbijeenkomsten zo effectief mogelijk te laten verlopen, komen de onderwerpen ‘het geven en ontvangen van constructieve feedback’ (bijlage 15) evenals ‘de kenmerken van de professionele dialoog’ (bijlage 16), aan bod tijdens de eerste coaching bijeenkomst. Een citaat uit het logboek (bijlage 17) verduidelijkt deze keus: “De uitslag van de enquête heeft mij aan het denken gezet. Bij dit onderzoek gaan de leerkrachten met elkaar in dialoog. Feedback geven en ontvangen is daar een onderdeel van. Ik heb besloten om de leerkrachten hier in de eerste bijeenkomst informatie over te geven.”

4.2 Analyse deelvraag 2: Welke doelen stellen bovenbouwleerkrachten, om verdere professionalisering in het begeleiden van Toptalentleerlingen, te kunnen realiseren?

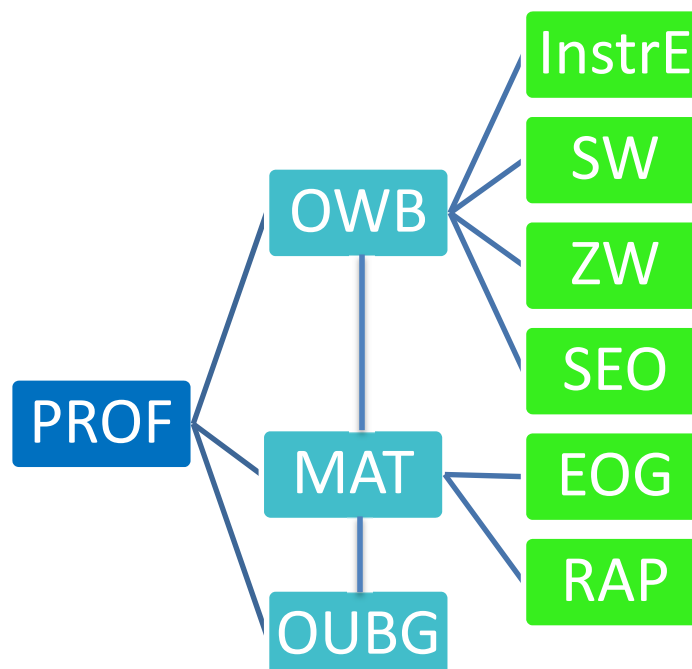
Voor het antwoord op deze vraag zijn drie coachingsbijeenkomsten georganiseerd, 4.2 A tot en met 4.2 C, welke corresponderen met de eerste drie stappen van reteaming.

4.2 A: Coaching bijeenkomst 1, stap 1: Introduceren van de methode reteaming

Tijdens deze bijeenkomst (bijlage 18) heeft de nadruk gelegen op informatieoverdracht. De analyse van de enquête is besproken en er is informatie gegeven over reteaming, de dialoog en feedback geven en ontvangen. Tot slot zijn de leerkrachten op de hoogte gebracht van de inhoud van de volgende bijeenkomsten.

4.2 B: Coaching bijeenkomst 2, stap 2: Beschrijf gezamenlijk de toekomstvisie

Analyse: Tijdens deze bijeenkomst (bijlagen 19 en 20) hebben de leerkrachten de fundering gebouwd, waarop de rest van het proces gebaseerd is. Middels een oplossingsgerichte werkvorm, hebben zij gezamenlijk thema's onderscheiden en categorieën, horende bij dat thema, bijgevoegd. Deze data vormen samen de fundering. Deze zijn vervolgens geanalyseerd aan de hand van de methode van coderen (Boeije, 2005). Uit de resultaten (bijlage 21) blijkt, dat er drie thema's zijn welke grote aandacht hebben van de onderzoeksgroep. Deze zijn: De onderwijsbehoeften van elke leerling (OWB), het aanbieden van uitdagend materiaal (MAT) en een onderwijsaanbod buiten de groep (OUBG). Deze thema's en de overige thema's zijn van belang om mee te nemen naar bijeenkomst 3, waarin de concrete doelen voor de praktijk worden gesteld. De thema's staan gelinkt aan elkaar. Dit is in de codeboom hieronder weergegeven.



Figuur 9: Codeboom

Legenda codes

PROF	Geschoolde leerkrachten
OWB	De onderwijsbehoeften zijn duidelijk.
MAT	Aanbieden uitdagend materiaal, verrijkingstof.
RAP	Goede rapportage
SW	Toptalentleerlingen werken in groepsverband.
SEO	Toptalentleerlingen gaan goed met elkaar om. Er is sprake van een goede sfeer en respect voor elkaar.
OG	Extra ondersteuning in de groep.
OUBG	Ondersteuning en uitdaging door externen of collega's buiten de groep.
ZW	Zelfstandig werken.
InstrE	Instructie- en evaluatietijd voor de Toptalentleerlingen

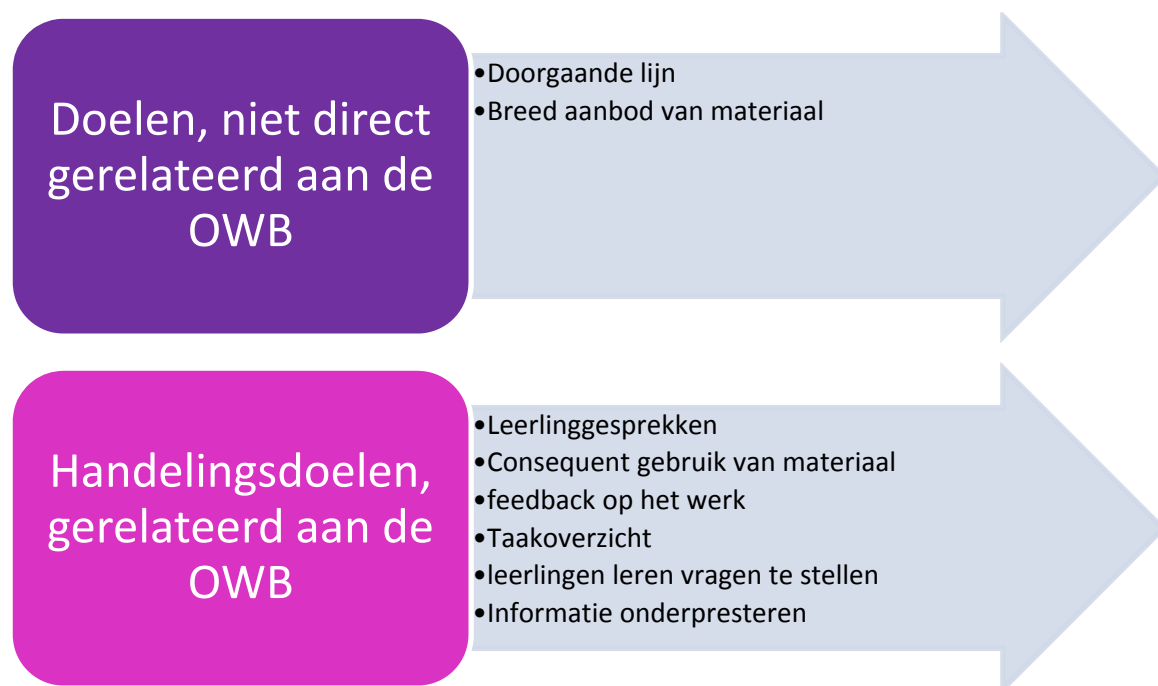
De codeboom laat zien, hoe de thema's tot elkaar in relatie staan. De pijlen zijn allemaal met elkaar verbonden. Alle thema's hebben invloed op elkaar. Bovenaan staat de professionalisering van leerkrachten (PROF). Welke kennis hebben zij nodig om de Toptalentleerlingen goed te kunnen begeleiden? Daaronder staat het thema 'onderwijsbehoeften' (OWB). Dit thema is vaak genoemd door de leerkrachten. Zij geven aan, dat zij de onderwijsbehoeften van de Toptalentleerlingen duidelijk willen krijgen. Aan de onderwijsbehoeften zitten vijf thema's gekoppeld. Deze hebben een directe link. Het eerste thema 'InstrE', geeft het instructie- en evaluatiemoment weer. De leerkrachten benoemen, dat zij meer tijd willen maken voor de instructie aan en evaluatie met deze leerlingen. Samenwerken (SW) en zelfstandig werken (ZW) willen de leerkrachten bevorderen bij de leerlingen. Binnen het thema 'SEO' geven de leerkrachten aan dat het van belang is dat leerlingen in contact blijven met al hun klasgenoten. Het vijfde thema 'materialen' (MAT), is het tweede thema dat veel aandacht kreeg. Deze is direct gerelateerd aan het thema OWB, omdat men aangeeft dat in een ideale situatie de leerlingen voldoende verrijkingmateriaal krijgen aangeboden. De link naar de onderwijsbehoeften is, dat zij willen dat deze op maat worden aangeboden. Aan het thema 'MAT', zitten twee thema's gekoppeld. Extra ondersteuning en uitdaging buiten de klas (EOBK) en extra ondersteuning in de groep (EOG). Leerkrachten geven aan zelf extra ondersteuning te willen, waarbij de voorkeur uit lijkt te gaan, deze te ontvangen in de vorm van begeleiding en uitdaging voor de leerlingen buiten de klas. Tot slot geeft men aan dat er voor deze leerlingen op enigerlei wijze een beoordeling moet zijn, bijvoorbeeld in de vorm van een rapport.

De uitkomsten van deze bijeenkomst vormen de basis voor bijeenkomst 3. Er wordt gestart met het thema OWB of MAT, met de daaraan gelinkte thema's. De leerkrachten bepalen over welk thema zij als eerste in gesprek gaan.

4.2 C: Bijeenkomst 3, stap 3: Stel samen concrete doelen op

Tijdens deze bijeenkomst heeft de onderzoeksgroep de doelen met elkaar opgesteld, die horen bij het thema OWB. De leerkrachten waren het er unaniem mee eens, dat het duidelijk hebben van de onderwijsbehoeften, komt vóór het aanbieden van uitdagend materiaal. Door gebrek aan tijd, is nog geen beslissing genomen aan welk doel men het eerst wil gaan werken. Zij hebben doelen opgesteld middels een werkvorm, welke ruimte biedt aan de dialoog (bijlage 22). De data zijn thematisch geanalyseerd.

De volgende doelen zijn opgesteld:



Figuur 10: De doelen

Analyse: Er zijn acht doelen opgesteld. Twee doelen zijn niet direct gerelateerd aan de onderwijsbehoeften. Deze zijn: de doorgaande lijn duidelijk krijgen en dat er een breed aanbod van materialen moet komen.

Er worden zes handelingsdoelen genoemd om meer zicht te krijgen op de onderwijsbehoeften van de leerlingen. Naast het doel om meer informatie te krijgen over het signaleren van onderpresteerders, geven zij aan dat zij: structureel leerling gesprekken willen voeren, de leerlingen willen leren vragen te stellen, consequent gebruik willen maken van de materialen, feedback willen geven op het werk van de leerlingen en dat zij willen werken met een taakoverzicht.

4.3 Analyse van deelvraag 3: Wat heeft de methode reteaming de bovenbouwleerkrachten opgeleverd?

Voor het antwoord op deelvraag 3 zijn twee onderzoeksmethoden ingezet. Dit zijn het evaluatieformulier en het interview. Van de evaluatieformulieren (Bijlage 23) is een kwantitatieve analyse gemaakt (bijlage 24). Van de interviews is een inhoudsanalyse gemaakt (Transcriptie en analyse in bijlage 25).

4.3.A De analyse van de evaluatieformulieren

Na bijeenkomst 1 hebben drie leerkrachten het evaluatieformulier ingevuld. De overige leerkrachten hebben schriftelijk feedback gegeven op de inhoud en de presentatie. Uit de evaluatie blijkt dat het een goede keus is geweest om de leerkrachten verder te informeren. Leerkrachten geven aan, dat zij de informatie duidelijk en informatief vonden en dat zij gewerkt hebben aan zaken, die zij belangrijk vinden. Eén leerkracht geeft aan dat het geheel niet aansluit bij zijn behoefte.

Na bijeenkomst 2 hebben acht leerkrachten het evaluatieformulier ingevuld. Uit de ingevulde evaluatieformulieren blijkt dat de leerkrachten zich gehoord, begrepen en gerespecteerd voelden. Zij vinden het onderwerp waaraan is gewerkt, voldoende van belang. De aanpak van de coach past ruim voldoende tot goed bij de meeste deelnemers. Eén van de groepsleden geeft aan dat het geheel wat minder aansluit bij zijn behoefte.

Na de bijeenkomst 3 hebben negen leerkrachten het evaluatieformulier ingevuld. Uit de ingevulde evaluatieformulieren blijkt, dat het proces van reteaming tot nu toe positief wordt ervaren. Eén van de negen groepsleden geeft aan, dat het werken aan dit onderwerp geen hoge prioriteit heeft. Daarnaast wordt één keer aangegeven dat de coaching net voldoende aansluit bij de behoefte. De overige groepsleden beoordelen de bijeenkomst als van belang en kunnen zich goed vinden in de aanpak en de coaching in het geheel. Alle groepsleden voelen zich gehoord, begrepen en gerespecteerd.

4.3.B De analyse van de interviews

Er zijn een viertal interviews afgenomen: één interview met een groep van 6 leerkrachten, één interview met 2 leerkrachten en twee interviews met één leerkracht (Transcriptie in bijlage 24). Er is bij dit onderzoeksdeel sprake van de inductieve benadering. Het geeft informatie over de ervaringen van het reflectief onderzoekend bezig zijn met elkaar, hoe we met elkaar verder willen rondom de professionalisering van de begeleiding aan de Toptalentleerlingen en de coaching. In de interviews hebben de leerkrachten hun beleving, ervaringen en meningen gedeeld. De volgende thema's zijn aan bod gekomen:

- De beleving
- De samenwerking
- De coaching
- De toekomst

De inhoudsanalyse

In de tabel staan de begrippen welke de leerkrachten hebben genoemd.

Betrokken/ bottom up/ eigen inbreng/ inspirerend/ activerend	Alle Leerkrachten
Structuur/ concreet/ praktijkgericht / duidelijk/ doelgericht	Alle leerkrachten
Samenwerken/leren van elkaar / meedenken/	Alle Leerkrachten
Bewustwording/ verdieping/ eigenaarschap	Alle leerkrachten

In figuur 11 staan de kernbegrippen benoemd. De structuur van het proces reteaming heeft ertoe geleid, dat de onderzoeksgroep in korte tijd tot een gezamenlijke visie en doelen kon komen. Door het stapsgewijze proces en de oplossingsgerichte werkvormen, werd een ieder direct actief betrokken en geactiveerd: “Een dergelijke verandering is voor veel mensen zoals ik een vrij abstract, ingewikkeld groot gebeuren. Nu is het in deze kleine stapjes wel concreter geworden. We hebben de doelen op een rijtje staan.”

De samenwerking heeft de leerkrachten geprikkeld, actief mee te denken en zodoende de eigen inbreng uit te dragen: “En nu denk je mee en dat vind ik dan heel prettig. Dan heb je het met elkaar bedacht. Nu kunnen we verder. “ ; “Je bent gewoon veel actiever betrokken. Je gaat niet achterover zitten en laat het op je afkomen. Je werd gewoon gedwongen en dat is positief bedoeld, om mee te denken, dingen op te schrijven, zodat het een positief proces is.” ; “De manier van overleggen, de manier van de vrijheid dat je je mening kan geven en met elkaar, dat vond ik er ook heel prettig aan. Je hebt oog en oor voor elkaar.”

Verder geven de leerkrachten aan de doelen te willen bereiken. Het moet wat op gaan leveren voor de leerlingen in de groep: “We moeten nu concreet gaan maken, waar we de komende maanden mee aan de slag gaan. In die zin heeft het vooral gebracht, dat je weet hoe men er tegenaan kijkt en dat de verschillen helemaal niet zo heel groot zijn. En nu moet je wat met de uitwerking ervan.”

Uit de interviews blijkt ook, dat door met elkaar te praten en leren, er bij enkele leerkrachten meer bewustwording is ontstaan. “Je bent continue aan het denken. Met welk vak hebben wij nog niet met Toptalenten gewerkt? Hoe gaan we dat dan volgend jaar wel doen? Het is wel weer onder de aandacht en het houdt je weer bezig”; “Het is en stukje bewustwording” ;



Figuur 11: Kernbegrippen interview

Hoofdstuk 5: Conclusies en aanbevelingen

Om conclusies te kunnen trekken uit de analyses van de verzamelde data, wordt per onderzoeksvraag gepresenteerd hoe deze zich verhouden tot de theorie uit hoofdstuk 2. Aansluitend wordt bij 'aanbevelingen' beschreven, wat deze betekenen voor het vervolg van het proces, van verdere professionalisering van de leerkracht in het begeleiden van Toptalentleerlingen. Ook wordt beschreven, wat deze betekenen voor de ontwikkeling van de school naar een professionele leergemeenschap.

5.1 Hoe denken leerkrachten over onze visie en in hoeverre vinden zij, dat er sprake is van collectief leren en van een veilige professionele cultuur?

Uit de enquête blijkt, dat een deel van de leerkrachten vindt, dat de consequenties van de visie niet door iedereen worden gedeeld. Dit zegt iets over het uitdragen van de visie in de praktijk, de doorgaande lijn en het draagvlak. Dit zegt ook iets over het collectief leren op de school. Verbiest (2012) geeft aan dat collectief leren resulteert in een gezamenlijke taal, visie en waardering voor elkaar en dat het leidt tot nieuwe of vernieuwde praktijken. Om zorg te dragen voor goed onderwijs, is het nodig dat de leerkrachten als team samen werken en samen leren. Goed onderwijs gedijt bij de ontwikkeling van de school als professionele leergemeenschap. Reteaming (Furman & Ahola, 2012) is een middel om collectief te leren en past binnen een ontwikkelende professionele leergemeenschap (Verbiest, 2012).

Uit de enquête blijkt dat vier leerkrachten ervaren, dat er binnen het collectief leren, te weinig aandacht is voor actuele kennis, zowel wetenschappelijke als praktijkkennis. Er is bij de leerkrachten behoefte aan informatie. Dit betreft informatie over het Toptalent beleid van de school, alsook informatie over onderpresteren. Dit komt ook tot uiting in doelen die zij gesteld hebben.

Leerkrachten geven aan dat professionalisering vanzelfsprekend is en dat er sprake is van een veilige professionele cultuur. Men durft fouten te maken en spreekt elkaar aan op een professionele manier. Dit zijn ondersteunende condities om verder te kunnen ontwikkelen tot een professionele leergemeenschap (Verbiest, 2012). Uit de evaluatieformulieren van de bijeenkomsten blijkt, dat de leerkrachten zich allemaal gehoord, begrepen en gerespecteerd voelden. Deze informatie betekent in ieder geval, dat er een cultuur is, waarin sprake is van open communicatie, waarin niemand zich onveilig heeft gevoeld. Dit komt overeen met de literatuur over een professionele leergemeenschap.

Binnen deze communicatie, ervaren niet alle leerkrachten het ontvangen en geven van constructieve feedback. Het geven en ontvangen van feedback zijn vaardigheden die het collectief leren stimuleren. Feedback levert een belangrijke bijdrage aan de dialoog. Kenmerken van de dialoog zijn onder andere: open vragen stellen, het echt willen weten, het geven van complimenten. Complimenten zijn een positieve vorm van feedback. Indirecte complimenten zijn de mooiste complimenten, omdat zij de focus richten op wat er (beter) werkt (Cauffman & Van Dijk, 2010). De

dialogoog vormt een belangrijk onderdeel van oplossingsgerichte coaching. Het is een goed middel om te bouwen aan de persoonlijke, interpersoonlijke en organisatorische capaciteit binnen de organisatie (Verbiest, 2012). Dit kan ervoor zorgen dat mensen anderen beter begrijpen en zichzelf meer begrepen voelen. Dat werkt zuurgraadverlagend en leidt tot meer professioneel welbevinden. Het is een vruchtbaar klimaat voor een welwillende houding ten aanzien van de noodzakelijke veranderingen in het onderwijs (Lauteslager, 2012). Het is zinvol de dialogoog vaker in te zetten bij veranderingsprocessen.

5.2 Welke doelen stellen bovenbouwleerkrachten, om verdere professionalisering in het begeleiden van Toptalentleerlingen, te kunnen realiseren?

Het proces van collectief leren heeft geresulteerd in twee indirecte handelingsdoelen en zes concrete handelingsdoelen. De indirecte doelen zijn gericht op het verkrijgen van meer informatie over het Toptalent beleid en het onderpresteren van Toptalentleerlingen. De concrete handelingsdoelen zijn doelen die bereikt willen worden in de begeleiding van de leerlingen. Deze doelen kunnen leiden tot verdere professionalisering en vernieuwde praktijken ten aanzien van het begeleiden van Toptalentleerlingen. Eén van de voorwaarden om doelen te bereiken is, dat men er vertrouwen in heeft, dat deze behaald kunnen worden. Doordat zij samen deze doelen hebben bepaald, is de kans groot dat deze werkbaar zijn voor de leerkrachten. Om gemotiveerd te zijn voor het nastreven van een doel, moet je het gevoel hebben dat het jouw doel is, dat je zelf besloten hebt te doen of waarbij je in ieder geval inspraak hebt gehad in die beslissing (Furman & Ahola). Ten tijde van dit onderzoek is nog niet bepaald aan welk doel men het eerst wil gaan werken.

5.3 Wat heeft de methode reteaming de bovenbouwleerkrachten opgeleverd?

Eén van de uitkomsten van het onderzoek is, dat reteaming de *betrokkenheid* van de leerkrachten heeft vergroot. Betrokkenheid leidt tot vernieuwde praktijken (Verbiest, 2008). In de interviews geven de leerkrachten aan dat deze betrokkenheid bijdraagt aan het *welbevinden*, *bewustwording* en de *motivatie* om daadwerkelijk de huidige situatie te gaan veranderen. De eerste stappen van het proces van reteaming hebben bijgedragen aan het opbouwen van motivatie (Furman & Ahola, 2012). Een andere uitkomst van het onderzoek is, dat de structuur van reteaming, de stapsgewijze aanpak, de leerkrachten heeft geholpen bij het denkproces, wat geresulteerd heeft in een stukje bewustwording. De leerkrachten geven aan, dat het proces en de manier van coaching, hen geactiveerd heeft mee te denken, inbreng te hebben en samen te werken. Zij hebben gezamenlijk zorg gedragen voor inhoud en willen er nu voor zorgen dat het proces van verandering doorgang vindt. Zij zijn bereid hun 'comfortzone' los te laten en te bewegen naar de 'productieve zone' (Quinn & Cameron, 2001). Aansluitend kan geconcludeerd worden, dat er binnen de onderzoeksgroep een verschuiving plaats vindt van een M2 groep naar een M3 team

(Lingsma 2005). De coaching tijdens de bijeenkomsten 2,3 en 4, heeft hieraan bijgedragen, door zich te beperken tot het aangeven en bewaken van de kaders (Kloosterboer, 2005). Leerkrachten benadrukken, dat het van belang is dat er een coach is die het proces bewaakt, zo nodig bijstuurt, uitwerkt, evalueert en terugkoppelt. Dit geeft aan, dat er bij de leerkrachten op dit moment nog sterk de behoefte is, dat de coach de bijeenkomsten organiseert. Dit past bij een M2 team, dat zich wil ontwikkelen naar een M3 team (Lingsma, 2005).

De tijd die ingepland was voor de bijeenkomsten, was relatief kort. Dit is wisselend ervaren door de onderzoeksgroep. De meeste leerkrachten hebben in het interview aangegeven, het als prettig te hebben ervaren dat er in een korte tijd, concrete resultaten zijn geboekt. Eén leerkracht heeft aangegeven, dat hij meer tijd nodig heeft om na te denken. Dit heeft als gevolg gehad, dat de volledige inbreng van deze leerkracht tijdens dit onderzoek, niet is meegenomen.

Tot slot blijkt, dat alle leerkrachten een oplossingsgericht coachingstraject geschikt vinden, voor veranderingsprocessen die een groot deel of het hele team aangaan. Zij zien graag deze manier van communiceren met elkaar, vaker toegepast in onze school. Met dit onderzoek is een kleine stap voorwaarts gemaakt in de ontwikkeling van de school naar een professionele leergemeenschap (Verbiest, 2008).

5.4 Wat draagt de inzet van reteaming bij aan de professionalisering van de bovenbouwleerkrachten in het begeleiden van Toptalentleerlingen?

Professionalisering kenmerkt zich door een professionele attitude. Dit betekent onder andere dat leerkrachten gericht zijn op de belangen van de leerling, zich laten leiden door kennis en hun handelen toetsen en onderzoeken (Verbiest 2012). De inzet van reteaming heeft ertoe geleid dat de leerkrachten concrete doelen hebben opgesteld, die bijdragen aan een verbetering van de begeleiding aan Toptalentleerlingen. Daarnaast hebben zij kennis gedeeld en hun handelen besproken. Dit alles heeft geleid tot betrokkenheid en motivatie. Dit correspondeert met de theorie over reteaming.

Het gevolg hiervan is alle leerkrachten van mening zijn, dat het proces van reteaming door moet lopen. Daarnaast noemen zij dat reteaming een middel is, dat in de toekomst vaker ingezet kan gaan worden bij veranderingsprocessen. Het is een stap in de ontwikkeling naar een professionele leergemeenschap.

5.5 Aanbevelingen

Naar aanleiding van dit onderzoek, doe ik 8 aanbevelingen:

1. Het proces van reteaming voortzetten. Uit het onderzoek blijkt dat de leerkrachten gemotiveerd zijn. Dat zij een stem hebben gehad in het proces, inspireert hen. Zij willen verder professionaliseren en dat het wat op gaat leveren voor de praktijk. Zij willen dat hun werk aan dit proces tot iets gaat

leiden. Zij willen dat hun inbreng en inzet niet voor niets is geweest. Om dit te bereiken, is een voorstel van een tijdpad (bijlage 25) gemaakt.

2. De leerkrachten van informatie voorzien. Het beleidsplan zal de leerkrachten van veel informatie voorzien. Het zal deels in hun behoefte aan actuele wetenschappelijke- en praktijkkennis voorzien (zie 4.1B). Welke informatie de leerkrachten meer willen, kan vervolgens met elkaar geïnventariseerd worden.
3. Kies niet meer dan één speerpunt per jaar. Een veranderingsproces vraagt tijd van alle betrokkenen. Om verder te ontwikkelen als professionele leergemeenschap en werkelijk veranderingen in de praktijk te bewerkstelligen, adviseer ik om niet meer dan één speerpunt per jaar te kiezen en hiermee aan het werk te gaan. Er moet voldoende tijd gemaakt worden voor 'follow ups', om daadwerkelijk veranderingen door te voeren in de praktijk.
4. Stimuleer de dialoog. De dialoog vormt een belangrijk onderdeel van oplossingsgerichte coaching. Het levert een belangrijke bijdrage aan collectief leren. Onderwijs maakt men samen. Samenwerken stimuleert het professioneel leren. Dit zorgt voor beter onderwijs.
5. Zorg voor een coach, die de kaders aangeeft en bewaakt en de groep faciliteert. De coach levert een belangrijke bijdrage aan verdere professionalisering door met goede open vragen en indirecte complimenten de ander te activeren zijn krachtbronnen uit te spreken en hun eigen oplossingen te construeren.
6. Plan oplossingsgerichte coachingstrajecten in tijdens werkvergaderingen en op studiedagen. Wanneer het slechts één bouw aangaat, kan het traject ook in bouwvergaderingen plaatsvinden.
7. Besteed aandacht aan het geven en ontvangen van feedback. Het is van belang, dat deze vaardigheid toegepast kan worden in situaties waar het handelen van de leerkrachten, in relatie tot hun begeleiding aan Toptalentleerlingen, besproken wordt.
8. Doe onderzoek naar de verschillende teamrollen (Belbin, 2010) die leerkrachten aannemen tijdens vergaderingen (bijlage 26). Tijdens de bijeenkomsten viel mij op, dat de leerkrachten verschillende teamrollen aannemen. Het kan voor het team zinvol zijn, op de hoogte te zijn van de rollen, die collega's innemen tijdens teambijeenkomsten. Dit kan resulteren in meer begrip voor de perspectieven en invalshoeken van de ander. Het kan bijdragen aan een meer open communicatie. Een mogelijkheid om de teamrollen in beeld te brengen is de Teamrolvragenlijst van Belbin (bijlage 27).

Tot slot wil ik stellen, dat reteaming, zijn effectiviteit heeft bewezen. Het past binnen scholen, die zich willen ontwikkelen tot een professionele leergemeenschap. Vanuit dit oogpunt wil ik een oplossingsgericht coachingstraject, zoals reteaming, van harte aanbevelen aan collega scholen.

Hoofdstuk 6: Evaluatie en reflectie

Dit onderzoek is voor mij een groot avontuur geweest. Buiten het feit dat onderzoek doen voor mij nieuw was, ben ik gestart met het coachen van een veranderingsproces. Ik ben een lerende coach. Voor een goede evaluatie en reflectie op het onderzoeksproces, heb ik een logboek bijgehouden (bijlage 27).

Ik heb samen met de leerkrachten gewerkt aan een speerpunt van onze school. Het heeft mij bewust gemaakt van mijn rol als intern begeleider en de input die ik kan geven aan het management team en de ontwikkeling van de school als een professionele leergemeenschap. Mede door het toepassen van mijn kennis, vanuit de opleiding Master SEN, heb ik de bovenbouwleerkrachten kunnen inspireren.

Een ontwikkeling als passend onderwijs aan Toptalentleerlingen, vraagt om leren van leerkrachten. In mijn rol van intern begeleider, wil ik situaties scheppen waarbinnen leerkrachten kennis en ervaringen kunnen delen. Ik ben van mening dat de dialoog het leren stimuleert en zorgt voor draagvlak, motivatie en meer samenwerking. De samenwerking verhoogt het werkplezier en maakt het werk lichter. Op deze manier hoop ik, dat onze school steeds meer groeit tot een professionele leergemeenschap. Het onderzoek zou in eerste instantie plaatsvinden met een deel van de parttime leerkrachten. Door mijn enthousiasme en (pro)actief reageren, gaven de andere parttime leerkrachten aan ook deel te willen nemen. Het is leuk om te zien, dat dit lijkt bij te dragen aan het meer in beweging zijn van het team. Hun enthousiasme heeft mij doen besluiten, om zowel aan het begin als aan het eind van de week bijeenkomsten te organiseren. Zodoende heb ik met alle bovenbouw leerkrachten het onderzoek kunnen starten. Bij de start van het onderzoek, waren sommige leerkrachten ietwat sceptisch. Tijdgebrek was het grootste bezwaar. Tegelijkertijd werden ook positieve punten benoemd, zoals de verwachting dat het wat op zou kunnen leveren.

Van elke bijeenkomst zijn filmbeelden gemaakt. Deze heb ik voor elke volgende bijeenkomst geanalyseerd met de kijkwijzer: GROW model en SVIB (bijlage 10). Dit heeft ertoe bijgedragen dat ik stappen heb kunnen maken in mijn (begeleiders)communicatie. Ik ben mij steeds meer volgzzaam op gaan stellen. Ik ben steeds meer open vragen gaan stellen. Ik vat soms samen en ben bewuster gaan letten op de beurtverdeling. Tijdens het interview, heb ik de feedback gekregen, dat ik met mijn open vragen de groep heb gestimuleerd, dieper over het onderwerp na te denken en in hierover met elkaar in gesprek te gaan. Ook werd genoemd, dat ik niet nadrukkelijk aanwezig was en op een natuurlijke manier leiding heb gegeven aan het proces. De sturing die ik soms gaf heeft bijgedragen aan het vlot doorlopen van de bijeenkomsten en aan het activeren van de groep eigen inbreng te hebben. Ik heb de onderzoeksgroep, voor elke volgende bijeenkomst, geïnformeerd over de inhoud. De inhoud werd bepaald door de resultaten uit de vorige bijeenkomst, welke ik de leerkrachten had voorgelegd voor een member check. De analyses van de bijeenkomsten 2, 3 en 4 zijn voor een member check aan de onderzoeksgroep voorgelegd. Ik hecht grote waarde aan de member check. Het zijn immers de

resultaten van hun inbreng. Het is hun proces. De member check vergroot de validiteit.

Het schrijven van de analyses en conclusies, vond ik niet eenvoudig. De feedback van critical friends was, dat ik teveel het proces beschreef. Ik moest er als onderzoeker meer boven gaan hangen. Het coderen (Boeije, 2005), heeft mij geholpen structuur aan te brengen in de data van de bijeenkomsten 2 (toekomstvisie bepalen) en 4 (de interviews). De feedback van mijn studiebegeleidster heeft mij geholpen structuur aan te brengen in het schrijven van de conclusies.

Ik heb op meerdere momenten tijdens het onderzoek tijdsdruk ervaren. Vooral voor bijeenkomst 3 (doelen stellen), bleek de vastgestelde tijd te kort. Het gevolg daarvan is, dat we nog geen doel hebben gekozen om aan te werken. Ook stap 5 van reteaming (de voordelen van dat doel onderzoeken), is nog niet aan de orde geweest. Het proces van reteaming wordt na dit onderzoek vervolgd. Ik heb hiervoor een voorstel gedaan in het tijdpad in bijlage 24. Bij de voortgang van het proces is het nodig onszelf steeds de vraag te stellen wat nodig en haalbaar is. We willen in Toptalent investeren. Het is een speerpunt in het schoolplan. Daarbij is het de taak van ons allemaal goed op het proces te blijven reflecteren.

Het onderwijs is steeds in ontwikkeling. Ik ervaar dit dagelijks. Ik draag graag bij aan verdere ontwikkeling van de school, waarbij ik uit wil gaan van de krachtbronnen die in ons team aanwezig zijn.

Ik heb dit onderzoek als een prettig en leerzaam proces ervaren. Wat ik heel mooi vind is, dat ik van de leerkrachten terug hoor, dat het positief ervaren is. Dat het geactiveerd heeft, dat ze zich betrokken hebben gevoeld, dat het meer iets van henzelf is geworden, dat ze er over zijn gaan nadenken. Dat heeft mij ervan overtuigd, dat reteaming een manier kan zijn, om een veranderingsproces aan te pakken. Het motiveert mij, om met dit proces door te gaan. Ze doen het nu niet meer voor mij, maar omdat ze zelf de praktijk willen verbeteren.

Oplossingsgericht maakt licht! De woorden, door de leerkrachten zelf toegekend aan het oplossingsgerichte coachingstraject, bevestigen dit.



Dankwoord

Graag wil ik een aantal mensen bedanken, die mij geholpen hebben dit onderzoek tot een goed einde te brengen.

Als eerste wil ik de tien deelnemende leerkrachten bedanken. Zonder jullie enthousiasme, openheid en inzet had ik dit onderzoek niet uit kunnen voeren! Door jullie inzet heb ik mij verder kunnen bekwamen in mijn coachende rol. Ik heb genoten van alle interventies en vond het een hele leuke ervaring te zien, dat het onderzoek gaandeweg ook steeds meer jullie onderzoek werd. Het onderzoek is nu ten einde, maar het proces gaat door. Jullie zijn gedreven om daadwerkelijk de begeleiding aan de Toptalentleerlingen te gaan optimaliseren. Daar ben ik trots op. Aansluitend wil ik mijn directeur bedanken, voor het bieden van de mogelijkheid het onderzoek uit te voeren.

Vervolgens wil ik mijn critical friends bedanken voor hun feedback en feedforward! Zij hebben met mij meegedacht, complimenten gegeven en kritische noten geplaatst. Dit heeft eraan bijgedragen, dat ik me verder heb kunnen ontwikkelen. Mede door jullie, heb ik veel plezier gehad bij de uitvoering en het schrijven van dit onderzoek.

Twee critical friends wil ik speciaal bedanken. Mijn moeder en medestudente Meintje Spijker. Mijn moeder wil ik bedanken, omdat zij mijn stuk op de meest onmogelijke tijdstippen wilde voorzien van taalkundige feedback. Zelfs Moederdag werd daarvoor opgeofferd. Mam, Moederdag 2015 zitten we niet met onze neus in een toets, maar gaan we erop uit! Meintje Spijker wil ik bedanken voor alle fijne critical friend afspraken, mailtjes en what's app berichtjes. Je bent open, eerlijk en opbouwend voor mij geweest. Jouw motto is: "Ik zeg wat ik doe en ik doe wat ik zeg". En zo is het maar net.

Ook wil ik Helma de Keijzer, begeleidend docent, bedanken! In onze bijeenkomsten heb je me steeds weer een duwtje gegeven en kon ik verder. Jij hebt er vanaf het begin vertrouwen in gehad, dat het een mooi onderzoek zou worden. Dit heeft mij gemotiveerd mij erin vast te bijten en niet los te laten tot het af was.

Tot slot wil ik mijn lieve gezin bedanken! Alle uren, die ik nodig had voor mijn schrijfproces, hebben jullie mij rustig mijn gang laten gaan. Jullie brachten mij kopjes thee, cappuccino of lekker eten en hadden het constante vertrouwen in mij. Dank jullie wel!

Literatuurlijst:

- Bannink, F. P. (2009). *Oplossingsgerichte vragen. Handboek oplossingsgerichte gespreksvoering*. Amsterdam: Pearson.
- Bannink, F. P. (2010). *Oplossingsgericht leidinggeven. 101 tips voor optimaal samenwerken*. Amsterdam: Pearson.
- Belbin, R. M. (2010). *Teamrollen op het werk*. Den Haag: Academic Service.
- Blanchard, K. & Frankemölle, .E (2007). *Ken Blanchard over leiderschap. Leid jezelf en anderen naar inspirerende prestaties*. Amsterdam: Pearson Education. 65-75, 87-104.
- Boeije, H. R. (2005). *Analyseren in kwalitatief onderzoek*. Amsterdam: Boom.
- Bolt, L. van der, Studulski, F., Vegt van der, A. & Bontje, D. (2006). *De betrokkenheid van de leraar bij onderwijsinnovaties. Een verkenning op basis van literatuur*. Geraadpleegd op 10-04-2013 via <http://site.konict.nl/kass-dev/download.php?object=1146892&directview=true>
- Cauffman, L. (2007). *Oplossingsgericht management en coaching*. Amsterdam: Boom.
- Cauffman, L., & Van Dijk, J. (2010). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Den Haag: Boom Lemma.
- Claasen, W., De Bruine, E., Schuman, H., Siemons, H. & Van Velthooven, B. (2009). *Inclusief bekwaam: Generiek competentieprofiel inclusief onderwijs*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Collins, J. (2010). *Good to Great*. Amsterdam: Business Contact.
- Fontys Opleidingscentrum Speciale onderwijszorg (2011). *School Video Interactie begeleiding. Informatie over de methode SVIB*. Tilburg: Fontys OSO.
- Fullan, M. (2000). The three stories of education reform, in: *Phi Delta Kappan*, 4, 581-584.
- Furman, B. & Ahola, T. (2012). *Reteaming: Oplossingsgericht werken als veranderstrategie*. Amsterdam: Boom Nelissen.
- GroeiAcademie, de & Groeiling, de & Toptalent. (2013). *Handreiking Toptalent*.
- Groeiling, de, (2011). *Groeien in kwaliteit. Procesaanpak Strategisch beleidsplan 2011-2015 vanuit bestuurlijk perspectief. Strategisch beleidsplan*.

Groeiling, de, (2013). *Doelen en activiteiten schooljaar 2013-2014. Gebaseerd op het Strategisch Beleidsplan 2011-2015, 'Groeien in Kwaliteit'.*

Harinck, F. (2009). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Hovelynck, J. & Prins, S. (2007). Handboek effectief opleiden. Artikel Teamcoaching, 44-166. Geraadpleegd op 26 mei 2013, <http://ebookbrowse.net/2007-handboek-effectief-opleiden-artikel-teamcoaching-hovelynck-prins1-pdf-d586047840>

Jacobs, G. (2010). *Professionele waarden in kritische dialoog. Omgaan met onzekerheden in educatieve praktijken*. Tilburg: Fontys Hogescholen.

Jong, P. de & Berg, I.K. (2002). *De kracht van oplossingen. Handwijzer voor oplossingsgerichte gesprekstherapie*. Lisse: Smets & Zeitlinger.

Keken, H. van. (2010). *Voor het onderzoek. De probleemstelling als basis voor het praktijkonderzoek*. Den Haag: Boom Lemma

Kloosterboer, P. (2005). *Voor de verandering. Over leidinggeven aan organisatieverandering*. Den Haag: Sdu.

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

LBib, (2009) *De beroepsstandaard voor de intern begeleider: Functieomschrijving, bekwaamheidseisen en ethische code*. Huizen: Pica

Lingsma, M. (2005). *Aan de slag met teamcoaching* (2005). Soest: Nelissen.

Lingsma, M & Scholten, M. (2007). *Coachen op competentieontwikkeling*. Soest: Nelissen.

Mooij, T. & Hoogeveen, L., Hell, J. van & Verhoeven L. 2004. *Onderwijsaanpassingen voor (hoog)begaafde leerlingen*. Radboud Universiteit Nijmegen. De faculteit der Sociale Wetenschappen, Orthopedagogiek Leren en Ontwikkeling en Centrum voor begaafdheidsonderzoek.

Oomkes, F. (2003). Het geven en ontvangen van feedback – checklist. *Training als beroep, Onderwijsversie*. Boom: Meppel.

Otter, M. den. (2012). *SV2 SVIB begeleiderscommunicatie en coachingsvaardigheden*. Tilburg: Fontys OSO.

Pameijer, N., Beukering, T. van & Lange, S. de (2009). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam*. Leuven/Den Haag: Acco.

Peters, T. & Waterman, R.H. (2006), *In Search of Excellence*. New York: HarperCollins Publishers Inc

- Ponte, P. (2002). *Actie-onderzoek door docenten. Uitvoering en begeleiding in theorie en praktijk*. Leuven-Apeldoorn: Garant.
- Ponte, P. (2006). *Onderwijs van eigen makelij: Procesboek actieonderzoek in scholen en opleidingen*. Baarn: Nelissen.
- Quinn, R. E. & Cameron, K.S. (2001). *Onderzoek en verandering van organisatiecultuur*. Den Haag: Academic Service.
- Rinnooy Kan, A. (2007). *LeerKracht! Advies van Commissie Leraren*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Schoolplan 2012-2016* (2012), van de betreffende school. Ongepubliceerd manuscript. Stichting voor katholiek en interconfessioneel primair onderwijs.
- Senge, P. & Scharmer, O. (2001). *Community Action Research: Learning as a Community of Practitioners, Consultants and Researchers*. In: Reason, P. & Bradbury, H. (Eds.). *Handbook of Action Research – Participative Inquiry and Practice*. London: Sage.
- Shazer, S. de. (1985). *Keys to solution in brief therapy*. New York: Norton.
- Shazer, S. de. (1994). *Words were originally magic*. New York/London: W W Norton.
- Schuman, H. (2009). *The transition to adulthood – A shared responsibility. The education of visually impaired teenagers with learning difficulties and their exclusion from mainstream schools*. Saarbrücken: VDM Verlag.
- Verbiest, E. & R. Vandenberghe (2002): Professionele leergemeenschappen – een nieuwe kijk op permanente onderwijsvernieuwing en ontwikkeling van leraren. *School & Begeleiding*.
- Verbiest, E. (2012). *Professionele leergemeenschappen. Een inleiding*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.



Protocol Signalering (hoog)begaafden

Aandacht voor (hoog)begaafdheid begint met een goede wijze van signalering

Doelstelling

Het doel van de signalering is het opsporen van leerlingen die mogelijk (hoog)begaafd zijn en gebaat zijn bij extra begeleiding middels inhoudelijke plusstof of vaardigheidsbegeleiding. Het is belangrijk dit in een zo vroeg mogelijk stadium te doen, zodat er kan worden ingespeeld op de mogelijkheden van deze leerlingen. Vroegtijdige herkenning van kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong heeft een preventieve werking. Sociaal-emotionele problemen en onderpresteren kunnen daardoor zoveel mogelijk worden voorkomen.

Doelgroep

Alle instromende leerlingen komen in aanmerking voor een eerste signalering. Voor alle kinderen van groep 1 t/m 8 wordt de groepssignalering ingevuld, behalve voor de kinderen van groep 1 t/m 5 die al gesignaleerd zijn als (hoog)begaafde leerling en een passend onderwijsaanbod krijgen.

Procedure

Stap 1: Eerste signalering

1.1 Instromende 4-jarige leerlingen

- Informatie peuterspeelzaal of voorschoolse opvang
- Intakeformulier, anamnese, voor ouders (zie bijlage 1)
Dit intakeformulier invoegen in het algemene intakeformulier van de school
Leerkrachten gebruiken dit als indicatie om te kijken of er mogelijk sprake is van ontwikkelingsvoorsprong. Dit gaat in overleg met de talentcoach.
- Menstekening in de eerste week. Deze wordt afgenomen door de eigen leerkracht (zie bijlage 2)
- Gesprek met kind in de eerste week over verwachtingen van school. In bijlage 3 staan suggesties over hoe dit aan te pakken.
- Observatielijst voor leerkrachten (Gebruik de groepsobservatie, zie bijlage 4)
- Intakegesprek met ouders
Dit vindt plaats na 6 tot 8 weken onderwijs. De gegevens uit de voorgaande documenten worden besproken.

1.2 Instromende leerlingen in groep 2 t/m 8.

- Informatie van vorige school en ouders
- De signalering zoals beschreven bij 1.3 Als een leerling halverwege het schooljaar komt kan bekeken worden of de signalering na ongeveer 6 weken plaatsvindt of in het volgende schooljaar. In beide gevallen wordt de groepssignalering gebruikt. (Bijlage 4 of 5)

1.3 Leerlingen van groep 2 t/m 8

- Overzicht van leerlingen met CITO A+, A en B scores uit leerlingvolgsysteem halen. (jaarlijks na 6 tot 8 weken)
- Groepsobservatie door de leerkracht na 6 tot 8 weken. (jaarlijks) (zie bijlage 4 voor groep 1 / 2 en bijlage 5 voor groep 3 t/m 8)
- Signaleringslijst onderpresteerders. Deze lijst neemt de leerkracht door na 6 tot 8 weken. Voor elke leerling die mogelijk onderpresteert wordt deze lijst ingevuld. (Zie bijlage 6)

1.4 Signalering op initiatief van ouders

- Gesprek met ouders, leerkracht en talentcoach. (zie bijlage 7)
- De conclusie van dit gesprek bepaalt of er een vervolg komt middels diagnosticering.

Leerlingen die bij de eerste signalering een duidelijk harmonisch (hoog)begaafd beeld laten zien of wanneer er sprake is van ontwikkelingsvoorsprong, komen in aanmerkingen voor compacten en verrijken ofwel passend onderwijsaanbod.

Bij alle andere kinderen die mogelijke (hoog)begaafd zijn, maar een disharmonisch beeld laten zien of waar de uitslag aanleiding geeft tot nader onderzoek, volgt het deel van de diagnostiek. Ga naar stap 2.

Stap 2: Diagnostiek

Diagnosticering wordt gedaan m.b.v. het Digitaal Handelingsprotocol Hoogbegaafdheid. De signalering kan worden overgeslagen. Start met diagnostiek.

Stap 3: De eindconclusie

3.1 Harmonisch (hoog)begaafd of ontwikkelingsvoorsprong bij kleuters

- Kinderen die intelligent/hoogintelligent, begaafd/hoogbegaafd zijn komen in aanmerking voor compacten en verrijking en kunnen in een plusklas worden geplaatst. Op welke wijze dit gebeurt, is te lezen in het deel van onderwijsarrangementen.
- Kleuters met ontwikkelingsvoorsprong krijgen uitdaging in de groep en kunnen geplaatst worden in een plusklas.

3.2 (Hoog)begaafd op één gebied

Kinderen die op één onderdeel ontwikkelingsvoorsprong hebben of (hoog)begaafd zijn, krijgen voor dat deel verrijking in de groep.

3.3 (Hoog)begaafd in combinatie met andere problemen

Wanneer er in onvoldoende mate een goed beeld van het kind is verkregen, als het plan van aanpak niet werkt, bij een duidelijk verschil van inzicht tussen ouders en school en andere problemen in combinatie met (hoog)begaafdheid, zijn er de volgende opties.

1. Externe deskundige inschakelen
2. Contact opnemen met de Leonardoschool. Deze kunnen advies geven over begeleiding op de reguliere school.
3. Starten procedure voor plaatsing op de Leonardoschool

3.4 Versnellen

Voor de beslissing om een leerling al dan niet vervroegd naar een volgende groep te laten gaan (halverwege het schooljaar) of een groep over te laten slaan kan gebruik gemaakt worden van de Versnellingswenselijkheidslijst (zie bijlage 8)

Communicatie met ouders

De communicatie rondom de leerling loopt normaal gesproken via de groepsleerkracht. Het is belangrijk dat deze hoofdverantwoordelijk blijft voor het proces van de leerling. Dit stimuleert de leerkracht om verantwoordelijkheid te nemen. In gesprekken met ouders is ten eerste de leerkracht van het kind aanwezig en kunnen de talentcoach, intern begeleider en/of directie aansluiten.

De eindconclusie wordt met de ouders besproken. Eventueel wordt er tussentijds contact met ouders opgenomen.

Verantwoordelijkheid

- De directie zorgt voor de informatie van de voorschoolse opvang/peuterspeelzaal en bij oudere kinderen voor de informatie van de school waar zij vandaan komen.
- De leerkrachten van groep 1 zijn verantwoordelijk voor de signalering van de instromende 4-jarigen.
- De leerkrachten zorgen voor de jaarlijkse groepsobservatie
- De intern begeleiders maken de overzichten van leerlingen met CITO A+, A en B scores.
- De HB commissie, talentcoach of intern begeleider controleert of de signalering op de juiste momenten plaatsvindt en begeleidt de leerkrachten waar dat nodig is. Wanneer er in latere jaren hoogbegaafde leerlingen “gevonden” worden dan wordt de case doorgesproken met de leerkrachten van voorgaande jaren om uit te zoeken hoe deze leerling eerder opgemerkt had kunnen worden.
- De talentcoach/intern begeleider neemt het initiatief om gesprekken te houden n.a.v. de signalering. De jaarlijkse signalering wordt in de jaarplanning opgenomen en de gesprekken worden aan het begin van het schooljaar gepland.
- De talentcoach/intern begeleider begeleidt het traject van de diagnosticering.

Verslaglegging

We registreren leerlingen die gesignaleerd zijn centraal en volgen ze door de hele schoolcarrière. Verslagen worden opgenomen in het leerlingvolgsysteem. Ook leerlingen waarbij geen sprake is van hoogbegaafdheid, maar wel onderzoek is gedaan worden geregistreerd. Hiervoor gebruiken we de formulieren uit het Sidi 3. (Bijlage 9)

Bijlagen

Bijlage 1

Intakevragenlijst specifiek gericht op kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong.

Is uw kind nieuwsgierig naar de wereld om zich heen?

Waaraan merkt u dat? (*Bijv. Stelt veel (waarom)vragen, ruime belangstelling, observeert veel, anders ...*)

Met wie speelt uw kind graag? *alleen/ leeftijdgenootjes/ jongere kinderen/ oudere kinderen/*

Zijn er in het onderstaande lijstje eigenschappen die u van toepassing vindt op uw kind? Zo ja, welke?

Gevoelig/ zorgzaam/ kan zich verplaatsen in een ander/ onderzoekend/opmerkzaam/ betrokken/ initiatiefrijk/ fantasierijk/ groot voorstellingsvermogen/ gevoel voor humor/ doorzettingsvermogen/ creatief/ perfectionistisch

Kan uw kind goed dingen onthouden?

Wat vindt u van de woordenschat van uw kind ten opzichte van andere kinderen van dezelfde leeftijd?

Spreekt uw kind in goede verstaanbare zinnen?

Heeft uw kind interesse in boekjes en lezen? Kent het al bepaalde letters?

Is uw kind al bezig met tellen en cijfers?

Heeft uw kind interesse in:

- | | |
|---|-----------------|
| ☐ Puzzelen | Aantal stukjes: |
| ☐ Bouwen met constructiemateriaal | Welk? |
| ☐ Voorbeelden nabouwen | |
| ☐ Gezelschapsspelletjes | Welke? |
| ☐ Denkspelletjes | |
| ☐ Rollenspel | |

Heeft uw kind nog andere specifieke interesses? Zo ja, welke?

Hoe lang kan uw kind geconcentreerd met iets bezig zijn?

Bedenkt het kind van te voren wel eens plannen wat het gaat doen? Zo ja, kunt U daar een voorbeeld van geven?

Wat vindt uw kind ervan om naar school te gaan? *(Heeft het bepaalde verwachtingen?)*

Bijlage 2:**Menstekening – scorelijst**

Materiaal: Een potlood en een vel ongelinieerd papier		
Opdracht: “Teken eens een mannetje (mens, niet vragen jezelf te tekenen) voor mij zo goed als je kunt. Je hebt er alle tijd voor. Doe flink je best.”		
Wenken voor de proefleider: Geef geen suggesties of hulp Op vragen antwoorden: “Doe het maar zoals het je het beste lijkt!” Hoogstens een geremd kind aanmoedigt, maar verder niet gaan. Wanneer een kind aangeeft klaar te zijn neemt men het papier met de tekening weg.		
Aanwijzingen voor het nakijken: Voor ieder element van de tekening geeft men 1 punt tot een maximum van 52 punten. Halve punten worden niet gegeven.		
1	Hoofd	1
2	Beide benen of één en profil	1
3	Beide armen. De vingers alleen zijn niet voldoende, behalve wanneer er tussen deze en het lichaam een ruimte is vrijgelaten	1
4 a	Romp, hetzij als een enkele lijn of in twee dimensies	1
b	Lengte van de romp groter van afmeting dan de breedte	1
c	Schouders duidelijk aangegeven	1
5 a	Armen en benen aan een willekeurig punt van de romp of aan hals bevestigd	1
b	Armen en benen op de juiste hoogte van de romp bevestigd	1
6 a	Hals	1
b	De omtrek van de hals vormt een voortzetting van die van hoofd, romp of beide armen	1
7 a	Een of beide ogen	1
b	Neus	1
c	Mond	1
d	Neus en mond	1
e	Neusgaten	1
8 a	Haren	1
b	Haren beter weergegeven dan door een verbreding van het hoofd of een golvende lijn	1
9 a	Aanduiding van de kleren (knoop of hoed)	1
B	Twee ondoorzichtige kledingstukken (hoed en broek bijvoorbeeld)	1
C	Volledige ondoorzichtige kleding (mauwen, broekrand)	1
D	Vier duidelijk te onderscheiden kledingstukken (hoed, broek, schoenen, vest, das)	1
10 A	Vak- of uniformkleding zonder fouten	1
B	Vingers aan beide handen of aan de zichtbare hand	1
C	De verhouding tussen de lengte en breedte van de vingers is juist. De vingers wijken niet uiteen	1
D	De duim is van de overige vingers te onderscheiden door stand en lengte	1

11	A	Een of meer gewrichten van de armen aangegeven	1
	B	Een of meer gewrichten van de benen aangegeven	1
12	A	Afmeting van het hoofd niet groter dan de helft en niet kleiner dan 1/10 van de romp	1
	B	Lengte van de armen niet tot aan de knieën reikend	1
	C	Lengte van de benen niet kleiner dan die van de romp en niet groter dan tweemaal de lengte van de romp	1
	D	De lengte van de voeten is groter dan de hoogte. Zij bedraagt minder dan 1/3 van de lengte van het been en meer dan 1/10 van de totale lengte van het been	1
	E	Beide benen en armen hebben twee dimensies	1
13		Hiel	1
14	A	Uitdrukking van de motorische coördinatie in de lijnen van de omtrek	1
	B	Idem in die van de gewrichten	1
	C	Idem in die van de omtrek van het hoofd	1
	D	Idem in die van de omtrek van de romp	1
	E	Idem in de omtrek van benen en armen	1
	F	Idem in de symmetrie van het gelaat	1
15	A	Oren	1
	B	Juiste stand en afmeting van de oren	1
16	A	Details van de ogen. Wenkbrauwen, oogharen of beide	1
	B	Pupillen aangegeven	1
	C	Afmetingen van de ogen. Lengte groter dan hoogte	1
	D	De blikrichting van het oog komt in de plaatsing van de pupil in het en profiel weergegeven gelaat of in de vorm van het oog (cirkelsector) uit	1
17	A	Kin en voorhoofd aangegeven	1
	B	Kin duidelijk van de onderlip gescheiden	1
18	A	Hoofd, romp en voeten en profiel. Eén fout wordt door de vingers gezien	1
	B	Foutloos profiel	1

Het aantal punten, dat door optelling is verkregen, wordt vergeleken met de onderstaande puntenschaal, waarin voor iedere leeftijd het vereiste puntental is aangegeven.

(Van Florence L. Goodenough: Van Krevelen, 1953, blz. 20-22)

Evenals bij gebruikelijke intelligentietests verkrijgt men het intelligentiequotiënt (I.Q.) door de met het behaalde aantal punten overeenkomende leeftijd (verstandelijke leeftijd) door de werkelijke leeftijd te delen.

Puntenschaal											
Leeftijd:	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Punten:	2	6	10	14	18	22	26	30	34	38	42

Bijlage 3

Gesprekje met een nieuwe kleuter over zijn/haar verwachtingen op school:

Suggesties:

- Je bent nu al een paar dagen op school; ik wil wel eens horen hoe je het vindt op school ... (laat het kind reageren)
- Heb je al wat aan je papa/mama over de school verteld? Zo ja, wat? (Niet alle kleuters zullen hier een antwoord op kunnen geven.)
- Ik heb gezien dat je,, en (allerlei activiteiten noemen) al gedaan hebt. Wat vond je hiervan leuk om te doen?
- Doe je dat thuis ook wel eens?
- Waar speel je thuis graag mee?
- Welke hoeken/werkjes op school lijken je ook leuk om te doen?
- Wat zou je graag willen leren hier in de groep? (Hier zullen veel kleuters ook geen antwoord op hebben, maar als ze dit wel hebben, valt dit juist extra op.)

Dit zijn een aantal suggesties om het gesprekje op gang te helpen, maar ga vanzelfsprekend in op de reacties van de kleuter zelf.

Het doel is in ieder geval om er achter te komen óf, en zo ja, wát de kleuter voor verwachtingen heeft van het leren en werken in de kleutergroep

Groep _____ Leerkracht _____ Datum _____

Observatielijst leerkrachten groep 1 - 2 (jaarlijks na 6 tot 8 weken)

[illegible]

Zet een kruisje bij sterk aanwezig ☒ en een vraagteken ☐ bij onvoldoende zicht of twijfelachtig.

Bij leerlingen met **5 of meer score sterk aanwezig of twijfel** gaat u door naar deel 2.

Signaal van zorg over zelfbeeld, omgang en werkhouding

[illegible]

Bespreek de resultaten en conclusie van de jaarlijkse signalering met de talentcoach of intern begeleider.

Groep

Leerkraft

Datum

Observatielijst leerkrachten groep 3 - 8 (jaarlijks na 6 tot 8 weken)

[illegible]

Zet een kruisje bij sterk aanwezig ☒ en een vraagteken ☐ bij onvoldoende zicht of twijfelachtig.

Bij leerlingen met **5 of meer score sterk aanwezig of twijfel** gaat u door naar deel 2.

Signaal van zorg over zelfbeeld, omgang en werkhouding

[illegible]

Bespreek de resultaten en conclusie van de jaarlijkse signalering met de talentcoach of intern begeleider.

Bijlage 6

Kenmerken onderpresteerders (bron: SLO Informatiepunt hoogbegaafdheid)

Deze tabel is bedoeld om onderpresteerders in je klas te signaleren. **Steeds wordt een zgn. cluster- of hoofdkenmerk genoemd, met daaronder een aantal bijbehorende kenmerken. Dit zijn verschillende manieren waarop het hoofdkenmerk zich kan uiten.** Elk clusterkenmerk kruis je aan als je denkt dat dit aanwezig is. De kenmerken van onderpresteerders zijn te verdelen in positieve en negatieve kenmerken, maar deze krijgen alleen maar betekenis in combinatie met elkaar! Let op: Niet alle kenmerken komen tegelijkertijd bij een onderpresteerder voor! Hoe meer clusterkenmerken aanwezig zijn, hoe groter de kans dat je met een onderpresteerder te maken hebt. In dat geval is het raadzaam om contact op te nemen met je talentcoach/intern begeleider op school en vervolgens door te gaan met de diagnostiek m.b.v. het Digitaal Handelingsprotocol Hoogbegaafdheid DHH).

Clusterkenmerk	Aanwezig
Bijbehorende kenmerken	
1. Grote en uitzonderlijke kennis (+) - Heeft kennis die nog niet in de groep behandeld is - Heeft uitzonderlijke grote kennis van feiten - Grote algemene ontwikkeling	Ja / nee
2. Grote interesse (+) - Heeft op veel gebieden belangstelling en houdt ervan dingen te onderzoeken - Leest veel of verzamelt in vrije tijd op andere manieren veel informatie - Begrijpt en onthoudt onderwerpen uitstekend als hij geïnteresseerd is	Ja / nee
3. Wisselend schoolwerk (+) - Bij meer ingewikkelde vragen geeft leerling vaak het goede antwoord - Heeft groot verschil in kwaliteit mondeling en schriftelijk werk - Komt goed uit de verf bij individueel onderwijs op maat	Ja / nee
4. Positief thuiswerk (+) - Werkt thuis verder aan zelf gekozen schoolprojecten - Ontwikkelt thuis op eigen initiatief allerlei activiteiten	Ja / nee
5. Grote verbeelding (+) - Heeft levendige verbeelding - Is creatief	Ja / nee
6. Hoge mate van sensitiviteit (+) - Is sensitief in de waarneming van zichzelf en anderen - Is gevoelig	Ja / nee
7. Afnemende prestaties, wisselend schoolwerk (-) - Steeds minder goede resultaten halen - Presteert beneden (groeps)niveau bij rekenen en taal - Presteert op school redelijk tot slecht (soms alleen onder het eigen niveau) - Slordig schrijven - Houdt niet van 'drill and practice', van instampen of inprenten - Mist bepaalde leerinhouden - Mist instructiemomenten - Enthousiasme voor nieuwe onderwerpen, maar niet voor de uitwerking	Ja / nee

Clusterkenmerk	Aanwezig
Bijbehorende kenmerken	
8. Negatief gedrag (-) - Lastig en onaangepast gedrag - Steeds om aandacht vragen - Is regelmatig verveeld - Kan wegdromen - Wijst pogingen van leraar af, om hem te leren zich te gedragen volgens groepsnormen - Is ontevreden over verrichte werkzaamheden	Ja / nee
9. Haperende sociaal-emotionele ontwikkeling (-) - Vermijdt nieuwe activiteiten (om mislukking te voorkomen) - Geeft blijk van negatieve zelfwaardering - Heeft minderwaardigheidsgevoelens, kan wantrouwend of onverschillig zijn - Doet niet graag mee aan groepsactiviteiten - Heeft weinig vriendjes of vriendinnetjes - Is minder populair bij leeftijdsgenootjes - Zoekt vriendjes onder gelijkgestemden	Ja / nee
10. Geringe taakgerichtheid (-) - Heeft (zeer) laag werktempo - Heeft huiswerk vaak niet af - Stelt onrealistische doelen (te hoog of te laag) - Is snel afgeleid, moeite met taakgericht werken - Is impulsief - Heeft geen duidelijk leertraject voor ogen - Heeft moeite met plannen - Heeft een korte spanningsboog - Is vergeetachtig	Ja / nee
11. Negatieve houding (-) - Voelt zich regelmatig hulpeloos - Wil niet geholpen worden, wil zelfstandig zijn - Heeft wisselende motivatie - Heeft een hekel aan routine - Verzet zich tegen autoriteit - Neemt geen verantwoordelijkheid voor eigen daden (wijst mislukking aan anderen of aan de situatie) - Staat onverschillig of afwijzend tegenover school	Ja / nee
Totaal aantal aanwezige positieve kenmerken (omcirkel het juiste aantal)	1-2-3-4-5-6
Totaal aantal negatieve kenmerken (omcirkel het juiste aantal)	1-2-3-4-5

Naam: _____ Datum: _____

Groep: _____ Leerkracht: _____

Conclusie: _____

Bijlage 7

Leidraad voor oudergesprek (uit SIDI 3)

Actie: groepsleerkracht

Een vraag van ouders is vaak de eerste aanleiding voor scholen om aandacht te besteden aan (hoog)-begaafdheid. Recente geschiedenis leert dat de relatie tussen ouders en school soms moeizaam verloopt. Ouders voelen zich niet altijd begrepen en serieus genomen en vervelend en tijdrovend zijn. Toch is het belangrijk dat u de ouders altijd serieus neemt en het gesprek aangaat. Aan de hand van het gesprek kunt u toezeggen dat u het diagnostisch traject in gang zult zetten, om er achter te komen wat er speelt. U doet er verstandig aan geen toezeggingen te doen die u niet waar kunt maken. Valse verwachtingen kunnen onbegrip en boosheid opwekken. Het is aan te raden om in dit geval niet zelf die beslissing te nemen, maar dat altijd in een formeel overleg met de ib'er of coördinator (hoog)begaafdheid vast te leggen.

Enkele opmerkingen

Luisterhouding

De beste strategie van de school is in ieder geval om het verhaal van de ouders serieus te nemen. Luistert u aandachtig naar de problemen die ouders op tafel leggen en neem daar de tijd voor. Inventariseer zo goed mogelijk waar de schoen het meeste wringt. Is dat op cognitief terrein, verveling, demotivatie, heeft het te maken met perfectionisme en het niet aan de verwachtingen kunnen voldoen of ligt de kern van het probleem in de sociale en emotionele vaardigheden?

Verskil thuis en op school

Realiseert u zich dat het voor kan komen dat het kind zich op school en thuis verschillend kan gedragen. Op school kan de leerling zich aanpassen aan de verwachtingen van groepsleden en de leerkracht. De leerling doet op school wat er van hem of haar wordt gevraagd en valt in de groep niet op. De leerling bouwt gaande de dag frustratie op en reageert deze frustratie in de veilige thuishaven af. Uit ervaring weten we dat het vooral de meisjes zijn, die zich gemakkelijk aan de groepsnorm aanpassen. Jongens reageren hun frustratie doorgaans op school af en kunnen storend gedrag vertonen. Ook komt het voor dat leerlingen, die op school de cognitieve uitdaging missen, die uitdaging buiten de school zoeken.

Beeld van ouders over school

Realiseert u zich eveneens, dat het voor ouders moeilijk is om de schoolvorderingen van hun kind goed in te schatten. Problemen hieromtrent kunnen zich voordoen bij de inschatting van het technisch leesniveau. Thuis kan het kind relatief moeilijke woorden decoderen, terwijl het op school nog op het niveau van AVI E3 leest. De ouders kunnen in dit geval aangeven, dat zij vermoeden dat hun kind lezen onderpresteert op school. Zij weten niet, dat het technisch lezen wordt beoordeeld op tijd en op nauwkeurigheid.

Bijlage 8

Versnellingswenselijkheidlijst is te downloaden van internet en komt als PDF bestand bij het protocol.

Bijlage 9

Dit zijn de checklisten van Sidi 3. Ze kunnen in Parnassys worden ingevoerd

- Checklist op schoolniveau:
Dit is een groepslijst voor ieder jaar. Deze kan de talentcoach of IB-er gebruiken.
- Formulier leerlingprofiel:
Dit is voor een individuele leerling die gesignaleerd is.

Eduforce

CHECKLIST op schoolniveau

Actie: Intern begeleider of Coördinator (hoog)begaafdheid

Deze lijst invullen wanneer de signaleringsprocedure start, voor elke groep één lijst.

Verschijnt een grijs vak, klik dan op 'Bijwerken'

Groepsgegevens SiDi 3		Groep	Schooljaar	
Signaleringsfase		✓	Opmerkingen	Datum
1	Lijst bij aanmelding nieuwe leerlingen wordt gebruikt.	☐		
	<i>Leerlingen zijn in zorgoverleg besproken.</i>	☐		
	<i>Conclusies besproken.</i>	☐		
2	Jaarlijkse signalering deel 1 ingevuld.	☐		
	<i>Leerlingen zijn in zorgoverleg besproken.</i>	☐		
	Signalering deel 2 is ingevuld.	☐		
	<i>Leerlingen zijn in zorgoverleg besproken.</i>	☐		
	Conclusie deel 3 vastgesteld	☐		

	Vastgesteld welke leerlingen naar diagnose fase gaan.	☐		
3	Leerling aangemeld op initiatief van ouders.	☐		
	Vastgesteld welke leerlingen naar diagnosefase gaan.	☐		
Diagnosefase		✓	Opmerkingen	Datum
	Diagnose fase is gestart volgens procedure, betrokken leerkracht heeft de beschikking over formulier Leerlingprofiel.	☐		
	De leerkracht heeft het formulier Leerlingprofiel tot zijn/haar beschikking	☐		

Formulier Leerlingprofiel

Actie: Leerkracht

Deze lijst invullen wanneer u één of meer leerlingen hebt gesignaleerd. Voor elke leerling één exemplaar.

Versijnt een grijs vak, klik dan op 'Bijwerken'

Naam leerkracht		Groep	Naam leerling	
	Individuele gegevens	✓	Bevindingen	Datum
	Op welke wijze is de leerling gesignaleerd?			
1A	Signalering bij aanmelding	☐	Score op deze lijst:	
1B	Signalering bij jaarsignalering	☐	Aantal items op deel 1: Signaal van zorg op: Signaal van zorg op:	
1C	Signalering op initiatief van ouders	☐		
	Welke diagnosestappen zijn uitgevoerd?			

2	Oudervragenlijst uitgevoerd	☐				
3	Diagnoselijst ingevuld	☐				
4	Toetsscores verzameld	☐				
5	Leerling-vragenlijst afgenomen	☐				
Welke aanvullende diagnosestappen zijn gezet?			klik op het vakje en selecteer ja/nee			
6A	Extern deskundige inschakelen	☐	Aanbeveling	ja/nee		
6B	Onderzoek onderpresteren uitgevoerd	☐	Vermoeden van	ja/nee		
6C	VWL lijst is afgenomen/of de aandachtspunten van het SiDi 3 protocol zijn in kaart gebracht	☐	Aanbeveling	ja/nee		
Een plan van aanpak opstellen			Aanbeveling	ja/nee		
7	Een plan van aanpak opgesteld	☐	Bekend bij: Leerkracht Ouders Leerling IB-er	☐ ☐ ☐ ☐		
7	Inhoud van plan van aanpak heeft betrekking op:		Passende leerstof Ruimte voor eigen inbreng Mentale weerbaarheid Leerstrategieën Sociaal vaardig gedrag	☐ ☐ ☐ ☐ ☐		

Bronnen

1. Gerven van, E. & Drent, S. (2007) Digitaal Handelingsprotocol Hoogbegaafdheid. Assen: Van Gorcum
2. Bruin de, A. & Kuipers, J. (2010). Sidi 3: Protocol voor signalering en diagnosticering van intelligente en (hoog)begaafde kinderen in het primair onderwijs. Drachten: Eduforce
3. Goodenough, F.L. : Van Krevelen, 1953 Blz. 20-22
4. Drent, S. (1998). Hoogbegaafde kinderen kunnen meer: praktische richtlijnen voor verbreding in het basisonderwijs. Voorschoten: Ajodakt.
5. Kuipers, J. (1999). Si-Bel; observatielijst voor Signalering en Identificatie van Begaafde Leerlingen in het primair onderwijs. Leeuwarden: GCO Fryslân.
6. Mooij, T. (1991). Schoolproblemen van hoogbegaafde kinderen: richtlijnen voor passend onderwijs. Muiderberg: Coutinho.
7. Pluymakers, M. & Span, P. (1999). Onderpresteren. In: Nelissen, J. & Span, P. (red.) Begaafde kinderen op de basisschool; suggesties voor didactisch handelen (pp. 91-101). Tilburg: Zwijzen (momenteel uitgegeven door Bekadidact in Baarn).
8. <http://hoogbegaafdheid.slo.nl/begeleiding/signalering/>

T CARILLON

HOOGBEGAAFDHEID

Dit geldt helemaal voor mij	Dit geldt voor mij	Dit geldt niet voor mij	Dit geldt helemaal niet voor mij
-----------------------------	--------------------	-------------------------	----------------------------------

Algemeen

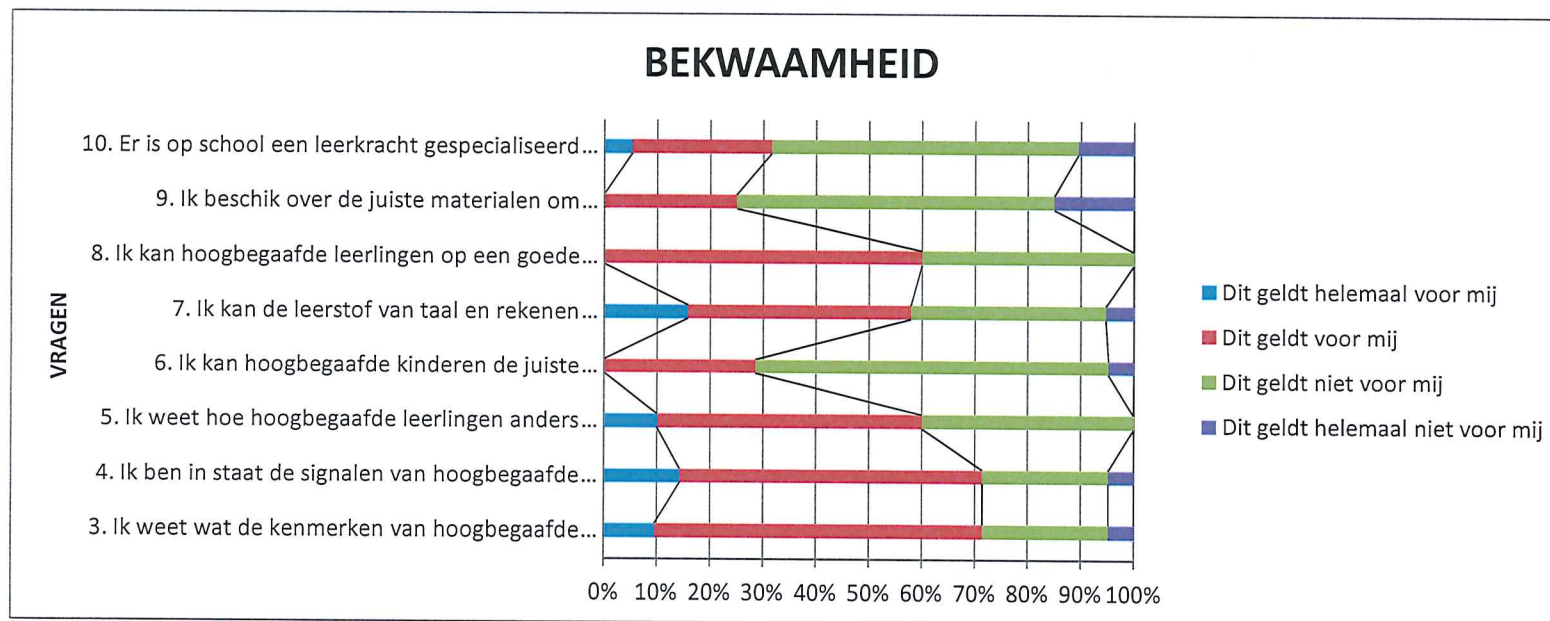
1. Ik heb wel eens een hoogbegaafde leerling in de klas gehad.	8	9	3	0
2. Op een reguliere basisschool moet ruimte zijn voor hoogbegaafde kinderen.	6	14	1	0

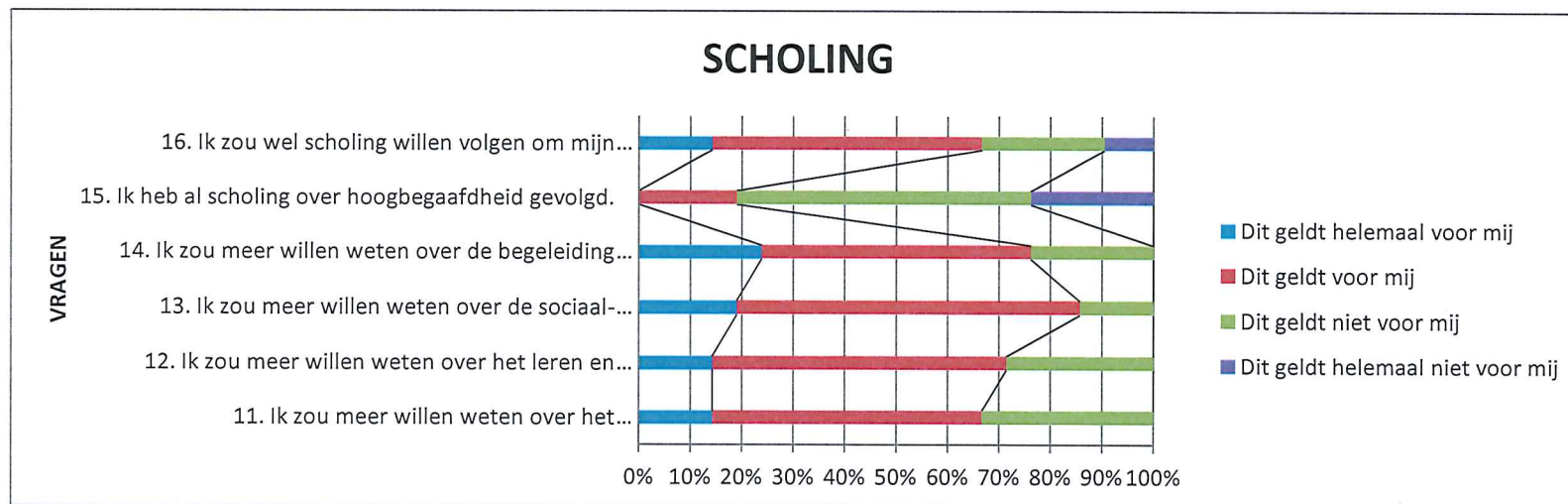
Bekwaamheid

3. Ik weet wat de kenmerken van hoogbegaafde leerlingen zijn.	2	13	5	1
4. Ik ben in staat de signalen van hoogbegaafde leerlingen te herkennen.	3	12	5	1
5. Ik weet hoe hoogbegaafde leerlingen anders leren en denken.	2	10	8	0
6. Ik kan hoogbegaafde kinderen de juiste begeleiding bieden.	0	6	14	1
7. Ik kan de leerstof van taal en rekenen compacten.	3	8	7	1
8. Ik kan hoogbegaafde leerlingen op een goede manier verrijking bieden.	0	12	8	0
9. Ik beschik over de juiste materialen om hoogbegaafde leerlingen te begeleiden	0	5	12	3
10. Er is op school een leerkracht gespecialiseerd in hoogbegaafdheid die me advies kan geven.	1	5	11	2

Scholing

11. Ik zou meer willen weten over het signaleren/herkennen van hoogbegaafde kinderen.	3	11	7	0
12. Ik zou meer willen weten over het leren en denken van hoogbegaafde kinderen.	3	12	6	0
13. Ik zou meer willen weten over de sociaal-emotionele ontwikkeling van hoogbegaafde kinderen.	4	14	3	0
14. Ik zou meer willen weten over de begeleiding van hoogbegaafde kinderen.	5	11	5	0
15. Ik heb al scholing over hoogbegaafdheid gevolgd.	0	4	12	5
16. Ik zou wel scholing willen volgen om mijn kennis op dit gebied te vergroten.	3	11	5	2





Uit de grafiekjes is af te lezen hoe bekwaam leerkrachten op deze scholen zich voelen en wat de wensen voor scholing zijn.

- Uit vraag 2 blijkt dat het overgrote deel vindt dat er op een reguliere basisschool ruimte moet zijn voor een hoogbegaafde leerling. SI
- Uit vraag 3 t/m 5 blijkt dat 60% tot 70% van de leerkrachten vindt dat zij weten hoe hoogbegaafde kinderen in elkaar zitten.
- Uit vraag 6 t/m 8 blijkt dat 30% t/m 60% vindt dat zij weten hoe ze met deze kinderen kunnen werken.
- Voldoende materialen en een gespecialiseerde leerkracht scoren onvoldoende (30%)
- 65% tot 85% wil meer weten over hoogbegaafdheid en scholing volgen.
- 20% heeft al scholing gevolgd

RESULTATEN

Rapportage basisschool  t Carillon, Gouda

februari 2012

1 ALGEMEEN

1.1 Inleiding

Algemeen

Het instrument de Kwaliteitsvragenlijst is een hulpmiddel om de kwaliteit van de school en/of het schoolbestuur in kaart te brengen. Het instrument bestaat uit vier vragenlijsten (één voor leerlingen, één voor ouders, één voor medewerkers en één voor het management). Met behulp van de vragenlijsten kan de kwaliteitsperceptie van de ouders, leerlingen en medewerkers in kaart worden gebracht. De resultaten van de vragenlijsten dienen als basis om de dialoog aan te gaan, zowel intern als extern.

Intern dienen de resultaten als input voor een gesprek over de ambities van de school en/of het schoolbestuur en in hoeverre erin geslaagd wordt om deze ambities te realiseren, met andere woorden: welke aantoonbare resultaten en opbrengsten tot stand worden gebracht. Extern kunnen de resultaten worden gebruikt om de dialoog aan te gaan met de belanghebbenden (stakeholders) over de ambities, de maatschappelijke opdracht, de rol van de school in de omgeving en het afleggen van (horizontale) verantwoording. De dialoog gaat dus over de dingen die de school zelf van belang vindt alsmede de dingen die voor anderen van belang zijn.

Opbouw vragenlijsten

De vragenlijsten zijn opgebouwd uit verschillende domeinen en rubrieken. De vragen binnen de rubrieken worden items genoemd. Per rubriek is door de respondenten gescoord op verschillende items. Daarbij is gebruik gemaakt van een vierpuntsschaal, van oneens naar eens. Dit betekent cijfermatig dat de respondenten aan een item een minimale score kunnen geven van 1 en een maximale score van 4. Daarnaast is de verschillende doelgroepen gevraagd de school een rapportcijfer te geven (van 1 tot en met 10). In de vragenlijsten is standaard ook een aantal open vragen opgenomen. De antwoorden op deze vragen bieden aanvullende informatie. Bij de analyse van deze gegevens is het van belang alleen die opmerkingen die meerdere malen gemaakt zijn (gerelateerd aan het totaal aantal respondenten) mee te nemen.

Externe vergelijking

Van Beekveld & Terpstra Organisatieadviesbureau beschikt over een groot bestand van resultaten van de Kwaliteitsvragenlijst, afgenomen bij vele scholen in Nederland. Door deze resultaten te middelen ontstaat een goed beeld van de 'gemiddelde school'. Deze gemiddelde resultaten worden de 'externe benchmark' genoemd.

In deze rapportage van de Kwaliteitsvragenlijsten worden de resultaten van de school/het schoolbestuur vergeleken met de externe benchmark, waardoor een beeld wordt verkregen van hoe de organisatie presteert in vergelijking met de 'gemiddelde school'.

Voor de beoordeling van de afwijkingen ten opzichte van de externe benchmark, beschouwen we een afwijking van 0,3 punt als relevant. Deze scores zijn groen gemarkeerd wanneer het een positieve afwijking ten opzichte van de externe benchmark van 0,3 punt of meer betreft en rood wanneer het een negatieve afwijking betreft.

Bij het invullen van de vragenlijsten hebben de respondenten ook de mogelijkheid gekregen een aantal opmerkingen (open vragen) te maken. De antwoorden op deze vragen bieden aanvullende informatie. Deze opmerkingen kunnen niet gekwantificeerd worden en zijn dus in hoge mate subjectief. Omdat deze opmerkingen niet mee worden genomen in een memo, raden we de directie van de school aan de opmerkingen door te nemen. Indien er drie of meer opmerkingen in dezelfde trend gemaakt worden is het relevant en kan de informatie teruggekoppeld worden naar stakeholders. Het verdient de aanbeveling de open opmerkingen zelf niet in zijn geheel terug te koppelen aan stakeholders.

1.2 Respons

	Enquête leerlingen groep 7 en 8 Carillon 2012
Respons Rapportage basisschool Carillon, Gouda	104

1.3 Rapportcijfers

Doelgroep	Intern gemiddeld rapportcijfer	Extern gemiddeld rapportcijfer	Vershil intern en extern
Enquête leerlingen groep 7 en 8 't Carillon 2012	7,7	7,9	-0,2

1.4 Gemiddelde itemscore

Doelgroep	Intern gemiddelde itemscore	Extern gemiddelde itemscore	Vershil intern en extern
Enquête leerlingen groep 7 en 8 't Carillon 2012	3,1	3,3	-0,2

2 ONDERWIJS EN LEREN

2.1 Leerstof en toetsen

	Enquête leerlingen groep 7 en 8 't [REDACTED]	
Ik leer voldoende op deze school.	3,6	(-0,1)
Ik leer veel verschillende dingen op school zoals tekenen, knutselen, muziek enzovoorts.	3,2	(-0,3)
Ik leer op school ook over verschillende geloven en mensen in andere landen.	2,9	(-0,1)
Op school praten en leren we over het milieu en de politiek.	2,5	(-0,2)
Op school praten en leren we ook over belangrijke dingen in het nieuws.	3,0	(-0,3)
De meester of juf vertelt duidelijk wanneer er toetsen zijn.	3,5	(-0,1)
Ik weet goed wat ik moet leren voor een toets.	3,5	(0,0)
Wat ik geleerd heb, wordt in een toets gevraagd.	3,0	(-0,3)
Ik weet altijd wanneer iets ingeleverd moet worden.	3,4	(0,0)

2.2 De lessen

	Enquête leerlingen groep 7 en 8 't [REDACTED] 2012	
Ik kan tijdens de les goed en snel aan het werk.	3,2	(-0,1)
In de les doen we veel verschillende dingen.	3,3	(0,1)
Wanneer ik klaar ben met mijn werk, kan ik zelf verder werken of iets anders gaan doen.	3,5	(-0,1)

Ik werk vaak samen met andere leerlingen.	2,9	(-0,1)
We mogen elkaar helpen in de klas.	3,2	(-0,1)
Ik doe zelf goed mee in de les.	3,5	(0,0)
Ik heb altijd wat te doen in de klas.	3,2	(-0,2)
Ik moet in de les vaak goed nadenken.	2,7	(-0,4)

2.3 Begeleiding

	Enquête leerlingen groep 7 en 8 't [REDACTED] 2012	
De meester of juf legt goed uit.	3,4	(-0,2)
Ik krijg goed antwoord op mijn vragen.	3,3	(-0,2)
Als we in de klas aan het werk zijn, kan ik de meester of juf makkelijk iets vragen.	3,0	(-0,1)
Ik leer in de les wat ik wel en niet goed doe.	3,1	(-0,2)
De meester of juf heeft genoeg tijd om mij te helpen.	2,7	(-0,5)
De meester of juf helpt mij om zelf te bedenken hoe ik een opdracht moet maken.	3,2	(-0,1)
De meester of juf vraagt mij of ik de stof en opdrachten begrijp.	2,9	(-0,4)
De meester of juf weet goed wat ik kan.	3,4	(-0,3)
De meester of juf geeft mij vaak een compliment.	2,8	(-0,2)

2.4 Leer- en hulpmiddelen

	Enquête leerlingen groep 7 en 8 't	
--	---------------------------------------	--

	Carillon 2012	
Ik vind de lesmaterialen die in de klas worden gebruikt leuk.	2,7	(-0,5)
Het boek voor taal (begrijpend) vind ik goed.	2,8	(-0,5)
Het boek spelling vind ik goed.	3,1	(-0,4)
Het boek voor rekenen vind ik goed.	3,2	(-0,3)
In de les worden verschillende materialen gebruikt.	2,9	(-0,2)
Die materialen maken de les leuker.	3,2	(-0,1)
Alles wat ik nodig heb in de les kan ik makkelijk zelf pakken.	3,1	(-0,2)

2.5 ICT

	Enquête leerlingen groep 7 en 8 't Carillon 2012	
Er zijn voldoende computers op school voor de leerlingen.	2,9	(-0,1)
Wij hebben goede computers op school.	2,8	(-0,4)
De computers voor de leerlingen staan op een fijne plek om te werken.	3,2	(-0,2)
Ik leer veel door op de computer te werken.	3,0	(-0,1)
Onze school heeft een duidelijke website.	3,2	(-0,2)

2.6 Sfeer

	Enquête leerlingen groep 7 en 8 't Carillon 2012	
--	--	--

Ik ga graag naar school.	3,0	(0,0)
Ik heb het naar mijn zin in mijn klas.	3,5	(0,1)
De sfeer tussen de leerlingen is prettig.	3,4	(0,1)
In mijn groep hangt een prettige sfeer.	3,5	(0,1)
De leerlingen houden zich aan de afspraken op school.	2,6	(-0,1)
De school heeft duidelijke regels.	3,3	(-0,2)
In de klas gelden regels, waardoor ik goed kan werken.	2,9	(-0,4)

2.7 Sociale omgang

	Enquête leerlingen groep 7 en 8 't [redacted] 2012	
Er wordt op school gelet of leerlingen goed met elkaar omgaan.	3,1	(-0,3)
Leerlingen gaan respectvol met elkaar om.	2,7	(-0,2)
Op school praten en leren we over hoe je met elkaar om hoort te gaan.	3,3	(-0,1)
De meester of juf houdt er rekening mee dat iedere leerling anders is.	3,4	(-0,1)
In de klas praten we ook over wat ik elke dag doe en meemaak.	2,4	(-0,2)

2.8 Veiligheid

	Enquête leerlingen groep 7 en 8 't [redacted] 2012	
Ik voel mij veilig op school.	3,5	(0,0)
Als kinderen gepest worden wordt er wat aan gedaan.	3,0	(-0,3)

De meester of juf grijpt in bij ruzies tussen leerlingen.	3,3	(-0,2)
Er wordt goed op ons gelet vlak voor en na schooltijd.	2,7	(-0,1)
De school let goed op of er niets kapot gemaakt wordt.	3,2	(-0,1)
Ik weet dat er een vertrouwenspersoon of contactpersoon is op school.	3,2	(-0,2)
Ik weet wat een vertrouwenspersoon of contactpersoon doet op school.	3,1	(0,0)

3 CULTUUR

3.1 Inspraak

	Enquête leerlingen groep 7 en 8 't [redacted] 2012	
Als ik iets niet leuk vind, wordt er naar mij geluisterd.	2,6	(-0,3)
Belangrijke veranderingen in de school krijg ik ook te horen.	3,0	(-0,1)
Op onze school kunnen kinderen zeggen of ze iets wel of niet leuk vinden.	2,9	(-0,4)

3.2 Interactie leerling - directeur

	Enquête leerlingen groep 7 en 8 't [redacted] 2012	
De directeur gaat goed met leerlingen om.	3,7	(0,1)
Ik kan met de directeur praten, als dat nodig is.	3,5	(0,3)

3.3 Interactie leerling - meester of juf

	Enquête leerlingen groep 7 en 8 't [redacted] 2012	
Ik ben tevreden over mijn contact met de meester of juf.	3,4	(-0,2)
Als ik een probleem heb, kan ik bij de meester of juf terecht.	3,3	(-0,3)

De meester of juf luistert naar me als ik wat vertel.	3,4	(-0,2)
De meester of juf ziet of het goed met mij gaat.	3,3	(-0,2)
De meester of juf vertelt mij wanneer ik iets goed doe.	3,3	(-0,1)
De meester of juf vertelt mij regelmatig hoe ik het doe op school.	2,6	(-0,4)
De meester of juf vertelt duidelijk of ik een toets of werkstuk goed of niet goed heb gemaakt.	3,5	(-0,1)
De meester of juf vertelt mij duidelijk hoe mijn rapport is.	3,4	(0,0)
De meester of juf heeft respect voor mij.	3,4	(-0,2)
Als ik vind dat de meester of juf iets niet goed doet kan ik dat tegen de meester of juf zeggen.	2,7	(-0,4)
Mijn meester of juf houdt zich aan afspraken.	3,4	(-0,2)

4 HUISVESTING

4.1 Schoolgebouw

	Enquête leerlingen groep 7 en 8 't Carillon 2012	
Ik vind dat wij een leuk schoolgebouw hebben.	3,4	(0,1)
De school is opgeruimd.	3,2	(-0,1)
De wc's zijn schoon.	2,4	(-0,1)
Ik kan op het schoolplein goed spelen.	2,9	(-0,4)
De school is voor mij veilig te bereiken.	3,6	(0,1)
De meubels in mijn klas zien er goed uit.	2,8	(-0,6)

4.2 Informatievoorziening

	Enquête leerlingen groep 7 en 8 't Carillon 2012	
De school helpt mij om te kiezen naar welke school voor voortgezet onderwijs ik ga.	3,5	(0,0)

5 ALGEMEEN

	Enquête leerlingen groep 7 en 8 't [REDACTED] 2012
Rapportcijfer	7,7 (-0,2)

Bijlage 4:

Feedback studiedag en aandachtspunten intern begeleiders voor het nieuwe schooljaar:

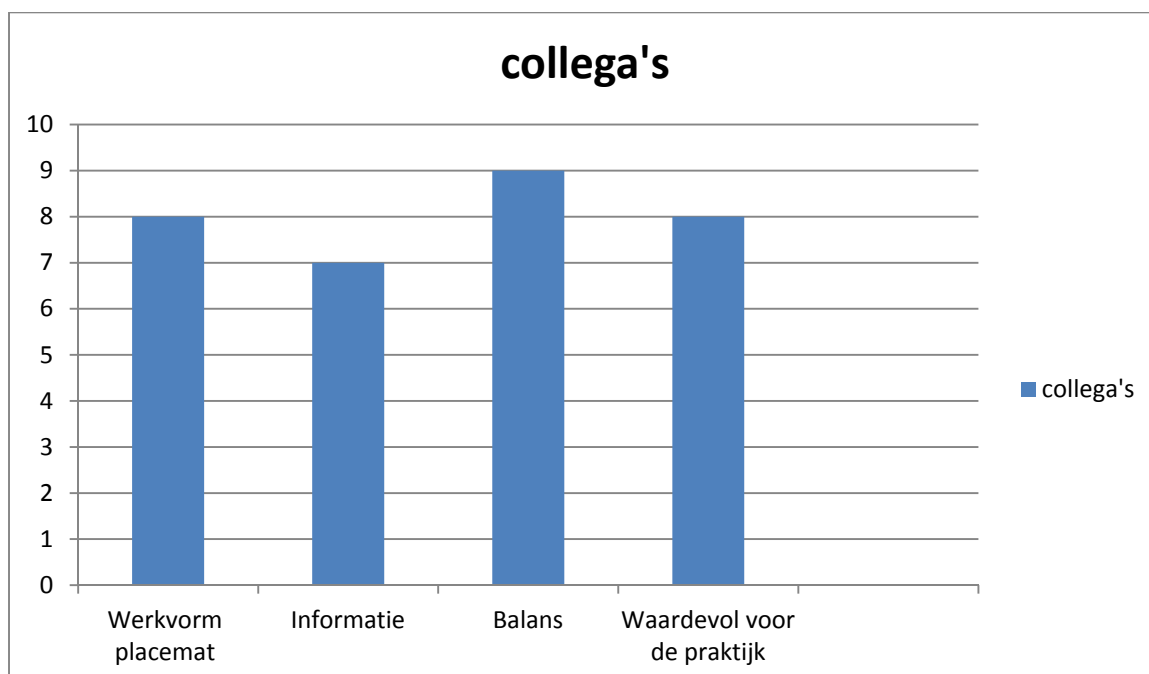
Het aantal collega's dat feedback heeft gegeven is 12.

2/3 van de collega's vonden de werkvorm placemat meerwaarde hebben. Ze geven aan dat het een goede werkvorm is om ieders eigen inbreng te horen. Het uitwisselen van ervaringen wordt erg waardevol bevonden.

Iets meer dan de helft van de collega's geeft aan de informatie over BF, SF en OWB zinvol te vinden voor de beroepspraktijk. Een kwart geeft aan dat het wel veel informatie was. Enkele collega's geven aan dat de dag erg vol was. Te veel onderwerpen voor één dag.

Een kwart van de collega's geeft aan dat ze meer tijd hadden willen hebben voor het verwerken van de informatie. Vrijwel alle collega's geven aan dat de combinatie 'informatie krijgen' en 'verwerking' erg prettig is. De werkvergaderingen bevallen goed.

3/4 van de collega's geeft aan de informatie waardevol te vinden voor de praktijksituatie.



Eindconclusie:

1. Het is wenselijk om gesprekken tussen collega's plaats te laten vinden. Het uitwisselen van ervaringen wordt als zinvol ervaren.

2. Informatie krijgen en delen over zaken die direct te maken hebben met de beroepspraktijk wordt als zinvol ervaren.
3. De werkvergaderingen stimuleren positief en moeten blijven.

Uit de placemats (waar alle leerkrachten hun bijdrage aan hebben geleverd) komen als grote lijn, de volgende aandachtspunten naar voren:

1. Over het algemeen wordt de communicatie en samenwerking met de zorg als positief ervaren.
2. Zorgkalender en stappenplan geven helderheid.
3. Ondersteuning bij het maken en schrijven van de groepsplannen is nog gewenst.
4. Het handig werken met ParnasSys wordt belangrijk gevonden.
5. Het werken met groepsplannen in je klas.

Actiepunten:

1. Groepsplannen komen meerdere keren aan bod in de werkvergaderingen.
2. Aandacht voor klassenmanagement.

De actiepunten zijn al opgenomen in de planning van de werkvergaderingen. Het actiepunt 'het maken van een lijst met BF en SF', is al gerealiseerd.

Belangrijke kenmerken van professionele leergemeenschappen zijn (Verbiest & Vandenberghe, 2002):

- 1) De ontwikkeling van een duidelijke, expliciete en gedeelde visie op het leren van leerlingen *en op de ondersteuning daarvan door de leraren en school*. In de visie van een professionele leergemeenschap leeft de overtuiging dat ieder kind, ondanks hindernissen en beperkingen, kan leren en daarbij geholpen kan worden. Er is dan ook een duidelijke en gedeelde gerichtheid op het leren en de leerresultaten van de leerlingen.
- 2) Complementair aan dit eerste kenmerk *onderzoekt men* in professionele leergemeenschappen de *eigen onderwijspraktijk* om die te verbeteren, zodat leerlingen nog beter kunnen leren. De professionele discussie gaat over de doelen en de werkwijzen van de leerkrachten, met het oog op het vergroten van de leerkansen en op het verbeteren van de resultaten van de leerlingen. Centraal staat de actuele kennisbasis van de leraar, met name de veelal impliciete praktijkkennis. Aanknopingspunt voor professionele ontwikkeling is dan ook de analyse van de verschillen tussen de doelen en standaards die men wenst te bereiken en de feitelijk bereikte resultaten van de leerlingen.
- 3) Dit onderzoek van de professionele praktijk vraagt *collectieve leerprocessen* van de betrokken professionals en toepassing van het geleerde in het onderwijs. In professionele leergemeenschappen staat het samen leren van leraren centraal. Verder werken in een professionele leergemeenschap de professionals samen, bijvoorbeeld in het ontwikkelen van lesmaterialen en curricula, waarbij men ervaringen kan uitwisselen en kritisch kan onderzoeken en nieuwe werkwijzen kan ontwikkelen. Het voertuig in deze collectieve leerprocessen is de *reflectieve dialoog* tussen de professionals over hun handelen in de klas en hun onderwijs. Men reflecteert over de eigen praktijk en die van collegae in de school, samen met die collegae. In deze reflectieve dialoog probeert men niet zozeer anderen te overtuigen van het eigen gelijk, maar praktijken te verhelderen, achterliggende opvattingen te expliciteren en, indien nodig, deze te herzien.
- 4) Het onderzoeken van professionele praktijken impliceert *deprivatisering van het werk* van de leraar in de klas. Met het oog op het verbeteren van het onderwijs stellen leraren hun functioneren en hun werk in de klas open voor collegae, zodat mogelijkheden ontstaan voor onderzoek en reflectie samen met collegae.
- 5) *Ondersteunend en gedeeld leiderschap* schept mogelijkheden voor samen leren, ontwikkelt en onderhoudt een cultuur van vertrouwen en betreft leraren in de belangrijke beslissingen die in de school genomen dienen te worden.
- 6) Professionele leergemeenschappen kennen *ondersteunende structurele condities* zoals ruimte en tijd voor frequente interactie tussen de groepsleden. Te denken valt aan onder meer gezamenlijk voorbereiden van lessen, observeren bijvoorbeeld via klassenbezoek, gemeenschappelijke proefwerken, uitwisselen van materialen, nieuwe onderwijsstrategieën bespreken, begeleiden van collegae en job-rotation (waarbij men met een zekere regelmaat van klas, van taken en zelfs van school verandert).
- 7) Naast deze meer structurele ondersteunende condities is ook een aantal *competenties* van de betrokken personen belangrijk voor het functioneren van professionele leergemeenschappen. Het willen en kunnen participeren in een reflectieve dialoog over het eigen functioneren en het functioneren van andere leraren vraagt specifieke vaardigheden zoals het kunnen geven van feedback, vertrouwen en openheid tussen de collegae.

	Kenmerk	Geef in eigen woorden aan hoe dit kenmerk zich in jouw werkcontext voordoet	Geef een
1)	Een duidelijke, expliciete en gedeelde visie	In ons schoolplan staat een visie. Deze is een keer genoemd in een vergadering. Iedereen gaf aan zich erin te kunnen vinden, maar er is niet met elkaar over gesproken. De visie is niet kritisch beschouwd. Wat betekent deze visie nu voor het werken met de leerlingen? Wat zijn de gevolgen van deze visie voor jou verdere ontwikkeling? Het schoolplan is niet besproken in het team. Men had daar geen behoefte aan.	5
2)	Onderzoek van de eigen onderwijspraktijk	Er is geregeld overleg tussen de parallelgroepen. De onderwerpen zijn veelal praktisch van aard. Men helpt elkaar en geeft elkaar tips. Enkele leerkrachten schakelen tussen de groepsbesprekingen door de intern begeleider in wanneer zij merken dat de resultaten van de leerling zakken en/of het welbevinden of gedrag van de leerling zorgen baart.	7
3)	Collectieve leerprocessen	Er wordt veelal single loop geleerd (Lingsma 2005). We verbeteren de praktijk door het kunnen volgen van scholing, werkvergaderingen, nieuwe methoden en praktische problemen snel op te lossen. Dit zijn al belangrijke veranderingen. Om meer in te zetten op veranderingen in de kaders (beleid, visie op micro en meso niveau), zullen we in moeten zetten op de dimensie van nieuwe 'beliefs' (Fullan 2000). Ideeën, theorieën en overtuigingen. Het gaat om de emotionele kant van de vernieuwing. Naar mijn mening is hiervoor een andere manier van communiceren met elkaar nodig, de reflectieve dialoog. In mijn onderzoek ga ik starten met een oplossingsgericht coaching traject en zoek daarbij naar het antwoord op de vraag of deze manier van communiceren met elkaar veranderingen in de kaders te weeg brengt en vooral ook of dit het werkplezier, de betrokkenheid en de motivatie van de professionals verhoogt.	4
4)	Deprivatisering van het werk	Men loopt bij elkaar binnen. Vooral als parallelcollega's. Men heeft de mogelijkheid om bij elkaar in de klas te kijken (klassenconsultatie) Hier wordt af en toe gebruik van gemaakt.	6
5)	Ondersteunend en gedeeld leiderschap	Dit is in ontwikkeling. Directie, MT en IB zetten zich hier erg voor in. De cultuuromslag moet nog plaatsvinden. Ik hoop met mijn onderzoek een eerste goede stap te zetten.	6

6)	Ondersteunende structurele condities	Zie punt 4. De voorwaarden/condities zijn er. Het moet nog ingebed worden in de cultuur.	7
7)	Competenties van de betrokken personen	Op een goede, respectvolle manier feedback geven, is iets wat men moet leren. Ook binnen mijn team is dit een leerpunt. Zoals uit bovenstaande punten ook al blijkt moet het vertrouwen en openheid tussen collega's nog meer groeien. Wat mij wel opvalt de laatste tijd is dat mijn team actiever bij vergaderingen zit en meedoet. De animo voor mijn onderzoek is ook groot. Ik zou dat alleen met de maandagcollega's doen, maar de donderdagcollega's gaven aan dat ze het jammer vinden en ook graag mee willen doen. Ik heb als reactie daarop een voorstel gedaan naar de donderdagcollega's en iedereen reageerde enthousiast. Iedereen doet mee. Er worden stapjes gezet!	6

Bijlage 6:

De 12 stappen van reteaming met teams (Bannink 2010)

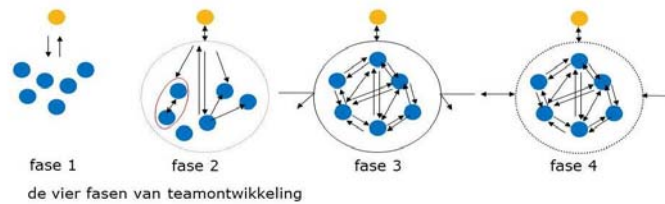
1. Introduceer de methode 'Reteaming' binnen je team. Informeer het team over de uitgangspunten van oplossingsgericht coachen en leg de twaalf stappen van 'Reteaming' uit. Zo stel je het hele team medeverantwoordelijk voor het bewaken van het proces. Zorg dat de twaalf stappen het gehele proces zichtbaar zijn voor het team, bijvoorbeeld op flip-overs of in een power point.
2. Beschrijf gezamenlijk de toekomstvisie. Droom over hoe het team graag wil dat dingen in de toekomst zijn. Het is de fundering waarop de rest van het proces gebaseerd is.
3. Stel samen concrete doelen op. Beslis daarna aan welk doel het eerst gewerkt gaat worden.
4. Vindt supporters die kunnen steunen, aanmoedigen, tot hulp kunnen zijn en vraag ze om bij te dragen aan het doel.
5. Onderzoek de voordelen van het doel. Maak samen (zo nodig in subgroepen) een lijst met alle positieve gevolgen van het doel: persoonlijk, voor het team, voor de school, voor de ouders en voor de leerlingen.
6. Kijk welke vooruitgang al is geboekt in de richting van het doel en hoe dat gelukt is. Stel schaalvragen: als bij 10 het doel helemaal bereikt is, en bij 0 de slechtste situatie is die je kunt bedenken, waar zitten jullie dan nu? En waar willen jullie uitkomen?
7. Reteaming naar je doel is een mentaal proces. Stel je proces voor. Laat het team een routekaart maken waarop de (kleine) stappen staan, die gezet moeten worden richting het doel. Wees daarbij zo concreet mogelijk, geef een praktische voorbeeld bij elke stap.
8. Erken dat het bereiken van het doel niet makkelijk zal zijn, maar toon tegelijkertijd vertrouwen in het team om de obstakels te overwinnen. Laat het vertrouwen ook uitspreken door het team. Vraag wat hen vertrouwen geeft. Benoem samen welke hulpbronnen, sterke kanten en talenten aanwezig zijn, die kunnen bijdragen om het doel te bereiken.
9. Maak afspraken met elkaar, over wat iedereen gaat doen, om de komende tijd dichterbij het doel te komen. Schrijf deze afspraken op met ieders naam erbij, geef iedereen een kopie en hang het ook op een plek waar men het kan zien. Zo doe je de belofte waar aan gewerkt gaat worden op weg naar het doel.
10. Follow-up. Alle stapjes die gerealiseerd zijn worden in de schijnwerpers gezet. Het team noteert het proces, de vooruitgang en de positieve veranderingen die hebben plaatsgevonden in een logboek of op een groot vel papier dat op een centrale plek ligt/hangt.
11. Besteed aandacht aan terugvalpreventie. Inventariseer welke problemen/obstakels men kan tegenkomen. Denk samen na hoe men ermee om kan gaan.
12. Bespreek samen hoe je het gaat vieren, als het doel bereikt is. Als het zover is, vier het succes en betuig dank aan alle betrokkenen.

Bijlage 7: Interventiemodel coaching

concreet	VERBAAL	vaag
Inhoud / mening Wat wordt er verteld (het verhaal, de probleemstelling) Welke overtuigingen spelen mee? Feiten versus meningen. Diverse verhalen of één verhaal, op elkaar aansluiten of niet, commitment Is er beeldvorming / verdieping? Zijn gedachten rationeel / irrationeel? Wat wordt wel/niet besproken?	Horen / beluisteren Hoe wordt er gepraat? Direct / indirect? Voorzichtig Mate van energie (veel of weinig gepraat) Toonzetting: beschuldigend, klagend, positief Boodschap achter de boodschap Hoe wordt er niet gesproken?	
Zien / gedrag Wat zie je als coach, wat doen de groepsleden? Hoe zitten de groepsleden erbij? Wat valt op in houdingen? Hoe reageren ze op feedback? Reacties: verbaal / non-verbaal Wat mis ik? Wat zie ik (niet)? Welk gedrag bepaalt voorgrond – achtergrond? Energie: wie werkt het hardst? Wie is probleemdrukker, hoe zie je dat? Wat is het interactiepatroon?	Voelen / ervaren Proeven / ruiken Wat wordt er niet verteld Hoe wordt er niet gepraat Wat zie je niet Omgaan met gevoelens en emoties / De sfeer Beweging / verstarring Slachtoffergedrag versus eigen leiderschap ‘Nekharen’ Eigenreactie op het verhaal Zijn emoties toegestaan of worden ze vermeden, toegedekt?	
Concreet	non-verbaal	vaag

Figuur 3: Interventiemodel, ontworpen door SVC School voor coaching. (Lingsma, 2005)

Bijlage 8: Vier fasen van een team



Figuur 4: De vier fasen van teamontwikkeling (Lingsma, 2005)

Fase 1: M1 groep:

Een M1-groep zijn losse individuen bij elkaar. Men opereert schijnbaar los van elkaar. De afhankelijkheid van de leidinggevende is groot. Zo'n groep denkt meestal in problemen, die opgelost moeten worden. Dit alles genereert veel negatieve energie. Het is moeilijk om dit patroon te doorbreken, omdat niemand de verantwoordelijkheid neemt voor zijn gedrag en de effecten ervan.

Om het patroon te doorbreken zal de leidinggevende:

- ✓ De doelstellingen/visie van het team moeten presenteren en hierover in gesprek gaan met elkaar.
- ✓ Positief en toekomstgericht zijn.
- ✓ Kleine doelen stellen.
- ✓ 'Follow-ups' organiseren en evalueren.
- ✓ Mogelijkheid bieden om ervaringen te delen.

In het begin van dit schooljaar zaten wij in deze fase. Er heerste een eilandjescultuur. Doordat we ons veranderingsproces opbrengst- en handelingsgericht werken op een oplossingsgerichte manier zijn gaan aanpakken met betrekking tot het onderwerp 'Groepsplannen', zijn klasdeuren meer open gegaan en durf ik te stellen, dat we al enkele kenmerken vertonen van een M3 team. Er zit beweging in.

Kenmerken:

- Ze stellen zich afwachtend op, nemen geen initiatieven.
- Ze maken intentieafspraken in plaats van feitelijke afspraken.
- Ze komen afspraken niet na.
- Ze luisteren niet.
- Ze praten door elkaar heen, het is een 'kippenhok'.
- Ze praten in termen van moeten.
- Ze leggen de schuld bij de ander.
- Ze benadrukken eigen machteloosheid.

- Ze ervaren feedback als bedreigend.
- Ze hebben het gevoel veel te moeten.
- Ze nemen geen eigen verantwoordelijkheid.
- Ze klagen.

Fase 2: M2 groep:

De M2-groep heeft nog geen collectief 'hart'. Het is 'ik' t.o.v. 'jij'. Deze groep stemt in subgroepen af. Ze delen dezelfde normen en waarden over het werk en hoe daarmee om te gaan. Dit gedrag wordt groepsgedrag genoemd, omdat er sprake is van binding, afstemming en conflict. Zo'n groep gaat haar krachten ontwikkelen. De energie in zo'n groep is heel wisselend en onvoorspelbaar.

Een M2-groep vraagt een coach die:

- ✓ Subgroepen dingen laten doen.
- ✓ Succeservaringen creëert .
- ✓ Meningen laat uitspreken naar elkaar.
- ✓ Feedback stimuleert .

Kenmerken:

- Vormen subgroepjes.
- Wijzen naar elkaar, niet alleen naar de leidinggevende, beschuldigen ook elkaar.
- Beconcurreren elkaar onderling.
- Luisteren beter naar elkaar dan medewerkers uit een M1-groep.
- Proberen afstemming te vinden over een taak.
- Beginnen conflicten te krijgen. Deze worden verhuld, indirect weergegeven of komen er met veel explosie/emotie uit.
- Leren elkaar feedback geven.
- Zijn in principe leergierig.

Fase 3: M3 team:

Binnen dit niveau praat men niet meer over een groep, maar over een team. Het verschil tussen een groep en een team is de mate van intimiteit en de verantwoordelijkheid voor elkaar en voor het gezamenlijke doel. In een groep is dit op basis van een voorkeur voor subgroepen. In deze fase vormt de buitenwacht de vijand. Wij ten opzichte van zij.

Een M3-team vraagt een coach die:

- ✓ De inhoud los laat en de interactie begeleidt.
- ✓ Trots is op zijn team.

- ✓ Afspraken heeft met het team.
- ✓ Erop vertrouwt, dat ze zelf het een en ander regelen.
- ✓ Het leuk vindt om de randvoorwaarden voor het team te creëren.
- ✓ Ontspannen is.

Het M3-team draagt zorg voor inhoud, procedure en proces. Zo is het eigenaar geworden van de eigen competentieontwikkeling.

Om een team te begeleiden van M2 naar M3, is het als coach van belang om:

- ✓ Gesprekken onderling te stimuleren.
- ✓ Mensen samen te brengen.
- ✓ Een Open Eerlijk Nieuwsgierige houding te hebben (OEN).
- ✓ Gesprek te leiden met hier-en-nu insteek.
- ✓ Meningsverschillen positief te labelen.
- ✓ Het geven van feedback te begeleiden.

Kenmerken:

- Leren van elkaar.
- Geven elkaar gevraagd en ongevraagd feedback;
- Laten ieder op zijn manier merken dat ze verantwoordelijkheid voor eigen handelen
- Gaan met elkaar om en werken met elkaar op basis van gelijkwaardigheid en competentie.
- Zijn ontwikkelingsgericht in plaats van beoordelingsgericht (M1);
- Vangen verschillen tussen teamleden intern op;
- Zorgen ervoor dat ze betekenisvol werk doen;
- Verzinnen nieuwe regelmogelijkheden;
- Vertonen humor, relativeren zaken;
- Denken en handelen proactief;
- Zijn creatief, vinden nieuwe oplossingen;
- Tonen initiatief, ook ongevraagd.
- Bereiden bijeenkomsten voor.

Fase 4: M4 team:

In grotere organisaties zijn deze teams geen vanzelfsprekendheid. Het vraagt een relationeel denken en handelen van ieder lid. Ze zijn in staat out of the box te denken. Het team gaat een relatie aan met de omgeving, laat zich beïnvloeden door 'buiten' en staat open voor ideeën van nieuwkomers.

Een M4-team vraagt een coach die:

- ✓ De coachvraag volgt van het team.
- ✓ Ongevraagd komt met nieuwe kaders om de denkpatronen te prikkelen.
- ✓ Zorgt voor wisseling van rollen door personen.
- ✓ Zich richt op teamdoelstellingen en gemaakte afspraken.

Een M4-team weet zelf goed aan te geven wat ze willen en waarom. De waarde en noodzaak van zingeving is hun bekend en vanzelfsprekend. Reflectie, bezinning, even een 'pauze' en visieontwikkeling wisselen elkaar af. Teamleden vervullen afwisselend de rol van voorzitter, leider en coach.

Om een team te begeleiden van M3 naar M4, is het als coach van belang om:

- ✓ Openheid te stimuleren.
- ✓ De 'buitenwereld' in te brengen.
- ✓ Complimenten te geven.
- ✓ Te vragen naar de mening van anderen.
- ✓ Het team de gelegenheid te geven actief mee te denken.
- ✓ Te sturen op doel.
- ✓ Successen te benoemen.
- ✓ Samen aan het werk te gaan.

Kenmerken:

- Staan open voor verbeteringen.
- Zijn goed in staat een helicopterview te hanteren.
- Werken teamoverstijgend.
- Werken met gedelegeerde bevoegdheden.
- Vertonen een sterke interactie.
- Gaan strategisch om met verwachtingen.
- Gaan uit van onderling vertrouwen.
- Gaan direct en zakelijk om met emotie.
- Werken samen met en ondersteunen anderen.
- Vertouwen erop dat anderen hen zo nodig ondersteunen.
- Realiseren samen uitdagende doelen in de functie van het grotere geheel;
- Bereiden bijeenkomsten voor.

De vragen zijn vanuit de literatuur opgesteld. In de vragenlijst staan uitspraken, gevolgd door een vierpuntschaal. Op deze schaal kunnen de leerkracht aanduiden in hoeverre zij het met deze uitspraken een zijn (sterk mee oneens – oneens – eens – sterk mee eens).

De vragen:

A: Gedeelde waarden en visie op leren en de rol van de leerkracht →

1. De visie van de school wordt door mij gedeeld.

Visie: De school biedt vanuit haar identiteit en binnen haar mogelijkheden onderwijs op maat waarbij het kind centraal staat. Dat vereist een didactische aanpak waarin meervoudige instructie, zelfstandig leren en een adequate zorgstructuur centraal staan. Competente en gemotiveerde personeelsleden zetten zich in voor de persoonlijke ontwikkeling van ieder kind, die in een prettige, veilige en uitdagende leeromgeving plaatsvindt. Dat doen ze samen met ouders/verzorgers en andere betrokkenen in voortdurende interactie met de maatschappelijke omgeving van de school. Daarbij staan zij open voor toekomstige ontwikkelingen. 'Wij willen een lerende school zijn die haar onderwijs laat aansluiten bij de behoefte en ontwikkeling van het kind, op zowel cognitief, creatief als sociaal/emotioneel terrein. 'Aan de basis van passend onderwijs en passende zorg staat op 't Carillon de overtuiging dat kinderen van elkaar verschillen en dat we dat accepteren en waarderen. We willen uitgaan van de mogelijkheden van ieder kind. Een kind moet zich competent voelen en de mogelijkheid ervaren om talent te ontwikkelen. Dit betekent dat de verschillen zoveel mogelijk, en zover mogelijk uitgangspunt zijn voor ons handelen. We zullen de komende jaren veel tijd en energie investeren om hier nog beter vorm aan te kunnen geven. Sociaal en emotionele ontwikkeling (SEO), handelingsgericht werken (HGW), opbrengstgericht werken (OGW) en adaptief onderwijs zijn voor ons vier belangrijke sleutelbegrippen voor de komende 4 jaar.' (Uit: schoolplan 2012-2016)

2. De visie is concreet gericht op het verbeteren van het leren en de resultaten van de leerlingen.

3. De consequenties van de visie worden gedeeld door alle leerkrachten.

4. De visie is voldoende richtinggevend voor het onderwijs aan Toptalent leerlingen.

B: Collectief leren en gedeelde praktijken →

5. Ik leer en werk samen met collega's aan de begeleiding aan Toptalent leerlingen.

6. Er is binnen dit collectief leren en handelen aandacht voor mijn handelen als leerkracht en het resultaat daarvan op de leerlingen.

7. Er is binnen dit collectief leren en handelen aandacht voor mijn persoonlijke competenties (kennis, vaardigheden en attitudes).

8. Er is binnen dit collectief leren en handelen aandacht voor mijn mentale modellen over leren en onderwijzen.

Mentale modellen: bouwsels in gedachtegangen die, als de situatie erom vraagt, belemmerend dan wel stimulerend werken voor het anders denken (Lingsma, 2005).

9. Er is binnen dit collectief leren en handelen aandacht voor actuele wetenschappelijke kennis.

10. Er is binnen dit collectief leren en handelen aandacht voor actuele praktijkkennis.

11. Binnen dit collectief leren wordt goed naar elkaar geluisterd.

12. Binnen dit collectief leren wordt constructieve feedback gegeven aan elkaar.

C: Organisatorische capaciteit, ondersteunende conditie: cultuur → (beantwoord alle vragen in relatie tot het thema: het begeleiden van Toptalent leerlingen)

13. Relaties tussen teamleden worden gekenmerkt door respect en vertrouwen.
14. Ik durf fouten te maken en dit openlijk toe te geven.
15. Ik leer van mijn fouten.
16. Men spreekt elkaar aan op een professionele manier.
17. Men waardeert experimenten en vernieuwingen van collega's.
18. Professionalisering in de school is vanzelfsprekend.
19. Is er nog iets dat je op wilt merken, dan kan dat in het tekstvak hieronder.

Bijlage 10

Kijkwijzer GROW-model & SVIB:

G = Goal : Wat wil ik bereiken?

R = Realiteit : Wat gebeurt er in de werkelijkheid?

O = Opties : Welke verschillende of andere mogelijkheden zijn er?

W = Wil : Wat wil ik gaan doen?

Doel

Functioneel doel: Wat wil ik bereiken?

Persoonlijk streefdoel: Hoe wil ik dit bereiken?

Realiteit:

Beelden waarnemen: Eerste indruk na het beeld

Analyse van de beelden:

Initiatief en ontvangst	+ Δ
Instemmend Benoemen	+ Δ
Beurtverdeling Uitwisseling	+ Δ
Overleg	+ Δ
Perspectief-wisseling Conflict	+ Δ
Activeren - compenseren	+ Δ
Oplossings- handelingsgericht	+ Δ

Opties

Welke opties voor veranderingen zijn er?

Wil

Waar wil ik actief mee aan de slag gaan?

Bijlage 11: Evaluatieformulier

Zet op elke lijn een kruisje bij de beschrijving die het beste past bij je gevoel.

Ik voelde me *niet* gehoord,
begrepen en gerespecteerd.

Relatie

Ik voelde me *wel* gehoord
begrepen en gerespecteerd.

0-----10

We hebben *niet* gesproken
over en gewerkt aan zaken
die ik belangrijk vind.

Doelen en
onderwerpen

We hebben *wel* gesproken
over en gewerkt aan zaken
die ik belangrijk vind.

0-----10

De aanpak van de coach
past *niet* goed bij mij.

Aanpak en/of
methode

De aanpak van de coach
past *wel* goed bij mij.

0-----10

De coaching sloot *niet*
aan bij mijn behoefte.

Geheel

De coaching sloot *goed*
aan bij mijn behoefte.

0-----10

CRS, bewerkte SRS van Institute for the Study of therapeutic Change www.talkingcure.com © 2002, Miller, Duncan, & Johnson; vertaling: V.4.0: Asmus, Crouzen & van Oenen.

Bijlage 12: Tijdpad Onderzoek

25 nov. 2013	In de bouwvergadering: Introductie onderzoek en vragen van toestemming voor het doen van het onderzoek.
6 dec. 2013	Versturen voorstel en data donderdagteam.
2 dec. 2013	Mail versturen naar overige parttime bovenbouw leerkrachten om ze uit te nodigen ook deel te nemen aan het onderzoek.
16 dec. 2013	Vragenlijst uitsturen naar de onderzoeksgroep.
9 januari 2014	Uitleg onderzoek aan het donderdag team. Tijdens BV
15 jan. 2014	Vragenlijsten moeten ingevuld zijn.
17 jan. 2014	Analyse Vragenlijsten
27 jan. 2014	Eerste onderzoeksbijeenkomst maandag groep: stap 1 van reteaming (30 min) + resultaten enquête. Tijdens BV
31 jan. 2014 15.30	Eerste onderzoeksbijeenkomst donderdag groep: stap 1 van reteaming (30 min) + resultaten enquête.
3 mrt. 2014 15.30	Tweede onderzoeksbijeenkomst maandag groep: stap 2 van reteaming (30 min)
6 mrt. 2014	Tweede onderzoeksbijeenkomst donderdag groep: stap 2 van reteaming (30 min). Tijdens BV
24 mrt. 2014	Derde onderzoeksbijeenkomst maandag groep: stap 3 van reteaming (30 min). Tijdens BV
27 mrt. 2014 15.30	Derde onderzoeksbijeenkomst donderdag groep: stap 3 van reteaming (30 min).
8 april 2014	Vierde onderzoeksbijeenkomst maandag groep: diepte (open) groepsinterview. (30 min).
10 april 2014	Vierde onderzoeksbijeenkomst donderdag groep: diepte (open) groepsinterview. (30 min). Tijdens BV
28 mei 2014	Afsluiting/presentatie onderzoeksresultaten aan het hele team.

Bijlage 13 Resultaten enquête

Vraag 1	Vraag 2	Vraag 3	Vraag 4	Vraag 5	Vraag 6
eens	eens	eens	eens	eens	eens
sterk mee eens	eens	eens	sterk mee eens	sterk mee eens	eens
eens	oneens	oneens	eens	eens	eens
eens	eens	eens	eens	sterk mee oneens	oneens
sterk mee eens	sterk mee eens	eens	eens	eens	eens
eens	eens	oneens	eens	sterk mee eens	eens
eens	sterk mee eens	eens	eens	sterk mee eens	sterk mee eens
eens	sterk mee eens	oneens	eens	sterk mee eens	sterk mee eens
eens	sterk mee eens	sterk mee eens	sterk mee eens	eens	eens
sterk mee eens	eens	oneens	eens	eens	eens

Bijlage 13 Resultaten enquête

Vraag 7	Vraag 8	Vraag 9	Vraag 10	Vraag 11	Vraag 12	Vraag 13
eens	eens	eens	oneens	oneens	oneens	sterk mee eens
eens	eens	eens	eens	sterk mee eens	eens	eens
eens	eens	eens	eens	eens	eens	eens
oneens	oneens	oneens	oneens	eens	oneens	eens
eens	eens	eens	eens	eens	eens	eens
sterk mee eens	eens	oneens	oneens	oneens	oneens	eens
eens	eens	eens	eens	eens	eens	sterk mee eens
sterk mee eens	sterk mee eens	oneens	eens	eens	oneens	oneens
eens	eens	eens	eens	eens	eens	eens
eens	eens	oneens	eens	eens	oneens	eens

Bijlage 13 Resultaten enquête

Vraag 14	Vraag 15	Vraag 16	Vraag 17	Vraag 18
eens	eens	eens	eens	eens
eens	eens	eens	eens	eens
eens	eens	eens	eens	eens
eens	eens	oneens	oneens	eens
eens	sterk mee eens	eens	eens	eens
sterk mee eens	sterk mee eens	sterk mee eens	eens	sterk mee eens
sterk mee eens	sterk mee eens	sterk mee eens	sterk mee eens	sterk mee eens
sterk mee eens	sterk mee eens	eens	eens	sterk mee eens
eens	eens	eens	eens	sterk mee eens
eens	eens	eens	eens	sterk mee eens

Antwoorden in tekstvak

Vraag 7: er is aandacht voor actuele praktijkkennis: vind ik te weinig aan bod komen.

Kijken bij andere scholen, aanbod en een lessenserie bijwonen van derden, praten over de praktische kant.

Ik waardeer zeker experimenten en vernieuwingen van collega's, maar dit geheel wordt naar mijn mening niet door het gehele team gedragen

Iedereen is op zijn/haar manier goed bezig. Het ontbreekt echter aan samenhang, aan

Mijn ervaring is tot nu toe, dat de communicatie tussen de leerkrachten optimaal is.

Houd het werkbaar! In onze nieuwe methodes zitten (meestal) voldoende uitlooptmogelijkheden

Houd het werkbaar! In onze nieuwe methodes zitten (meestal) voldoende uitlooptmogelijkheden voor sterke leerlingen

Eventuele extra methodes (speciaal / enkel) voor Toptalentleerlingen moeten zelfcorrigerend en compleet zijn (en dus volledig door de leerlingen door te werken en na te kijken zijn)! In de dagelijkse praktijk heeft de leerkracht immers nauwelijks tot geen mogelijkheden zich te verdiepen in de uitgebreide (en zeker in de bovenbouw steeds ingewikkeldere) stof voor Toptalentleerlingen om ze daarbij te begeleiden of zich langer dan enkele minuten per les met deze leerlingen bezig te houden. De reguliere methodes, eisen en verwachte opbrengsten vergen al het uiterste van leerkrachten.

2013

HANDREIKING TOPTALENT



*Ik mag, ik wil, ik doe, ik moet
Diep van binnen zit een huppel
Die mij drijft en zingen doet*

*Deze huppel is mijn drijfveer
Deze huppel kleurt mijn dag
Deze huppel is mijn leven
Ik ben ik als ik huppelen mag*

Inhoud

1.	Woord vooraf	108
2.	Inleiding	108
3.	Werkdefinitie (hoog)begaafdheid	111
4.	Doel van talentonderwijs	112
5.	Rol van de talentcoach	112
6.	De Nulmeting.....	113
7.	Signalering	113
8.	Literatuurstudie	114
8.1	Eisen verrijkingsonderwijs	115
8.2	Voorwaarde voor goed onderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen: de omgeving.....	116
8.3	Leerkrachtcompetenties	116
8.4	HGW in de praktijk: onderwijsbehoeften, compacten, verrijken en verkorte instructie....	118
8.5	Organisatie	120
9.	Onderwijsarrangementen	121
9.1	Hoogbegaafdheid in de klas	121
9.2	Plusklas in de school.....	124
9.3	Bovenschoolse plusklas	125
9.4	Regionale voorziening voor voltijds hoogbegaafden onderwijs	126
9.6	Combinatie met het voortgezet onderwijs	129
10.	Aanbevelingen aan De Groeiling	130
11.	Bronnen	131
12.	Overzicht instrumenten.....	132

1. Woord vooraf

Het project Toptalent is van start gegaan voorjaar 2010, ondanks dat de aanvraag voor subsidie ter bevordering van excellentie in het onderwijs was afgewezen. Stichting De Groeiling heeft besloten om het voorgestelde plan in eigen hand en op eigen kosten uit te voeren. Odilia van den Berg is als projectleider aangesteld. Voorjaar 2010 is er een start gemaakt met de opleiding van talentcoaches door bureau Novilo en met het ontwikkelen van instrumenten. Er zijn werkgroepen geformeerd, ieder met een eigen taak: de werkgroep Nulmeting, de werkgroep Signaleringsprotocol en de werkgroep Onderwijsarrangementen. In 2011 heeft Jolanda Slettenaar het stokje van Odilia overgenomen. Ondertussen is er door De Groeiling een nieuwe aanvraag voor subsidie gedaan, de zogenaamde vrijval SLOA en deze is gehonoreerd. De titel van het project luidde: “Toptalent, onderwijsarrangementen voor hoogbegaafden binnen de reguliere basisschool”. Daarnaast zou er via het project ervaring worden opgedaan met het werken in leerkringen. De vrijval SLOA liep van december 2011 tot oktober 2013. Deze handreiking is de weerslag van al het werk dat er de afgelopen jaren is verzet door de talentcoaches, die zich sterk maken voor passend onderwijs voor meer en hoogbegaafde leerlingen. De insteek is geweest: het ontwikkelen van instrumenten, waarmee men op de scholen zelf aan de slag kan.

De leerkring Verdieping is ingesteld om het project Vrijval Sloa uit te voeren. De leerkring Verdieping bestond uit Marjonel van Hooft en Wilca Hoekstra van De Bijenkorf te Gouda, Karen Polkamp en Charissa Rietveld van De Cirkel te Gouda, Irene Spruyt van De Kardinaal Alfrinkschool te Waddinxveen, Odilia van den Berg van De Bron te Reeuwijk-dorp, Anita Steenberge-Boere van de GroeiAcademie, Ingrid Maas van de Triangel te Gouda, Joanneke Blommenstijn van Klavertje 4 te Oudewater en Jolanda Slettenaar van De Vuurvogel. Als expert was Esther de Boer van de KPC-groep aanwezig bij de bijeenkomsten van de leerkring Verdieping, haar deskundigheid was van grote waarde voor ons werk. Jolanda Slettenaar heeft als projectleider van Toptalent al het werk verzameld in deze handreiking.

Alle mensen die op de een of andere manier hebben meegewerkt aan het project Toptalent van harte bedankt.

2. Inleiding

De veronderstelling dat (hoog)begaafde leerlingen het op eigen houtje wel redden, blijkt niet juist te zijn, zo blijkt uit onderzoek van Mooij&Fettelaar (2010) en ook van Smits (2010). Zonder aandacht, zonder aangepast curriculum en zonder gerichte instructie afgestemd op hun onderwijsbehoefte, stagneert de ontwikkeling van deze leerlingen. Een deel van de leerlingen die in de onderbouw hoge resultaten laat zien, valt terug in midden- en bovenbouw. Een terugval die veroorzaakt wordt door allerlei sociale en emotionele problemen die zich op school voordoen, evenals motivatieproblemen. Mogelijk worden deze problemen veroorzaakt door een gebrek aan uitdaging, aandacht of door onvoldoende aansluiting bij de groep. Problemen waar scholen, vooral in de ogen van ouders, tot nu toe onvoldoende aandacht voor hebben.

Talentontwikkeling en excellentie in het basisonderwijs staan de laatste tijd steeds meer in de belangstelling.

Daarvoor zijn verschillende redenen aan te wijzen:

- a. Uit internationale vergelijkingen (PISA, TIMMS) komt naar voren dat Nederlandse leerlingen in het algemeen goed presteren, met uitzondering van de groep 'beste leerlingen'. Juist deze groep blijkt relatief minder goed te presteren. Kennelijk weten we onze betere leerlingen niet altijd voldoende uit te dagen tot uitblinken. (Bron: brief dd. 20-09-2012, Europees platform)
- b. De onderwijsinspectie stelt, in het kader van opbrengstgericht werken, dat de lat in het onderwijs omhoog moet. De overheid streeft naar excellentie in het basisonderwijs. Juist door opbrengstgericht te werken wordt zichtbaar welke leerlingen wel en welke leerlingen niet- of onvoldoende profiteren van het onderwijsaanbod. Er valt voor scholen nog winst te behalen, als deze groep leerlingen beter presteert.
- c. Slimme leerlingen blijken vaak relatief onder te presteren; zij kunnen meer dan zij (hoeven te) laten zien. Cognitieve talenten blijven vaak onbenut, de leerlingen vinden school saai en vervelend. Dit is vaak al vanaf groep 1 het geval, maar in de midden- en bovenbouw gaan de tegenvallende resultaten meer en meer opvallen.
- d. Ouders van meer- en hoogbegaafde leerlingen trekken aan de bel en signaleren dat hun kind vaak niet meer met plezier naar school gaat. Het onderwijs blijkt niet te zijn toegesneden op de capaciteiten en interesses van deze groep leerlingen.
- e. Het inzicht dat de meer- en hoogbegaafde leerlingen er niet vanzelf komen, is sinds kort doorgedrongen in het onderwijs. (Hoog)begaafdheid en excellentie staan de laatste jaren steeds meer in de belangstelling van de politiek, zie rapport "Basis voor presteren". De politiek staat een ambitieuze leercultuur voor, waarin prestaties worden gewaardeerd en gestimuleerd.
- f. De overheid vindt dat we als samenleving alle (cognitieve) talenten nodig hebben om toekomstige problemen, zoals het tekort aan energiebronnen en milieuvervuiling (denk aan de 'plastic soep' in de oceanen) het hoofd te bieden. Scholen horen te streven naar excellentie.

Binnen De Groeiling wordt de onderwijsbehoefte van de groep cognitief getalenteerde leerlingen onderkend en er wordt gewerkt aan een passend onderwijsaanbod. In augustus 2008 is er groen licht gegeven voor een voltijdsvoorziening voor basisonderwijs exclusief bestemd voor hoogbegaafde leerlingen, De Leonardoschool Gouda, nu bekend onder de naam Vuurvogel. Deze voorziening bestaat nog steeds en heeft in de loop der tijd veel expertise opgebouwd en zijn bestaansrecht bewezen. Deze voorziening is speciaal bestemd voor leerlingen die zich niet naar verwachting ontwikkelen. Zij vallen op school 'buiten de boot', omdat het onderwijsaanbod niet goed aansluit bij hun capaciteiten en ook het gemis aan ontwikkelingsgelijken doet zich gelden. Zij kunnen gedemotiveerd raken en soms zelfs depressief. Een aantal hoogbegaafde leerlingen is daardoor thuis komen te zitten. De Vuurvogel kan deze kinderen weer op de rails krijgen, zodanig dat zij weer met plezier naar school gaan. Ook zijn er leerlingen, die zich wel naar verwachting ontwikkelen; alleen gaan zij heel erg snel. Eén keer versnellen vinden ouders en leerkrachten acceptabel, twee keer versnellen vinden de meeste mensen niet verstandig. Het onderwijsaanbod voor deze groep kan op reguliere scholen niet goed ingepast worden in de reguliere lessen. Een andere doelgroep voor De

Vuurvogel zijn de hoogbegaafde kinderen, die op twee manier speciaal zijn: hoogbegaafdheid in combinatie met leer- en/of gedragsproblemen.

Daarnaast is In januari 2010 een begin gemaakt met het opleiden van een eerste groep talentcoaches. Deze groep bestond uit 20 leerkrachten afkomstig van ongeveer 10 scholen van het SWV De GroeiAcademie. De bedoeling was om het onderwijsaanbod aan leerlingen met een cognitief talent te verbeteren. Enkele scholen van het SWV waren al een eindje op weg, deze scholen hadden al expertise in huis op het gebied van (hoog)begaafdheid, vaak was er beleid ontwikkeld en in de praktijk gebracht, bijvoorbeeld door een speciaal onderwijsarrangement. In januari 2012 is een tweede groep talentcoaches van start gegaan, ook nu weer gaat het om ongeveer 20 deelnemers, afkomstig van ongeveer 10 scholen. Daarnaast is er een leerkring opgezet ook rond hetzelfde thema. Deze leerkring wordt begeleid door Esther de Boer van KPC en loopt door tot juni 2013. Doel van deze leerkring is een verdiepingsslag te maken ten aanzien van het onderwijsaanbod aan (hoog)begaafden.

Dat betekent, dat na afloop van de trainingen en leerkring op vrijwel alle scholen van het Samenwerkingsverband, De GroeiAcademie, expertise in huis is op het gebied van onderwijs aan (hoog)begaafden.

De Groeiing scholen hebben de ambitie om voor deze groep leerlingen een passend onderwijsaanbod te verzorgen. Dat past ook bij het thema uit het strategisch beleidsplan 2011-2015 van de Groeiing, te weten talentontwikkeling.

3. Werkdefinitie (hoog)begaafdheid

Vaak wordt er bij (hoog)begaafdheid verwezen naar het IQ. Meestal wordt gesproken van begaafdheid als een leerling een totaal intelligentiequotiënt (TIQ) heeft van minimaal 120. Vanaf 130 is er sprake van hoogbegaafdheid en leerlingen met een TIQ van boven de 145 zijn zeer begaafd. De meest gangbare test is de WISC III. Van kleuters wordt nog niet gezegd dat zij (hoog)begaafd zijn, er wordt gesproken over kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong. Hoeveel leerlingen er nu (hoog)begaafd zijn is niet duidelijk, daar niet iedereen getest is. Verder worden er door diverse onderzoekers verschillende definities van hoogbegaafdheid gehanteerd. Duidelijk is wel dat het daarbij niet alleen om IQ draait. Hoog intelligent betekent niet automatisch hoogbegaafd, daar zijn de meeste onderzoekers het wel over eens. Kortom het beeld is heel divers: er is geen eenduidige definitie van hoogbegaafdheid.

Binnen de leerkring hebben we de volgende werkdefinitie ten aanzien van hoogbegaafdheid opgesteld:

(Hoog)begaafde leerlingen zijn creatief, hebben een bovengemiddelde/hoge intelligentie, hebben doorzettingsvermogen (motivatie) en zijn in staat om denken om te zetten in doen.

In potentie hoogbegaafde leerlingen presteren onder op één of meerdere gebieden (creativiteit, analytisch denkvermogen, doorzettingsvermogen, praktisch vermogen).

De term '(hoog)begaafdheid' suggereert dat deze potentie statisch is. Je hebt een talenknobbel of niet, je bent goed in wiskunde of je bent het niet. Er is echter tot op heden geen onderzoek dat deze veronderstelling heeft kunnen bewijzen. Mensen met uitzonderlijke talenten leren misschien anders, maar steeds blijkt dat hoge prestaties veel, heel veel oefening en training vergen. Potentie is belangrijk, maar het is hard werken om er profijt van te hebben. Dat gaat niet vanzelf. Wij gaan ervan uit dat intelligentie plastisch is en dat de uitslag van een IQ-test wezenlijk kan veranderen in de loop der jaren. (Carol Dweck (2010) "De groei mindset")

Hoogbegaafdheid lijkt soms synoniem te zijn met problemen. Daar zijn verschillende verklaringen voor. Onderzoek van Hofstede (2008) toont aan dat Nederland een egalitair land is: alles wat boven het maaiveld uitsteekt wordt afgeschoten. In Nederland vindt men over het algemeen dat ongelijkheid tussen mensen zo klein mogelijk gemaakt moet worden (al is dit aan het veranderen: excelleren moet kunnen). Ten tweede: bijzondere kenmerken zoals lengte of (hoog)begaafdheid, plaatsen mensen buiten de gemiddelde groep. (Hoog)begaafden moeten dus meer moeite doen om aansluiting te vinden. De reden voor deze uitzonderingspositie is vaak niet bekend bij diegene die buiten de groep valt. Het is erg lastig om te gaan met problemen waarvan de oorzaak niet bekend is. Dit kan leiden tot bijvoorbeeld isolatie en depressieve gevoelens. Ook kan (hoog)begaafdheid samengaan met meervoudige problemen. Soms verdwijnen die als er op een adequate manier wordt omgegaan met hoogbegaafdheid. Ten slotte is het zo dat problemen aandacht krijgen. Wie probleemloos (hoog)begaafd door het leven gaat valt niet op. Dit vertekent het beeld. Ook ouders kunnen de (hoog)begaafdheid van hun kind als een probleem ervaren. Als kinderen anders blijken te zijn dan verwacht – en zeker als dit met spanningen en moeilijkheden gepaard gaat bij het kind- dan kunnen ouders door een rouwproces heengaan. Ze doorlopen fasen van ontkenning, protest of

boosheid, onderhandelen, vechten, depressie en aanvaarding, dat kun je terugzien in het contact met de school. Op school worden deze ouders vaak als moeilijke ouders bestempeld.

4. Doel van talentonderwijs

De vraag die beantwoordt dient te worden is deze: hoe kunnen we ervoor zorgen dat alle kinderen, ook de (hoog)begaafden, zich optimaal ontwikkelen en prestaties laten zien, die passen bij hun talenten.

Professor Debora Eyre (2009) laat zien dat meerdere factoren een rol spelen bij het tot bloei komen van talent. Zij benadrukt dat alle leerlingen kansen en steun moeten krijgen omdat scholen van niemand weten wat diens potentie is en omdat kansen en steun voor iedereen motiverend werken. Ze stelt dat we nog niet half weten wat er mogelijk is als je kansen en steun optimaliseert en de motivatie stimuleert.

Recente publicaties over het brein, zoals die van Jelle Jolles en Olivier Sacks benadrukken vooral de plasticiteit, de kneedbaarheid ervan. Binnen de gegeven mogelijkheden (die zelf ook nog eens elastisch zijn), krijgen mensen terug wat er wordt ingestopt. Wie veel oefent wordt ergens steeds beter in. En wie steeds zijn grenzen opzoekt, verlegt ze. Dus wat gebeurt er als we er meer in stoppen dan dat we tot nu toe deden? Dan gaan de prestaties waarschijnlijk omhoog.

Een kans in dit geheel is Handelingsgericht Werken, dat op vele scholen is ingevoerd. Doel van HGW is om het onderwijsaanbod beter af te stemmen op de onderwijsbehoefte van de verschillende leerlingen.

5. Rol van de talentcoach

Op de meeste scholen van De Groeiling is een opgeleide talentcoach aanwezig.

De talentcoach heeft verschillende rollen/taken:

- Procesbegeleider, bij signaleren/selecteren van leerlingen en het bepalen van de onderwijsbehoefte, gaat in gesprek met de ouders
- Coach ondersteuner van leerkrachten
- Vraagbaak, kennis vergaren en delen/overdragen
- Hulp bieden bij beleid ontwikkelen, implementeren en evalueren
- Leerlijn verrijkingsmaterialen uitzetten

Op de scholen waar talentcoaches aan het werk zijn, is er in de meeste gevallen ook beleid ontwikkeld op het gebied van (hoog)begaafdheid. Talentcoaches delen hun kennis met de overige teamleden, voeren gesprekken met ouders en leerlingen om de onderwijsbehoefte van deze leerlingen in kaart te brengen. (zie bijlage 8 t.a.v. onderwijsbehoefte van meer- en hoogbegaafde leerlingen). Zij stellen het beleid bij en zoeken actief naar mogelijkheden om deze leerlingen adequaat te begeleiden. Minstens 40 klokuren beslaat deze taak van de talentcoach op jaarbasis.

6. De Nulmeting

Ontwikkeld is een instrument (zie bijlage 1) waarin een school kan vaststellen op welk punt deze zich bevindt ten aanzien van de begeleiding van (hoog)begaafde leerlingen. Dit instrument is opgesteld door de eerste lichting talentcoaches. Ook komt de school bij invulling van de nulmeting te weten welke stappen er nog gezet kunnen worden.

7. Signalering

Het is van groot belang om de (hoog)begaafde leerlingen te herkennen. Dat is niet altijd eenvoudig, daar er immers ook sprake kan zijn van onderpresteren en de toets resultaten een ander beeld laten zien, dan men zou verwachten van (hoog)begaafden.

De talentcoaches hebben ook een eigen signaleringsprotocol (zie bijlage 2) ontwikkeld. Bedoeling is dat alle leerlingen gescreend worden. Mocht er vermoeden bestaan op basis van deze eerste screening dan kan met behulp van het Digitaal Handelingsprotocol (DHH) achterhaald worden of er inderdaad sprake is van een ontwikkelingsvoorsprong. Op basis van de uitslag kan er een bepaald onderwijsaanbod gedaan worden: leerlijn 1 en leerlijn 2, afhankelijk van de grootte van de ontwikkelingsvoorsprong.

Om de onderwijsbehoefte van deze leerlingen te kunnen vaststellen is het nodig een zo compleet mogelijk beeld te krijgen. In het kader van handelingsgericht werken worden diverse informatiebronnen aanbevolen: ouders, het kind zelf, observaties door de leerkracht, toets uitslagen en testen, ook een vragenlijst behoort tot de mogelijkheden.

Vervolgens moet de groepsleerkracht zo toegerust zijn dat ze op een goede manier dit type leerling kan begeleiden. (Zie competentieprofiel leerkracht t.a.v. begeleiding (hoog)begaafde leerlingen.) Allereerst ziet en begrijpt ze de educatieve behoeften van de begaafde leerling en brengt deze gestructureerd in kaart (o.a. door signalering) en vervolgens kan zij een aantal interventies inzetten, gericht op compacten en verrijken en daarnaast gericht op leergedrag van de leerling. Dit kan opgenomen worden in haar groepsplannen en behoort in feite tot de basisondersteuning, die elke school moet kunnen bieden. De leerkracht geeft binnen de grenzen van wat haalbaar is in de groep en op basis van haar persoonlijke professionaliteit, handen en voeten aan een 'passend onderwijs aanbod' voor de (meer)begaafde leerling.

Er zijn leerlingen die blijven onderpresteren. Zij geven vaak aan dat zij niet met plezier naar school en soms raken zij zelfs depressief. Er komt niet uit wat verwacht wordt op basis van hun intelligentie. Hun talent komt niet tot bloei en de grenzen van wat haalbaar is in de klas zijn bereikt. Een randvoorwaarde is een veilig schoolklimaat ook voor deze leerlingen. Het is belangrijk dat zij durven te laten zien wat zij kunnen, hun anders denken/zijn te honoreren. Scholen kunnen er dan voor kiezen een bijzonder onderwijsarrangement in te stellen voor de (meer)begaafde leerlingen. Dit betekent dat de leerling in zijn leeftijdsgroep zal werken en soms in een groep van belangstellings- of ontwikkelingsgelijken (peergroup). Dit kan leiden tot verschillende onderwijsarrangementen binnen een systeem van het reguliere onderwijs. Van plusklas, via leerlandschap, naar bovenschoolse plusklas en een 'day a week school'. Het gaat dan om het scheppen van mogelijkheden, waarbij meer

ruimte en tijd is om effectief te kunnen inspelen op de specifieke behoeften van de leerling, omdat dit redelijkerwijs niet meer in een volle groep kan. Het afstemmen op de educatieve behoefte van de leerling vraagt een grote vaardigheid van de leerkracht en gaat (nog) vaak haar kunnen te boven. Een bijkomende moeilijkheid zit in de selectie van leerlingen voor een bepaald onderwijsarrangement, zoals de plusklas. Begaafdheid sec vormt onvoldoende onderbouwing voor de pedagogisch-didactische noodzaak om deel te nemen aan een dergelijk onderwijsarrangement. Vaak worden onderpresteerders niet uitgenodigd om deel te nemen aan dergelijke arrangementen. De potentie van deze groep leerlingen wordt nog steeds niet onderkend en de prestaties blijven achter.

Ook als een school het bijzondere arrangement voor (meer)begaafde leerlingen goed geregeld heeft vallen er soms leerlingen tussen wal en het schip. Dat zijn er niet veel, ongeveer 0,5 % van de totale leerlingen populatie. Het gaat dan onder andere om sociale isolatie, de leerling treft geen kinderen, die net zo zijn als hijzelf, hij vindt geen aansluiting en raakt sociaal geïsoleerd en/of depressief. Vaak gaat het om kinderen, bij wie het vrijwel onmogelijk is om aan te sluiten bij hun speciale onderwijsbehoefte. Het kan ook gaan om leerlingen die op twee manieren bijzonder zijn, naast hoogbegaafdheid is er sprake van leer- en/of gedragsproblemen. Bij deze leerlingen wordt hoogbegaafdheid vaak niet onderkend en is het helemaal lastig om hun een passend onderwijsaanbod te doen. Ouders zien thuis vaak een heel ander kind dan school. Soms zijn leerlingen niet meer te bewegen om naar school te gaan. Een voorziening exclusief voor hoogbegaafden, in de zin van speciaal onderwijs, is in deze gevallen de oplossing.

(bron van een groot gedeelte van deze tekst: Gerven van L. en Hoogenberg-Engbers I. (2011) "Begaafd begeleiden", Assen: van Gorcum)

8. Literatuurstudie

Ter ondersteuning van het project heeft Esther de Boer van KPC Groep een literatuurstudie gedaan op verzoek van De Groeiling met als onderzoeksvraag:

"Welke factoren worden in literatuur omschreven als effectief bij het geven van onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen om hun cognitieve en sociaal-emotionele competenties optimaal te ontwikkelen?"

Het gaat hier om factoren ten aanzien van:

- a. leerkrachtvaardigheden en –gedrag;
- b. didactiek/leerstrategieën;
- c. klassenmanagement;
- d. organisatie.

Op basis van deze literatuurstudie zijn een drietal instrumenten ontwikkeld, te weten: zelfreflectie – instrument voor leerkrachten (bijlage 4), aanvulling van het competentieprofiel leerkrachten ofwel kijkwijzer bij leerkrachtvaardigheden ten aanzien van hoogbegaafdheid (bijlage 5) en de checklist beleid ten aanzien van onderwijsarrangementen voor hoogbegaafde leerlingen (bijlage 6)

In de volgende paragrafen wordt deze literatuurstudie samengevat. Voor de complete literatuurstudie zie: Boer de E., (2012) Factoren die van belang zijn bij het geven van onderwijs aan

hoogbegaafde leerlingen, Den Bosch KPC groep. Een literatuurstudie naar optimaal onderwijs voor hoogbegaafde leerlingen. Deze literatuurstudie is in zijn geheel te downloaden op de sites van KPC groep, De GroeiAcademie en De Groeiling.

8.1 Eisen verrijkingsonderwijs

We kunnen stellen dat goed (verrijkings-)onderwijs moet voldoen aan de volgende eisen (gebaseerd op van Tassel-Baska, 2003):

- Nadruk op uitdagende opdrachten; verdiepend in plaats van verbredend; en op concepten in plaats van feiten; aandacht voor dwarsverbanden tussen en binnen concepten;
- Complexe opdrachten die leerlingen uitdagen om abstract te denken en gebruik te maken van hogere-orde denkvaardigheden;
- Mogelijkheid voor 'intensiteit'; langere tijd kunnen werken aan een idee dat fascineert;
- Mogelijkheden voor het toepassen van metacognitieve vaardigheden;
- Actief leren en oplossen van problemen;
- Stellen van relevante doelstellingen en eisen voor leerlingen;
- Authentiek assessment; zoals portfolio's en 'performance-based' activiteiten;

In feite kunnen we stellen dat deze componenten het leren bevorderen, in de zin van het verleggen van eigen grenzen in kennis en vaardigheid (Wientjes 2008). Het gaat om het geheel van activiteiten waarbij leerlingen betrokken zijn zodanig dat het voor hen noodzakelijk is te reflecteren op de wijze waarop die kennis voor hen persoonlijk betekenis krijgt en aangewend kan worden (Hohmann & Weikart 1995, in van Gerven (2008), pg. 88). Dit veronderstelt dat de leerling alleen leert als hij actief betrokken is bij zijn eigen leerproces en als een leerling op het eigen leren reflecteert. Dat wil zeggen dat hij regelmatig een inschatting maakt van zijn eigen kennis en vaardigheden om concepten te kunnen hanteren en uitdagingen aan te gaan. Leren is daarmee een verzameling van mentale en fysieke processen die leerlingen aanzetten tot het verzamelen van kennis, denken en probleem oplossen en het ontwikkelen van bijbehorende vaardigheden (Van Gerven 2009). Van Gerven (2007) benadrukt dat een opdracht ook een beroep moet doen op de creativiteit van het kind en dat de opdracht het didactisch niveau van de leerling moet overstijgen. Uiteindelijk zou verrijkingsonderwijs moeten leiden tot het daadwerkelijk leren van kinderen en daarmee het toenemen van het analytisch en probleemoplossend vermogen, het ontwikkelen van gedegen en waardevolle interesses en het stimuleren van originaliteit, initiatief en zelfwerkzaamheid (naar Hill 1991). Jolles (2006) ondersteunt dit door onderzoek van Posner en Raichle aan te halen in zijn artikel, waarin aangegeven wordt dat wanneer een taak geleerd is, de hersenactiviteit vermindert. Dit impliceert dat het uitermate belangrijk is voor (hoog)begaafde leerlingen, om veel te variëren in taken die worden aangeboden om de hersenen te blijven stimuleren.

In de verrijkingscursus van het CBO benoemt Els Schrover een vijftal belangrijke eisen, die aan verrijkingsonderwijs gesteld dienen te worden. (syllabus Verrijking, CBO, 2011):

- *Inzicht in eigen leren*: weten wat de sterke en zwakke kanten zijn, eigen voorkennis verbinden met nieuwe kennis en inzichten, eigen interesses hebben en die ook delen met geestverwanten en ervaring opdoen met hindernissen, wrijving, weerstand en fouten durven maken.

- *Overzicht over het leertraject:* “In aansluiting op de metacognitieve aanpak van (hoog)begaafde leerlingen is het van groot belang dat ze weten wat ze aan het leren zijn, en waarom.” Dat is voor alle kinderen belangrijk, maar voor (hoog)begaafde leerlingen een natuurlijke manier van kennis ordenen. Wordt hier niet aan tegemoet gekomen, dan komen ze tekort en kunnen ze niet oefenen met hun natuurlijke kracht.” Het gaat om ‘weten wat je leert’, kunnen evalueren wat lukt en wat nog niet, en eigen leerdoelen kunnen stellen met behulp van een coach/mentor.
- *Motivatatie en doorzettingsvermogen:* als (hoog)begaafde leerlingen kennis maken met wrijvingsmomenten, momenten waarbij alles niet zomaar lukt, kunnen ze oefenen met doorzetten. Op die manier leren ze dat het oefenen en het doorzetten uiteindelijk de voldoening oplevert van het voltooien van een taak die eerst niet lukte. “Die voldoening is een heel belangrijk onderdeel van ieder leertraject en (hoog)begaafde hebben aangepaste complexe opdrachten nodig om deze voldoening te ervaren.” Het gaat om: niet schrikken van hindernissen of weerstand, oefenen met wrijving, faalangst herkennen en weten wat je eraan doet en hindernissen als eigen mindset herkennen en weten wat je daaraan doet.
- *Reflectie op het eigen leerproces:* een kracht van (hoog)begaafde leerlingen toont zich ook in de innerlijke dialoog, terwijl ze monitoren wat ze aan het doen zijn. Deze manier van denken is uitermate geschikt om het eigen leertraject te overzien en te evalueren. Bijvoorbeeld het leren met inzicht (waarom leer ik dit?, waar gaat dit over?) en daardoor het geleerde kunnen toepassen op andere gebieden.
- *Samenwerken:* het is belangrijk om (hoog)begaafden hiermee te laten oefenen. “Het belangrijkste aspect van samenwerken is dat iemand in staat is om te zien (en evalueren) wat de eigen bijdrage is aan de samenwerking, maar ook wat de bijdrage van de anderen is/kan zijn. De leerlingen leren om samenwerking te benoemen in termen van de rollen die iedere deelnemer speelt in de samenwerking, niet in de termen van persoonlijkheden” In dezelfde verrijkingscursus wordt ook de rol van *creativiteit* benadrukt. Creëren is in de 2^e versie van Bloom de hoogste vorm van denken. Het bedenken en uitwerken van originele ideeën vraagt om complex denken, omdat hiervoor zowel analyse en evaluatie nodig is. Het gaat om een nieuwe creatie op basis van een evaluatie en analyse van wat er al bestaat.

8.2 Voorwaarde voor goed onderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen: de omgeving

Verrijkingsonderwijs werkt alleen goed als het onderwijs goed aansluit op de onderwijsbehoefte- en vaardigheidsniveau(s) van de *individuele* (hoog)begaafde leerling. Volgens Mooij, Hoogeveen e.a. (2007) dient er enerzijds sprake te zijn van een voldoende mate van individualisering gezien de diversiteit in begaafdheden of vaardigheidsniveaus van een ((hoog)begaafde) leerling. Anderzijds dient er voor de school, leerling en ouders in pedagogisch, psychologisch en didactisch opzicht voldoende structurering en houvast te zijn; leerling, opvoeders, leerkrachten en eventuele andere begeleiders dienen adequaat te worden gesteund in hun begeleiding van de ontwikkelings- en leerprocessen van een ((hoog)begaafde) leerling, in diverse situaties.

8.3 Leerkrachtcompetenties

Een goed verrijkingsprogramma alleen is geen garantie op succes.

De drie psychologische basisbehoeften om tot leren te komen vormen de sleutel tot succes. Deze zijn beschreven in de Selfdetermination theory van Deci en Ryan (2000). Het gaat om relationele verbondenheid, competentie en autonomie. Hoewel deze basisbehoeften pedagogisch gezien voor alle leerlingen van belang zijn, lijken ze goed aan te sluiten op de 'kenmerken' en behoeften van (hoog)begaafde leerlingen. Zo worden (hoog)begaafde leerlingen vaak een sterke behoefte aan autonomie toegedicht en ook de behoefte aan relatie, gekoppeld aan de behoefte aan begrip is kenmerkend voor deze leerlingen.

De belangrijkste competenties van leraren in de klas bij het lesgeven aan (hoog)begaafde leerlingen:

1 Een veilige omgeving bieden voor (hoog)begaafde leerlingen:

- een positieve houding ten opzichte van (hoog)begaafdheid;
- kunnen begeleiden van de sociale en emotionele ontwikkeling van (hoog)begaafde leerlingen;
- laten merken dat leerlingen, hun overtuigingen, gevoelens en gedrag belangrijk zijn;
- De kinderen helpen met herkennen, uitdrukken en accepteren van hun gevoelens;
- Duidelijk kunnen maken dat een kind gewaardeerd wordt en niet alleen het vermogen om goed te presteren;
- Uitleggen dat de unieke kwaliteiten van een kind worden gewaardeerd;
- Eerlijk zijn;
- Goed kunnen luisteren naar de leerlingen;
- De leerling zich begrepen laten voelen.

2 De (hoog)begaafde leerling zich bekwaam laten voelen om een gewenst resultaat neer te zetten:

- Uitgaan van de leerbehoeften van de individuele leerling;
- Aanpassen van de inhoud van de leerstof aan de leerbehoeften van de (hoog)begaafde leerling;
- Eisen te stellen en op de juiste manier beoordelen van het werk van de (hoog)begaafde leerling;
- Op bepaalde momenten tijd reserveren om met het kind door te brengen;
- Aanmoedigen en ondersteunen van alle pogingen van leerlingen, ook al leveren niet alle pogingen succes op;

3 Leerlingen leren dat ze hun leergedrag zelf kunnen sturen (autonomie):

- Honoreren van initiatieven van leerlingen;
- Leerlingen leren eigen keuzes te maken en zelfverantwoordelijk te zijn voor het eigen leergedrag
- Aanmoedigen en toestaan om met (bijzondere) interesses aan de slag te gaan;
- Het belang van productief samenwerken benadrukken en daarin ook een voorbeeld zijn;
- De leerling helpen met *leren*.

4 Kunnen signaleren en begeleiden van (hoog)begaafde leerlingen in de klas;

- De kenmerken kennen van (hoog)begaafde leerlingen;
- Erkennen dat een (hoog)begaafde leerling ook begeleiding nodig heeft;
- Weten welke leerstof een leerling nodig heeft;

5 Een uitdagende leeromgeving bieden;

- (Hoog)begaafde leerlingen op een eigen manier laten denken;
- Uitdagende opdrachten bieden;

6 Goed organiseren van het lesgeven/ klassenmanagement;

- Duidelijk zijn in wat wel en niet mag;
- Duidelijk aan kunnen geven wat de leerlingen gaan doen in de klas;
- Organiseren van de leerlijnen.

7 Didactiek af kunnen stemmen op de (hoog)begaafde leerling en flexibel te zijn in het wisselen van rollen (coach, docent, begeleider, adviseur, mentor);

8 Ouders kunnen betrekken bij de zorg voor de leerling.

8.4 HGW in de praktijk: onderwijsbehoeften, compacten, verrijken en verkorte instructie

De cyclus HGW heeft betrekking op algemene onderwijszorg aan alle leerlingen in de groep én op extra onderwijszorg aan (sub)groepjes leerlingen in de groep. Voor (hoog)begaafde leerlingen die meer nodig hebben, bijvoorbeeld een afwijkend onderwijsprogramma, is het verstandig om een individueel plan op te stellen in overleg met ouders, leerling en ib.

Onderwijsbehoeften

Om een (hoog)begaafde leerling te laten leren moet deze uitgedaagd worden. Uit de voorafgaande hoofdstukken is al gebleken hoe belangrijk het is om deze leerlingen een aangepast programma te geven. Dat wordt ook nog eens ondersteund door onderzoek naar succescondities voor onderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen (Mooij e.a., 2007) (zie hoofdstuk 5). Een goed programma voor (hoog)begaafde leerlingen start met het vaststellen van de onderwijsbehoeften, *Onderwijsbehoeften vaststellen samen met de IB, ouders en het kind zelf (zie bijlage 3)*.

In de klas is het daarom van belang om de leerling een programma te bieden dat aansluit bij zijn of haar onderwijsbehoeften. Deze onderwijsbehoeften worden vastgesteld aan de hand van een analyse van methode gebonden toetsen, Cito-toetsen en gesprekken met ouders en het kind zelf. Eventueel biedt ook een psychologisch onderzoek meer duidelijkheid over de potentie van het kind. Om vervolgens vast te stellen welke onderdelen de leerling voldoende beheerst kunnen de methode gebonden toetsen worden doorgetoetst en geanalyseerd. Van Gerven (2007) zegt hierover: "Aan de hand van de toets bekijkt de leerkracht welke onderdelen de leerling voldoende beheerst en welke onderdelen door de leerling nog verder geoefend moeten worden. Vervolgens maakt de leerkracht op grond van deze analyse een selectie uit de oefenstof van dat blok". Hierbij is communicatie met ouders en leerling aan te bevelen.

Compacten van de leerstof

Bij compacten wordt de leerstof, op basis van de analyse van de onderwijsbehoefte van de leerling, verminderd tot wat noodzakelijk is voor die leerling. Compacting kan individueel toegepast worden of schoolbreed. Bij schoolbreed compacten worden leerlingen ingedeeld in groepen met dezelfde onderwijsbehoeften (bijvoorbeeld in leerlijnen). Dit voorkomt dat deze leerlingen, die minder behoefte hebben aan instructie en herhaling, zich gaan vervelen en gaan onderpresteren. Van Gerven (2007): "Door compacting kan de leerkracht de reguliere lesstof meer afstemmen op de leerbehoeften van (hoog)begaafde leerlingen en kunnen problemen als demotivatie en

onderpresteren voorkomen worden”. In een individueel of groepsplan kan het programma voor de leerling worden vastgelegd.

Verrijking

De leerkracht in de klas zal op de hoogte moeten zijn welke mogelijkheden de reguliere methoden bieden voor verrijking, maar ook van alternatieve (plus) methoden die verrijking bieden. Eventueel kan gebruik gemaakt worden van zelf ontwikkelde materialen, die gescreend worden op de eisen voor verrijkingsonderwijs. Het is belangrijk dat aan het begin van het schooljaar duidelijk is welke mogelijkheden voor verrijking er zijn voor de betreffende leerlingen in de klas (lijst met materialen per leerjaar opstellen). In gesprek met de leerling kan dan passend verrijkingsonderwijs gekozen worden, onder andere afhankelijk van passie en interesses. Daarnaast is het voor de groepsleerkracht van belang om op de hoogte te zijn van eventueel verrijkingsonderwijs op school, of bovenschoolsniveau. Dit omdat de leerling vaak in de klas begeleiding nodig heeft bij het uitvoeren van opdrachten. Daarnaast is het van belang om te kunnen bekijken hoe praktisch gezien het programma van de leerling eruit ziet. In een individueel of groepsplan kan het programma voor de leerling worden vastgelegd. Ook hierbij is communicatie met ouders én met de leerling van belang. Met betrekking tot verrijking geven Mooij e.a.(2007, pag. 60) aan dat het van belang is dat de verrijking niet bovenop de stof komt, maar in plaats daarvan. Om dit te kunnen doen moet de reguliere leerstof gecompact worden, zodat er tijd vrij komt voor verrijking. “Het uitgangspunt voor keuze en beoordeling van de lesstof is dat een leerling controle krijgt over zijn of haar denk- en werkstrategieën, zoals het durven aangaan van uitdagingen. Het gaat niet om het produceren van wat je al weet, iets dat nu nog vaak gebeurt, maar om het werkelijk kunnen aanleren van nieuwe kennis en vaardigheden, doorzetten, plannen & organiseren.”

Onderpresteren

Leerkrachten moeten alert zijn op onderpresteerders. Hierbij is het van belang dat de leerkrachten goede kennis hebben van de onderliggende onderwijsmaterie. Vooral meisjes, kinderen met minder hoog opgeleide ouders en allochtone leerlingen zijn moeilijker te signaleren als onderpresteerders. Daarnaast blijkt onderpresteren ook relatief vaker voor te komen bij taal dan bij rekenen. Als verklaring wordt gegeven dat leerkrachten vaak beter om kunnen gaan met een voorsprong in rekenen dan in taal. Het blijft dus ook van belang om goed te compacten en te verrijken, in het bijzondere voor taal.

Instructie

(Hoog)begaafde leerlingen hebben vaak voldoende aan een instructie die korter is dan de normale instructie. Van Gerven (2007) stelt dat de leerkracht kan kiezen voor een korte klassikale instructie, daarna kunnen de (hoog)begaafde leerlingen aan de slag. “Bij (hoog)begaafde leerlingen is het belangrijk om direct het nieuwe element in de leerstof te presenteren, zodat de aandacht van de leerling niet weg dwaalt”. Soms is het geven van instructie niet nodig, bijvoorbeeld wanneer er sprake is van een (grote) didactische voorsprong.

Een plan maken

Op basis van het vaststellen van de onderwijsbehoeften van een leerling wordt gekeken in hoeverre de leerling in het groepsplan wordt opgenomen, of dat er een individueel plan nodig is. Mogelijk is er sprake van een te grote didactische voorsprong, waardoor opnemen in een groepsplan niet meer voldoende is en er grotere maatregelen nodig zijn, bijvoorbeeld een aangepast programma. In dat

geval kan de keuze gemaakt worden voor een individueel plan, in overleg met ib, ouders en de leerling zelf.

8.5 Organisatie

Een succesvol aanbod voor hoogbegaafde leerlingen bieden op de school is afhankelijk van een aantal kritische succesfactoren. Zo spelen kennis, houding, vaardigheden en financiën allemaal een rol. Deze afzonderlijke succesfactoren lijken bovendien ook nog eens van invloed te zijn op elkaar. Het is niet alleen een kwestie van voldoende kennis aanbrengen bij de leerkrachten of van het aanschaffen van het juiste materiaal. Voor een succesvol, duurzaam aanbod voor hoogbegaafde leerlingen is een samenhangend pakket aan factoren van essentieel belang. Om die reden vraagt het succesvol en duurzaam aansluiten bij de onderwijsbehoeften van hoogbegaafde kinderen dan ook om schoolbeleid.

Een model van samenhang

In eerste instantie zien we dat het samenspel tussen deskundigheid van de leerkrachten, het draagvlak binnen het team en het uittrekken van budget voor de specifieke doelgroep voorwaardelijk zijn voor het treffen van passende begeleiding en onderwijsvoorzieningen voor hoogbegaafde leerlingen. Ontbreekt het aan één van deze drie aspecten dan leidt dat tot onvoldoende aanpassingen in het aanbod. Het gebrek aan één van deze aspecten kan het gevolg zijn van onvoldoende visie en beleid: het ontbreekt aan scholing voor de leerkrachten of aan budget om middelen en materialen aan te schaffen. Het kan ook voortkomen uit het (terecht) stellen van andere prioriteiten of aan een gebrek aan urgentiebesef en inzicht in de meerwaarde. Hoogbegaafdheid wordt helaas nog steeds door sommige mensen gezien als een 'luxeprobleem'. Het gebrek aan deze aspecten of het gebrek aan beleid op het gebied van hoogbegaafdheid leidt er vervolgens toe dat er sprake is van onvoldoende deskundigheid en/of onvoldoende draagvlak en/of onvoldoende budget binnen de school. Op haar beurt leiden deze 'tekorten' weer tot het uitblijven van passende begeleiding en onderwijsvoorzieningen voor hoogbegaafde kinderen. Wanneer er geen passende voorzieningen zijn binnen een school zien we dat de motivatie van de hoogbegaafde leerling steeds verder achteruit gaat en zien we het onderpresteren toenemen. Een bijeffect van het uitblijven van de passende onderwijsvoorzieningen is bovendien dat hoogbegaafde kinderen ook minder vaak gesignaleerd worden binnen een school. De condities waarbinnen leerlingen kunnen laten zien wat ze kunnen zijn immers niet optimaal.

9. Onderwijsarrangementen

De leerkracht gaat om met de verschillen in kennis, vaardigheden, gedrag en onderwijsbehoeften van de leerlingen. Afhankelijk van deze behoeften krijgt de leerling een passend onderwijsaanbod. De volgende ondersteuningsniveaus kunnen er voor hoogbegaafde leerlingen onderscheiden worden:

Niveau 1: Algemene zorg in de groep.

Bij dit zorgniveau gaat het om het basisaanbod voor alle leerlingen.

Instructie door de groepsleerkracht, na de klassikale opdracht heeft leerling tijd over voor verrijkingsstof binnen de methode.

Niveau 2: Zorg in de groep voor begaafde leerlingen.

De leerlingen krijgen verkorte instructie en de oefenstof van basisvaardigheden wordt beperkt (compacten). Naast het reguliere aanbod wordt meer uitdagende leerstof aangeboden (verrijkingsstof buiten de methode). De kinderen werken zelfstandig en ontvangen regelmatig feedback op hun leerproces.

Niveau 3: Zorg in de groep voor mee begaafde leerlingen

De kinderen krijgen verkorte instructie en de oefenstof basisvaardigheden wordt sterk gecompact. Naast het ingeperkte reguliere aanbod wordt tijd ingeruimd voor verrijking, verdieping of verbreding. Dit kan een onderwerp zijn, dat losstaat van de basisstof. De kinderen werken zelfstandig en ontvangen regelmatig feedback op hun leerproces en er worden duidelijke eisen aan hun werk gesteld.

Niveau 4: Zorg buiten de groep voor hoogbegaafde leerlingen

Leerlingen volgen op één of meerdere dagdelen van de week niet meer het standaard lesprogramma, maar gaan op de eigen school of elders aan de slag met projecten in bijvoorbeeld een plusklas. Te denken valt aan vakken als filosofie, Spaans, schaken enzovoort.

Niveau 5: Zorg buiten de reguliere basisschool voor hoogbegaafde leerlingen

Het gaat hierbij om hoogbegaafde leerlingen, bij wie het lesprogramma van een reguliere basisschool onvoldoende aansluit bij hun onderwijsbehoefte. Vaak is er sprake van onderpresteren. De Vuurvogel is een voorziening van De Groeiling, waarbij leerlingen voltijds onderwijs ontvangen. Het programma wordt afgestemd op de capaciteiten van het kind. Er is een continu uitdagend aanbod passend bij het ontwikkelingsperspectief van de leerling.

9.1 Hoogbegaafdheid in de klas

Als een leerkracht geconfronteerd wordt met een enkele leerling die de aangeboden stof al beheerst, gaat hij op zoek naar extra taken voor de leerling. Deze taken worden in de eigen groep uitgevoerd.

Extra werk

In eerste instantie gaat de leerkracht – eerst zelf en daarna in samenspraak met de IB'er en een begeleidingsdienst - op zoek naar aanvullende taken voor leerlingen die steeds snel klaar zijn met hun werk. Deze taken worden in de klas uitgevoerd. In tweede instantie wordt overgegaan over tot compacten en verrijken. Hierbij krijgt de leerling de essentie van de stof aangeboden (compacten) en ook extra verbredings- of verdiepingsstof (verrijken). SLO heeft hier materialen voor ontwikkeld, recente methodes bieden verrijkingsstof in hun reguliere aanbod. Als voor deze aanpak wordt gekozen, blijft de leerling óf 'binnen de stof' van het schooljaar waarin hij zit óf hij start met de stof van een volgend jaar. De eigen leerkracht kan deze stof aanbieden of de leerling gaat voor een aantal lessen naar een volgende groep. Dit laatste vergt rooster technische afstemming.

Voordelen

Dit is in de klas eenvoudig te organiseren en vraagt niet of nauwelijks rooster technische aanpassingen. Bijkomend voordeel is dat de leerling in de eigen groep blijft (voor althans het grootste gedeelte van de tijd).

Aandachtspunten

Deze aanpak stelt hogere eisen aan het klassenmanagement en aan de didactische en pedagogische vaardigheden van de leerkracht. Immers: de leerling wordt niet als 'instructieonafhankelijk' aan het werk gezet, maar krijgt op een hoger abstractieniveau instructie en feedback voor complexere vaardigheden. Dit vraagt van de leerkracht dat hij hiervan voldoende kennis heeft. Bovendien moet hij het in de klas zó organiseren, dat hij hiervoor tijd kan inruimen. De eerste impuls van veel leerkrachten is om te zien naar uitdagend lesmateriaal voor de (hoog)begaafde leerling. Er is een toenemend aantal leermiddelen beschikbaar, dat verkocht wordt als 'speciaal ontwikkeld voor hoogbegaafde leerlingen'. Die materialen zijn ongetwijfeld zeer geschikt om als verrijkingstaak in te zetten. Maar of er een goede match ontstaat tussen leerling en leerstof heeft niet alleen te maken met de vraag voor welke groep leerlingen het materiaal ontwikkeld is en dat het materiaal uitdagend is. Dit heeft te maken met de vraag 'wat wil ik als leerkracht dat deze leerling leert en welke leerdoelen ga ik samen met de leerling nastreven?'. Het gaat juist niet alleen om cognitieve doelen, maar het gaat om alle ontwikkelingsgebieden van een leerling. (Zie hiervoor bijlage 5: de vaardigheidsdoelen voor onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen van het SLO).

Het is duidelijk dat deze leerlingen minder behoefte hebben aan instructie en minder herhalingsstof hoeven te maken, om toch goed te presteren (een A-score op de cito M/E toetsen). Dat betekent dat de lesstof gecompact kan worden. Daarmee hangt natuurlijk de noodzaak om te verrijken samen, er blijft immers tijd over die op een andere manier ingezet moet worden.

Een valkuil is te denken dat deze kinderen geen of heel weinig instructie nodig hebben. Zij hebben echt instructie nodig, zowel voor de reguliere stof en als voor de verrijkingsstof. Deze instructie moet kort zijn en top-down. Begaafde leerlingen zijn geneigd inadequate strategieën te handhaven, zij zien vaak het nut er niet van in om andere snellere strategieën in te zetten, want zij komen ook zo wel tot het goede antwoord.

Op de Vuurvogel is duidelijk geworden dat hoogbegaafde kinderen ongeveer 40% minder tijd nodig hebben om zich de reguliere lesinhoud van de kernvakken eigen te maken, dan minder begaafde

kinderen. Rekenen, taal en spelling dat levert ongeveer 6 klokuren per week op, die dus anders benut worden.

Het bestuur kan ervoor kiezen het reguliere lesprogramma en de didactiek dusdanig te verrijken dat alle leerlingen bij elkaar in de groep blijven, maar de stof op hun eigen niveau uitwerken. Be Cool, het programma van het samenwerkingsverband Lelystad en de Universiteit van Twente, is hier een voorbeeld van. Be Cool biedt de hele groep thema's aan uit het sociaal-technische domein, zoals gezonde voeding. Leerlingen werken op hun eigen niveau aan het thema.

Voordelen

De (hoog)begaafde leerlingen blijven in de klas; zij blijven deel uitmaken van hun sociale netwerk. Door met elkaar, maar op het eigen niveau, met dezelfde stof bezig te zijn en daarover te rapporteren aan de hele groep, kunnen ook de minder begaafde leerlingen profiteren. Zij zien, indirect, dat de stof op verschillende manieren verwerkt kan worden.

Deze aanpak is nog in ontwikkeling en vraagt het nodige van de pedagogische en didactische vaardigheden van de leerkrachten in de klas.

Kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong

Algemene opmerkingen

- Een kleuter kan een voorsprong hebben op andere kleuters die tijdelijk is. Blijf het kind dus goed volgen
- Stel eisen aan het werk.
- Loop langs en kijk het werk altijd na.

Voor welke kinderen?

- Kleuters met een opvallende score op basis van instrumenten uit signaleringsprotocol (kindtekening van Goodenough, gesprek, etc.)
- Op basis van uitslag DHH
- Op basis van evt. intelligentieonderzoek (IQ > 130)
- Op basis van ervaring leerkracht: dit kind heeft een voorsprong op leeftijdsgenootjes
- De ontwikkelingsvoorsprong kan tijdelijk zijn
-

Hoe compacten/verrijken we tijdens werkles?

- Leerkracht kiest een aantal (kast)werkjes die door alle kinderen van groep 1 of groep 2 gemaakt moeten worden. De HB-kleuters hoeven niet alle werkjes uit de kast te maken die andere kinderen wel moeten maken (die slaan de te gemakkelijke werkjes over).
- Voor alle kinderen gebruik je registratiekaartjes om gemaakte werkjes af te tekenen (kan kind vaak zelf)
- Kind krijgt compacte instructie over het materiaal
- Zet verrijkingsmateriaal in voor deze kinderen (vb. noemen? Verwijzen naar werkgroep materialen)
- I.p.v. verrijkingsmateriaal is materiaal om fijne motoriek te ontwikkelen ook heel belangrijk. Bijv. klei, mozaïeken, kraaltjes.

- Bij bijv. kleien: laat kind eenvoudige dingen maken (bijv. slangen). Kind wil vaak iets moeilijks maken, is perfectionistisch dus het lukt niet. Motorische ontwikkeling is hier het doel.
- Je kunt ook een plusmap maken met allerlei moeilijke werkbladen. Als je voor de groep een werkboekje met werkbladen maakt, kun je een moeilijker boekje maken voor de HB-kleuters
- Tijdens een werkles kun je HB-kleuters (evt. uit verschillende klassen) aan elkaar koppelen en een moeilijk werkje laten maken.
- <http://talentstimuleren.nl/?file=98&m=1354031339&action=file.download>, staat een opdrachtenwaaier speciaal voor kleuters.

Hoe compacten/verrijken we tijdens de kring?

- Kring is al snel oninteressant en te lang voor deze kinderen.
- Gebruik de 'kleine kring' met homogeen groepje
- Geeft het kind een opdracht (bijv. iets opzoeken) als je met anderen in kring werkt
- Stel ook abstractere, filosofische vragen aan de klas. Die vragen zijn om de HB-kleuter te prikkelen.

9.2 Plusklas in de school

De school kan er ook voor kiezen om een leerling die ver voorloopt een groep te laten overslaan of een extra aanbod te doen (bijvoorbeeld in een plusklas).

Extra aanbod

Als er een groepje leerlingen is dat meer aankan, bieden scholen soms iets extra's aan, zoals een plusklas, lessen Spaans of Chinees.

Voordelen

Voor (hoog)begaafde leerlingen kan het erg plezierig zijn met andere (hoog)begaafden op te trekken en samen intellectuele uitdagingen aan te gaan. Het extra aanbod daagt leerlingen uit om ergens hun tanden in te zetten. Door de leerlingen moeilijke taken te geven, leren ze dat ze zich daadwerkelijk moeten inspannen om iets voor elkaar te krijgen. Ze kunnen onder begeleiding van een volwassene ervaren dat niet alles vanzelf gaat. Hierdoor kunnen zij ook leren hoe te leren. En ze leren omgaan met tegenslagen als ze iets niet gelijk beheersen. Extra aanbod is relatief eenvoudig te organiseren als er voldoende leerlingen zijn met vergelijkbare interesses en capaciteiten. Als gebruik gemaakt kan worden van het netwerk rondom de school, zijn de kosten vaak beperkt.

Aandachtspunten

(Hoog)begaafde leerlingen hebben soms een lage frustratiedrempel. Ze zijn meestal niet gewend om ergens moeite voor te doen, omdat alles op school vanzelf ging. Daardoor kunnen ze geneigd zijn om wel ergens aan te beginnen, maar het niet af te maken. Ze hebben al gauw 'geen zin meer' en kunnen terugdeinzen voor inspanning en het gevoel iets 'niet te kunnen'. Het is niet eenvoudig om dit te veranderen; het vraagt goede pedagogische vaardigheden van de aanbieder van het extra programma. Goed contact met de ouders over de mogelijkheid dat dit kan gebeuren, is hierbij belangrijk. Bij weerstand is het essentieel de oorzaak hiervan te herkennen. Biedt de aangeboden stof te veel of te weinig uitdaging? Zijn er misschien motivatieproblemen? Deze weerstand zal

meestal anders verpakt worden, omdat het kind dit niet van zichzelf herkent. Het kan helpen als leerkracht deze afkeer zelf benoemt als 'normaal', een leerproces.

Aanbevelingen

- Zorg voor een duidelijke en gedeelde visie op de plusklas. Het moet helder zijn voor welke hulpvragen de leerlingen terecht kunnen in de plusklas. Stel op basis daarvan vast aan welke doelen er gewerkt wordt en wat het aanbod is. Bekijk pas daarna voor welke leerlingen de plusklas geïndiceerd is. In het verlengde hiervan is het belangrijk om vast te stellen welke meerwaarde de plusklas voor een leerling heeft boven het aanbod in de reguliere klas. (bron: Evaluatie plusklassen)
- Stel duidelijke en concrete doelen op voor de plusklas op groepsniveau. Welke doelen moeten er behaald worden? Stel daarnaast duidelijke en concrete doelen op voor individuele leerlingen van de plusklas en koppel deze aan de hulpvraag van de leerlingen. Deze doelen kunnen gaan over scores in het (CITO) leerlingvolgsysteem, maar kunnen ook anders geformuleerd zijn.
Baseer het aanbod van de plusklas op de drie pijlers waar hoogbegaafde leerlingen behoefte aan hebben: uitbreiding en verdieping van het curriculum (cognitieve uitdaging), aandacht voor sociaal-emotionele vaardigheden en aandacht voor metacognitieve vaardigheden, zoals plannen en organiseren. Het is belangrijk dat deze drie pijlers aan bod komen in de plusklas, waar het accent ligt is echter weer afhankelijk van de hulpvragen van de individuele leerlingen in de plusklas.
- Naast het vaststellen van de doelen, is het van belang om vooraf te bepalen op welke manier de vooruitgang van de leerlingen gevolgd zal worden. Daarnaast is het belangrijk om vast te leggen op welke manier het effect van de plusklas op groepsniveau vastgesteld kan worden en door wie de doelstellingen geëvalueerd worden. (bron: CPS Onderwijsontwikkeling en advies (2011), Evaluatie Plusklassen, Amersfoort: CPS)

9.3 Bovenschoolse plusklas

Het bestuur kan voor meerdere scholen een (hoog)begaafdenklas aanbieden, bijvoorbeeld in de vorm van een plus- of verrijkingsklas, op een van de locaties. Leerlingen blijven dan op hun eigen school, maar gaan een dag of dagdeel naar de locatie waar deze voorziening wordt aangeboden.

Een gespecialiseerd aanbod

Het bestuur kan zelf een (hoog)begaafdenklas organiseren of hiervoor externe deskundigen of specialisten inschakelen. Deze deskundigen kunnen de lessen aanbieden of de school helpen met het zelf organiseren van dergelijke lessen. Besturen kunnen ook een aanbod (laten) ontwikkelen, zoals TriVia voor al haar basisscholen deed. Voor de twintig procent beter presterende leerlingen werden zogeheten 'Dolfijngroepen' in het leven geroepen. Het bestuur nam twee gespecialiseerde leerkrachten in dienst die school overstijgend voor de Dolfijngroepen werken. De leerlingen van alle TriVia-scholen krijgen in het eigen schoolgebouw les. Daardoor voelen de directies zich ook verantwoordelijk voor deze vorm van onderwijs.

Voordelen

Wie in zee gaat met een gespecialiseerd bureau, haalt kennis van en ervaring met het werken met (hoog)begaafden in huis. De specialisten hebben verstand van het aanbieden van extra uitdagende stof, maar ook van het omgaan met de bij (hoog)begaafde leerlingen voorkomende neiging tot onderpresteren. Bovendien weten ze hoe om te gaan met eventuele motivatieproblemen.

Aandachtspunten

De verbinding met het 'reguliere onderwijs' - het programma en de aanpak in de andere dagen van de week - is een punt van aandacht. Daarnaast is het belangrijk dat de school waar de leerling op zit een duidelijke coördinatiefunctie heeft. In niet iedere regio is verder op aanvaardbare afstand een gespecialiseerd bureau aanwezig. Ten slotte zijn de (meer)kosten een punt van aandacht.

Het bestuur kan ervoor kiezen het reguliere lesprogramma en de didactiek dusdanig te verrijken dat alle leerlingen bij elkaar in de groep blijven, maar de stof op hun eigen niveau uitwerken. Be Cool, het programma van het samenwerkingsverband Lelystad en de Universiteit van Twente, is hier een voorbeeld van. Be Cool biedt de hele groep thema's aan uit het sociaal-technische domein, zoals gezonde voeding. Leerlingen werken op hun eigen niveau aan het thema.

Voordelen

De (hoog)begaafde leerlingen blijven in de klas; zij blijven deel uitmaken van hun sociale netwerk. Door met elkaar, maar op het eigen niveau, met dezelfde stof bezig te zijn en daarover te rapporteren aan de hele groep, kunnen ook de minder begaafde leerlingen profiteren. Zij zien, indirect, dat de stof op verschillende manieren verwerkt kan worden.

Aandachtspunten

Deze aanpak is nog in ontwikkeling en vraagt het nodige van de pedagogische en didactische vaardigheden van de leerkrachten in de klas.

9.4 Regionale voorziening voor voltijds hoogbegaafden onderwijs

Heel kort kan de leerling getypeerd worden als:

'ik kan het wel, maar ik weet echt niet hoe'

En dat maakt dat de leerling boos, gefrustreerd, wanhopig is.

Het gaat om een leerling die

- Niet goed (meer) functioneert in het reguliere onderwijs
- In een reguliere groep niet tot werken komt
- Afhankelijk is van professionals om tot werken te komen dan wel om zich sociaal en emotioneel te willen en kunnen ontwikkelen. Door de leerkracht wordt aangegeven: 'je moet er naast zitten'.
- Een zodanige behoefte heeft aan begeleiding dat dit niet in een reguliere school gerealiseerd kan worden.
- Bij wie een hoge intelligentie samengaat met een stagnatie in de ontwikkeling mogelijk veroorzaakt door een of meerdere leer en/ of ontwikkelstoornissen (comorbiditeit) of door

een problematiek gerelateerd aan hoogbegaafdheid (bijv. depressiviteit, chronisch onderpresteren).

- Zijn leervermogen mondeling wel zichtbaar maakt.
- Zelfs in een peer groep met hoogbegaafde leerlingen geen aansluiting vindt.

Hoe groot is de doelgroep?

Wij denken dat het om een heel kleine groep gaat. Helaas is er nog geen wetenschappelijk onderzoek op dit gebied. Ervaring en navraag bij experts levert een percentage van 5 tot 10% van de hoogbegaafde leerlingen als doelgroep voor een zorgvoorziening. Dit percentage is natuurlijk afhankelijk van de kwaliteit die geleverd kan worden in het regulier onderwijs. Zie ook GION rapport voor de huidige stand van zaken wat betreft de expertise binnen het reguliere onderwijs.

Wat biedt deze curatieve zorgvoorziening

Onderwijs op maat, dat tegemoet komt aan de zorgbehoeften van de individuele leerling

Een aanpak van de problematiek/ stoornis wordt altijd ingebed in een uitdagende leeromgeving en met behulp van uitdagende leerstof. Het cognitieve niveau van de leerling is uitgangspunt voor het niveau van de leerstof.

Vanuit de kennis die men heeft van hoogbegaafdheid en van onder andere ADHD, ADD, depressiviteit, stoornis binnen autistisch spectrum, dyslexie, dyscalculie, faalangst, perfectionisme en onderpresteren biedt men een flexibel leer en begeleidingsarrangement.

Zowel tijdelijk als permanente plaatsingsmogelijkheden.

Aanmelding van een zorgleerling verloopt via school en indicatie (PCL), niet via de vrije keuze van ouders. Je kunt het zien als hoogste niveau van zorg.

De zorgvoorziening is een samenwerking tussen de verschillende denominaties van stad en regio.

Gezien het getal is dit noodzakelijk; gezien kennisdeling en bundeling van expertise is het wenselijk.

Voorwaarden

Diagnostiek door deskundigen (vooral daar waar sprake is van onderpresteren)

Orthopedagogen en psychologen hebben kennis van de wijze waarop hoogbegaafde kinderen eventuele stoornissen compenseren. Zij werken in de school en met de kinderen.

Gespecialiseerde leerkrachten.

Ouders zien hun kind als zorgleerling.

Een dergelijke zorgvoorziening moet niet op zichzelf staan; d.w.z. de leerkrachten en de leerlingen zouden in contact moeten staan met en gebruik moeten maken van anderen, d.w.z. andere kinderen en andere specialisten (leerkrachten, IB'er, RT'er, psycholoog, dyslexiespecialist). Een klas alleen met een leerkracht alleen raakt in een isolement. Aansluiting bij een HB profielschool of bij een SBO voorziening lijkt noodzakelijk. In een setting van een multidisciplinair team (deskundigen op gebied van de 'beperkingen' en een HB deskundige).

T.a.v. de formatie: SBO formatie: 1 op 12 met experts en klassenassistent er omheen (en dus ook tijd voor opvang en begeleiding).

Dilemma's en vragen

Wat gebeurt er met een onderpresteerder of een leerling met dyslexie als hij in een kleine groep leerlingen zit waar procentueel gezien ook veel kinderen zitten met een ontwikkelingsstoornis.

Helpt het de zorgleerlingen als je deze kinderen bij elkaar zet zonder de regulerende invloed van harmonieus ontwikkelende kinderen (zoals nu wel op de Plusschool). Versterkt het de problematiek van de zorgleerlingen wanneer je de zorgleerlingen bij elkaar zet? Ze hebben wellicht zeer verschillende hulpvragen.

Je neemt bij een dergelijk zorgvoorziening 'het HB zijn' als verbindende factor: kan dat wel? Kan het SO en SBO ons iets vertellen over het groeperen van kinderen en wat dat doet?

Hoe is de procedure? Vaak is niet uit elkaar te halen, zeker niet op voorhand, of de problemen te wijten zijn aan langdurige ondervoeding van hun begaafdheid (en dus gedragsproblemen, onderpresteren etc.) of dat de problemen symptomatisch zijn voor een onderliggende stoornis. Vaak leert de praktijk dit gaandeweg. Als je het bij de poort, op voorhand wilt benoemen, bestaat het risico van onterechte labeling en het risico van schijnzekerheid.

Werkbaar is mogelijk te kijken naar behoeften van de leerling en te komen tot trajectafspraken: eerst reguliere basisschool- dan profielschool HB- dan zorgvoorziening: wanneer de leerling niet functioneert op een profielschool, komt de zorgvoorziening in beeld.

Je kunt het ook omdraaien: het is nodig dat er op SBO en SO meer aandacht voor de intellectuele behoeften komt van deze groep leerlingen, i.p.v. een nieuw type zorgvoorziening. Of is die aandacht er al? Hoe ziet de praktijk er uit?

Beelden van de doelgroep van de zorgvoorziening (ontleend aan leerlingen van de Plusschool)

- Jongen is erg intelligent; praat in discussies op volwassen manier mee, denkt en redeneert snel en houdt van filosoferen; is eigengereid en soms star; vermijdt druk sociaal gedoe; houdt van uitdagende onderwerpen en van denken; scoort 99 percentiel bij Cito die geheel is voorgelezen; werkt traag en krijgt geen letter op papier; wat je mondeling afneemt aan toetsen is prima. Is totaal vastgelopen in regulier.

- Meisje is disharmonisch; hoog per formaal IQ; scoort laag op Cito; legt veel druk op omgeving; heeft behoefte aan structuur en begeleiding; denkt snel, praat snel. Heeft weinig aansluiting met de groep.

- Jongen weet ontzettend veel van bepaalde onderwerpen; pakt mondelinge informatie snel op, als het hem boeit. Filosofeert op volwassen manier; is erg sociaal en gevoelig, heeft toch geen aansluiting; hij is traag en motorisch zeer zwak; heeft mogelijk dyslexie.

- Jongen is erg slim, weet heel veel van dieren, en houdt van dieren. Hij praat snel en heeft een onleesbaar handschrift; is depressief; heeft geen aansluiting en kan ontploffen; presteert goed voor Cito wanneer mondeling wordt afgenomen en iemand naast hem zit.

Een aparte voorziening

Een bestuur of Samenwerkingsverband Passend Onderwijs kan er ook voor kiezen een volledige voorziening aan te bieden voor (hoog)begaafden, waar leerlingen de hele week les krijgen. Een voorbeeld daarvan is De Vuurvogel. Leerlingen die naar deze school gaan, krijgen les in kleinere groepen van gespecialiseerde medewerkers. Bovendien gebruiken ze materialen die zijn afgestemd op hun capaciteiten en belangstelling. Dat kost natuurlijk extra geld. De Vuurvogel vraagt daarom een financiële bijdrage aan ouders en van het SWV.

Voordelen

Het voordeel van een aparte voorziening is dat de leerlingen de gehele schoolweek met kinderen optrekken die min of meer gelijke kenmerken hebben, waardoor het hele programma goed op hen afgestemd is. Er is geen sprake van twee sporen, waartussen leerlingen steeds moeten schakelen. Het is eenvoudiger om de gewenste deskundigheid en programma's aan te bieden.

Aandachtspunten

Een dergelijke voorziening kan behoorlijke meerkosten met zich meebrengen. Net als bij een aanbod voor een gedeelte van de week kan er sprake zijn van extra reistijd en kosten voor de leerlingen.

9.6 Combinatie met het voortgezet onderwijs

Het bestuur van een basisschool kan samen met een bestuur van het voortgezet onderwijs speciale klassen aanbieden. De betere basisschoolleerlingen volgen dan vakken bij het voortgezet onderwijs.

Voordelen

Dit is een uitdagend perspectief voor de betere leerlingen uit de bovenbouw van het basisonderwijs. Zij krijgen nieuwe vakken van docenten die gewend zijn op een meer 'academisch' niveau leerlingen uit te dagen.

Aandachtspunten

Ook deze mogelijkheid is nog in ontwikkeling; over de valkuilen is nog niet zoveel bekend. De reistijd van de basisschool naar de middelbare school kan in elk geval een obstakel zijn. Net als de sociale kloof die wellicht gaapt tussen de basisschoolleerlingen en de pubers van het voortgezet onderwijs.

10. Aanbevelingen aan De Groeiling

(Hoog)begaafde leerlingen kunnen, gezien hun capaciteiten, excellente prestaties leveren. Maar dan moeten ze wel uitgedaagd worden op hun eigen niveau. Wat kunnen bestuurders nu concreet doen als zij tot een passend onderwijsaanbod willen komen voor hen (hoog)begaafde (en goed presterende) leerlingen? Op basis van het voorafgaande, komen wij tot de volgende aanbevelingen:

1. Organiseer een thema-avond voor directeurs, IB'ers en leerkrachten, in samenwerking met De GroeiAcademie. Doe dit vanuit een zeker moreel appel. Laat zien en merken waar en met wie het mis gaat als scholen onvoldoende aandacht hebben voor (hoog)begaafdheid.
2. Spreek met de directies over de resultaten, de leerwinst die de twintig procent beter presterende leerlingen en de 2 tot 3 procent best presterende leerlingen boeken. Doe dat regelmatig, niet alleen aan het eind van het schooljaar. Vraag naar de leerwinst van de A-leerlingen en het beleid op doortoetsen. Vergeet daarbij het aanbod in groep 1 niet. Informeer ook naar de eindresultaten van de verschillende groepen. Dit gaat makkelijker als de scholen opbrengstgericht werken en het regelmatig bespreken van deze opbrengsten op bestuursniveau al gemeengoed is in de organisatie.
3. Inventariseer de stand van zaken op het terrein van (hoog)begaafdheid binnen de organisatie en de scholen. Doe dat bijvoorbeeld aan de hand van de indeling in stadia van betrokkenheid (zie paragraaf 4.2) en het overzicht van kenmerken van goed onderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen (zie paragraaf 4.1) uit deze publicatie.
4. Kies een voorlopige koers. Bepaal hiertoe:
 - a. De doelgroep (richt de organisatie zich op (hoog)begaafde leerlingen of op grotere groep van beter presterende leerlingen?),
 - b. Het doel (wat wil men met het specifieke onderwijsaanbod bereiken?),
 - c. De organisatievorm (binnen de klas, binnen de school of binnen het bestuur of een combinatie daarvan),
 - d. De lesinhouden, de aard van de verrijking,
 - e. De samenwerkingspartners,
 - f. De interne en externe communicatie.
5. Leg de (eind)verantwoordelijkheid voor dit thema in de organisatie (scholengroep) en bepaal wie welke rol hierbij speelt. Bijvoorbeeld: er is één coördinator per school en de IB'ers zijn alleen verantwoordelijk voor de kennisontwikkeling.
6. Zorg dat er inhoudelijke kennis is in de organisatie: bij de IB'ers en bij de leerkrachten.
7. Doe gedurende drie of vier jaar ervaringen op met voorhoedescholen. U hoeft het wiel hierbij niet uit te vinden; in uw proef kunt u gebruikmaken van een elders bewezen concept. Het pilotachtige karakter zit in de inbedding in de eigen organisatie.

11. Bronnen

Boer de, E. (2012) Factoren die van belang zijn bij het geven van onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen, Den Bosch: KPC groep, uitgave CG2.13.0055 (12380)

Boer de, E. (2011) Begrijp je me? Leraarcompetenties voor het begeleiden van (hoog)begaafde leerlingen, scriptie CBO. Den Bosch: KPC groep

Dweck, C. (2011) Mindset, de weg naar een succesvol leven. Amsterdam: SWP

Koenderink, T. (2012) De 7 uitdagingen in het onderwijs aan hoogbegaafde kinderen, Utrecht: Novilo

Hogeboom, B. en anderen (2012) Excellentie in ontwikkeling. Hoe bestuurders werk maken van cognitief talent. Amersfoort: CPS

12. Overzicht instrumenten

In de leerkring en de werkgroepen van talentcoaches zijn een aantal instrumenten ontwikkeld en is er een overzicht van geschikt bevonden materialen opgesteld, zie de bijlages.

Deze instrumenten en overzichten zijn gepubliceerd op de website van De Groeiling, zie www.degroeiling.nl en op die van de GroeiAcademie, www.degroeiacademie.net



Bijlage 1	Nulmeting ten aanzien van het onderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen
Bijlage 2	Signaleringsprotocol hoogbegaafden
Bijlage 3	Checklist onderwijsbehoeften van (hoog)begaafde leerlingen
Bijlage 4	Begaafde en hoogbegaafde leerlingen, wat vraagt dat van mij als leerkracht?
Bijlage 5	Aanvulling competentieprofiel leerkracht
Bijlage 6	Onderwijsarrangementen aan (hoog) begaafde leerlingen
Bijlage 7	Compacten en verrijken per vakgebied
Bijlage 8	Weektaak Compacten en Verrijken (leerlijn 2)
Bijlage 9	Verrijkings- en verdiepingsmaterialen
Bijlage 10	De plusklassen binnen De Groeiling

Bijlage 15 Constructieve feedback geven

Het geven en ontvangen van feedback. Checklist (Oomkes, 2003):

De gever:

1. Zeg wat je feitelijk opmerkt, zonder oordelen en zonder interpretaties (ik - boodschap)
2. Richt de feedback op gedrag of prestaties, niet op de persoon, diens karakter of lichamelijke kenmerken. Beperk je tot wat de ander kan veranderen.
3. Blijf bij het hier-en-nu. Geen oude koeien.
4. Timing. Is de gelegenheid gunstig? Zet je de ander niet voor gek?
5. Overvoer de ontvanger niet. Beperk je tot het belangrijkste.
6. Geef het effect aan, dat de ander op je heeft. Doorgaans is dat genoeg, en zeker beter dan de ander advies geven over wat hij had moeten doen.
7. Geef daarna pas (en alleen indien nodig), ook je oordeel over wat de ander gedaan heeft.
8. Houd rekening met de ontvanger: kan hij iets met wat je zegt?
9. Geef ook positieve feedback, zoals het geven van een compliment (zie ook *compliment*).
10. Gevraagde feedback is meer welkom dan ongevraagde.
11. Ga altijd na of de ontvanger je feedback begrepen heeft.

De ontvanger:

1. Zie feedback als een kans om te leren, niet als een aanval.
2. Verdedig niet en leg niet uit.
3. Vraag verduidelijking over wat je niet begrijpt.
4. Bedank de feedbackgever voor zijn moeite.

Feedback is een cadeautje. Als het goed is. Soms gaat het echter mis. Dan is het een dodelijk wapen. Hoe het niet moet, uitvergroot:

<http://www.youtube.com/watch?v=qH-zOriegfY> (laatst geraadpleegd op 18 jan. 2014)

Het compliment (Cauffman & Van Dijk, 2010):

Van onmiskenbaar belang is, dat de complimenten oprecht zijn, dat je ze echt meent. Complimenten kunnen drie vormen aannemen:

- Directe complimenten. Dit zijn complimenten over wat de ander zegt, doet, maakt of over diens uiterlijk;
- Positieve karakterduidingen. 'Je bent een echte doorzetter!';
- Indirecte complimenten. Dit zijn competentievragen die de ander uitnodigen een succes over zichzelf te vertellen. 'Hoe is het je gelukt om....'

Indirecte complimenten zijn de mooiste complimenten, omdat zij de focus richten op wat er (beter) werkt.

Professionele dialoog

Lauteslager, L. (2012) Leiding geven aan het professionele gesprek. Van discussie naar dialoog.

Een dialoog is een leerzame gespreksvorm waarbij het eigen denken ontvankelijk wordt voor de invloed van anderen, waardoor vanuit een houding van reflectie en distantie vooronderstellingen gezamenlijk kunnen worden onderzocht.

Kenmerken van een professionele dialoog zijn:

- ☐ open vragen stellen;
- ☐ echt willen weten;
- ☐ complimenten geven, erkennen wat goed gaat;
- ☐ 'langsij komen' door gemeenschappelijkheid te creëren;
- ☐ stiltes laten vallen (hoe langer de stilte na een vraag, hoe beter de vraag);
- ☐ werken vanuit een houding van niet-weten;
- ☐ iemand bevestigen of wederzijdse bevestiging;
- ☐ oordelen opschorten en eigen referentiekader in de wacht zetten;
- ☐ de leraar als expert erkennen;
- ☐ bewustzijn van professionele kwetsbaarheid van de leraar;
- ☐ ga op zoek naar de kracht en niet naar wat iemand niet kan;
- ☐ vraag door: wat nog meer en wat nog meer;
- ☐ raak de belevingen, overtuigingen en drijfveren;
- ☐ door welke waarden wordt de leraar gemotiveerd;
- ☐ onderzoek de vooronderstellingen en mentale modellen;
- ☐ kijk naar eigen gezichtspunten en laat de ander dat ook doen;
- ☐ onderzoekende houding;
- ☐ voorzichtige vraagstelling: zou het kunnen zijn dat ...

Datum	Activiteit	• Wat was aan de orde • Wat is daarbij voor mij van belang • Welke conclusies verbind ik daaraan	Code
25-11-2013	BV	In de bouwvergadering heb ik mijn onderzoek geïntroduceerd, toestemming gevraagd en het tijdplan voorgesteld. Ik had dit vergaderpunt voorbereid door een PP te maken. Ik had van te voren bewust met mezelf afgesproken, na de introductie en het vragen van toestemming, zo goed mogelijk te luisteren naar de reacties, tijdens stiltes ook stil te blijven, dus niet opnieuw mijn onderzoek te motiveren en de verantwoordelijkheid bij de ander te laten. De groep bestond uit 5 mensen. Eén collega was afwezig. Ik zal haar later bijpraten. Na mijn 'zegje' reageerden de eerste drie collega's wat sceptisch: 1. "Waarom met de bovenbouwleerkrachten? En met filmen heb ik helemaal niets!" 2. "Ik heb voor het eerste jaar deze groep. Ik denk dat het teveel wordt voor mij. Ik zie wel het belang hoor." 3. "Ik vraag me af of ik het erbij kan doen. Aan de andere kant denk ik dat het voor mij wel verhelderend kan zijn." Collega 4 en 5 reageerden op de positieve zaken die genoemd werden door collega's 1, 2 en 3. Zij gaven aan dat het ons ook wat op kan leveren. Ook vinden zij dat ze er aan mee moeten werken. Ook geven zij aan dat zij het graag voor mij willen doen. De andere drie beamen dat. (Ik ben nog steeds stil..) Er komt nog een reactie van collega 3. Hij vraagt zich af hoeveel tijd het van hem gaat vragen. Ik reageer nu. Ik vertel dat de vragenlijst en bijeenkomsten vast staan en dat het verder ieder zijn eigen keus is hoeveel tijd hij er daarnaast in wil steken. Er wordt nog gevraagd of het iets is waar directie en bestuur bij betrokken zijn en er nog consequenties aan vast zitten. Ik leg uit dat directie op de hoogte is van het onderzoek, maar dat de uitkomsten geheel door hen bepaald worden. Eén collega oppert het idee om de laatste 5 minuten van elke bijeenkomst even kort te evalueren hoe het gegaan is en wat men ervan vindt. Ik omarm dit voorstel en geef	INTR. OZ

		aan dat ik dit zal invoegen aan het eind van elke bijeenkomst. Ik vraag nog of ik de bijeenkomsten mag filmen. Men stemt toe, zolang de beelden alleen voor ons eigen gebruik zijn (de groep en ik). Ik zeg toe dat ik me daar aan zal houden. Men gaat wel akkoord met het schriftelijk verslaan van wat er gezegd wordt.	
12-12-2013	Onderz. groep	Na de introductie van mijn onderzoek bij de onderzoeksgroep, dit zijn alle bovenbouwleerkrachten die op maandag werken, heb ik de leerkrachten die op donderdag werken ook uitgenodigd om deel te kunnen nemen aan het onderzoek. De reacties waren enthousiast. Mensen willen graag deelnemen, maar dat het steeds op maandag is, laat ze er toch vanaf zien. Eén donderdagcollega deed toen het voorstel of ik het ook met de donderdag leerkrachten wil doen. Ik heb toen een voorstel gedaan. In elke week dat ik met de maandag leerkrachten aan het onderzoek werk, werk ik ook met de donderdag leerkrachten aan het onderzoek. Ik had dit voorstel in een tijdpad meegestuurd. Alle leerkrachten hebben enthousiast gereageerd en willen graag deelnemen. Ik ga het onderzoek dus met alle bovenbouwleerkrachten doen. Ik ben hier zelf erg enthousiast over. Ik vind het heel waardevol voor onze school dat alle bovenbouwleerkrachten betrokken bij het onderzoek. Ik ben van mening dat we zo meer kunnen bereiken. Mijn enthousiasme en (pro) actief reageren lijkt een beetje over te slaan op dit deel van het team. Het is leuk om te zien dat mijn enthousiasme lijkt bij te dragen aan het meer in beweging zijn van het team. Ik heb er zin in!	Participanten
20-1-2014	Uitslag enquête	De uitslag van de enquête heeft mij aan het denken gezet. Bij dit onderzoek gaan de leerkrachten met elkaar in dialoog. Feedback geven en ontvangen is daar een onderdeel van. Ik heb besloten om de leerkrachten hier in de eerste bijeenkomst informatie over te geven.	
27-1-14	1 ^e OZ bijeenk. Groep 1	Eerste bijeenkomst vooral informatief. PP en één richtingsverkeer. Na het analyseren van de beelden vallen de volgende zaken op: - Ik praat soms te snel en soms ook niet duidelijk doordat ik aan het eind van een zin zachter praat	OZ

		of alweer op de computer of het bord kijk. - Ik ben erg bezig met mijn eigen verhaal. - Het werken met mijn computer zonder muis was niet handig. Het liep niet soepel en kwam daardoor soms ietwat chaotisch over. Dit versterkte ook dat ik vooral bezig was met mijn eigen verhaal. - Ik kijk veel op mijn computer met aantekeningen en ben daardoor niet altijd goed te verstaan. - Ik kan de theorie nog niet altijd goed verwoorden. - Ik vraag tussendoor niet of er vragen zijn. Enkel aan het eind van de bijeenkomst. Opties voor verandering en waar ik actief mee aan de slag wil: - Organisatie: aantekenblad of computer met muis. - Verwoorden theorie beter eigen maken. - Meer contact maken door mensen aan te blijven kijken als ik praat en door meer gelegenheid te geven om vragen te stellen. - Letten op verstaanbaarheid en snelheid van praten. Ik werd aan het denken gezet door een collega die vraagt: Gaat het gewoon via intervisie? Ik reageer daarop met dat ik het geen intervisie noem, maar dat het wel iets is wat er bijvoorbeeld uit zou kunnen komen. Collega: "Dat daar behoefte aan is?" Ik bevestig met: "ja, dat er meer momenten van intervisie zijn bijvoorbeeld." Deze collega heeft me wel aan het denken gezet en ik ben meer informatie op gaan zoeken over intervisie. Het traject dat ik met ze doorloop heeft raakvlakken met 'intervisie coaching' als je het begrip omschrijft volgens Doorn & Lingsma (2012). Zij omschrijven intervisiecoaching als het begeleiden van groepen waar zelfstandig leren van en met elkaar centraal staat. De coach faciliteert, maar loopt niet in de weg. De coach investeert maximaal in het voortraject en is minimaal aanwezig tijdens het hoofdtraject. Ik wil me hier later (na het onderzoek) nog verder in verdiepen. Tot slot: De leerkrachten gaven aan het eind van de bijeenkomst aan dat de informatie duidelijk was en dat het ook helder was dat dit een informatieve bijeenkomst was en dat we de volgende keer met elkaar aan de slag	
--	--	---	--

		gaan.	
31-1-14	1 ^e OZ bijkom. Groep 2	Vanuit de beeldopname van 27-1-14 heb ik voor mezelf voor deze bijeenkomst van 31-1-2014 enkele concrete doelen gesteld: - Ik werk met een aantekenblad of met de computer met muis, voor een minder 'chaotische' presentatie. - Ik kijk minder/niet op mijn aantekeningen - Ik zorg dat ik goed te verstaan ben doordat ik kijk naar de mensen als ik wat zeg. Ik maak meer contact. - Ik geef meer ruimte voor vragen. - Ik kan de theorie goed verwoorden. Deze bijeenkomst is ook gefilmd en er is ook een stukje van enkele minuten nader bekeken tijdens de module AFST m.b.t. het onderwerp presenteren. Wat mij opvalt bij het bekijken van de beelden: - Ik breng de informatie enthousiast. - Ik maak meer oogcontact. - Ik kijk minder op mijn blaadje, maar als ik dit wel doe praat ik ook door. Op deze momenten ben ik soms moeilijk te verstaan. De woorden zijn dat iets minder goed verstaanbaar. - Ik presenteer de uitslag van de enquête. Alleen de conclusie zou voldoende geweest zijn. De cijfertjes waren niet nodig geweest. Ik kreeg dit ook als feedback van een collega. - Ik kan de theorie beter verwoorden. - Ik geef tussendoor een enkele keer ruimte voor vragen. Dit mag vaker. - Na het uitzetten van de camera, kwamen er wat vragen. Ik heb de camera toen weer aangezet. - Ik ontvang de vragen instemmend, geef aan dat ik ze hoor. Soms beantwoord ik de vraag, soms geef ik aan dat we daar in de volgende bijeenkomsten aan gaan werken	OZ

		De ontvangen feedback en tips tijdens de module AFST: - Laat een ander filmen. Ook het publiek. - Zin goed afmaken! Zet het kracht bij. - Maak contact met publiek. - Geen cijfertjes. Wel de conclusies. - Geen grote teksten, wel een kreet of kopje. - Meer ruimte nemen om een vraag te stellen zoals: Is de boodschap duidelijk? - Rond af met een vraag of geef de gelegenheid om vragen te stellen. - De clou is om in 30 minuten je boodschap over te brengen. De kunst van het weglaten. Opties voor verandering en waar ik actief mee aan de slag wil in de volgende bijeenkomsten: - Ik wil de groep vaker de mogelijkheid geven te vragen en/of te reageren. - Ik wil de dialoog stimuleren. Bijeenkomst 1 (elk 25 min.) heeft de nadruk gelegen op informatie- overdracht. Ik ben van mening dat dat een goede keus is geweest. Leerkrachten zijn goed op de hoogte gebracht van de inhoud en voortgang van het onderzoek. Daarnaast is hun mening gevraagd over de conclusies van de enquête. Zij waren het allen eens. Ik heb mandaat gekregen om het onderzoek op de voorgestelde manier voort te zetten. Vragen die aan het eind van de bijeenkomst gesteld werden: - Waar halen wij de wetenschappelijke kennis vandaan? Ik geef aan dat ik voor allen een handreiking Toptalent (Groeiacademie, Groeiling, Toptalent, 2013) heb. Daarnaast kan je zelf informatie opzoeken en is er veel informatie beschikbaar bij onze Toptalent coaches. - Wat is de reden dat jij dit stuk Toptalent nu ook weer oppakt? Heeft het raakvlakken met waar de Toptalent coaches mee bezig zijn? Ik leg uit dat het zeker raakvlakken heeft. Het is een speerpunt is binnen ons schoolplan en dat de begeleiding aan Toptalent leerlingen bijna in alle groepsbesprekingen genoemd worden als aandachtspunt. Leerkrachten geven	
--	--	---	--

		in hun groepsbesprekingen aan dat ze zich afvragen hoe ze de begeleiding aan deze leerlingen kunnen verbeteren. De Toptalent coach vult aan dat we nu de signalering van de toptalent leerlingen aardig op de rit hebben en nu gaat het erom hoe we het vorm willen geven in de praktijk. Leerkrachten vullen aan met: - Wat mag je van ze verwachten, wat mag je van jezelf verwachten? Ik vul aan door te zeggen dat we gaan kijken naar wat er al wel is, wat we graag zouden willen en welke doelen gaan we stellen. Een leerkracht geeft aan dat wat ze nu mist bij deze leerlingen is dat ze zo weinig grip heeft op hun leerproces. "Ze zijn een beetje zweverig". Een reactie van een andere leerkracht is dat we de feedback missen. Dat is een kwestie van inplannen en daar blijft het heel vaak liggen." - Een andere leerkracht vraagt zich af wat we van de Toptalent leerlingen mogen eisen. Een collega vult aan: Hoe krijg je die kinderen zelf zover dat ze hun eigen doelen stellen, wat is hun eigen competentie, wat willen ze zelf bereiken? Ik geef aan dat we hierover met elkaar in gesprek gaan.	
27-1 en 31-1 2014	Schriftelijk feedback van OZ gr. op present. Bijeenk. 1	Ik heb van de onderzoeksgroep de volgende schriftelijke feedback ontvangen op mijn presentatie: - Door je snelheid kom je soms wat onzeker over. Als één dit kan, ben jij het wel! - Duidelijk en voorbereid voor de volgende keer. - Prima presentatie. Helder en duidelijk (2x). - De presentatie was kort, bondig en helder. Je vertelt op een rustige manier de plan van aanpak en vraagt regelmatig of alles duidelijk is. door te zeggen dat een vraag 'goed' is gesteld, geef je aan dat je de vraag waardeert. - Duidelijke PP, gestructureerd, open voor reactie. De evaluatie van de enquête, de getallen, blijven niet bij mij hangen. Wel je conclusies. Het zet me wel aan tot nadenken over de begeleiding aan Toptalentleerlingen. - Duidelijke presentatie. Goed te verstaan, goed te begrijpen.	Feedb.

		- Je sprak rustig! Je was duidelijk! Doel van het onderzoek niet vooraf genoemd, tip voor de volgende keer! Tijdens de rondvraag behandeld.	
3-3-2014	2 ^e OZ bijk. Groep 1	Het doel van deze bijeenkomst was om duidelijk te krijgen hoe de leerkrachten in de toekomst de begeleiding aan Toptalent leerlingen vorm willen geven. Wat is hun ideale situatie? Wat betreft mijn coaching heb ik twee doelen gesteld: 1. ruimte te geven voor individuele inbreng en overleg 2. Dialoog, door leerkrachten te stimuleren (elkaar) vragen te stellen. Bij deze bijeenkomst waren twee leden van de onderzoeksgroep aanwezig. Dit kwam door ziekte van één collega en doordat de twee fulltimers deze week bij groep 2 zijn aangesloten. De zieke collega heb ik de volgende dag bijgepraat en zij gaf aan toch graag haar bijdrage te leveren. Zij heeft dit gedaan per e-mail. De bijeenkomst verliep prettig. De twee leerkrachten hebben goed op de 'post its' kunnen aangeven hoe voor hen de ideale situatie rondom de begeleiding van Toptalent leerlingen eruit ziet. Dit hebben zij naar elkaar gemotiveerd. Er was op enkele punten overlap en we hebben deze bij elkaar geplakt. Tot slot is met hen besproken, dat ik hun uitkomsten ook mee zou nemen naar groep 2. Zij gaven aan dat zij dat zinvol vinden, omdat de begeleiding aan Toptalent leerlingen iets is wat we met z'n allen oppakken. Analyse van de beelden betreffende mijn eigen coaching: Eerste indruk na het beeld: Na een korte introductie en heldere (deze feedback krijg ik van de leerkrachten) opdracht (4 min.), gaan de leerkrachten aan het werk. Ze noteren hun ideale toekomst (2 min.). Vervolgens motiveren ze hun schrijven. Er is uitwisseling. Men vult elkaar aan en stelt vragen. Ik vat daarbij vaak samen en check dit, om gezamenlijk tot de thema's te komen. Aan het eind van de bijeenkomst spreek ik duidelijk uit wat ze kunnen verwachten bij de volgende bijeenkomst. Analyse van de beelden: - Ik heb veel oogcontact en benoem instemmend. Ik knik, zeg "ja", "oké", "goed zo", "heel mooi". - Sfeer van uitwisselen en vragen stellen.	OZ

		- De beurtverdeling is gelijk. - Ik vul aan, check, parafraseer soms en vat veel samen. - We komen samen overeen welke thema's we opschrijven. - Ik stel verduidelijkende/verhelderende vragen zoals: Bedoel je.....? Hoe ziet dat er dan uit? - Aan het eind van de bijeenkomst geeft één van de leerkrachten aan dat ze meer had verwacht. Ik ga hier op in door uit te leggen wat we gaan doen bij de volgende bijeenkomst. Ik vraag niet wat ze had verwacht. Opties voor verandering: - Ik zou het proces nog meer kunnen begeleiden door meer beurten te geven en oplossingsgerichte vragen te stellen - Langer stilstaan bij de evaluatie door te vragen of de bijeenkomst aan hun verwachtingen heeft voldaan en zo niet, vragen wat ze hebben gemist. Hier wil ik bij bijeenkomst 3 actief mee aan de slag: - Goede oplossingsgerichte vragen stellen zoals: Hoe ziet dat er dan uit? Wat moeten we daarvoor doen? Wat doen we al? - Meer beurten geven. - Meer tijd nemen voor de evaluatie.	
6-3-2014	2 ^e OZ bijeenk. Groep 2	Bij deze bijeenkomst waren 8 mensen aanwezig, 6 leden van de onderzoeksgroep, een stagiaire en een onderwijsassistent (deze inbreng van deze twee collega's is niet meegenomen in de data). De Toptalent coach was ziek. Zij heeft haar bijdrage per mail toegestuurd. De resultaten en de voorlopige conclusie van de bijeenkomsten ga ik via de mail delen met de onderzoeksgroep. Dit doe ik om twee redenen: - Ik wil een member check doen om de validiteit te vergroten; - Ik wil de onderzoeksgroep goed voorbereiden op bijeenkomst 3, zodat de tijd op dat moment zo effectief mogelijk gebruikt kan worden. Analyse van de beelden betreffende mijn eigen coaching: (de analyse van de 2^e bijeenkomst van groep 1 had ik niet meegenomen naar deze bijeenkomst, omdat ik deze toen	OZ

		nog niet gedaan had gedaan). Eerste indruk na het beeld: Ik heb dit keer de camera gericht op de groep en niet op mijzelf. Dit heb ik niet bewust gedaan, maar geeft mij bij deze analyse een mooie kans om de reactie van de collega's te observeren. De eerste 9 minuten wordt er geluisterd en gewerkt. Ik benoem daarna de uitkomsten van groep 1 en nodig collega's uit hun post its voor de groep te motiveren. Men luistert naar elkaar en stelt soms een verhelderende vraag. Ook denkt men hardop mee. Men is gericht op elkaar. Analyse van de beelden: - Ik nodig de leerkrachten uit. - Ik complimenteer: "Super", "Hartstikke mooi". - Ik vat samen. - Ik stel af en toe een vraag. Opties voor verandering: - Meer aandacht voor overleg - Meer ingaan op de verbale en non verbale reacties van de groepsleden. Hier wil ik bij bijeenkomst 3 actief mee aan de slag: - Elkaars meningen verkennen - Tot afspraken komen	
6-3-2014	Eval. 2 ^e OZ Bijeenk.	<i>Conclusie uit de ingevulde evaluatieformulieren:</i> Het evaluatieformulier is ingevuld door 8 groepsleden. <i>Conclusie:</i> Allen voelden zich gehoord, begrepen en gerespecteerd en vinden het onderwerp waaraan we gewerkt voldoende van belang. De aanpak van de coach past ruim voldoende tot goed bij de meeste bij deelnemers. Eén van de groepsleden geeft aan dat het geheel wat minder aansluit bij zijn behoefte. De ingeslagen weg spreekt aan en kan vervolgd worden.	OZ
8-3-2014	Vorb. 3 ^e OZ bijeenk.	Waar ik actief mee aan de slag wil: - Goede oplossingsgerichte vragen stellen zoals: Hoe ziet dat er dan uit? Wat moeten we daarvoor doen? Wat doen we al? - Meer beurten geven.	OZ

		- Elkaars meningen verkennen - Tot afspraken komen - Meer tijd nemen voor de evaluatie. Tot nu toe is er nog niet veel tijd geweest voor de dialoog. Ik vind het belangrijk dat binnen bijeenkomst 3 (24-3 en 27-3) een werkvorm wordt ingezet, die veel ruimte geeft aan de dialoog. Het doel van bijeenkomst 3 is om met elkaar doelen te stellen en de positieve gevolgen van de doelen te benoemen (stap 3 en 5 van reteaming) Ik wil de volgende werkvorm in gaan zetten: De onderzoeksgroep krijgt een groot vel papier, in vieren gevouwen. In het eerste vak staat waarop ze hopen (dit is de uitkomst van bijeenkomst 2), In het tweede vak schrijven ze welk verschil het maakt als hun hoop is uitgekomen, in het derde vak beschrijven ze wat ze al doen, wat al werkt in die richting en in het vierde vak schrijven ze welke stappen ze gaan zetten in de richting van de gewenste toekomst (de doelen). Zo worden twee vellen (van de thema's die de meeste aandacht hebben bij de onderzoeksgroep) ingevuld. Deze vellen worden onze richtlijnen/doelen, hoe we (na het onderzoek) verder gaan, met als uiteindelijk doel dat onze begeleiding aan Toptalent leerlingen verder wordt geprofessionaliseerd. Via de mail wil ik de grote lijnen van deze bijeenkomst al kenbaar maken bij de onderzoeksgroep, zodat de tijd zo efficiënt mogelijk gebruikt kan worden.	
11-3-2014	Overleg SB OND	Samen met 2 CF's en mijn studiebegeleider hebben we gekeken naar mijn analyses. Ik beschrijf vooral het proces. Ik moet er als onderzoeker nu meer boven gaan hangen. Uitspraken die mij verder op weg helpen zijn: • Wat betekenen deze bevindingen voor de voortgang van je onderzoek. Wat weet je nu? • Wat draagt de kwantitatieve analyse bij aan het beantwoorden van de vraag. • Kijk vanuit de bril van de onderzoeker. • Welke informatie geven de antwoorden mij nu t.a.v. mijn onderzoek.	OZ
11-3-2014	SGO 10	Bij deze bijeenkomst ben ik mij bewust geworden van de noodzaak, dat het managementteam (MT) goed op de hoogte is en betrokken is bij de voortgang van mijn onderzoek. Dit is nodig, omdat de uitkomsten van de onderzoeksgroep een verandering in gang zet, welke invloed hebben op het onderwijs aan onze Toptalent leerlingen. Het doel van mijn onderzoek is eigenaarschap	OZ

		van leerkrachten. Dat betekent dat hun doelen ook draagvlak moeten hebben bij het MT. Het MT moet de uitkomsten respecteren, hierbij aansluiten en mandaat geven. De leerkrachten moeten aan hun doelen kunnen gaan werken. Eén lid van het MT (de bovenbouw coördinator) neemt deel aan de onderzoeksgroep. De directeur heeft mij mandaat gegeven het onderzoek uit te mogen voeren. Op 2 april neem ik deel aan een MT vergadering. Ik heb dan 3 bijeenkomsten gehad. Ik zal vragen mijn onderzoek op de agenda te zetten.	
13-3-2014	Studie met CF	Vandaag hebben een CF en ik elkaar ontmoet om elkaar feedback te geven op het onderzoek. We zitten in verschillende fasen van het onderzoek. Mijn CF wilde graag feedback op de inhoud van bepaalde stukken van haar onderzoek. Ik wilde graag feedback op mijn analyses van de resultaten van mijn eerste twee bijeenkomsten. Het is erg zinvol geweest. Mijn CF heeft mijn analyses doorgenomen en daar feedback op gegeven. Ook hebben we even kunnen sparren over de inhoud van mijn volgende bijeenkomst. Ik ga de analyses komend weekend herzien en vervolgens delen met mijn onderzoeksgroep en 2 CF's.	FB CF OZ
16-3-2014	Mail naar OZ groep en CF's	Vandaag heb ik een mail met mijn analyse van bijeenkomst 2 gestuurd naar de onderzoeksgroep. Mijn CF's heb ik H4 voor feedback gestuurd, voor zover die nu af is. Ik heb de analyse van bijeenkomst 2 om drie redenen naar de onderzoeksgroep gestuurd: 1. Om de validiteit te waarborgen. Het zijn immers hun resultaten, het is hun proces. 2. Om ze alvast voor te bereiden op de 3e bijeenkomst van maandag 24/3 of donderdag 27/3 3. Omdat we maar 25 minuten hebben voor deze bijeenkomst en zij met deze informatie vooraf, de tijd tijdens de bijeenkomst effectiever kunnen gebruiken. Ik heb ze de volgende vraag gesteld: Missen jullie nog iets in mijn analyse?	OZ
3-4-2014	Evaluatie 3 ^e bijeenk Groep 1	Voor deze bijeenkomst stond weer 25 minuten gepland. Dit bleek niet voldoende. De bijeenkomst heeft 45 minuten geduurd. Ik heb de beelden bekeken en mijn rol geanalyseerd. Analyse en conclusie: Algemeen: Ik stel me volgzaam op. Ik zie mezelf wel	

		denken en af en toe inhouden. De anderen zijn aan het woord. Ik heb open vragen gesteld. Het laatste kwartier neemt één van de leerkrachten de rol van 'waarschuwer' op zich, waardoor het gesprek een iets andere wending krijgt. Deze lkr. krijgt een te grote beurt. Het stellen van doelen wordt vertraagd en de doelen die men stelt worden meer buiten zichzelf gelegd. Ik probeer dit terug te pakken door de vraag tot 3x toe te herhalen: Jullie willen de OWB duidelijk krijgen. Welk doelen willen jullie stellen om dat voor elkaar te krijgen? Het lukt de groep echter toch niet om concrete doelen te stellen. Ik merk dat ik het op dat moment moeilijk vond de goede interventie te plegen. Na het zien van de beelden denk ik dat ik het misschien had kunnen doorbreken door een ander de beurt te geven en door te vragen wat hun doel dan concreet inhoudt. Mijn leerdoelen: 1. Ik houd de beurtverdeling goed in de gaten en geef zo nodig bewust de beurt aan een ander. 2. Ik vraag zo nodig door naar wat dat concreet betekent voor de leerkracht, voor de praktijk enz. De vragen die ik heb gesteld: - Wat vinden jullie? - Als één lkr. reageert stel ik: Wat vinden anderen? - Waar zouden jullie nu met elkaar over in gesprek willen om een doel te stellen? - Geldt dat voor iedereen? - Hoe doe je dat? - Hoe ga je dat dan doen? - Als een lkr. iets inbrengt, maar niet gehoord wordt, geef ik haar de beurt door te stellen: X zei ook iets heel moois, kun je dat herhalen? - Wat is jullie doel? - Wat gaan jullie zelf doen om daar te komen? - Wat wil je bereiken? - Wat wil je doen? - Wat heb je nodig? - Welke doelen ga je stellen om te realiseren dat je de OWB duidelijk hebt? - Ik herhaal een enkele keer de woorden van een leerkracht en stel dan:dus wat is jouw doel? Andere interventies: - Ik start met uitleggen wat de bedoeling is van de bijeenkomst. - Ik vraag of er nog vragen zijn. - Ik leg de 'codeboom' (welke alle leden (samen met de uitleg) per mail ontvangen hadden) kort uit. - Ik breek soms in om het tempo hoog te houden. Ik	
--	--	--	--

		doe een voorstel om te compacten en ik keer enkele malen terug naar de vraag waar ze antwoord op willen geven, nl. wat is jullie doel? - Ik laat ze zelf stoeien met de opdracht. - Soms verduidelijk ik. - Ik stel me afwachtend, volgzzaam op en luister. - Ik complimenteer: 'heel goed; precies; Dat is mooi; Dat is toch mooi! We doen dus ook al heel veel in de goede richting!' - Ik bevestig soms. - Ik geef een voorbeeld hoe ze de opdracht verder zouden kunnen aanpakken. - Ik geef soms een beurt. - Ik speel soms in op wat een lkr. zegt. - Ik sluit af door ze te bedanken voor hun inbreng en kort het vervolg aan te geven.	
3-4-2014	Evaluatie 3 ^e bijeenk Groep 2	Analyse en conclusie: De meeste lkr. van deze groep hebben geen tijd gehad om mijn mail door te nemen en geven aan behoefte te hebben aan een korte samenvatting/uitleg. Ik doe dit n.a.v. de codeboom. Vervolgens licht ik kort het doel toe van de bijeenkomst en stel ik voor dat zij net als groep 1 doelen gaan stellen die horen bij het thema OWB. Zij kunnen zich hierin vinden. Ik leg vervolgens de werkvorm uit. Enkele leerkrachten vragen om verduidelijking. Ik licht toe. Ik houd het tempo erin door ze te richten op het volgende onderdeel van de opdracht. Op een gegeven moment neemt een van de groepsleden dit over. Men heeft een actieve houding. Men vult elkaar aan, geeft de eigen mening, bevestigt elkaar, stelt vragen. Ik kijk veel de groep rond en luister actief mee. Ik vat soms samen, reageer bevestigend of stel een open vraag. Aan het eind pak ik terug naar wat ze aan het begin gezegd hebben en vraag of ze daar ook nog een doel van willen maken. Tot slot vraag ik wat ze van de opbrengst vinden en geef ik ze een compliment voor hun actieve inbreng en mooie opbrengst. Tijdens deze bijeenkomst was de beurtverdeling gelijkwaardig en werden er meer concrete doelen gesteld. Mijn rol was vooral ervoor te zorgen dat de focus goed op de opdracht bleef. Het resultaat was dat deze bijeenkomst een goede opbrengst heeft in minder tijd (33 min.). Ik heb na deze bijeenkomst geen specifieke doelen. De vragen die ik heb gesteld: - Kunnen jullie je hierin vinden?	

		- Is het duidelijk? - Wat is niet duidelijk? - Wat willen jullie? Een leerkracht herformuleert: Hoe willen wij de OWB in kaart brengen en daaraan tegemoet komen? - Hoe zou je dat kunnen opschrijven? - En als je leerling gesprekken voert, wat zou dat dan voor verschil maken voor de leerling? - Wat vinden jullie van de opbrengst? Andere interventies: - Ik doe een voorstel - Ik leg uit, verduidelijk - Ik reageer bevestigend - Ik vat geregeld samen - Ik maak soms een koppeling van wat ze zeggen naar een mogelijk doel - Ik complimenteer: "Schrijf op. Hartstikke goed! " - Een enkele keer vul ik aan - Ik geef mijn mening: "Ik vind dat jullie heel snel, heel actief, hele goede doelen hebben neergezet" - Ik vertel hoe het onderzoek verder gaat en wat ze van mij mogen verwachten.	
7-4-2014	Vorb. 4 ^e OZ bijeenk.	Ik heb mijn derde bijeenkomsten geanalyseerd en geëvalueerd. Ik stel me al veel meer volgbaar op en stel goede open vragen. Ik vat soms samen en let bewust op de beurtverdeling. Ik kijk goed de groep rond en luister actief mee. Al deze vaardigheden wil ik ook tijdens de vierde bijeenkomst inzetten. Om antwoord te krijgen op mijn derde onderzoeksvraag zal ik tijdens de vierde bijeenkomst een diepte (open) groepsinterview houden. In dit interview geven leerkrachten antwoord op de vraag: <i>Wat heeft de methode reteaming jou opgeleverd?</i> Het gaat hierbij om de ervaringen en meningen van de onderzoeksgroep. Het doel van dit interview is duidelijk krijgen of reteaming een methode is die vaker ingezet kan worden bij veranderingsprocessen. Nadat iedereen op zijn gemak plaats heeft genomen (ik zorg voor een kleine kringopstelling), zal ik starten met het benoemen van het doel van de bijeenkomst. Vervolgens start ik met de hoofdvraag en zal vervolgens doorvragen. De volgende onderwerpen wil ik aan bod laten komen: - De beleving - De samenwerking - De coaching - De toekomst Mijn doelen:	

		- Goede open vragen stellen - Reageren op non-verbale communicatie - Samenvatten - Doorvragen - Actief luisteren - Dubbele/herhaalde vragen vermijden - Zorgen voor een goede beurtverdeling - Volgzaam zijn Ik sluit af door aan te geven dat ik weer een e-mail zal sturen voor de member check. Ik zal de volgende vragen stellen: • Is mijn analyse een goede weergave van het gehouden interview? • Staan er onjuistheden in het interview? • Heb je nog iets toe te voegen aan het interview?	
17-4-2014	Interviews	Ik heb 4 interviews gehouden met de verschillende leden van de onderzoeksgroep. Door afwezigheid van enkele leerkrachten is het niet gelukt om het interview in twee groepen te laten plaatsvinden. Het interview is afgenomen met een groepje van 2 leerkrachten, een groep van 6 leerkrachten en met 2 individuele leerkrachten. Het heeft mij veel opgeleverd. Wat ik heel mooi vind is, dat ik van de leerkrachten terug hoor, dat het heel positief ervaren is. Dat het geactiveerd heeft, dat ze zich betrokken hebben gevoeld, dat het meer iets van henzelf is geworden, dat ze er meer over zijn gaan nadenken. Dat vind ik heel mooi. Het overtuigt mij, dat reteaming vaker een manier kan zijn om een veranderingsproces aan te pakken. Het motiveert mij ook om met dit proces door te gaan. We willen immers dat de praktijk geoptimaliseerd wordt.	
29-4-2014	Afspraak met CF	Vandaag hebben één van mijn CF's en ik de hele dag afgesproken om elkaar feedback te geven op het werk waar we mee bezig zijn. Zij wil graag feedback op haar proces rondom haar toets CEN-these. Ik wil graag feedback rondom mijn analyse van de interviews. Ook mijn CF is van mening dat een narratieve analyse van de interviews niet nodig is, om antwoord te kunnen geven op mijn onderzoeksvraag. Zij is het met mijn idee eens, dat een inhoudsanalyse voldoende is. We hebben ook gekeken naar de mijn start van het coderen en overleg gehad hoe ik er mee verder wil gaan. Eenmaal thuis had ik weer genoeg energie om er mee aan de slag te gaan. Rondom de SEN-these hebben we de mindmap van de CF besproken. Zijn alle zaken die aan bod moeten komen	

		in een SEN-these genoemd. Ik heb mijn CF gewezen op enkele sterke ontwikkelpunten van haar, die ze ook mee kan nemen in haar SEN-these. Voor mijzelf was het ook erg zinvol de mindmap met haar door te nemen. Het is een erg prettige dag geweest, waarvan ik veel energie heb gekregen.	
30-4-2014	Schrijven H4	Verder gewerkt aan de analyses van de data van de interviews. Tijdens en na het schrijven van de transcripte en het coderen van de data, heb ik een inhoudsanalyse gemaakt. De inhoudsanalyse geeft genoeg informatie om de onderzoeksvraag te beantwoorden.	
1-5-2014	Member-check Interv.	Ik heb de transcriptie, de analyse en de voorlopige conclusies naar de onderzoeksgroep gestuurd voor een membercheck.	
1-5-2014	Schrijven H5	Conclusies en aanbevelingen geschreven.	
2-5-2014	Schrijven H6	Evaluatie en reflectie geschreven. Bij het schrijven heb ik veel aan de informatie in dit logboek.	
4 en 5-5-2014	Inhoud en bijlagen in orde gemaakt	De inhoudsopgave nagelopen. Toets gelezen om bijlagen en bijlage nummers te checken. Alle bijlagen nagelopen en waar mogelijk benoemt als bijlage met een koptekst.	
13-5-2014	Toets nagelopen	In de toets alle puntjes op de i gezet en mijn laatste vragen naar mijn studiebegeleidster gestuurd. Vanmiddag heb ik het laatste begeleidingsgesprek over mijn toets onderzoek.	

RETEAMING

Samen leren en werken over onze
begeleiding aan Toptalent leerlingen.

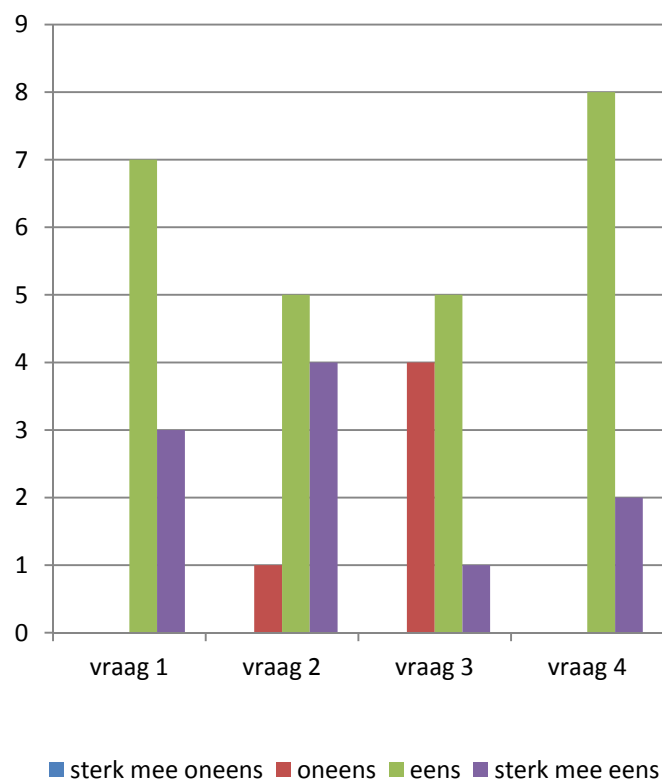
Bijeenkomst 1

INHOUD

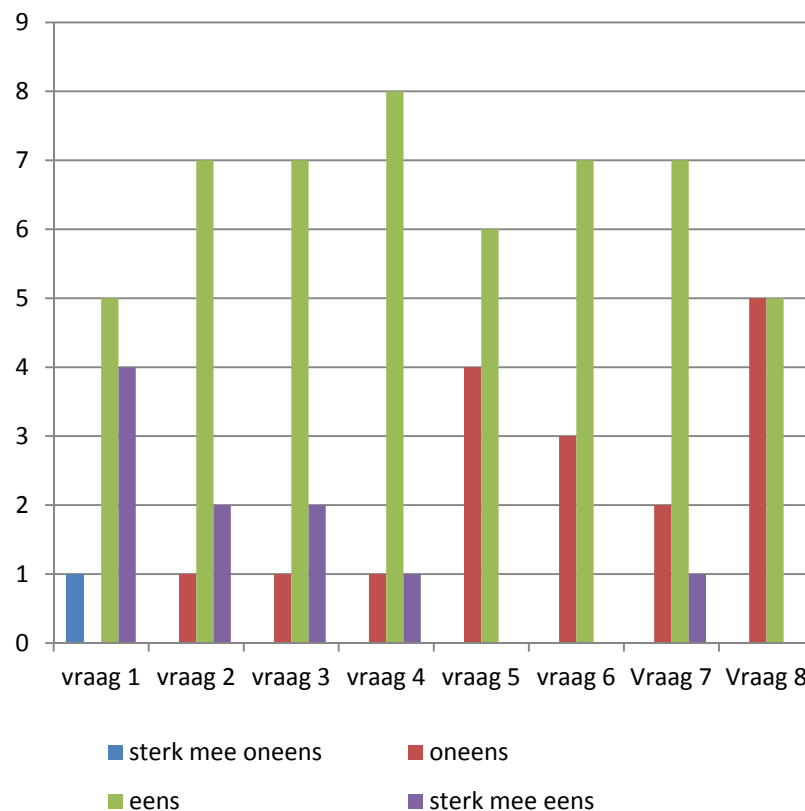
- De uitslag van de enquête
- Introductie Reteaming
- De dialoog
- Feedback en complimenten
- Inhoud volgende bijeenkomsten
- Evaluatie formulier

De uitslag van de enquête

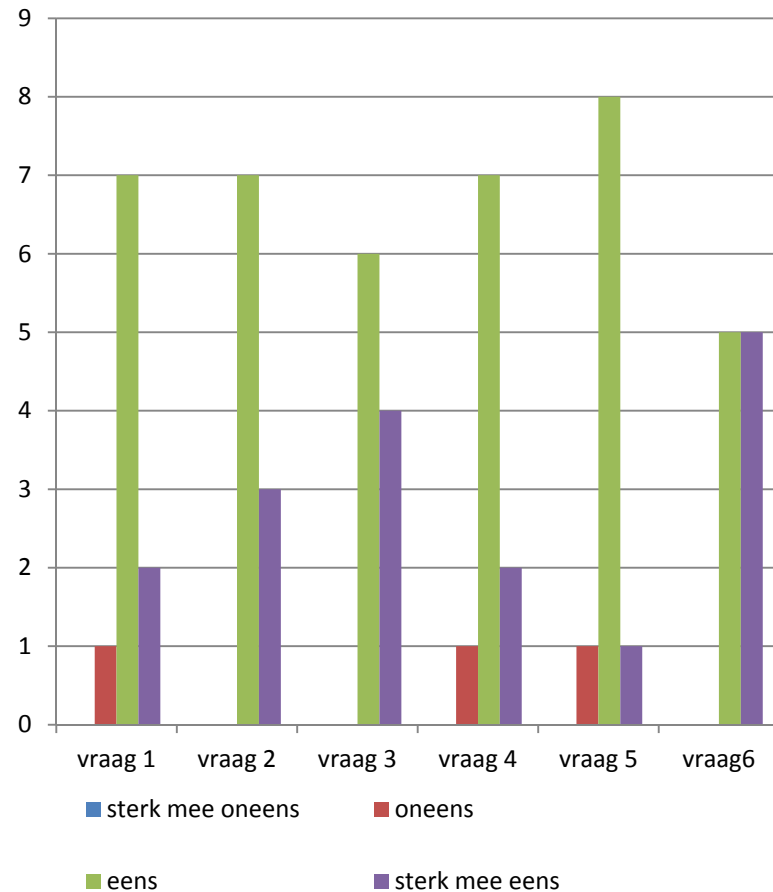
Gedeelde waarden en visie op leren en de rol van de leerkracht



Collectief leren en gedeelde praktijken



Organisatorische capaciteit, ondersteunende conditie: cultuur



- Thema 1: Visie
Conclusie: Het aandachtspunt van de begeleiding tijdens het onderzoek, dient te liggen op de consequenties van de visie en wat dat concreet betekent in de praktijk.
- Thema 2: collectief leren
Conclusie: Het aandachtspunt van de begeleiding tijdens het onderzoek dient te liggen op het delen van actuele wetenschappelijke- en praktijkkennis en het geven van constructieve feedback.
- Thema 3: cultuur
Conclusie: Er lijkt een goede basis aanwezig te zijn om het collectief leren in te zetten rondom het begeleiden van Toptalent leerlingen. Er is voor de meeste leerkrachten sprake van een veilige cultuur, waarin sprake is van onderling vertrouwen.

Reteaming

Furman & Ahola (2007)

Reteaming is een generieke, multifunctionele methode bestaande uit 12 stappen die bedoeld is om individuele personen en groepen mensen te helpen ten goede te veranderen door het stellen van doelen te vergemakkelijken en door de motivatie te vergroten en de samenwerking te versterken die nodig zijn om die doelen te bereiken.

De 12 stappen van Reteaming

1. Introduceer de methode 'Reteaming' binnen je team.
2. Beschrijf gezamenlijk de toekomstvisie.
3. Stel samen concrete doelen op.
4. Vindt supporters.
5. Onderzoek de voordelen van het doel.
6. Kijk welke vooruitgang al is geboekt in de richting van het doel en hoe dat gelukt is.
7. Stel je het proces naar je doel voor.
8. Erken dat het bereiken van het doel niet makkelijk zal zijn.
9. Maak afspraken met elkaar.
10. Follow-up.
11. Besteed aandacht aan terugvalpreventie.
12. Bespreek samen hoe je het gaat vieren, als het doel bereikt is.

Discussie versus dialoog

Bohm (1996)

Discussie

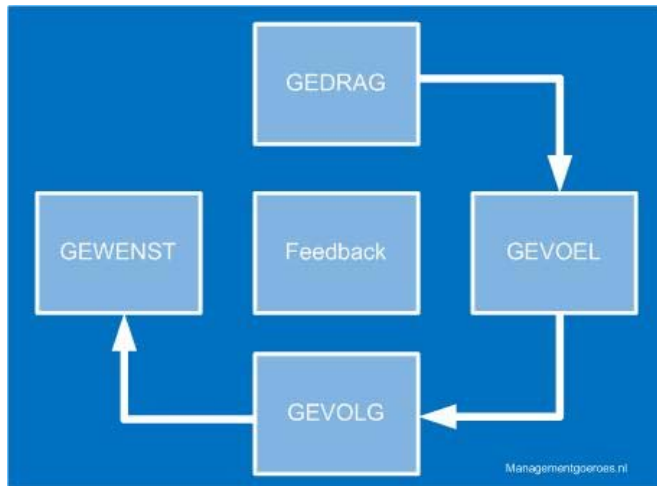
- Eigen mening / aannames verdedigen, willen winnen
- Onbewust van hoe je denkt en voelt
- Pleiten
- Stellen
- Oplossen
- Ontkennen
- Snel

Dialoog

- Ruimte voor andere meningen, onderzoek van aannames en opvattingen
- Bewust van hoe je denkt en wat je voelt
- Actief luisteren
- Vragen
- Analyseren
- Bevestigen
- Traag

Feedback en complimenten

Feedback in het kort:



Feedback is een cadeautje. Als het goed is. Soms gaat het echter mis. Dan is het een dodelijk wapen. Hoe het niet moet, uitvergroot:
<http://www.youtube.com/watch?v=qH-zOrieqfY> (laatst geraadpleegd op 18 jan. 2014)

Complimenten:

Drie vormen:

Directe complimenten: Dit zijn complimenten over wat de ander zegt, doet, maakt of over diens uiterlijk.

Positieve karakterduidingen: 'Je bent een echte doorzetter!'

Indirecte complimenten: Dit zijn competentievragen die de ander uitnodigen een succes over zichzelf te vertellen. 'Hoe is het je gelukt om...'
Indirecte complimenten zijn de mooiste complimenten, omdat zij de focus richten op wat er (beter) werkt.

De volgende 3 bijeenkomsten

- **Bijeenkomst 2 en 3:**

Dit is het handelingsdeel van het onderzoek. Jullie zijn aan het woord. We nemen de stappen 2,3 en 5 van reteaming.

- **Bijeenkomst 4:**

Diepte (open) groepsinterview n.a.v. de startvraag:

Wat heeft reteaming je opgeleverd?

EVALUATIEFORMULIER

De laatste 5 minuten:

- ✓ kort evalueren
- ✓ evaluatie formulier invullen

Tot slot ontvang je van mij:

- ✓ Tijdpad
- ✓ 12 stappen reteaming
- ✓ Uitleg feedback
- ✓ Kenmerken dialoog
- ✓ Handreiking Toptalent

TOEKOMSTVISIE

Samen leren en werken over onze
begeleiding aan Toptalent leerlingen.

Bijeenkomst 2

INHOUD

- Visie
- Jouw toekomstvisie
- Post it
- Evaluatie

Visie

schoolplan 2012-2016

‘Wij stemmen ons onderwijsaanbod zoveel mogelijk af op de behoeften en interesses van kinderen en houden rekening met verschillen in kennen en kunnen tussen kinderen. Dat komt het meest tot uiting in de instructie naar kinderen en in de verwerking van de leerstof’

Hoe zouden jullie vorm willen geven aan de begeleiding aan Toptalent leerlingen?

Stap 2 reteaming

Furman en Ahola (2007)

Beschrijf gezamenlijk de
toekomstvisie



Post it



Schrijf op je post its:
hoe je het onderwijs en de begeleiding aan Toptalent leerlingen vorm wil geven.

EVALUATIE

- Uitkomsten Post its per mail
- Evaluatie formulier invullen
- 3^e bijeenkomst: 24 (in BV) en 27 maart

Bijeenkomst 2. Maandag 3 en donderdag 6 maart van 15:30 – 15:55 :

Nodig:

- filmcamera met standaard
- post its en pennen
- flapover met stift
- evaluatieformulier voor elke leerkracht

Inleiding: (Dia 1 t/m 3)

- 1: Titel
- 2: Inhoud
- 3: Visie

In onze visie staat onder andere:

‘Wij stemmen ons onderwijsaanbod zoveel mogelijk af op de behoeften en interesses van kinderen en houden rekening met verschillen in kennen en kunnen tussen kinderen. Dat komt het meest tot uiting in de instructie naar kinderen en in de verwerking van de leerstof’ (Schoolplan 2012-2016).

Het onderzoek is gericht op de begeleiding aan Toptalent leerlingen. In deze bijeenkomst gaan we de toekomstvisie beschrijven (stap 2 van reteaming). Hoe zouden de leerkrachten het graag willen hebben?

Start (10 min.):

De leerkrachten schrijven individueel kort op wat zij graag willen in hun groep met Toptalent leerlingen en hoe ze dat voor elkaar krijgen. Ik laat ze dat doen n.a.v. het volgende verhaaltje:

Vertellen bij [dia 3](#):

Stel, jullie komen in de trein een oud collega tegen die vraagt waar jullie naar toe gaan. Jullie vertellen dat jullie op weg zijn naar Woerden, naar de school van onze oud directeur. De oud collega vraagt waarom jullie daar naar toe gaan. Jullie vertellen dat jullie zijn uitgenodigd om een toespraak te houden over het onderwijs aan Toptalent leerlingen, omdat onze school de prijs ‘optimale begeleiding aan Toptalent leerlingen’ heeft gewonnen tijdens het jaarlijkse congres Toptalent. Op de vraag wat jullie in die toespraak gaan zeggen, geven jullie als antwoord dat jullie alleen maar vertellen hoe jullie in het dagelijks werk met de Toptalent leerlingen omgaan.

Wat gaan jullie het team in Woerden vertellen?

Schrijf kort voor jezelf op: (Dia 4)

- hoe je het onderwijs en de begeleiding aan Toptalent leerlingen vorm wil geven.

Op elke post-it schrijf je de één item. (Bijv. Ik heb zicht op de didactische OWB van de Toptalent leerlingen; ik heb leerlinggesprekken; ik compact en verrijk; leerlingen krijgen ook onderwijs in een plusklas enz. Ik noem deze voorbeelden niet. Wanneer de leerkrachten er niet uitkomen, noem ik er één)

Kern (10 min.):

De post its worden één voor één op een flap geplakt. Degene die zijn post it plakt geeft er enthousiast een korte motivatie bij. Anderen kunnen vragen stellen. Post its die hetzelfde zijn of raakvlakken hebben plakken we bij elkaar.

Slot (5 min): (Dia 5)

Ik geef aan dat ik de uitkomsten van de post its zal mailen naar iedereen en dat we de volgende bijeenkomst n.a.v. deze uitkomsten doelen gaan stellen voor de toekomst. Wat zouden enkele belangrijke punten kunnen zijn om ons op te gaan concentreren?

Leerkrachten vullen het evaluatieformulier in.

Bijlage 21: Resultaten bijeenkomst 2 Toekomstvisie

De leerkrachten hebben hun ideale toekomst geschetst n.a.v. het volgende verhaaltje en opdracht:

Stel, jullie komen in de trein een oud collega tegen die vraagt waar jullie naar toe gaan. Jullie vertellen dat jullie op weg zijn naar Woerden, naar de school van onze oud directeur. De oud collega vraagt waarom jullie daar naar toe gaan. Jullie vertellen dat jullie zijn uitgenodigd om een toespraak te houden over het onderwijs aan Toptalent leerlingen, omdat onze school de prijs 'optimale begeleiding aan Toptalent leerlingen' heeft gewonnen tijdens het jaarlijkse congres Toptalent. Op de vraag wat jullie in die toespraak gaan zeggen, geven jullie als antwoord dat jullie alleen maar vertellen hoe jullie in het dagelijks werk met de Toptalent leerlingen omgaan.

Wat gaan jullie het team in Woerden vertellen?

Schrijf kort voor jezelf op:

- hoe je het onderwijs en de begeleiding aan Toptalent leerlingen vorm wil geven.

Op elke post-it schrijf je de één item.

De post its zijn toen één voor één op een flap geplakt. Degene die zijn post it plakte gaf er een korte uitleg en/of motivatie bij. Anderen konden hierop reageren. Post its die hetzelfde waren of raakvlakken hadden, hebben we bij elkaar geplakt.

Eén leerkracht en de Toptalent Coach/leerkracht waren afwezig. Zij hebben hun bijdrage per mail nagestuurd. Deze bijdragen zijn verwerkt in de resultaten.

De resultaten van deze bijeenkomst zijn hieronder weergegeven.

Thema's, bijbehorende codes en gegevens (post its)

De onderwijsbehoeften zijn duidelijk (OWB).

1. Wij hebben goede middelen om Toptalent te signaleren.
2. Wij hanteren een doorgaande lijn om Toptalent te kunnen signaleren.
3. Behoeften op leerling gericht, specifiek. Met het kind het gesprek aangaan over zijn OWB
4. Toptalenten geven zelf aan waar ze nog meer aan kunnen/willen werken. Er is hiervoor een standaard werkwijze om dit zelf aangegeven werk op te starten.
5. Blijven kijken naar elke leerling apart. Richtlijnen zijn nodig, maar mag van afgeweken worden als dit beter past bij de leerling.
6. Schifting maken tussen de 'gewoon' slimme leerlingen en de echt hoog begaafden. Ik denk dat de behoeften erg verschillen van elkaar.
7. Goed bepalen op welk niveau het kind zit
8. Wij bieden Toptalent kinderen werk aan op hun eigen niveau
9. Wij toetsen kinderen vooruit, zodat wij weten waar evt. hiaten zitten, maar ook de voor hen 'makkelijke' leerstof
10. Wij bieden Toptalent kinderen begeleiding op maat

11. Van Toptalenten wordt een talentendossier bijgehouden. Zij bepalen zelf wat er in komt.
12. Individuele basistaak ELO. Info: ophalen, maken, inleveren, reflectie
13. In het dagelijks werk in de klas differentiëren
14. Groepsdoorbrekend onderwijs

Aanbieden uitdagend materiaal, verrijkingstof (MAT)

1. Wij bieden Toptalent leerlingen bij elk vak, (indien nodig) pluswerk aan!
2. Wij bieden Toptalent kinderen pluswerk
3. Wij bieden Toptalent kinderen uitdaging
4. Met juiste materialen, doorlopend van 3 t/m 8
5. Aantrekkelijke methodes waarbij alles zelfstandig door Toptalent leerlingen kan worden nagekeken
6. Rekentijgers en/of Kien
7. Uitdaging aangaan met + opdrachten (door leerkracht gegeven)
8. Uitdagende opdrachten zoeken
9. Uitgebreidere grammatica
10. Spaans
11. Uitdagend materiaal m.b.t. bepaald vak & werkstuk
12. Speciale software voor Toptalenten
13. Zelfcorrigerend op pc
14. Wij hebben tablets waarop de Toptalenten werken. Hun werk hangt in "the cloud". Zij worden constant gevoed met werk waar ze op hun niveau verder mee kunnen. Er is altijd werk genoeg.

Ondersteuning en uitdaging door externen of collega's buiten de groep (OUBG)

1. 1x per week externe begeleiding om kinderen te instrueren.
2. Wij hebben een speciale begeleider voor Toptalenten.
3. Specialiteiten van collega's inzetten/benutten. Spaans, ICT, drama etc.
4. Begeleiding van de Toptalent leerlingen vindt deels plaats door een deskundige onderwijsassistent en/of extra leerkracht
5. Meer items van buiten de school inhuren. ICT, Spaans, Russische les
6. Hulp van ouders tijdens activiteiten
7. Op ander gebied lessen. Koken, proefjes

Toptalent leerlingen werken in groepsverband (SW)

1. Plustaak in groepjes, met gebruik van ELO (elektronische leeromgeving). Info: ophalen, maken, inleveren, reflectie
2. Groepswerk
3. Samenwerking op niveau
4. Aparte, goed ingerichte werkruimte: beschikbaar op diverse momenten voor toptalent leerlingen (die bijv. iets willen overleggen en/of opzoeken)

Extra ondersteuning in de groep (OG)

1. Onderwijsassistent, zodat je handen vrij hebt voor instructie Toptalent

Zelfstandig werken (ZW)

1. Aanleren zelfstandig werken
2. Zelfstandigheid bevorderen
3. De Toptalenten wordt aangeleerd om hun werkhouding optimaal te benutten.
4. De Toptalenten leren om het maximale uit hun werk te halen.

(Toptalent) leerlingen gaan goed met elkaar om. Er is sprake van een goede sfeer en respect voor elkaar (SEO)

1. Aandacht, ook op sociaal emotioneel gebied
2. Blijvende sociale omgang met klasgenoten (volgen van de methode)
3. 1x per maand presentatie aan de klas
4. Toptalenten presenteren hun werk voor anderen. Dit zou voor alle bouwen kunnen. Afhankelijk van het onderwerp.

Instructie- en evaluatietijd voor de Toptalent leerlingen (InstrE)

1. 1x in de week korte instructie plustaak
2. 1x in de week gezamenlijke evaluatie

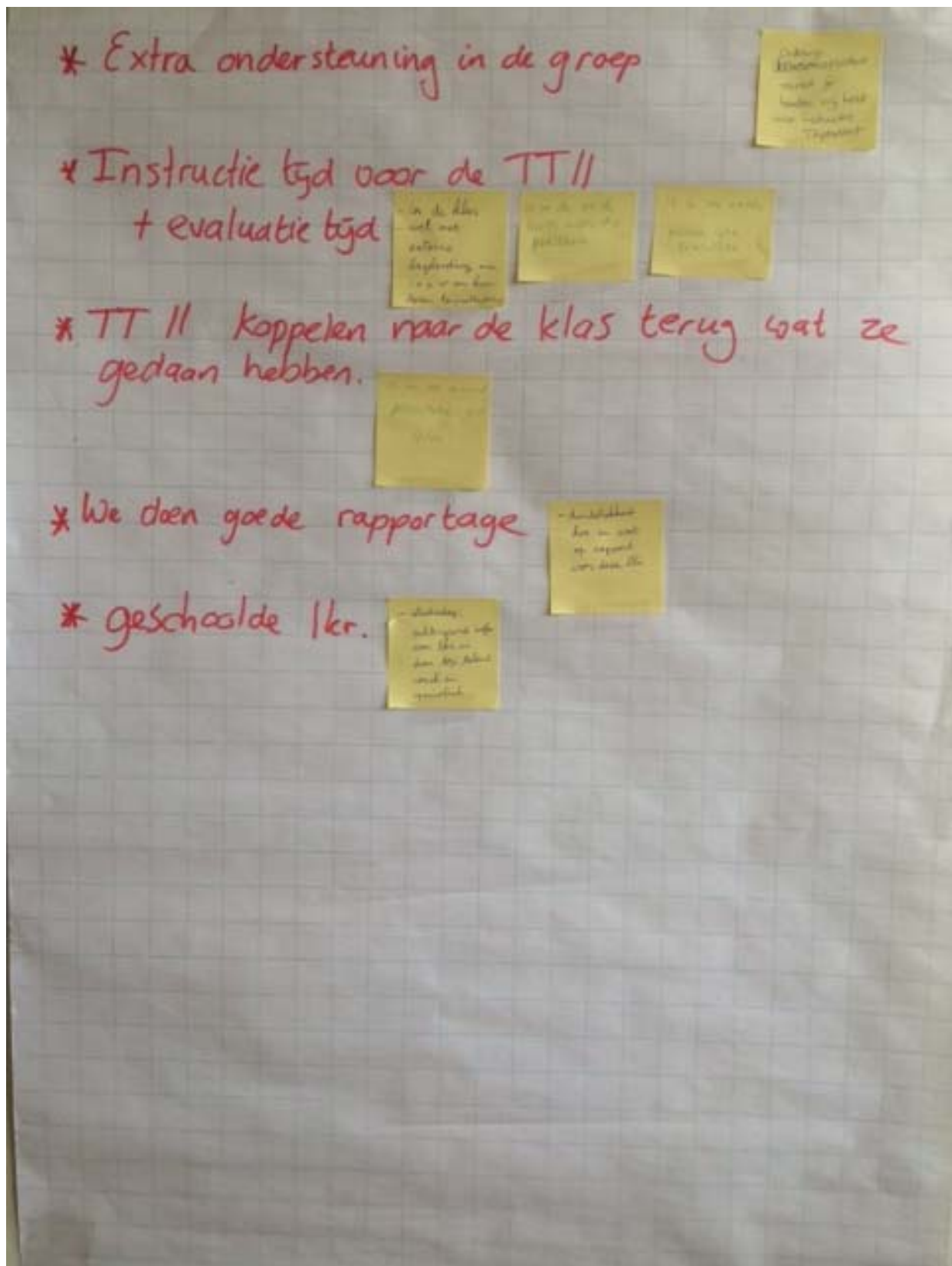
Goede rapportage (RAP)

1. Duidelijkheid hoe en wat op rapport voor deze leerlingen

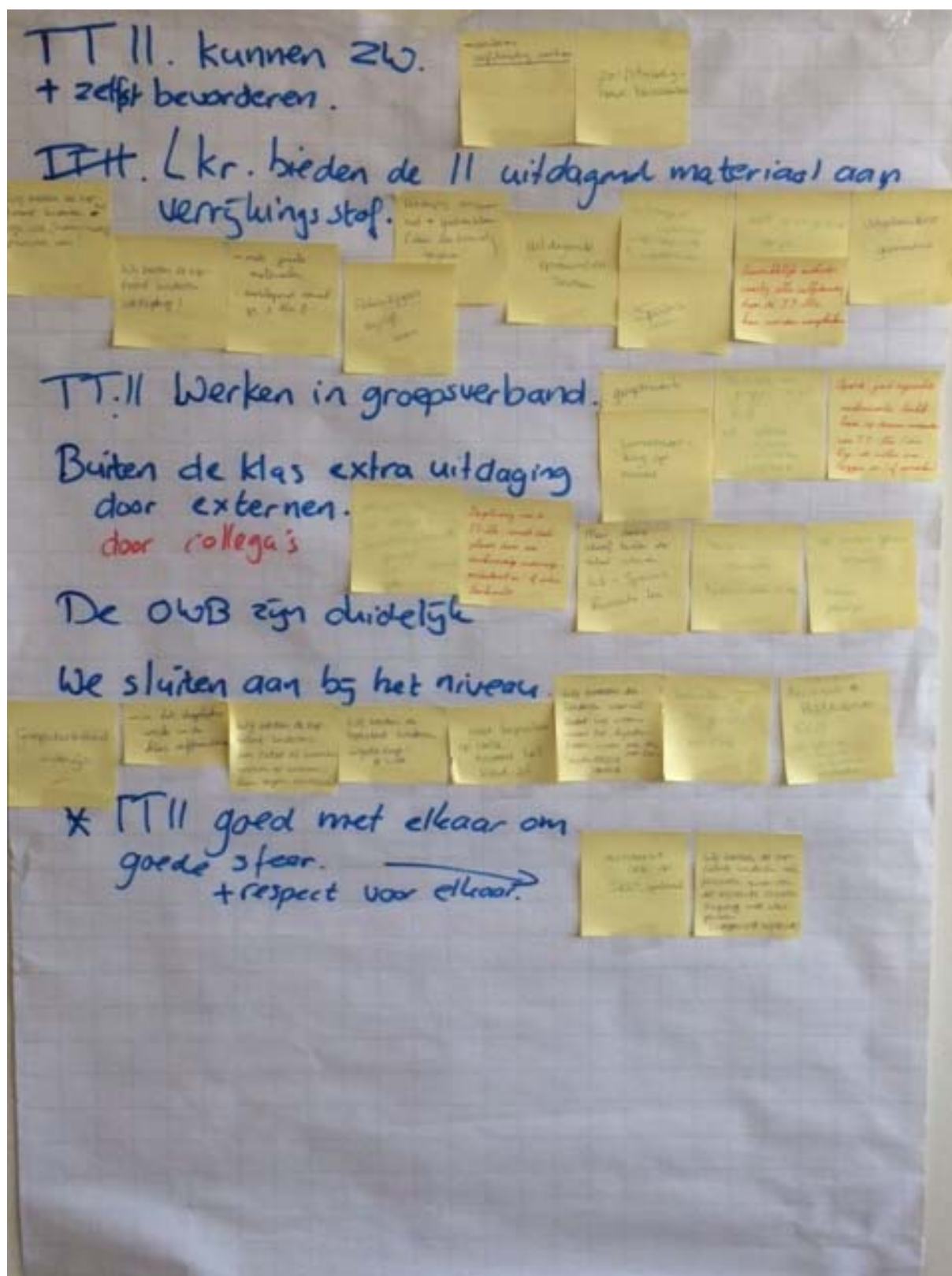
Geschoolde leerkrachten (PROF)

1. Studiedag achtergrond informatie voor leerkrachten door Toptalent coach en specialist
2. Hulp inschakelen van een ervaringsdeskundige, liefst zelf hoogbegaafd (ben ervan overtuigd dat wij niet-hoog begaafden nooit helemaal kunnen inschatten waar de behoeften liggen van onze HB leerlingen). Als we écht goed onderwijs willen leveren aan hoogbegaafde leerlingen, kunnen we dit niet alleen. (Heb toevallig een interview gezien bij RTL late night met een hoogbegaafde onderwijsdeskundige. Was inspirerend, vandaar deze opmerking)

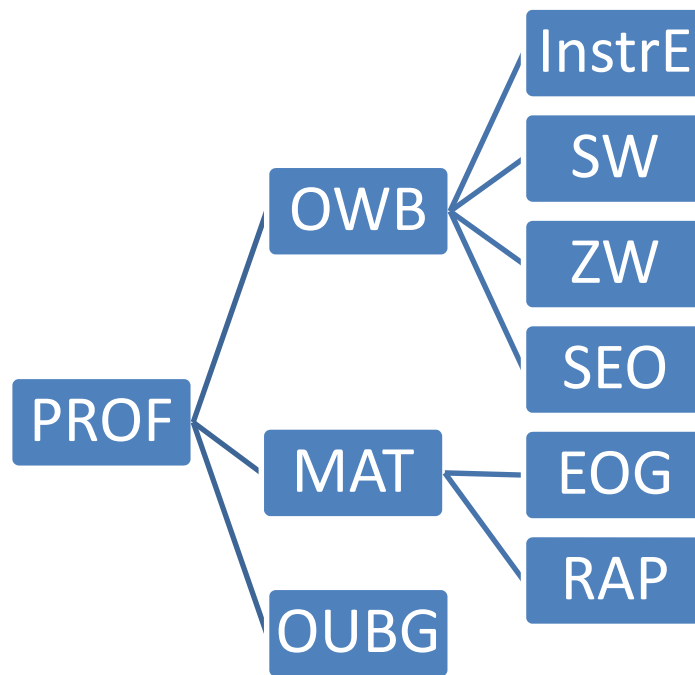
Figuur 1: Flap bijeenkomst 2, groep 1: (Aanwezig: 2 leerkrachten en ik. Bij deze bijeenkomst was één leerkracht ziek. Zij heeft haar 'post its' per mail nagestuurd.)



Figuur 2: Flap bijeenkomst 2, groep 2: (Aanwezig: 6 leerkrachten en ik. De Toptalent coach/leerkracht was ziek. Zij heeft haar 'post its' nagestuurd per mail.)



Van bovenstaande resultaten is door mij een codeboom (figuur 3) gemaakt. Deze wordt voor bijeenkomst 3, evenals de resultaten, aan de onderzoeksgroep en twee critical friends voorgelegd voor de member-check. De codeboom laat zien hoe de thema's tot elkaar in relatie staan. Bovenaan staat de professionalisering van leerkrachten (PROF). Welke kennis hebben zij nodig om de Toptalent leerlingen goed te kunnen begeleiden? Daaronder staat het thema 'onderwijsbehoeften' (OWB). Dit thema is vaak genoemd door de leerkrachten. De professionals dienen de onderwijsbehoeften van de Toptalent leerkrachten te signaleren en te benoemen. Aan de onderwijsbehoeften zitten vijf thema's gekoppeld. Deze hebben een directe link met het thema onderwijsbehoeften. Het eerste thema 'InstrE', geeft het instructie- en evaluatiemoment weer. Elke leerling heeft behoefte aan instructie en evaluatie. In welke mate en op welk moment geldt dit voor de Toptalent leerlingen? Samenwerken (SW) en zelfstandig werken (ZW) willen de leerkrachten bevorderen bij de leerlingen. Welke onderwijsbehoeften hebben de leerlingen op deze gebieden? Binnen het thema 'SEO' geven de leerkrachten aan dat het van belang is dat leerlingen in contact blijven met al hun klasgenoten. Wat is de onderwijsbehoefte van de Toptalent leerlingen op dit gebied? Hoe wil men hier vorm aan geven? Het vijfde thema 'materialen' (MAT), is het tweede thema dat veel aandacht kreeg bij bijeenkomst 2. Deze is direct gerelateerd aan het thema OWB, omdat men aangeeft dat in een ideale situatie de leerlingen voldoende verrijkingsmateriaal krijgen aangeboden. De link naar de onderwijsbehoeften is, dat zij willen dat deze op maat worden aangeboden. Aan het thema MAT, zitten twee thema's gekoppeld. Extra ondersteuning en uitdaging buiten de klas (EOBK) en extra ondersteuning in de groep (EOG). Leerkrachten geven aan zelf extra ondersteuning te willen, waarbij de voorkeur uit lijkt te gaan deze te ontvangen in de vorm van begeleiding en uitdaging voor de leerlingen buiten de klas. Tot slot geeft men aan dat er voor deze leerlingen op enigerlei een beoordeling moet zijn, bijvoorbeeld in de vorm van een rapport.



Figuur 3: De codeboom

Tijdens bijeenkomst 3 gaat de onderzoeksgroep doelen met elkaar opstellen. Deze doelen moeten waardevol, haalbaar en hun eigen doelen zijn. De doelen worden hun gezamenlijke doelen en dienen met elkaar te worden opgesteld. De werkvorm die daarvoor ingezet gaat worden heeft als basis de uitkomsten van deze bijeenkomst en biedt ruimte aan de dialoog. Er wordt gestart met één van de meest genoemde thema's. De leerkrachten bepalen over welk thema zij als eerste in gesprek gaan. Er wordt besproken welke stappen zij willen gaan zetten in de richting van de gewenste toekomst (de doelen).

Bijlage 22

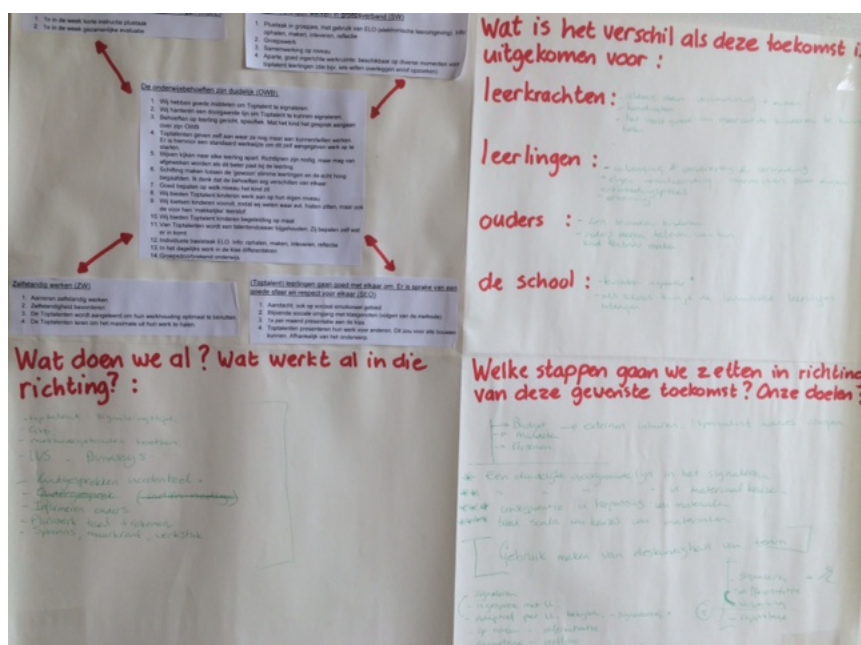
Bijeenkomst 3: Het stellen van doelen.

De bijeenkomst is gestart met de 'membercheck'. Een week voor deze bijeenkomst zijn de resultaten van bijeenkomst 2 en mijn analyse daarvan, per mail gestuurd naar de onderzoeksgroep. Men bleek niet allemaal de tijd te hebben gehad deze door te nemen. Er is toen even tijd ingeruimd om de codeboom nader toe te lichten. De leerkrachten gaven aan zich te kunnen vinden in de analyse. Vervolgens zijn zij aan de slag gegaan met stap 3 van reteaming: *Stel samen concrete doelen op. Beslis daarna aan welk doel het eerst gewerkt gaat worden.* Dit hebben zij gedaan middels de volgende werkvorm:

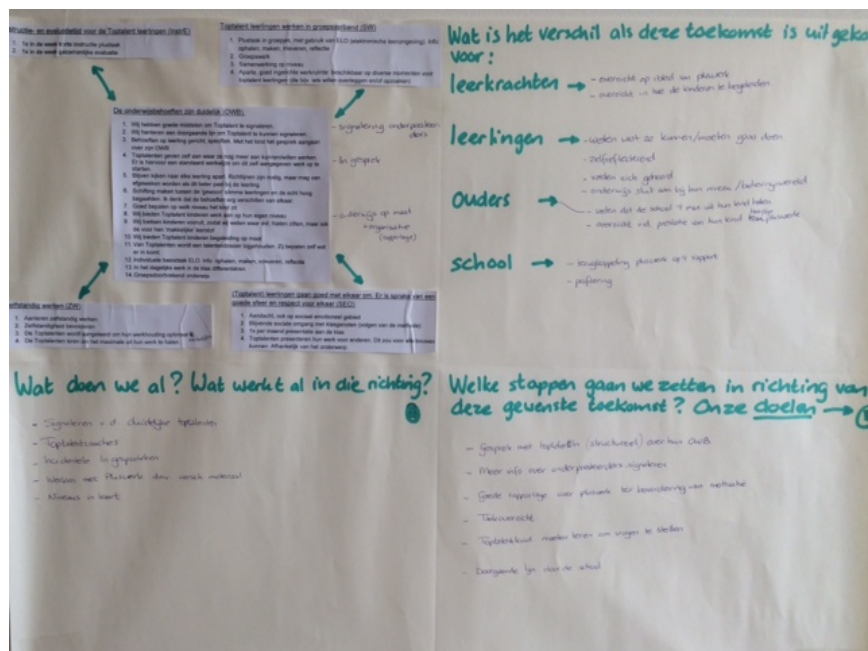
De onderzoeksgroep heeft op een groot vel papier, in vieren gevouwen, antwoord gegeven op 3 vragen. In het eerste vak stond al genoteerd waarop ze hopen (dit is de uitkomst van bijeenkomst 2), In het tweede vak is geschreven, welk verschil het maakt als hun hoop is uitgekomen. In het derde vak is genoteerd wat ze al doen, wat al werkt in die richting. In het vierde vak zijn de stappen, welke ze willen gaan zetten in de richting van de gewenste toekomst, ofwel de doelen, gesteld. De eerdere bijeenkomsten hebben de voorwaarden geschept om tijdens deze bijeenkomst concrete doelen te kunnen stellen.

De onderzoeksgroep heeft de keus gemaakt om doelen op te stellen, die horen bij het thema OWB. De eerste groep was het er unaniem mee eens, dat het duidelijk hebben van de onderwijsbehoeften nodig is, voordat men de leerlingen uitdagend materiaal aan kan bieden. De tweede groep deelde deze mening en is ook met het thema OWB aan de slag gegaan. Door gebrek aan tijd, is tijdens de bijeenkomsten met beide groepen nog geen beslissing genomen aan welk doel men het eerst wil gaan werken. Dat betekent ook, dat stap 5 van reteaming nog niet aan de orde is geweest. Ik ga hier in hoofdstuk 5 verder op in.

Resultaten bijeenkomst 3, groep1:

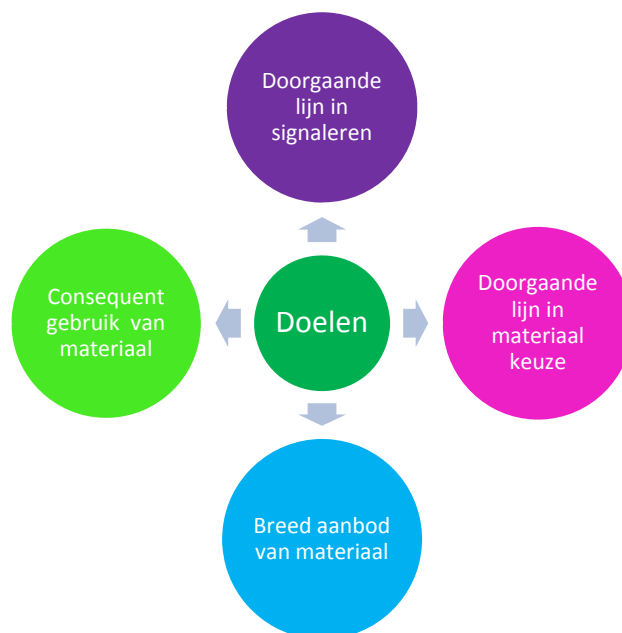


Resultaten bijeenkomst 3, groep 2:



De analyse:

De doelen van groep 1:



Groep 1 heeft 3 doelen gesteld, welke niet direct eigen handeldingsdoelen zijn. De doelen zijn ook niet direct gerelateerd aan onderwijsbehoefte van leerlingen. De doorgaande lijn duidelijk krijgen, is hun voornaamste doel. Daarnaast hebben zij als doel gesteld dat er een breed aanbod van materialen moet komen. Het consequent gebruik maken van de materialen is wel een concreet handeldingsdoel.

De doelen van groep 2:



Groep 2 noemt vijf handelingsdoelen om meer zicht te krijgen op de onderwijsbehoeften van de leerlingen. Naast het doel om meer informatie te krijgen over het signaleren van onderpresteerders, geven zij concreet aan dat zij structureel leerling gesprekken willen voeren, de leerlingen willen leren vragen te stellen, feedback willen geven op het werk van de leerlingen en dat zij willen werken met een taakoverzicht. De groep geeft ook aan, dat een duidelijke doorgaande lijn door de hele school, een belangrijk doel is.

In onderstaand figuur zijn de doelen van de beide groepen samengevoegd:



Zet op elke lijn een kruisje bij de beschrijving die het beste past bij je gevoel.

Ik voelde me *niet* gehoord,
begrepen en gerespecteerd.

Relatie

Ik voelde me *wel* gehoord
begrepen en gerespecteerd.

0-----X-----10

We hebben *niet* gesproken
over en gewerkt aan zaken
die ik belangrijk vind.

Doelen en
onderwerpen

We hebben *wel* gesproken
over en gewerkt aan zaken
die ik belangrijk vind.

0-----X-----10

De aanpak van de coach
past *niet* goed bij mij.

Aanpak en/of
methode

De aanpak van de coach
past *wel* goed bij mij.

0-----X-----10

De coaching sloot *niet*
aan bij mijn behoefte.

Geheel

De coaching sloot *goed*
aan bij mijn behoefte.

0-----X-----10

Zet op elke lijn een kruisje bij de beschrijving die het beste past bij je gevoel.

Ik voelde me *niet* gehoord,
begrepen en gerespecteerd.

Relatie

Ik voelde me *wel* gehoord
begrepen en gerespecteerd.

0-----*nvt*-----10

We hebben *niet* gesproken
over en gewerkt aan zaken
die ik belangrijk vind.

Doelen en
onderwerpen

We hebben *wel* gesproken
over en gewerkt aan zaken
die ik belangrijk vind.

0-----*x*-----10

De aanpak van de coach
past *niet* goed bij mij.

Aanpak en/of
methode

De aanpak van de coach
past *wel* goed bij mij.

0-----*x*-----10

De coaching sloot *niet*
aan bij mijn behoefte.

Geheel

De coaching sloot *goed*
aan bij mijn behoefte.

0-----*x*-----10

Zet op elke lijn een kruisje bij de beschrijving die het beste past bij je gevoel.

Ik voelde me *niet* gehoord,
begrepen en gerespecteerd.

Relatie

Ik voelde me *wel* gehoord
begrepen en gerespecteerd.

0-----X-----10

We hebben *niet* gesproken
over en gewerkt aan zaken
die ik belangrijk vind.

Doelen en
onderwerpen

We hebben *wel* gesproken
over en gewerkt aan zaken
die ik belangrijk vind.

0-----X-----10

De aanpak van de coach
past *niet* goed bij mij.

Aanpak en/of
methode

De aanpak van de coach
past *wel* goed bij mij.

0-----X-----10

De coaching sloot *niet*
aan bij mijn behoefte.

Geheel

De coaching sloot *goed*
aan bij mijn behoefte.

0-----X-----10

Duidelijk en voorbereid voor de volgende keer.

Zet op elke lijn een kruisje bij de beschrijving die het beste past bij je gevoel.

Ik voelde me *niet* gehoord,
begrepen en gerespecteerd.

Relatie

Ik voelde me *wel* gehoord
begrepen en gerespecteerd.

0-----10

We hebben *niet* gesproken
over en gewerkt aan zaken
die ik belangrijk vind.

Doelen en
onderwerpen

We hebben *wel* gesproken
over en gewerkt aan zaken
die ik belangrijk vind.

0-----10

De aanpak van de coach
past *niet* goed bij mij.

Aanpak en/of
methode

De aanpak van de coach
past *wel* goed bij mij.

0-----10

De coaching sloot *niet*
aan bij mijn behoefte.

Geheel

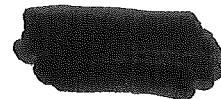
De coaching sloot *goed*
aan bij mijn behoefte.

0-----10

Presentatie

Kort maar duidelijk
Goed voorbereid

Door je snelheid kom je soms wat onzeker
over. Als een dit kan ben jij het wel!



Zet op elke lijn een kruisje bij de beschrijving die het beste past bij je gevoel.

Ik voelde me *niet* gehoord,
begrepen en gerespecteerd.

Relatie

Ik voelde me *wel* gehoord
begrepen en gerespecteerd.

0-----10

We hebben *niet* gesproken
over en gewerkt aan zaken
die ik belangrijk vind.

Doelen en
onderwerpen

We hebben *wel* gesproken
over en gewerkt aan zaken
die ik belangrijk vind.

0-----10

De aanpak van de coach
past *niet* goed bij mij.

Aanpak en/of
methode

De aanpak van de coach
past *wel* goed bij mij.

0-----10

De coaching sloot *niet*
aan bij mijn behoefte.

Geheel

De coaching sloot *goed*
aan bij mijn behoefte.

0-----10

De presentatie was kort maar krachtig.
Informatief en herkenbaar op sommige
punten.

Zet op elke lijn een kruisje bij de beschrijving die het beste past bij je gevoel.

Ik voelde me *niet* gehoord,
begrepen en gerespecteerd.

Relatie

Ik voelde me *wel* gehoord
begrepen en gerespecteerd.

0-----10

We hebben *niet* gesproken
over en gewerkt aan zaken
die ik belangrijk vind.

Doelen en
onderwerpen

We hebben *wel* gesproken
over en gewerkt aan zaken
die ik belangrijk vind.

0-----10

De aanpak van de coach
past *niet* goed bij mij.

Aanpak en/of
methode

De aanpak van de coach
past *wel* goed bij mij.

0-----10

De coaching sloot *niet*
aan bij mijn behoefte.

Geheel

De coaching sloot *goed*
aan bij mijn behoefte.

0-----10

Ik vond het heel prettig om een korte
informatieve bijeenkomst te hebben ~~na~~
voordat we de diepte induiken. Nu
weten we wat we kunnen verwachten.
Prima presentatie. helder en duidelijk

Zet op elke lijn een kruisje bij de beschrijving die het beste past bij je gevoel.

Ik voelde me *niet* gehoord,
begrepen en gerespecteerd.

Relatie

Ik voelde me *wel* gehoord
begrepen en gerespecteerd.

0-----10

We hebben *niet* gesproken
over en gewerkt aan zaken
die ik belangrijk vind.

Doelen en
onderwerpen

We hebben *wel* gesproken
over en gewerkt aan zaken
die ik belangrijk vind.

0-----10

De aanpak van de coach
past *niet* goed bij mij.

Aanpak en/of
methode

De aanpak van de coach
past *wel* goed bij mij.

0-----10

De coaching sloot *niet*
aan bij mijn behoefte.

Geheel

De coaching sloot *goed*
aan bij mijn behoefte.

0-----10

De presentatie was kort, bondig en helder.

Je vertelt op rustige manier de plan van
aanpak en vraagt regelmatig of alles
duidelijk is. Door te zeggen dat een vraag
'goed' is gesteld, geef je aan dat je de
vraag waardeert.

Zet op elke lijn een kruisje bij de beschrijving die het beste past bij je gevoel.

Ik voelde me *niet* gehoord,
begrepen en gerespecteerd.

Relatie

Ik voelde me *wel* gehoord
begrepen en gerespecteerd.

0-----10

We hebben *niet* gesproken
over en gewerkt aan zaken
die ik belangrijk vind.

Doelen en
onderwerpen

We hebben *wel* gesproken
over en gewerkt aan zaken
die ik belangrijk vind.

0-----10

De aanpak van de coach
past *niet* goed bij mij.

Aanpak en/of
methode

De aanpak van de coach
past *wel* goed bij mij.

0-----10

De coaching sloot *niet*
aan bij mijn behoefte.

Geheel

De coaching sloot *goed*
aan bij mijn behoefte.

0-----10

Daphne

Duidelijke Ppt, gestructureerd, open
voor reactie.

De evaluatie van je onderzoek ^{getallen} blijft niet
bij mij hangen. Wel je conclusies.

Het zet me wel aan tot nadenken
over de begeleiding van Toptalenten.

Zet op elke lijn een kruisje bij de beschrijving die het beste past bij je gevoel.

Ik voelde me *niet* gehoord,
begrepen en gerespecteerd.

Relatie

Ik voelde me *wel* gehoord
begrepen en gerespecteerd.

0-----10

We hebben *niet* gesproken
over en gewerkt aan zaken
die ik belangrijk vind.

Doelen en
onderwerpen

We hebben *wel* gesproken
over en gewerkt aan zaken
die ik belangrijk vind.

0-----10

De aanpak van de coach
past *niet* goed bij mij.

Aanpak en/of
methode

De aanpak van de coach
past *wel* goed bij mij.

0-----10

De coaching sloot *niet*
aan bij mijn behoefte.

Geheel

De coaching sloot *goed*
aan bij mijn behoefte.

0-----10

Presentatie Daphne Reteaming

- * Duidelijke presentatie
- * Goed te verstaan / te begrijpen.

Zet op elke lijn een kruisje bij de beschrijving die het beste past bij je gevoel.

Ik voelde me *niet* gehoord,
begrepen en gerespecteerd.

Relatie

Ik voelde me *wel* gehoord
begrepen en gerespecteerd.

0-----10

We hebben *niet* gesproken
over en gewerkt aan zaken
die ik belangrijk vind.

Doelen en
onderwerpen

We hebben *wel* gesproken
over en gewerkt aan zaken
die ik belangrijk vind.

0-----10

De aanpak van de coach
past *niet* goed bij mij.

Aanpak en/of
methode

De aanpak van de coach
past *wel* goed bij mij.

0-----10

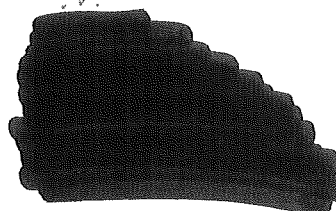
De coaching sloot *niet*
aan bij mijn behoefte.

Geheel

De coaching sloot *goed*
aan bij mijn behoefte.

0-----10

- Daphne presentatie reteaming 31/1/14
- & Je sprak rustig!
 - & Je was duidelijk!
 - & Doel van het onderzoek niet vooraf genoemd;
tip voor de volgende keer!
 - Tijdens de rondvraag behandeld.
 - & Onderzoek, realistisch en heel belangrijk
binnen het schoolteam !!!



2^e bijeenkomst groep 1
ma 3/3/14

Zet op elke lijn een kruisje bij de beschrijving die het beste past bij je gevoel.

Ik voelde me *niet* gehoord,
begrepen en gerespecteerd.

Relatie

Ik voelde me *wel* gehoord
begrepen en gerespecteerd.

0-----X-----10

We hebben *niet* gesproken
over en gewerkt aan zaken
die ik belangrijk vind.

Doelen en
onderwerpen

We hebben *wel* gesproken
over en gewerkt aan zaken
die ik belangrijk vind.

0-----X-----10

De aanpak van de coach
past *niet* goed bij mij.

Aanpak en/of
methode

De aanpak van de coach
past *wel* goed bij mij.

0-----X-----10

De coaching sloot *niet*
aan bij mijn behoefte.

Geheel

De coaching sloot *goed*
aan bij mijn behoefte.

0-----X-----10

2^e bijeenkomst groep 1
ma 3/3 /14

Zet op elke lijn een kruisje bij de beschrijving die het beste past bij je gevoel.

Ik voelde me *niet* gehoord,
begrepen en gerespecteerd.

Relatie

Ik voelde me *wel* gehoord
begrepen en gerespecteerd.

0-----X-----10

We hebben *niet* gesproken
over en gewerkt aan zaken
die ik belangrijk vind.

Doelen en
onderwerpen

We hebben *wel* gesproken
over en gewerkt aan zaken
die ik belangrijk vind.

0-----X-----10

De aanpak van de coach
past *niet* goed bij mij.

Aanpak en/of
methode

De aanpak van de coach
past *wel* goed bij mij.

0-----X-----10

De coaching sloot *niet*
aan bij mijn behoefte.

Geheel

De coaching sloot *goed*
aan bij mijn behoefte.

0-----X-----10

Zet op elke lijn een kruisje bij de beschrijving die het beste past bij je gevoel.

Ik voelde me *niet* gehoord,
begrepen en gerespecteerd.

Relatie

Ik voelde me *wel* gehoord
begrepen en gerespecteerd.

0-----X-----10

We hebben *niet* gesproken
over en gewerkt aan zaken
die ik belangrijk vind.

Doelen en
onderwerpen

We hebben *wel* gesproken
over en gewerkt aan zaken
die ik belangrijk vind.

0-----X-----10

De aanpak van de coach
past *niet* goed bij mij.

Aanpak en/of
methode

De aanpak van de coach
past *wel* goed bij mij.

0-----X-----10

De coaching sloot *niet*
aan bij mijn behoefte.

Geheel

De coaching sloot *goed*
aan bij mijn behoefte.

0-----X-----10

6 mrt 2014
B.2.

Zet op elke lijn een kruisje bij de beschrijving die het beste past bij je gevoel.

Ik voelde me *niet* gehoord,
begrepen en gerespecteerd.

Relatie

Ik voelde me *wel* gehoord
begrepen en gerespecteerd.

0-----X-----10

We hebben *niet* gesproken
over en gewerkt aan zaken
die ik belangrijk vind.

Doelen en
onderwerpen

We hebben *wel* gesproken
over en gewerkt aan zaken
die ik belangrijk vind.

0-----X-----10

De aanpak van de coach
past *niet* goed bij mij.

Aanpak en/of
methode

De aanpak van de coach
past *wel* goed bij mij.

0-----X-----10

De coaching sloot *niet*
aan bij mijn behoefte.

Geheel

De coaching sloot *goed*
aan bij mijn behoefte.

0-----X-----10

6/2/2014
B.2

Zet op elke lijn een kruisje bij de beschrijving die het beste past bij je gevoel.

Ik voelde me *niet* gehoord,
begrepen en gerespecteerd.

Relatie

Ik voelde me *wel* gehoord
begrepen en gerespecteerd.

0-----X-----10

We hebben *niet* gesproken
over en gewerkt aan zaken
die ik belangrijk vind.

Doelen en
onderwerpen

We hebben *wel* gesproken
over en gewerkt aan zaken
die ik belangrijk vind.

0-----X-----10

De aanpak van de coach
past *niet* goed bij mij.

Aanpak en/of
methode

De aanpak van de coach
past *wel* goed bij mij.

0-----X-----10

De coaching sloot *niet*
aan bij mijn behoefte.

Geheel

De coaching sloot *goed*
aan bij mijn behoefte.

0-----X-----10

Zet op elke lijn een kruisje bij de beschrijving die het beste past bij je gevoel.

Ik voelde me *niet* gehoord,
begrepen en gerespecteerd.

Relatie

Ik voelde me *wel* gehoord
begrepen en gerespecteerd.

0-----X-----10

We hebben *niet* gesproken
over en gewerkt aan zaken
die ik belangrijk vind.

Doelen en
onderwerpen

We hebben *wel* gesproken
over en gewerkt aan zaken
die ik belangrijk vind.

0-----X-----10

De aanpak van de coach
past *niet* goed bij mij.

Aanpak en/of
methode

De aanpak van de coach
past *wel* goed bij mij.

0-----X-----10

De coaching sloot *niet*
aan bij mijn behoefte.

Geheel

De coaching sloot *goed*
aan bij mijn behoefte.

0-----X-----10

6/3/14

B.2.

Zet op elke lijn een kruisje bij de beschrijving die het beste past bij je gevoel.

Ik voelde me *niet* gehoord,
begrepen en gerespecteerd.

Relatie

Ik voelde me *wel* gehoord
begrepen en gerespecteerd.

0-----X-----10

We hebben *niet* gesproken
over en gewerkt aan zaken
die ik belangrijk vind.

Doelen en
onderwerpen

We hebben *wel* gesproken
over en gewerkt aan zaken
die ik belangrijk vind.

0-----X-----10

De aanpak van de coach
past *niet* goed bij mij.

Aanpak en/of
methode

De aanpak van de coach
past *wel* goed bij mij.

0-----X-----10

De coaching sloot *niet*
aan bij mijn behoefte.

Geheel

De coaching sloot *goed*
aan bij mijn behoefte.

0-----X-----10

Zet op elke lijn een kruisje bij de beschrijving die het beste past bij je gevoel.

Ik voelde me *niet* gehoord,
begrepen en gerespecteerd.

Relatie

Ik voelde me *wel* gehoord
begrepen en gerespecteerd.

0-----10

We hebben *niet* gesproken
over en gewerkt aan zaken
die ik belangrijk vind.

Doelen en
onderwerpen

We hebben *wel* gesproken
over en gewerkt aan zaken
die ik belangrijk vind.

0-----10

De aanpak van de coach
past *niet* goed bij mij.

Aanpak en/of
methode

De aanpak van de coach
past *wel* goed bij mij.

0-----10

De coaching sloot *niet*
aan bij mijn behoefte.

Geheel

De coaching sloot *goed*
aan bij mijn behoefte.

0-----10

24/3 gr. 1

3e b5 eerl.

Zet op elke lijn een kruisje bij de beschrijving die het beste past bij je gevoel.

Ik voelde me *niet* gehoord,
begrepen en gerespecteerd.

Relatie

Ik voelde me *wel* gehoord
begrepen en gerespecteerd.

0 X 10

We hebben *niet* gesproken
over en gewerkt aan zaken
die ik belangrijk vind.

Doelen en
onderwerpen

We hebben *wel* gesproken
over en gewerkt aan zaken
die ik belangrijk vind.

0 X 10

De aanpak van de coach
past *niet* goed bij mij.

Aanpak en/of
methode

De aanpak van de coach
past *wel* goed bij mij.

0 X 10

De coaching sloot *niet*
aan bij mijn behoefte.

Geheel

De coaching sloot *goed*
aan bij mijn behoefte.

0 X 10

24/3 gr. 1
3^e bijeenk.

Zet op elke lijn een kruisje bij de beschrijving die het beste past bij je gevoel.

Ik voelde me *niet* gehoord,
begrepen en gerespecteerd.

Relatie

Ik voelde me *wel* gehoord
begrepen en gerespecteerd.

0-----X-----10

We hebben *niet* gesproken
over en gewerkt aan zaken
die ik belangrijk vind.

Doelen en
onderwerpen

We hebben *wel* gesproken
over en gewerkt aan zaken
die ik belangrijk vind.

0-----X-----10

De aanpak van de coach
past *niet* goed bij mij.

Aanpak en/of
methode

De aanpak van de coach
past *wel* goed bij mij.

0-----X-----10

De coaching sloot *niet*
aan bij mijn behoefte.

Geheel

De coaching sloot *goed*
aan bij mijn behoefte.

0-----X-----10

24/3 gr. 7

3^e bijeenkomst

Zet op elke lijn een kruisje bij de beschrijving die het beste past bij je gevoel.

Ik voelde me *niet* gehoord,
begrepen en gerespecteerd.

Relatie

Ik voelde me *wel* gehoord
begrepen en gerespecteerd.

0-----X-----10

We hebben *niet* gesproken
over en gewerkt aan zaken
die ik belangrijk vind.

Doelen en
onderwerpen

We hebben *wel* gesproken
over en gewerkt aan zaken
die ik belangrijk vind.

0-----X-----10

De aanpak van de coach
past *niet* goed bij mij.

Aanpak en/of
methode

De aanpak van de coach
past *wel* goed bij mij.

0-----X-----10

De coaching sloot *niet*
aan bij mijn behoefte.

Geheel

De coaching sloot *goed*
aan bij mijn behoefte.

0-----X-----10

3^e bijeenk

Zet op elke lijn een kruisje bij de beschrijving die het beste past bij je gevoel.

Ik voelde me *niet* gehoord,
begrepen en gerespecteerd.

Relatie

Ik voelde me *wel* gehoord
begrepen en gerespecteerd.

0-----10

We hebben *niet* gesproken
over en gewerkt aan zaken
die ik belangrijk vind.

Doelen en
onderwerpen

We hebben *wel* gesproken
over en gewerkt aan zaken
die ik belangrijk vind.

0-----10

De aanpak van de coach
past *niet* goed bij mij.

Aanpak en/of
methode

De aanpak van de coach
past *wel* goed bij mij.

0-----10

De coaching sloot *niet*
aan bij mijn behoefte.

Geheel

De coaching sloot *goed*
aan bij mijn behoefte.

0-----10

Zet op elke lijn een kruisje bij de beschrijving die het beste past bij je gevoel.

Ik voelde me *niet* gehoord,
begrepen en gerespecteerd.

Relatie

Ik voelde me *wel* gehoord
begrepen en gerespecteerd.

0 X 10

We hebben *niet* gesproken
over en gewerkt aan zaken
die ik belangrijk vind.

Doelen en
onderwerpen

We hebben *wel* gesproken
over en gewerkt aan zaken
die ik belangrijk vind.

0 X 10

De aanpak van de coach
past *niet* goed bij mij.

Aanpak en/of
methode

De aanpak van de coach
past *wel* goed bij mij.

0 X 10

De coaching sloot *niet*
aan bij mijn behoefte.

Geheel

De coaching sloot *goed*
aan bij mijn behoefte.

0 X 10

24/3 groep 1
3e bijeenk.

Zet op elke lijn een kruisje bij de beschrijving die het beste past bij je gevoel.

Ik voelde me *niet* gehoord,
begrepen en gerespecteerd.

Relatie

Ik voelde me *wel* gehoord
begrepen en gerespecteerd.

0-----X-----10

We hebben *niet* gesproken
over en gewerkt aan zaken
die ik belangrijk vind.

Doelen en
onderwerpen

We hebben *wel* gesproken
over en gewerkt aan zaken
die ik belangrijk vind.

0-----X-----10

De aanpak van de coach
past *niet* goed bij mij.

Aanpak en/of
methode

De aanpak van de coach
past *wel* goed bij mij.

0-----X-----10

De coaching sloot *niet*
aan bij mijn behoefte.

Geheel

De coaching sloot *goed*
aan bij mijn behoefte.

0-----X-----10

27/3

Zet op elke lijn een kruisje bij de beschrijving die het beste past bij je gevoel.

Ik voelde me *niet* gehoord,
begrepen en gerespecteerd.

Relatie

Ik voelde me *wel* gehoord
begrepen en gerespecteerd.

0-----X-----10

We hebben *niet* gesproken
over en gewerkt aan zaken
die ik belangrijk vind.

Doelen en
onderwerpen

We hebben *wel* gesproken
over en gewerkt aan zaken
die ik belangrijk vind.

0-----X-----10

De aanpak van de coach
past *niet* goed bij mij.

Aanpak en/of
methode

De aanpak van de coach
past *wel* goed bij mij.

0-----X-----10

De coaching sloot *niet*
aan bij mijn behoefte.

Geheel

De coaching sloot *goed*
aan bij mijn behoefte.

0-----X-----10

27/3/14.

gr. 2
8e basisschool.

Bijlage 23

Zet op elke lijn een kruisje bij de beschrijving die het beste past bij je gevoel.

Ik voelde me *niet* gehoord,
begrepen en gerespecteerd.

Relatie

Ik voelde me *wel* gehoord
begrepen en gerespecteerd.

0 10

We hebben *niet* gesproken
over en gewerkt aan zaken
die ik belangrijk vind.

Doelen en
onderwerpen

We hebben *wel* gesproken
over en gewerkt aan zaken
die ik belangrijk vind.

0 10

De aanpak van de coach
past *niet* goed bij mij.

Aanpak en/of
methode

De aanpak van de coach
past *wel* goed bij mij.

0 10

De coaching sloot *niet*
aan bij mijn behoefte.

Geheel

De coaching sloot *goed*
aan bij mijn behoefte.

0 10

X

Zet op elke lijn een kruisje bij de beschrijving die het beste past bij je gevoel.

Ik voelde me *niet* gehoord,
begrepen en gerespecteerd.

Relatie

Ik voelde me *wel* gehoord
begrepen en gerespecteerd.

0

10

We hebben *niet* gesproken
over en gewerkt aan zaken
die ik belangrijk vind.

Doelen en
onderwerpen

We hebben *wel* gesproken
over en gewerkt aan zaken
die ik belangrijk vind.

0

10

De aanpak van de coach
past *niet* goed bij mij.

Aanpak en/of
methode

De aanpak van de coach
past *wel* goed bij mij.

0

10

De coaching sloot *niet*
aan bij mijn behoefte.

Geheel

De coaching sloot *goed*
aan bij mijn behoefte.

0

10

Bijlage 24: Evaluaties bijeenkomsten

In onderstaande tabellen staan de resultaten weergegeven van de ingevulde evaluatieformulieren. De kruisjes op de lijnen geven de score aan op de schaal. De kleur geeft aan hoeveel leerkrachten deze score hebben gegeven. Welke kleur met welk aantal correspondeert, is af te lezen onder de tabel.

Resultaten van bijeenkomst 1: Introduceren van de methode reteaming.

Het evaluatieformulier bleek voor deze bijeenkomst niet geheel van toepassing. Drie leden van de onderzoeksgroep hebben deze ingevuld. De anderen hebben er voor gekozen om kort schriftelijk feedback te geven. Zij hebben feedback gegeven op de inhoud van de presentatie en/of de presentatie zelf. De feedback op de presentatie door mij als coach neem ik mee in mijn reflectie. De feedback op de inhoud wordt meegenomen in de analyse van deelvraag 3.

De resultaten van de evaluatieformulieren van bijeenkomst 1:

Zet op elke lijn een kruisje bij de beschrijving die het beste past bij je gevoel.

Ik voelde me <i>niet</i> gehoord, begrepen en gerespecteerd.	Relatie	Ik voelde me <i>wel</i> gehoord begrepen en gerespecteerd.
0-----	N.V.T.	X-----X-----10
We hebben <i>niet</i> gesproken over en gewerkt aan zaken die ik belangrijk vind.	Doelen en onderwerpen	We hebben <i>wel</i> gesproken over en gewerkt aan zaken die ik belangrijk vind.
0-----		X-----10
De aanpak van de coach past <i>niet</i> goed bij mij.	Aanpak en/of methode	De aanpak van de coach past <i>wel</i> goed bij mij.
0-----		X-----X-----10
De coaching sloot <i>niet</i> aan bij mijn behoefte.	Geheel	De coaching sloot <i>goed</i> aan bij mijn behoefte.
0-----	X-----	X-----10

N.V.T., X	→	1	X	→	2x	X	→	3x
-----------	---	---	---	---	----	---	---	----

De schriftelijke feedback

Leerkracht 1: Presentatie kort, maar duidelijk. Goed voorbereid.

Leerkracht 2: De presentatie was kort maar krachtig. Informatief en herkenbaar op sommige punten.

Leerkracht 3: Ik vond het heel prettig om een korte informatieve bijeenkomst te hebben voordat we de diepte induiken. Nu weten we wat we kunnen verwachten. Prima presentatie. Helder en duidelijk.

Leerkracht 4: De presentatie was kort, bondig en helder.

Leerkracht 5: De evaluatie van de enquête, de getallen, blijven niet bij mij hangen. Wel je conclusies. Het zet me wel aan tot nadenken over de begeleiding aan Toptalentleerlingen.

Leerkracht 6: Duidelijke presentatie. Goed te begrijpen.

Leerkracht 7: Duidelijk! Doel van het onderzoek niet vooraf genoemd. Tip voor de volgende keer! Tijdens rondvraag behandeld. Onderzoek realistisch en héél belangrijk binnen het schoolteam!!!

Aan het eind van de bijeenkomst hebben leerkrachten nog enkele verduidelijkende en andere vragen gesteld:

1. Waar halen wij de wetenschappelijke kennis vandaan?
2. Wat is de reden dat jij dit stuk Toptalent nu ook weer oppakt? Heeft het raakvlakken met waar de Toptalent coaches mee bezig zijn?
3. Wat mag je van de Toptalent leerlingen verwachten, wat mag je van jezelf verwachten?
4. Hoe krijg je de leerlingen zelf zover dat ze hun eigen doelen stellen, wat is hun eigen competentie, wat willen ze zelf bereiken?
5. Hoe krijg ik meer grip op het leerproces van de leerlingen?

Op de eerste twee vragen heb ik direct antwoord gegeven. Als antwoord op de laatste 3 vragen heb ik gesteld dat we de komende bijeenkomsten hierover met elkaar in dialoog gaan.

Resultaten van bijeenkomst 2: Beschrijf gezamenlijk de toekomstvisie.

De resultaten van de evaluatieformulieren van bijeenkomst 2:

Zet op elke lijn een kruisje bij de beschrijving die het beste past bij je gevoel.

Ik voelde me <i>niet</i> gehoord, begrepen en gerespecteerd.	Relatie	Ik voelde me <i>wel</i> gehoord begrepen en gerespecteerd.
0-----		X-----X-----X-10
We hebben <i>niet</i> gesproken over en gewerkt aan zaken die ik belangrijk vind.	Doelen en onderwerpen	We hebben <i>wel</i> gesproken over en gewerkt aan zaken die ik belangrijk vind.
0-----		X-----X-----X-----X-----10
De aanpak van de coach past <i>niet</i> goed bij mij.	Aanpak en/of methode	De aanpak van de coach past <i>wel</i> goed bij mij.
0-----		X-----X-----X-----X-----X-10
De coaching sloot <i>niet</i> aan bij mijn behoefte.	Geheel	De coaching sloot <i>goed</i> aan bij mijn behoefte.
0-----		X-----X-----X-----10

10 en X	→ 1x
X	→ 2x
X	→ 3x
X	→ 4x
X	→ 5x

Dit evaluatieformulier is ingevuld door 8 groepsleden.

Conclusie: Allen voelden zich gehoord, begrepen en gerespecteerd en vinden het onderwerp waaraan we gewerkt voldoende van belang. De aanpak van de coach past ruim voldoende tot goed bij de meeste bij deelnemers. Eén van de groepsleden geeft aan dat het geheel wat minder aansluit bij zijn behoefte. De ingeslagen weg spreekt aan en kan vervolgd worden.

Resultaten van bijeenkomst 3: Stel samen concrete doelen op.

De resultaten van de evaluatieformulieren van bijeenkomst 3:

Zet op elke lijn een kruisje bij de beschrijving die het beste past bij je gevoel.

Ik voelde me <i>niet</i> gehoord, begrepen en gerespecteerd.	Relatie	Ik voelde me <i>wel</i> gehoord begrepen en gerespecteerd.
0-----X-----X-----X--10		
We hebben <i>niet</i> gesproken over en gewerkt aan zaken die ik belangrijk vind.	Doelen en onderwerpen	We hebben <i>wel</i> gesproken over en gewerkt aan zaken die ik belangrijk vind.
0-----X-----X-----X--10		
De aanpak van de coach past <i>niet</i> goed bij mij.	Aanpak en/of methode	De aanpak van de coach past <i>wel</i> goed bij mij.
0-----X-----X-----10		
De coaching sloot <i>niet</i> aan bij mijn behoefte.	Geheel	De coaching sloot <i>goed</i> aan bij mijn behoefte.
0-----X-----X-----X--10		

10 en X	→ 1x
10 en X	→ 2x
X	→ 3x
X	→ 4x
X	→ 5x

Conclusie: Dit evaluatieformulier is ingevuld door 9 groepsleden. Eén van de negen groepsleden geeft aan, dat het werken aan dit onderwerp geen hoge prioriteit heeft. Daarnaast wordt 1 keer aangegeven dat de coaching net voldoende aansluit bij de behoefte. De overige groepsleden beoordelen de bijeenkomst als van belang en kunnen zich goed vinden in de aanpak en de coaching in het geheel. Alle groepsleden voelen zich gehoord, begrepen en gerespecteerd. Deze informatie geeft aan dat het proces van reteaming tot nu toe positief wordt ervaren.

Bijlage 25: Transcriptie en analyse (groeps)interviews

In deze interviews geven leerkrachten antwoord op de vraag: *Wat heeft de methode reteaming jou opgeleverd?* Het gaat hierbij om de beleving, ervaringen en meningen van de onderzoeksgroep. Het uiteindelijke doel van dit interview is duidelijk krijgen of reteaming een methode is die vaker ingezet kan worden bij veranderingsprocessen en hoe de leerkrachten na mijn onderzoek verder willen met het proces om het onderwijs aan Toptalent leerlingen verder te optimaliseren.

Nadat iedereen op zijn gemak plaats heeft genomen, zal ik starten met het benoemen van het doel van de bijeenkomst. Vervolgens start ik met de hoofdvraag en zal vervolgens doorvragen. De volgende onderwerpen wil ik aan bod laten komen:

- De beleving
- De samenwerking
- De coaching
- De toekomst

Het interview heeft vier keer plaatsgevonden. Door afwezigheid van enkele leerkrachten is het niet gelukt om het interview in twee groepen te laten plaatsvinden. Het interview is afgenomen met een groepje van 2 leerkrachten, een groep van 6 leerkrachten en met 2 individuele leerkrachten.

Interview 1 met 2 leerkrachten. De deelnemende leerkrachten worden hierna leerkracht 1, 2 genoemd.

Interview 2 met 6 leerkrachten. De deelnemende leerkrachten worden hierna leerkracht 3, 4, 5, 6, 7, 8 genoemd.

Interview 3 met een individuele leerkracht. De deelnemende leerkracht wordt hierna leerkracht 9 genoemd.

Interview 4 met een individuele leerkracht. De deelnemende leerkracht wordt hierna leerkracht 10 genoemd.

Interview groep 1:

Daphne: Welkom dames, dit is de laatste bijeenkomst, de 4^e bijeenkomst, van alle bijeenkomsten voor mijn onderzoek. Wij hebben met behulp van de methode reteaming samengewerkt aan de begeleiding van Toptalent leerlingen, in die zin dat we hebben gekeken naar:

- Hoe willen wij dat nou eigenlijk?
- Wat doen we daar al van?
- Wat willen we als doel gaan stellen?

Eigenlijk zitten we nu midden in dat proces. De methode reteaming heeft veel meer stappen dan die wij nu gezet hebben. We zijn gestart met informatie over reteaming, toen hebben we de toekomst visie bepaald en vervolgens doelen gesteld. Uiteindelijk is het de bedoeling dat we daar weer een doel van kiezen met elkaar, waarmee we aan de slag gaan. Het is allemaal nog under construction, in proces.

De vraag nu is aan jullie is wat de methode reteaming, dus de manier waarop we dit onderwerp aangepakt hebben met elkaar, jou heeft opgeleverd. Dat is mijn hoofdvraag. Naar aanleiding van waar jullie mee komen, zal ik vervolgvragen stellen.

Leerkracht 1: Dus het gaat over het proces.

Daphne: ja, jouw ervaring, wat het jouw heeft opgeleverd, jouw beleving.

Leerkracht 1: Mijn beleving was dat ik een tijdpad miste, want ik kan me voorstellen dat dit veel langer duurt. Dat kan jaren misschien in beslag nemen, voordat je een keer aan het einde bent. Nu had ik het gevoel dat we ontzettend op moesten schieten. Ik voelde me een beetje opgejaagd in het bekijken en beslissingen nemen.

Daphne: oké

Leerkracht 1: Als je weet dat het wat langer duurt, dan weet je dat we nu dit stukje gaan behandelen en dan dat stukje. Dan kun je er eens over nadenken.

Daphne: Waar lag dat precies aan, dat gevoel dat je opgejaagd werd?

Leerkracht 1: Vorige keer hadden we een beperkte tijd binnen de vergadering. We moesten opschieten. Dar voel ik me dan niet zo goed bij.

Daphne: Nee, dat merkte ik ook wel. Jij vroeg toen ook aan mij of je ook nog na de bijeenkomst mocht reageren. Daaraan merkte ik inderdaad, dat je niet genoeg tijd had om te reageren. Dat heeft er denk ik mee te maken, dat heb ik ook zo ervaren, dat is dan mijn ervaring, dat de tijd die we ervoor hadden, die 25 minuten, te kort was. Dat heb jij dus ook ervaren.

Leerkracht 1: Het geeft niet dat het steeds 25 minuten is. Als je maar weet dat het steeds 25 minuten is. Dan zou het voor mij beter voelen.

Daphne: Oké, goed. En als je puur kijkt naar de manier waarop het aangepakt is, hoe je met elkaar aan het werk gegaan bent over het onderwerp, wat zou je daarover kunnen zeggen?

Leerkracht 1: Daar moest ik wel aan wennen, maar eigenlijk meer omdat het zo snel, snel, snel was. Je was eigenlijk meer met de stof bezig dan met het proces. Daar moest ik erg aan wennen. Maar ik kan me wel voorstellen dat het wel een goede manier is.

Daphne: Waar moest je precies aan wennen?

Leerkracht 1: Aan de manier waarop we dit aanpakten. Meestal is het zo dat er een discussie komt, maar nu moest het tot iets leiden.

(Daphne knikt bevestigend en humt hierbij)

Leerkracht 2: Is het de bedoeling dat ik hier op reageer?

Daphne: jij mag hier uiteraard op reageren en ik ben ook heel benieuwd naar jou beleving.

Leerkracht 2: Ik snap wel wat jij bedoelt. Wat mijn beleving is, is jouw beleving niet. Inderdaad wat de doelstelling is of zou kunnen zijn, die ligt voor jou natuurlijk wel vast. Je gaat natuurlijk aan de slag om een bepaald doel te bereiken. Ik denk wel dat je dat bereikt hebt, want met de gegevens die je hebt verzameld kun je nu zeggen: Het team wil dit, wil die kant op met Toptalent leerlingen. Ik denk dat dat er wel uitgekomen is. Wat betreft de werkvorm, vind ik het altijd heel prettig in een vergadering, om met elkaar te gaan zitten. Die zegt dit en die zegt dat. Wat je wel ziet, omdat je met gelijkgezinden bent, komen er negen van de tien keer toch wel dezelfde antwoorden uit. "Ik vind eigenlijk dat we het hetzelfde aan moeten gaan pakken" en "dit vind ik wel handig". We zijn natuurlijk al een aardig eindje op weg. En dat kwam ook aan bod. "We doen dit al en we doen dit al". En hoe kunnen we dan eigenlijk toch weer verder. Wat is handig. En dat willen we dan aanpakken. In jouw beleving (gericht naar leerkracht 1), is het dit, dit, dit. Normaal is het zo dat er een bepaalde methode is bedacht via het MT of IB, waar we mee aan de slag gaan. Zoals bijvoorbeeld bij ZIEN. Dan is het al duidelijk. En nu denk je mee en dat vind ik dan heel prettig. Dan heb je het met elkaar bedacht. Nu kunnen we verder.

Daphne: ja, dus als ik jou heel goed hoor, als ik dat mag samenvatten, dan zeg jij: 'Ik vind het heel prettig dat ik mee kon denken in hoe het eruit gaat zien. Mijn inbreng wordt meegenomen'.

Leerkracht 2: Ja, ja.

Daphne: Ja, oké. Duidelijk. Mooi.

Leerkracht 1: Daar kan ik me wel bij aansluiten. Dat gevoel is een goed gevoel. Dat niet iets van bovenaf wordt neergelegd, zo van 'dit is het'. Dat hebben we zogenaamd met elkaar besloten, maar dat hebben we eigenlijk niet met elkaar besloten.

Leerkracht 2: Normaal proberen we het ook wel met elkaar, maar laten we eerlijk zijn. Zoveel mensen, zoveel zinnen. En nu zaten we met elkaar, iedereen kon zijn zegje doen en dat werd dan door jou (gericht naar mij) geëvalueerd en daar gingen we dan mee verder. Ik weet zeker dat jij met een goede conclusie komt om verder te gaan. Dat heb je er wel uit kunnen halen. En dat vind ik gewoon prettig.

Daphne: Ja, oké. Ik hoor eigenlijk 2 dingen. Dat het fijn is dat je een inbreng hebt kunnen hebben en ook dat je daar samen aan werkt. De samenwerking. Is er nog iets dat jullie zouden willen zeggen over de manier van samenwerken op deze manier met elkaar?

(Korte stilte)

Daphne: Het is inderdaad een andere manier...

Leerkracht 2: (gericht naar leerkracht1) Jij moest er aan wennen zei jij?

Leerkracht 1: Ja, ik moest er wel aan wennen....

Leerkracht 2: Ik hou hiervan.

Leerkracht 1: omdat we het niet gewend zijn om te doen.

Leerkracht 2: Ja

Leerkracht 1: Het is op zich wel een prettige manier, maar ook dan moet ik er wel aan wennen.

Daphne: Ja, maar dat is ook niet raar.

Leerkracht 1: Omdat je meestal toch afwachtend bent en je bedenkt nog eens wat en nu moest je eigenlijk gelijk, hupsakee....

Leerkracht 2: Ja, jij zegt wat, ik zeg wat en die zegt wat. En wat zeggen we met elkaar? Iedereen was het ermee eens. Ik vond het heel plezierig.

Leerkracht 1: Ja, en je leert ook van elkaar, want bijv. Leerkracht X komt van een andere school en die neemt haar ervaringen mee. En dan denk je "oh ja, dat is ook handig". We zitten toch in ons eigen putje te roeren.

Leerkracht 2: Ja, helaas.

Daphne: Dat is ook een mooie opmerking maakt. Dat je dus leert van elkaar op deze manier.

Leerkracht 1 en 2: Ja. Inderdaad.

Daphne: Het is inderdaad zo, omdat het binnen het onderzoek is, we binnen een bepaalde tijdspanne dingen moesten gaan realiseren. Wat jij zei (gericht naar leerkracht 1): "Kan ik later nog dingen inbrengen", kon op dit moment niet worden meegenomen in de analyse. Maar dit onderwerp is nog niet klaar en ik zou zeggen: Hou het wel vast, want het komt terug na het onderzoek. Het is iets van jullie samen en daarom moet je het er ook samen mee eens zijn. De inbreng van een ander moet terugkomen.

Leerkracht 1: Soms denk je thuis nog aan dingen. Het houdt je wel bezig.

Daphne: Hou het vast.

Leerkracht 1: Het houdt je wel bezig. Dat is ook wel een goed punt.

Daphne: Ja, dat is ook wel een mooie. Wat heeft het inderdaad met jou gedaan, naast die momenten dat je bij de bijeenkomsten was? Het houdt jou bezig....

Leerkracht 1: Ja, je bent continue aan het denken. Met welk vak hebben wij nog niet met Toptalenten gewerkt? Hoe gaan we dat dan volgend jaar wel doen? Het is wel weer onder de aandacht en het houdt je weer bezig.

Daphne: Op een bepaalde manier heeft het iets geactiveerd?

Leerkracht 1: Ja.

Leerkracht 2: Ja, dat zeker. Je bent er wel mee bezig en gelukkig hebben bepaalde methodes een aanbod voor Toptalent leerlingen. Dat vind ik wel makkelijk. Wat dat betreft denk ik dat we een goede stap voorwaarts hebben kunnen maken. Dat het me nou echt bezig houdt thuis .. dat niet. Nee, zeker niet.

Leerkracht 1: Gelukkig maar.

Daphne: Dat is ook gezond.

(Lachen)

Daphne: De manier van coaching, de rol die ik heb ingenomen in het traject, is natuurlijk ook wat anders we gewend zijn. Wat zouden jullie daarover willen zeggen?

Leerkracht 1: Ik vond dat je de touwtjes heel goed in handen had. Je hield je echt vast aan de opdracht van die dag. Je moest af en toe wel op je tong bijten...Ik zeg nu even niks meer... (hard gelach door alle drie), dan wil je het teveel sturen. Dan corrigeerde je jezelf weer. Dat was wel grappig.

Leerkracht 2: Ja, ja.

Daphne: Dat is inderdaad wel grappig dat je dat zegt. Daar ga ik zo wel even op in. En jij (gericht op leerkracht 2)

Leerkracht 2: Ja prima. Je had je spulletjes goed voor elkaar. Het is natuurlijk je afstudeerproject en laten we eerlijk zijn, je moet. En het andere doel, om voor de school wat te betekenen, dan zie je inderdaad dat jij daar stond. Er was soms inderdaad wat tijdsdruk, daar kunnen we uren over praten, maar het kon niet anders.

Daphne: Ja, dit was wat mogelijk was en daar moesten we het mee doen.

Leerkrachten: Ja.

Leerkracht 2: Dat is verder geen discussiepunt. Af en toe had jij wel zoiets van: “ik wil dat mensen dat zeggen”, en dan kwam dat er uiteindelijk ook uit hoor. Ik vind dat jij af en toe best een beetje mag bijsturen.

Leerkracht 1: Ja, hoor.

Daphne: Ik heb de beelden ook steeds voor mezelf geanalyseerd. Ik zag inderdaad ook dat ik soms wat wilde zeggen, maar het niet deed. Ik merk wel bij mezelf dat ik me daar iets volgamer in op kon stellen, dan wanneer ik daar niet zo bewust mee bezig zou zijn.

Leerkracht 1: Je was er heel bewust mee bezig, dat zag ik ook.

Daphne: Ja en dat wil ik ook. Ik wil dat het iets van jullie is en niet dat ik daar een inbreng in heb.

Leerkracht 2: Ja en je wilde soms ook een beetje helpen. Even een tipje van de sluier. Dan kunnen we weer verder.

Daphne: Ja, oké. Om een beetje het tempo erin te houden.

Leerkrachten: Ja.

Daphne: Maar even los van mijn coaching, wil ik het even hebben over de coaching in het algemeen dat bij zo’n reteaming proces hoort. Hoe voelt dat voor jullie, los van mijn persoon, de manier waarop zo’n proces gecoacht wordt? Dus dat je samen met elkaar aan de slag gaat over de toekomstvisie, doelen, met verschillende werkvormen. Het is een oplossingsgerichte coaching methode. Wat is jullie beleving daarover?

Leerkracht 1: Als het een groot project is, dan vind ik het een prima middel. Als het om kleine dingetjes gaat, dan vind ik het niet nodig.

Daphne: Oké, jij geeft aan dat het onderwerp echt een belangrijk veranderingsproces moet zijn of een groot project. Daar vind jij het geschikt voor. Je vind het niet geschikt voor iets wat snel besloten moet worden.

Leerkracht 1: Ja.

Leerkracht 2: Ja, of juist wel. We zitten natuurlijk in een enorme ontwikkeling. We hebben onlangs een bijeenkomst gehad met de directeur over wat voor school je gaat worden in de toekomst, gezien het passend onderwijs. Wat biedt je als school apart aan. Dat kan Toptalent zijn, maar dat weten we nu nog niet. Ik heb altijd moeite met bepaalde zaken die dan anders dienen te worden of waar aandacht aan besteed moet worden. We zijn als school met iets bezig, maar we zijn onderdeel van de Groeiling en daarboven heb je het ministerie. We zijn aan zoveel regels gebonden, dat we moeten uitkijken, dat we niet opnieuw zelf het wiel uit gaan vinden. Als we dat dan uitgevonden hebben, dan komt regeltje 1. Dat zijn er veel meer dan wij nog

beseffen. Dat is gewoon zo. Hoe gaan wij daar mee om in het onderwijs? En wat is op dat moment haalbaar voor iedereen? Ik vind het heel makkelijk om te zeggen: “We doen dit”, maar ik heb soms echt moeite met: wat worden de regels? Wat wordt er van de school geëist? Het is fijn die eigen inbreng, maar met al die regels moeten we toch heel voorzichtig zijn. We moeten niet op een eilandje gaan zitten en we dan straks horen: “Jongens, het moet zo”.

Leerkracht 1: Ja, dan heb je heel veel tijd erin gestoken...

Leerkracht 2: Het is misschien een beetje naïef van mij om dat te denken.....

Leerkracht 1: Het is natuurlijk nooit verkeerd om met elkaar eens mee te denken. Dat verrijkt jezelf ook.

Leerkracht 2: Ja.

Leerkracht 1: Zulke dingen kan je ook in de klas toepassen. Om een keer met de groep zoiets te doen. Dat ze het ook leren.

Leerkracht 2: Ja. Zeker, zeker.

Daphne: Naar de toekomst toe... we hebben natuurlijk continue te maken met ontwikkelingen waar we als school iets mee moeten. Hoe zie je het proces reteaming hier een rol bij spelen? Hoe zou dat voor jullie zinvol zijn?

Leerkracht 2: Ik zou dat dan wel toe willen passen in werkvergaderingen. Er worden nu ook al onderwerpen in werkvergaderingen opgepakt. Om die tijd te gebruiken lijkt mij het meest praktisch. Dan bereik je ook iedereen.

Daphne: Hoe zinvol vind je het dan op het op deze manier aan te pakken bij de werkvergaderingen?

Leerkracht 2: Dat vind ik heel zinvol, omdat je allemaal je eigen inbreng kan hebben. Iedereen is wel anders, dus 100% kan je het er nooit mee eens zijn. Laten we daar maar eerlijk over zijn. Maar het is wel zo dat je erover hebt meegedacht. Het is besproken. Ik vind het een hele prettige vorm.

Leerkracht 1: Het houdt je in gedachten ook bezig. Je bent er veel meer mee bezig dan wanneer je een mailtje leest waarin staat hoe je iets moet gaan doen. Dat ben ik vaak al snel weer kwijt.

Leerkracht 2: Het is en stukje bewustwording.

Daphne: het wordt iets van jezelf...?

Leerkracht 1: Ja, het wordt iets van jezelf en je past het toe.

Leerkracht 2: Ja, je past het makkelijker toe, denk ik.

Leerkracht 1: Ja, zeker weten.

Daphne: Mooi! Ik denk dat er mooie dingen gezegd zijn. Ik heb nog 1 laatste vraag. Als je in 3 woorden zou moeten omschrijven wat het je heeft opgeleverd, welke drie woorden zou je dan gebruiken?

Leerkracht 2: Bewustwording, samenwerken, het levert wat op voor de leerlingen

Leerkracht 1: leren van elkaar, activerend.

Daphne: Dank jullie wel voor jullie tijd en aandacht!

Interview groep 2:

Daphne: Goedemiddag allemaal. Heel erg bedankt dat jullie hier weer tijd voor vrij hebben willen maken. Het is de laatste bijeenkomst. Deze laatste bijeenkomst wil ik het graag met jullie hebben over wat het proces, rondom Toptalent leerlingen, jullie heeft opgeleverd. Naar aanleiding van de vraag: Wat heeft het jou opgeleverd?, gaat iemand vertellen. Je mag daar op reageren of aansluiten. Soms zal ik er een vraag op doorstellen. Ik vind het belangrijk dat iedereen aan het woord is geweest. Zijn hier vragen over?

(Geen vragen)

Daphne: Wie zou willen beginnen? Ik zal het nog even samenvatten. Het gaat dus om het proces van reteaming. Ik zal het even kort herhalen. We hebben onze toekomstvisie geschetst en doelen gesteld. Verder zijn we nog niet gekomen, maar deze eerste stappen hebben we gezet. Wat heeft dat jou opgeleverd?

Leerkracht 3: Ik heb daar wel een concreet antwoord op. Na de laatste bijeenkomst, toen we de doelen hebben besproken, heeft iedereen zijn eigen visie daarop losgelaten. Aansluitend op die bijeenkomst had ik met de andere Toptalentcoach overleg. We zouden eigenlijk weer gesprekken gaan voeren met alle leerkrachten over de specifieke leerlingen. Naar aanleiding van de bijeenkomst hebben we besloten dat we geen gesprekken gaan voeren over de individuele leerlingen. Volgens mij is er veel meer behoefte aan andere zaken. Bijvoorbeeld aan meer informatie. Dus hebben wij bedacht om eens bij een bouwvergadering te gaan zitten en het daar eens over te hebben met z'n allen. Waar is behoefte aan. Dat is wellicht waardevoller dan het bespreken van de individuele leerlingen.

Leerkracht 4: Dat is waar, want dat is eigenlijk al duidelijk.

Daphne: Ja, dus de doelen die we gesteld hebben, dat is eigenlijk waar je mee aan de slag zou willen gaan.

Leerkracht 4: ja, hoe nu verder.

Daphne: Mooi, dus eigenlijk heeft het jou opgeleverd, als ik het mag samenvatten, dat we een beter beeld hebben hoe we hiermee verder kunnen gaan? Klopt dat?

Leerkracht 3: Ja, hoe we hiermee verder willen gaan. Wat ik ook wel prettig vond is, dat ik na zo'n lange periode van afwezigheid, er meteen weer in zat. Ik was er meteen weer mee bezig.

Daphne: Wat maakte dat je er meteen weer mee bezig was, er weer in zat?

Leerkracht 3: Door het er over te hebben met elkaar. Door te praten over het onderwerp. Dat maakte dat bij mij de radartjes gingen draaien. Dit wil ik nazoeken, dit wil ik oppakken.

Daphne: Ja. Wat kun je zeggen over de manier waarop we met elkaar bezig zijn geweest?

Leerkracht 3: ik denk vooral het zelf erover nadenken en erover praten in plaats van een presentatie van jou bekijken.

Leerkracht 5: Dat was voor mij ook wel gelijk een belangrijk punt. Dat we in kleine groepen gelijk al heel veel doen in een half uur. We hebben de doelen op tafel. We hebben alles besproken. Normaal bij een werkvergadering kom je denk ik niet tot zulke hele concrete dingen.

Daphne: Dus jij geeft eigenlijk aan dat het ook heel concreet is?

Leerkracht 5: Ja.

Leerkracht 4: Je gaat ook gelijk heel erg de diepte in. Je spit het echt heel erg goed uit. Je blijft niet op de oppervlakte hangen. Je bent sowieso ook erg praktisch bezig. Ik denk ook dat iedereen aan het woord is geweest. Zo heb jij dat geleid. Dus je gaat echt de diepte in met het onderwerp. Wat het aan de andere kant wel is, is dat het heel erg tijdsintensief is. Dat vind ik wel een nadeel van deze manier.

Daphne: Oké. Anderen?

Leerkracht 6: Een dergelijke verandering is voor veel mensen zoals ik een vrij abstract, ingewikkeld groot gebeuren. Nu is het in deze kleine stapjes wel concreter geworden. We hebben de doelen op een rijtje staan. We staan nog aan het begin van dit alles en je hoopt toch dat er iets van terecht kan gaan komen. We hebben met z'n allen nog veel andere zaken aan ons hoofd. Het heeft in ieder geval wat handen en voeten gekregen.

Daphne: Ik denk ook dat de volgende stap is dat we een doel uit moeten gaan kiezen. Aan welk doel willen we het eerste gaan werken? Wat moet daar voor gebeuren? Wie hebben we daarbij nodig?

Leerkracht 7: Ik denk ook dat wat de Toptalent coaches al hebben opgestart en dat jullie (richting de Toptalentcoach en mij) en misschien nog meer mensen, het meer

gaan concretiseren. De doelen zijn nu vastgesteld en wat gaan we nu precies doen met die doelen? Je wil die doelen gaan bereiken. Hoe wil je dat gaan bereiken?

Daphne: Ja. Dat doen we met elkaar.

Leerkracht 4: We moeten sowieso voor ogen houden dat de doelen door ons gesteld zijn, als bovenbouw. Wie weet denkt de middenbouw er wel anders over. Dat is meer aan jullie (doelend op de Toptalentcoaches), om dat mee te nemen.

Daphne: Ja, ik heb dit onderzoek nu gedaan in de bovenbouw en eigenlijk is mijn onderzoeksvraag wat dit proces jullie oplevert. Ik hoor al hele mooie dingen. Het activeert, het is concreet, we hebben dingen gesteld waarmee we verder kunnen. Jij (gericht op leerkracht 6) gaf aan dat we nog wel aan het begin staan. We moeten er wel echt mee verder gaan als we willen dat er wat van terecht komt. Het proces is ook nog niet afgelopen. Dat het in stappen gebeurt heb je positief ervaren. Klopt dat?

Leerkracht 6: Ja.

Daphne: (Gericht tot leerkracht 8): En jij?

Leerkracht 8: Ja, wat moet ik hier nou nog aan toevoegen?

Daphne: Jouw beleving.

Leerkracht 8: Ik vond het wel duidelijk. Het inventariseren wat je doet, waar behoefte aan is. Nu verder. Hoe gaan we dat gestalte geven? Daar ben ik dan wel benieuwd naar. Wat gaat er uiteindelijk uitkomen, waar jij wat aan hebt binnen je groep?

Daphne: ja precies. Dat is heel belangrijk. Dat is ook het uiteindelijke doel. Ik wil even terug naar het proces.

Leerkracht 3: Ik denk dat het voordeel van reteaming is dat het al een grotere club is dan alleen de twee Toptalentcoaches. Wij hebben dan wel wat expertise in huis, maar wij moeten het wel met z'n tweeën gaan overbrengen op een 35 koppig team. Iedereen heeft natuurlijk zijn eigen mening en ik denk dat het heel waardevol is dat nu meerdere personen ingedoken zijn en dat je het daardoor een onderwerp is van iedereen en dat het niet alleen bij directie, IB en Toptalentcoaches ligt.

Daphne: het is een proces dat bottom up is en niet top down.

(Allen knikken)

Leerkracht 8: (gericht naar leerkracht 3) Jij voelt je daardoor wel gesterkt, begrijp ik?

Leerkracht 3: Ja

Leerkracht 8: Kan ik me voorstellen.

Daphne: Hoe hebben jullie het ervaren, dat je aan kon geven hoe je het zou willen in de toekomst en het stellen van de doelen daarbij? Hoe is het ervaren dat je daar zo bij betrokken bent?

Leerkracht 5: We zijn helemaal aan het begin begonnen. In mijn groep hebben we al een pilot met de plusgroep van rekenen. Ik had aan het begin heel veel herkenningpunten. Wat mij betreft hadden we ook gelijk bij stap 2 of 3 kunnen instromen. Je weet natuurlijk al heel veel van het onderzoek en je kan ook heel goed achteraf lezen wat de bevindingen zijn. Dat heb je steeds vastgelegd en met ons gedeeld. Als je er al iets meer vanaf weet, kan je sommige dingen overslaan.

Leerkracht 7: Nu heb je wel vanaf het begin meegepraat en daardoor wordt het wel breed gedragen.

Leerkracht 5: Het is natuurlijk altijd goed om het te horen, maar als we het over tijdrovend hebben dan....

Leerkracht 7: ..dan kom je eigenlijk weer in hetzelfde traject als dat de Toptalentcoaches hebben gehad. Die hebben het samen gedaan en daarna moet je de mensen erbij betrekken.

Leerkracht 5: Ja, dat is ook zo.

Daphne: Ja en wat jij nu doet in jouw groep, dat is niet in elke groep zo. Wat dat aangaat heb jij dan ook weer een inbreng die weer mooi is voor de hele groep.

Leerkracht 5: Ja.

Leerkracht 8: Ja, ik ben het met leerkracht 4 wel eens, dat het best tijdrovend is. Zeker in deze periode. Ik kijk even naar mezelf. Het is een hele drukke periode voor groep 8. Ik moet ook eerlijk zeggen dat ik geen tijd heb gehad om jouw analyses goed door te lezen. Dat vind ik dan wel vervelend.

Daphne: Het is niet zo heel erg. Misschien vind je binnenkort een moment. Ik stuur jullie de analyses op, omdat ik het belangrijk vind bij jullie te checken of het klopt wat ik schrijf. Het is jullie inbreng en ik ga dat verslaan. Ik ga dat met dit interview ook doen. Ik maak een analyse en dan wil ik van jullie terug horen of je iets mist of dat er iets in staat wat niet klopt. Het moet natuurlijk wel kloppen wat ik schrijf.

Leerkracht 8: Ja

Leerkracht 6: Ja, dat is wel heel goed. De laatste jaren hebben we heel vaak allerlei plannen gehad die over het onderwijs werden uitgestrooid, zonder dat de leerkrachten daar zelf ook maar enigszins iets over konden zeggen, dus het wel goed dat je vanuit de praktijk mensen vraagt wat zij willen, hoe ze dat willen doen en wat de doelen zijn. Dan wordt het tenminste iets.

Daphne: Oké, dan wil ik gelijk de volgende stap maken naar de toekomst toe. Waar we het nu over gehad hebben, de begeleiding van Toptalent leerlingen, is een veranderingsproces. Zo kunnen er meer veranderingsprocessen op ons afkomen vanuit het ministerie, de samenleving, ouders, noem het maar op. Mijn vraag is: Zou je op deze manier vaker met elkaar over een onderwerp willen praten? Wanneer zouden jullie op deze manier met elkaar aan de slag willen gaan?

Leerkracht 7: Passend onderwijs is ook zo iets. Iets wat van een ander kanaal binnenkomt en daar moeten wij wat mee. Dan is het wel fijn dat je het in je team bespreekt.

Leerkracht 5: Ja, waar ook wel wat van is vastgelegd. Over Toptalent kan je ook al heel veel op internet vinden en bij andere scholen die ermee werken. Dat krijg je straks met passend onderwijs ook. Wanneer het breed gedragen wordt, kan je van daaruit en ook vanuit de verschillende bronnen, kijken hoe je dat bij de visie van je school vindt passen.

Daphne: Ja.

Leerkracht 4: In ieder geval breed gedragen onderwerpen of grote onderwerpen. Het is zo intensief qua tijd, dat ik het wel daarvoor zou reserveren. Zeker zo'n onderwerp als passend onderwijs, waarbij je geen keus hebt, is het goed om met elkaar te kijken hoe we daar bij ons op school mee om willen gaan.

Daphne: Mooi. Hoe hebben jullie de samenwerking ervaren met elkaar?

Leerkracht 7: De samenwerking was prima.

Leerkracht 4: Zeker in een kleine groep. Ik denk dat iedereen zijn zegje heeft kunnen doen.

Leerkracht 5: Ja.

Leerkracht 3: In een klein groepje kun je het ook niet maken om onderuitgezakt te zitten.

Leerkracht 7: De interactieve werkvormen leende zich daar ook niet voor. Je werd gewoon geprikkeld om mee te doen.

Leerkracht 4: Ja en zulke werkvormen vind ik wel heel leuk altijd.

Daphne: Ja. Dan ga ik gelijk door naar het laatste puntje. Hoe hebben jullie de manier waarop zo'n proces wordt gecoacht ervaren?

Leerkracht 8: Het is stap voor stap. Vervolgens weer een evaluatie en een voortborduren op.

Leerkracht 7: Je bent veel concreter bezig. Anders wordt het zo'n wollig verhaal zonder kop en staart. Nu was het elke keer gefaseerd, in stapjes.

Daphne: waar hielp jou dat bij?

Leerkracht 7: Het denkproces.

Leerkracht 4: Je bent gewoon veel actiever betrokken. Wat jij zegt (gericht naar leerkracht 3), je gaat niet achterover zitten en laat het op je afkomen. Je werd gewoon gedwongen en dat is positief bedoeld, om mee te denken, dingen op te schrijven, zodat het een positief proces is. Wat ik misschien wel zou doen, zeker omdat jij ook iedere keer die tijdsdruk voelde...je had natuurlijk maar een beperkte tijd van de vergadering die je kon gebruiken...dat je misschien dat gewoon van te voren zou kunnen stellen. Bijvoorbeeld: Ik ga nu dit punt behandelen, daar heb je drie minuutjes voor. Dan voel je misschien nog meer als groep dat je snel moet opschrijven waar we nu aan denken. Dan door naar de volgende stap.

Daphne: (gericht naar leerkracht 3. Deze zat tijdens de bijeenkomst in een andere groep als leerkracht 4) Ja, dat heb ik in de laatste bijeenkomst wel gedaan hè?

Leerkracht 3: Ja.

Daphne: Toen nam jij het nog van mij over.

Leerkracht 3: Echt waar?

Daphne: Ja, dat is heel leuk. Dat zie ik dan terug op de video.

Leerkracht 3: Hoe dan?

Daphne: Ik zei dan bijvoorbeeld: "Oké, en nu de volgende" en dan nam jij dat over. Dan zei jij: "Oké, de volgende". Dat was heel leuk.

Leerkracht 3: Omdat ik dan jouw tijdsdruk voel.

Leerkracht 4: Ja, ja.... Dat is aan de ene kant vervelend...

Leerkracht 7: Het kan vervelend zijn, want het is wel een brainstormsessie wat je doet. Je gaat denken over hoe je dingen wil gaan aanpakken en als je dan gedwongen wordt om binnen een bepaalde tijdspanne te blijven.....

Daphne: Persoonlijk vond ik het te kort. Als je zoiets doet, moet je eigenlijk meer tijd hebben.

Leerkracht 4: dat heb ik ook zo ervaren.

Daphne: We hebben ook niet alles kunnen doen, wat ik graag had willen doen. Maar goed, jammer dan. Dat is dan zo.

Leerkracht 5: Ik vond het juist wel lekker. Je bent er een half uur flink mee bezig en dan is het weer klaar. Anders wordt het misschien ook langdradig.

Daphne: Nee, dat moet ook niet. Het zijn wel twee belangrijke dingen. Het kan wel, maar dan moet het goed doorlopen.

Leerkracht 3: Stel er komt een vervolg, wij weten nu hoe het werkt. Dan kost het al minder tijd voor jou om het uit te leggen wat de verwachtingen zijn van ons. Ik denk dat daar best veel tijd aan verloren is gegaan.

Daphne: Het is voor jullie nieuw. Dat is ook zo. Was het inderdaad voor iedereen een nieuwe manier?

Alle leerkrachten: Ja.

Daphne: Dan wil ik nu naar de laatste vraag. Als je nou in 2 woorden moet zeggen wat het je heeft opgeleverd, welke woorden kies je dan?

Leerkracht 5: Inspirerend en uniek

Leerkracht 8: Inspirerend had ik ook.

Leerkracht 3: Concreet.

Leerkracht 4: Verdiepend en tijdrovend

Leerkracht 7: Vernieuwend

Leerkracht 6: Ordening en democratisch. Gericht naar mij: "Hoe heb jij het zelf ervaren?".

Daphne: Wat ik heel mooi vind is dat ik tot nu toe terug hoor dat het wel heel positief ervaren is. Dat het geactiveerd heeft, dat je er meer bij betrokken bent, dat het meer iets van jezelf wordt, dat je er meer over na gaat denken. Dat vind ik heel mooi. Daarin ben ik dan wel geslaagd en voor mij de overtuiging dat het wel vaker een manier kan zijn om een veranderingsproces aan te pakken. Het motiveert mij ook zeker om hiermee door te gaan, zodat wat we willen ook de praktijk wordt. Het heeft mij dus zeker veel opgeleverd. Ik vond het jammer dat ik niet meer tijd had.

Leerkracht 4: Het zou misschien ook een keer tijdens een studiemiddag kunnen. Dan hebben we al meer ruimte over de dag.

Daphne: Ja, dat is een goede. Anderen gaven aan, dat het ook tijdens een werkvergadering zou kunnen. Hoe denken jullie daarover?

Leerkrachten: Ja, dat kan ook.

Daphne: Ik wil jullie heel erg bedanken voor jullie bijdrage. Daar ben ik heel blij mee.

Interview 3 met leerkracht 9

Daphne: Welkom. Het is de laatste bijeenkomst rondom mijn onderzoek. We hebben met elkaar gewerkt met het proces van reteaming door met elkaar de toekomstvisie te bepalen en doelen te stellen. Mijn beginvraag is nu: Wat heeft dit jou opgeleverd om op deze manier aan de slag te gaan rondom de begeleiding van Toptalentleerlingen? Naar aanleiding van wat jij zegt zal ik vervolgvragen stellen.

Leerkracht: Ja. Het meeste is het inzicht wat je krijgt. Normaal constateer je wel de Toptalent leerlingen in de klas, maar het blijft altijd wel een beetje oppervlakkig. Je duikt er niet echt in en dat kon je nu wel doen.

Daphne: Waar heb je precies inzicht in gekregen?

Leerkracht: In hoe je het aan kan pakken. Inzicht krijgen in hoe ver iemand is en dat je daar mee verder kan. Dat je er meer sturing in krijgt.

Daphne: Ja... in de eerste sessie hebben jullie met elkaar de toekomstvisie gesteld en daarna de doelen... je geeft aan dat je meer inzicht hebt gekregen..

Leerkracht: Ja, in van hoe handel je, welke stappen kan je nemen... Het is wat duidelijker, wat overzichtelijker, wat meer gestructureerd.

Daphne: Oké, het heeft je dus wat structuur gegeven.

Leerkracht: ja en ook hoe je er eventueel mee verder kan.

Daphne: Oké...

Leerkracht: Dat plan moet er natuurlijk nog komen, maar je hebt wel alle mogelijkheden besproken....

Daphne: ja, precies.

Leerkracht: tenminste de mogelijkheden die bij ons zouden kunnen leven. Er zijn natuurlijk nog andere mogelijkheden om aan de slag te gaan. Wat jij gedaan hebt is vanuit het team de ideeën te laten komen. Dat is natuurlijk best wel goed, want zo betrek je het team erbij. Je kan zelf aangeven wat je prettig vindt. Je kunt ook zeggen: "zo gaan we het doen" en daar moet je je dan in kunnen vinden. Dus de manier van overleggen, de manier van de vrijheid dat je je mening kan geven en met elkaar, dat vond ik er ook heel prettig aan. Je hebt oog en oor voor elkaar.

Daphne: Dus de samenwerking heb jij als prettig ervaren...

Leerkracht: ja, dat zeker. En de manier van komen tot iets. Het is een mooie structuur om op die manier te werken.

Daphne: Oké. En hoe heb jij de coaching ervaren?

Leerkracht: Dat heb ik als prettig ervaren, omdat je echt de vrijheid had om dingen te zeggen en er werd ook geluisterd. Het mooie vond ik, dat jij dat wel toeliet en het proces liet lopen, maar toch ook wel wat sturing gaf. Dus eigenlijk ongemerkt sturing wou geven. Er werd bijvoorbeeld een punt genoemd, waarvan jij dacht dat het nog een vrij oppervlakkig punt was en nog verder uitgediept zou kunnen worden. Dan wist jij op een hele natuurlijke manier, ons het punt verder uit te laten diepen. Je stuurde ons niet naar een antwoord, maar het was meer ondersteuning.

Daphne: Oké. Door er weer een vraag op te stellen, waardoor je er dieper inging?

Leerkracht: Ja. En dat heb je nodig, want anders blijf je heel oppervlakkig. Als je er niks uitpakt om uit te diepen, dan blijf je op het eerste niveau hangen. Ik vond dat wel heel prettig.

Daphne: Dank je wel. Dat is een mooi compliment voor mij.

Leerkracht: Dat is het.

Daphne: Dan heb ik eigenlijk nog maar één dingetje en dat is over de toekomst. We hebben dit proces nu ingezet om de begeleiding aan Toptalentleerlingen te optimaliseren. Ik kan me voorstellen dat zo ook een ander onderwerp opgepakt kan worden.

Leerkracht: ja, zeker wel.

Daphne: Ik vraag me af of jij reteaming, in de toekomst, in onze school, gebruikt ziet worden en in welke situaties.

Leerkracht: Ik ben er heel erg een voorstander van om op die manier met elkaar in een proces te gaan en tot een besluit te komen. Het is een besluit van het team. Een goed onderwerp zou ik bijvoorbeeld 'het welbevinden van de kinderen' vinden. Je zou ook op die manier na kunnen denken over hoe we met elkaar omgaan.

Daphne: ja..., dus meer het sociaal emotionele?

Leerkracht: Juist. Dat.

Daphne: Dat zou je ook wel op deze manier willen aanpakken?

Leerkracht: Ja, omdat je allemaal tegen dingen aanloopt. Je hebt natuurlijk je methodes, maar je hebt ook je eigen ervaringen en je eigen inzichten. Dat is ook heel mooi om op die manier in te zetten. We werken bijvoorbeeld met een pestprotocol. Welke stappen zijn er? Welke kunnen we uitdiepen?

Daphne: Ja. En op welke momenten zou je reteaming in willen zetten?

Leerkracht: Ik zou het doen op een vergadering dat iedereen er is.

Daphne: Op een studiedag?

Leerkracht: Ja, omdat dan iedereen er is. Als je de structuur aanhoudt, de stappen volgt, kom je heel snel tot hele goede dingen. Als één persoon het dan achteraf uitwerkt, dan krijg je een overzicht en meer structuur. Je houdt dan enkele punten over en daar kan je mee aan de slag. Dan kan het heel snel gaan.

Daphne: Ja, oké.

Leerkracht: Dus dat iedereen er is en iedereen tegelijk. Nu ben je toch ook tegenaan gelopen dat niet iedereen tegelijk kon. Het is voor jou, of voor wie het ook gaat doen, onhandig als je iedereen een kans wil geven om wat te zeggen.

Daphne: Daarbij komt natuurlijk ook dat je wil dat het iets van het team is.

Leerkracht: Ja.

Daphne: Als ik het goed hoor, is het proces van reteaming iets wat je vaker ingezet zou willen zien bij veranderingsprocessen binnen de school om tot doelen en acties te komen.

Leerkracht: Ja

Daphne: We zijn nu nog niet klaar met het proces...

Leerkracht: ... nee, nu begint het.

Daphne: Het gaat natuurlijk nog vervolg hebben. Jullie waren mijn onderzoeksgroep. Het gaat nog naar het team. Ik houd jullie op de hoogte van het vervolg. In mijn onderzoek is dit omschreven in mijn conclusies en aanbevelingen.

Leerkracht: Ja. En stel dat het toegepast wordt op andere momenten, dan vind ik wel dat er een goede lijn in moet zitten.

Daphne: leg het is verder uit ...

Leerkracht: Dat er iemand is die de structuur aangeeft.

Daphne: Wie moet dat volgens jou zijn?

Leerkracht: Degene die het onderzoek wil laten plaatsvinden. Het moet werken als een piramide. Eén heeft de eindverantwoordelijkheid en in groepen werk je de ideeën uit. Dat vind ik een voorwaarde.

Daphne: Precies. Op een gegeven moment, als je het vaker gedaan hebt, raak je met elkaar ingespeeld op hoe zo'n proces werkt, maar daarbij moet iemand daarbij de lijn goed in de gaten houden, het proces bewaken.

Leerkracht: ja, net als bij intervisie. Daar heb je spelregels en er is één iemand en die houdt je aan de spelregels.

Daphne: Ja, precies.

Leerkracht: Ja, wat jij bijvoorbeeld ook had. We dwaalden ergens over af en dat jij ons dan weer op het goed pad zette. Dat is wel een vak apart.

Daphne: Was jij bekend met deze manier van werken?

Leerkracht: Nee, wel met intervisie. We hebben wel eens een overlegvorm gehad tijdens een vergadering, maar toen moesten wij het zelf gaan doen. Het is juist zo fijn als er iemand bij is, die dan mee luistert en die het coacht.

Daphne: Het is een oplossingsgericht coaching traject, waarbij iemand het proces coacht.

Leerkracht: Ja, dat is nuttig als je je tijd goed wil besteden.

Daphne: Als jij nu twee woorden moest geven aan wat dit proces jou heeft opgeleverd, welke woorden kies je dan?

Leerkracht: Duidelijkheid en welbevinden.

Daphne: Dat vind ik een hele mooie.

Leerkracht: Het is een prettige manier voor mij.

Daphne: Super. Dank je wel.

Interview 4 met leerkracht 10

Daphne: Welkom. Het is de laatste bijeenkomst van mijn onderzoek. Ik ga jou zo vragen wat het jou heeft opgeleverd. We zijn begonnen met het proces van reteaming. We hebben een toekomstvisie en doelen met elkaar opgesteld. Dat waren de eerste stappen van reteaming en mijn vraag aan jou is: Wat heeft het op deze manier met elkaar aan de slag gaan jou opgeleverd? Naar aanleiding van wat jij vertelt, zal ik vervolgvragen stellen.

Leerkracht: Ik denk dat het goed geweest is dat je met elkaar over Toptalent hebt gesproken. We hebben onder woorden gebracht wat we ermee bedoelen en wat we ermee willen. Ik heb daarin, denk ik, wel een beeld gekregen dat ons team er eigenlijk wel graag mee aan de slag wil. We moeten nu concreet gaan maken, waar we de komende maanden mee aan de slag gaan. In die zin heeft het vooral gebracht, dat je weet hoe men er tegenaan kijkt en dat de verschillen helemaal niet zo heel groot zijn. En nu moet je wat met de uitwerking ervan.

Daphne: Ja. We hebben nu de eerste paar stappen gedaan van het proces en dat moet inderdaad vervolg krijgen. Wat het vervolg gaat worden, zal ik in mijn conclusies en aanbevelingen schrijven. Dat wordt dan teruggekoppeld naar het team. Dan moeten we gaan kijken hoe we verder gaan.

Leerkracht: Ja. Wat ik wel heel mooi vond is dat we nu drie keer bij elkaar zijn gekomen, dit is de vierde keer. Dat is eigenlijk maar heel kort. Weinig tijdsinvestering. We kunnen er al punten uithalen om concreet mee aan de slag te gaan. Er zijn geen ellenlange discussies in een teamvergadering om allemaal tot één visie te komen. Er is eigenlijk vrij snel een traject uitgezet waar we mee aan de slag gaan. Dat moet dan nog komen.

Daphne: Ja.

Leerkracht: Reteaming lijkt een beetje op intervisie. Nu het handelen. Ik ben vooral van het handelen. Dat zou ik nu graag willen.

Daphne: Ja. De doelen zijn gesteld. We weten wat we willen en nu moeten we een keus maken met welk doel we het eerst aan de slag gaan. In dit onderzoek is daar helaas geen tijd meer voor, maar het gaat wel een vervolg krijgen. Hoe heb jij de samenwerking ervaren?

Leerkracht: Ik heb me er nooit heel erg goed op voorbereid. Ik denk, eerlijk gezegd, anderen ook niet. Als je er dan een half uurtje mee bezig bent, raket je het voor jezelf wel snel op. Ik vond dat iedereen de mogelijkheid heeft gehad om zijn mening te geven. Elke keer kwam in de evaluatie terug: 'Voelde je jezelf gehoord?'. Ik vind dat als je jezelf niet gehoord voelde, dat op dat moment dan ook een beetje aan jezelf ligt. Je hebt daar de tijd om dingen te zeggen en in die zin vond ik ook dat mensen open stonden en ook inhaakten op of vragen stelden. Ik vond de samenwerking daarin goed gaan. Na de bijeenkomst pak je wel gelijk weer je eigen dingen op. Onderwijs heeft natuurlijk zoveel items. Dat is ook de reden waarom je niet helemaal voorbereid binnenkomt. Je moet wel snel kunnen schakelen. Als je niet snel kunt schakelen, dan denk ik niet dat je het gevoel hebt dat hier iets uit voortkomt. Je verzamelt heel snel meningen en ideeën met elkaar. Ik denk dat als we met de doelen aan de slag gaan er ook weer een en ander bijgesteld zal worden. Deze nieuwe werkvorm heeft mij ook gebracht dat we heel snel konden komen tot een visie.

Daphne: Was je al bekend om op deze manier met elkaar aan de slag te gaan?

Leerkracht: Nee.

Daphne: Hoe heb jij de manier waarop zo'n proces gecoacht wordt ervaren?

Leerkracht: Je legde uit wat we gingen doen en de mensen gingen er zelf mee aan de slag. Ik vond jou niet echt nadrukkelijk aanwezig als coach. Ik denk dat jij daar heel natuurlijk leiding aan hebt gegeven. Jij gaf soms wat tips of bracht wat sturing aan.

Daphne: Ja. Binnen reteaming staat de coach aan de zijkant. Het is vooral het faciliteren. Vond jij dat een prettige manier van gecoacht worden?

Leerkracht: Ja. Ik denk dat je op deze manier uit de mensen haalt wat er in de mensen zit en niet wat jij ze oplegt. Het moet toch uit de mensen komen. Op deze manier krijg je de mensen actief.

Daphne: Activerend?

Leerkracht: Ja, dat vind ik wel.

Daphne: Mooi. Ik wil nu even naar de toekomst toe. Ik heb dit onderzoek gedaan, omdat ik zelf heel graag wil weten of dit een vorm is om met elkaar over een onderwerp, met een veranderingsproces, aan de slag te gaan. Ik wil weten of dit past bij ons team. Ik hoor tot nu toe positieve verhalen. Hoe zie jij de toekomst van reteaming binnen ons team?

Leerkracht: Ik denk wel dat het een goede werkvorm is binnen werkvergaderingen of bouwvergaderingen, als je veranderingen wil doorvoeren. Deze manier kan zeker een bijdrage leveren in plaats van dat het uit een ander(en) komt, die aangeeft wat wij moeten gaan doen.

Daphne: Aan welke soort veranderingsprocessen denk je dan?

Leerkracht: Zelfstandig werken bijvoorbeeld. Hoe gaan we daar met z'n allen mee om? Dat je op die manier een lijn krijgt door de hele school. Het kan ook over mijn eigen vakgebied gaan, de ICT zaken. Zelf zit ik wel een beetje vast in de implementatie van de software, met name in de bovenbouw. Door drukte van het volle programma, maken mensen het zich slecht eigen. Ze bieden het daardoor niet of te weinig aan de leerlingen aan. Dus dat is misschien ook wel een onderwerp om op die manier onder de aandacht te brengen.

Daphne: En op welke momenten zou je dat willen doen? Binnen welke vergaderingen?

Leerkracht: In een bouw- of werkvergadering, omdat ik er vooral in de bovenbouw tegenaan loop.

Daphne: De allerlaatste vraag. Als je nou in twee woorden zou moeten zeggen wat het jou heeft opgeleverd, welke woorden komen dan in je op?

Leerkracht: Inspirerend en doel.

Daphne: Leuk! Dank je wel!

De categorieën:

Open coderen:

Dit heeft het opgeleverd →

Meedenken, eigen inbreng, samenwerking, leren van elkaar, het houdt je bezig, activerend, het verrijkt jezelf, bewustwording, het wordt iets van jezelf, het levert wat op voor de leerlingen, doelgericht, met elkaar erover praten, zelf erover nadenken, hoge opbrengst in korte tijd, concreet, je gaat de diepte in, praktisch, doelen op een rijtje, het heeft handen en voeten gekregen, duidelijk, inventariseren, bottom up, breed gedragen, goed dat mensen uit de praktijk worden gevraagd wat ze willen, iedereen heeft zegje kunnen doen, je werd geprikkeld om mee te doen, stap voor stap, het helpt bij het denkproces, veel actiever betrokken, inspirerend, uniek, vernieuwend, ordening, democratisch, inzicht, overzichtelijk, gestructureerd, de vrijheid dat je je mening kan geven, oog en oor voor elkaar, natuurlijke manier van coaching, punten verder uitdiepen, besluit van het team, eigen ervaringen en inzichten worden ingezet, door de structuur kom je snel tot goede dingen, zinvol bij veranderingsprocessen, welbevinden, je weet hoe men er tegenaan kijkt, weinig tijdinvestering, kunnen er concreet mee aan de slag, tijd om dingen te zeggen, mensen stonden open, je verzamelt snel meningen en ideeën met elkaar, snel komen tot een visie, je haalt eruit wat erin zit en niet wat je oplegt.

Axiaal coderen:

Proces →

- het levert wat op voor de leerlingen
- uniek
- vernieuwend
- natuurlijke manier van coaching
- zinvol bij veranderingsprocessen

Structuur →

- doelgericht
- hoge opbrengst in korte tijd
- concreet
- praktisch
- doelen op een rijtje
- het heeft handen en voeten gekregen
- duidelijk

- stap voor stap
- ordening
- overzichtelijk
- gestructureerd
- door de structuur kom je snel tot goede dingen
- weinig tijdinvestering
- kunnen er concreet mee aan de slag
- snel komen tot een visie

Betrokkenheid →

- eigen ervaringen en inzichten worden ingezet
- eigen inbreng
- activerend
- bottom up
- breed gedragen
- goed dat mensen uit de praktijk worden gevraagd wat ze willen
- inspirerend
- de vrijheid dat je je mening kan geven
- tijd om dingen te zeggen
- je haalt eruit wat erin zit en niet wat je oplegt

Samenwerking →

- Meedenken
- leren van elkaar
- met elkaar erover praten
- inventariseren
- iedereen heeft zegje kunnen doen
- je werd geprikkeld om mee te doen
- veel actiever betrokken
- democratisch
- oog en oor voor elkaar
- besluit van het team
- je weet hoe men er tegenaan kijkt

- mensen stonden open
- je verzamelt snel meningen en ideeën met elkaar

Bewustwording →

- het houdt je bezig
- het verrijkt jezelf
- het wordt iets van jezelf
- zelf erover nadenken
- je gaat de diepte in
- het helpt bij het denkproces
- inzicht
- punten verder uitdiepen
- welbevinden

Selectief coderen:

In de tabel staan de begrippen welke de leerkrachten op enigerwijze hebben genoemd.

Betrokken/ bottom up/ eigen inbreng/ inspirerend/ activerend	Alle Leerkrachten
Structuur/ concreet/ praktijkgericht / duidelijk/ doelgericht	Alle leerkrachten
Samenwerken/leren van elkaar / meedenken/	Alle Leerkrachten
Bewustwording/ verdieping/ eigenaarschap	Alle leerkrachten

Het centrale begrip is betrokkenheid. De begrippen structuur, samenwerking en bewustwording hebben bijgedragen aan de betrokkenheid van de deelnemers bij het proces. Dit staat in onderstaand figuur weergegeven.

De structuur van het proces reteaming heeft eraan bijgedragen dat de onderzoeksgroep in een korte tijd tot een gezamenlijke visie en doelen kon komen. Door de structuur werd een ieder direct actief betrokken en geactiveerd. De samenwerking heeft de leerkrachten geprikkeld om actief mee te denken en zodoende de eigen inbreng uit te dragen. Door met elkaar te praten en leren is er meer bewustwording ontstaan.



De aandachtspunten →

Tijdpad, opgejaagd, beperkte tijd, wennen, het moet tot iets leiden, tijdsintensief, nu verder, wat al bekend is overslaan, iemand moet de structuur aangeven om tijd goed te besteden.

Bijlage 26: Tijdpad vervolg reteaming 'begeleiden van Toptalent leerlingen'

2014

19 mei 2014	BV*: Verder met reteaming: Doel bepalen
28 mei 2014	Studiedag: - Afsluiting/presentatie onderzoeksresultaten aan het hele team. - Beleidsplan Toptalent
26 juni 2014	BV: Follow up. In hoeverre hebben we het doel al bereikt? Wat wordt de volgende stap?
September 2014	In BV en WV*: - Start proces reteaming met leerkrachten 3t/m 5 - In bovenbouw verder met proces.
Oktober t/m december 2014	In BV en WV: - In beide bouwen loopt het proces door - Successen vieren
Januari t/m maart 2015	Klassenbezoeken bovenbouw door IB In BV en WV: - Proces loopt in beide bouwen door Studiedag 18 februari: Belbin Teamrol vragenlijst
April t/m juni 2015	Klassen bezoeken middenbouw
Juli 2015	Successen vieren

Verschillende teamrollen (Belbin)

VOORZITTER (VZ):

- **functie:** natuurlijke coördinator, straalt vertrouwen uit, zorgt voor het team-resultaat, gericht op besluitvorming, let op ieders bijdrage en capaciteiten, verheldert bedoelingen, bouwt het bouwwerk, hoeft niet de stenen zelf aan te dragen.
- **type mens:** houdt van macht en invloed, actief, extravert, durft te sturen, gevoel voor balans tussen taak- en relatieaspecten.
- **keerzijde:** heeft liever een slecht besluit dan geen besluit, niet noodzakelijkerwijs het meest intelligente of creatieve teamlid.

VORMER (VM):

- **functie:** pionier, gedreven, wilskrachtig, gericht op doelen en resultaten, mobiliseert energie in het team, stuurt een team op pad in de richting die hij/zij wil.
- **type mens:** overtuigd van eigen gelijk, neemt geen blad voor de mond, 'lastig', "we gaan doen wat ik wil".
- **keerzijde:** opvliegend, voelt zich gauw uitgedaagd, niet consoliderend, als de zaak op de rails staat verliest de Vormer zijn interesse.

PLANTER (PL):

- **functie:** inspirator, originele denker, verbeeldingskracht, vernieuwend, eigen ideeën, verzint oplossingen voor complexe problemen, als een team ongeïnspireerd is moet je er een Plant bij halen.
- **type mens:** eigenzinnig, slim, creatief, ziet er net even anders uit, solist, geen echte teamfiguur, moet verzorgd worden, geen kantoormens, heeft ruimte, licht nodig.
- **keerzijde:** luchtfietsers, weinig praktisch, hulp nodig bij realisatie van mooie plannen, zwak in communicatie en leidinggeven aan "gewone" mensen.

WAARSCHUWER (WA):

- **functie:** monitor / evaluator, kritische vragensteller, dringt tot de kern van de zaak door, zorgt dat het team geen zaken over het hoofd ziet, weloverwogen analyse, oordeelt juist.
- **type mens:** evaluator, nadenker, filosoof, verstandelijk, serieus, kritisch.
- **keerzijde:** te voorzichtig, blijft eindeloos in analyses hangen, komt niet tot een besluit, niet in staat anderen te inspireren.

BEDRIJFSMAN (BM):

- **functie:** uitvoerder, praktische, nuchtere doener, daadkrachtig, efficiënt, zet besluiten om in concrete werkzaamheden, verdeelt taken, maakt planningen en schema's.
- **type mens:** behoudend, gedisciplineerd, weinig franje, doe maar gewoon, betrouwbaar, heeft praktische intelligentie, onopvallend (geen maatschappijvernieuwer).
- **keerzijde:** komt alleen nauwelijks op gang, geen inspiratie, conservatief, weinig flexibel ten aanzien van nieuwe ideeën, vooral als de praktische waarde niet meteen duidelijk is.

BRONONDERZOEKER (BO):

- **functie:** ideeënverzamelaar, legt relaties, heeft overal contacten, hoort veel, weet veel, gericht op kansen, zorgt dat het team van de nieuwste ontwikkelingen op de hoogte is, kan met iedereen goed opschieten.
- **type mens:** extravert, onderzoekt alles wat nieuw is, enthousiast, boeiend, ritselaar, komt eerst zelfverzekerd over, maar is als het erop aankomt vermijdend.
- **keerzijde:** raakt snel verveeld, gebrek aan nazorg, als het linke soep wordt op de vlucht, dan moeten andere teamleden de kastanjes uit het vuur halen.

GROEPSWERKER (GW):

- **functie:** heeft respect voor alle teamleden, zorgt voor goede onderlinge relaties, spreekt mensen persoonlijk aan, gericht op sfeer en samenwerking, luistert goed, probeert conflicten te voorkomen.
- **type mens:** mensenvriend, vriendelijk, meegaand, moeite met wrijvingen en wedijver.
- **keerzijde:** weifelend als het er op aan komt, blijft er om heen draaien, te soft, kent alleen maar de persoonlijke toer.

AFMAKER/ZORGDRAGER (AF):

- **functie:** zet de puntjes op de i, zorgt dat niets en niemand vergeten wordt, rekent alles nog even na, zintuig voor gevaar, kwaliteitsbewaker, ongerust of alles wel goed gaat.
- **type mens:** perfectionist, bezorgd, altijd op zijn hoede, bescheiden, punctueel, gericht op orde.
- **keerzijde:** moeite met delegeren, vindt dat het altijd beter kan, neemt altijd werk mee naar huis, geeft anderen het gevoel dat ze niet deugdelijk werken.

SPECIALIST

Er is nog een negende teamrol (eigenlijk geen teamrol). Iedereen kent de Specialist-rol wel in een bepaalde mate, namelijk op ons eigen kennisgebied. Deze rol valt buiten de vragenlijst, omdat het lastig is om voor elk vakgebied relevante vragen te stellen. Verder is deze rol voor het begrijpen van teamfunctioneren minder belangrijk. In de praktijk zien we de Specialist-rol soms vervuld worden door mensen die puur en alleen op hun eigen vakgebied aanspreekbaar zijn. Als deze persoon daarvoor ingehuurd is, heeft dat een functie; als hij verder geen andere teamrollen tot ontwikkeling heeft gebracht, zal het samenwerken met een Specialist weinig meerwaarde opleveren...

Gebruiksmogelijkheden

Uitgangspunt is dat in een succesvol team alle teamrollen vertegenwoordigd zijn. Dit hoeft niet door 8 verschillende mensen te gebeuren. De meeste mensen hebben van alle 8 rollen een soort top 2 of 3- van teamrollen, een soort basis-repertoire. Als alle rollen naast elkaar vervuld worden, werkt een team optimaal samen.

Wat kan een teamrol-analyse opleveren?

- **Synergie:** Wanneer je een van je favoriete rollen vervult, voel je je prettig; dit kost je nauwelijks inspanning. Hoewel er in je profiel zeer verschillende teamrollen kunnen voorkomen (zelfs schijnbaar tegengestelde-), kunnen deze rollen elkaar prima steunen en aanvullen; we zijn per slot van rekening niet 1-dimensionaal. Het ene moment leef je mee met je team, het andere moment ben je uren alleen bezig met een detail. Voor de projectgroep kan het nuttig zijn, dat u op bepaalde momenten een bewuste keuze maakt uit je teamrol-repertoire. Als je van nature makkelijk Vormer bent, en er zijn er al drie van, misschien kunt je dan je secundaire rol vervullen? Het brengen van zon roloffer is voor jou misschien weinig inspanning, het team plukt er meteen

de vruchten van.

- Zelfinzicht: Welke teamrollen passen bij mij? Welke invloed heeft mijn favoriete teamrol op de anderen in het team? Zeker als je er leiding aan geeft is bewustzijn op dit punt van belang. Je hebt namelijk ook een soort voorbeeldfunctie; onbewust gaan teamleden met andere teamrollen zich soms aan je spiegelen. Ook voor andere teamleden kan zelfinzicht belangrijk zijn: Soms leidt een bepaalde taakverdeling tot het spelen van rollen die eigenlijk niet bij iemand passen, dit kost echter vaak meer inspanning dan wat het oplevert.
- Begrip van groepsdynamica: Langdurige discussies, besluiteloosheid, los zand, overdreven harmonie... Het zijn voorbeelden van groepsprocessen, die vaak iets te maken hebben met een over- of ondervertegenwoordiging van bepaalde teamrollen. Voor een succesvol team is het belangrijk dat de meeste (niet perse alle-) rollen vertegenwoordigd zijn, een zeker evenwicht is noodzakelijk.
- Een bekend fenomeen is dat mensen, die op hetzelfde moment dezelfde teamrol proberen te vervullen, meestal een doorslag geven naar valkuil-gedrag (teveel van het goede): de bekende 2 kapiteins op een schip bijvoorbeeld.
- Inzicht in mogelijkheden tot roulatie of variatie tussen teamleden onderling. Als je weet dat je sterkte Vormer of Zorgdrager is, kan het beter zijn om een ander teamlid te vragen om de vergader-voorzittersrol te vervullen. Ook andere taken in het team kun je voorleggen aan degene met de meest passende Teamrolset, i.p.v. altijd meteen de inhoudelijk deskundige aan te wijzen. In de planning- en voorbereidingsfase van een project zijn andere vaardigheden belangrijk dan bij bijvoorbeeld de afronding of presentatie.
- Teamontwikkeling: Afhankelijk van de fase waarin je project verkeert, kan het nuttig zijn om bepaalde teamrollen tot ontwikkeling te brengen. Een team dat te lang op één denkspoor blijft hangen bijvoorbeeld, kan de behoefte hebben aan een Planter (sterkte: creatieve invallen) of Vormer (knopen doorhakken). Als niemand die teamrol in zijn standaardpakket heeft, zijn er 2 mogelijkheden: Of iemand probeert deze rol te ontwikkelen, of u betreft iemand bij het team die deze rollen in zijn profiel bovenaan heeft staan. De eerste optie vraagt een behoorlijke (opleidings-/trainings-) inspanning, maar als iemand dat graag wil zijn er zeker mogelijkheden. De andere optie lijkt soms wat onaantrekkelijk (nieuw teamlid geeft vaak wat onrust), maar als de teamleden bereid zijn de aanvankelijke verschillen te overbruggen is het rendement vaak snel zichtbaar!
- Team-zelfanalyse: Ieder projectgroeplid vult deze vragenlijst in. Het samen bespreken van de uitkomsten is vaak zeer verhelderend. Zeker als alles gewoon goed gaat, kan dit leerzaam zijn en zelfs nog tot verbeteringen leiden. Wanneer je elkaars teamrol-profiel kent, wordt het over het algemeen makkelijker om feedback te geven en elkaar aan te vullen. Voorbehoud: Wanneer het teamfunctioneren al stroef verloopt, is de zelfanalyse zoals hierboven beschreven minder bruikbaar. Een teamrol-analyse kan bijzonder confronterend werken, en niet alle teams zijn in staat dit vervolgens zelf te hanteren.

Teamrolvragenlijst (Belbin)

Deze vragenlijst is ontwikkeld om vast te stellen hoe u uw eigen teamrol ziet. Er zijn zeven halve zinnen, die u dient af te maken. Per zin (1 t/m 7) heeft u tien punten tot uw beschikking, die u moet verdelen over de acht antwoorden (A t/m H). Als u zich volledig herkent in één antwoord, geeft u alle 10 de punten aan dat ene antwoord. Indien u zich in meerdere antwoorden herkent, verdeelt u die 10 punten overeenkomstig uw voorkeur: de meeste punten voor het antwoord dat het best bij uw eigen gedrag aansluit en de minste voor die antwoorden waarin u een klein beetje van uzelf herkent (bijv. A: 5 punten, B: 3, H: 2, de andere opties: geen punten). De punten vult u in achter de betreffende letter.

1. Ik vind voldoening in het werk, omdat...

- A. ik ervan houd om situaties te analyseren en zoveel mogelijk keuzemogelijkheden af te wegen.
- B. ik geïnteresseerd ben in het vinden van praktische oplossingen die écht werken.
- C. ik ervan houd het gevoel te hebben dat ik goede samenwerkingsrelaties kweek.
- D. ik een sterke invloed uitoefen (en wil uitoefenen) op de besluitvorming.
- E. ik dan allerlei mensen kan ontmoeten, die iets interessants te bieden hebben.
- F. ik ervan houd mensen tot overeenstemming te brengen over bepaalde te ondernemen stappen.
- G. ik me in mijn element voel, als ik me met volle aandacht kan wijden aan mijn taak.
- H. ik graag terreinen vind, die mijn verbeeldingskracht prikkelen.

2. Kenmerkend voor mijn benadering van het werken in een groep, is

- A. dat ik het interessant vind mijn collega's beter te leren kennen.
- B. dat ik niet bang ben de opvatting van anderen te bestrijden of een minderheidsstandpunt te verdedigen.
- C. ik meestal wel de argumenten vind om onjuiste voorstellen van tafel te krijgen.
- D. dat ik meen, dat ik het vermogen bezit om plannen die in de praktijk moeten worden gebracht, in werking te zetten.
- E. dat ik het vermogen bezit het voor-de-hand-liggende uit de weg te gaan en met onverwachte dingen op de proppen te komen
- F. dat ik aanstuur op een beetje perfectionisme bij elke groepsopdracht.
- G. ik ervan hou om nuttige contacten te leggen buiten de eigenlijke groep.
- H. dat ik, hoewel ik wel geïnteresseerd ben in alle meningen, zonder aarzelen vaststel wat er gebeuren moet als er een beslissing moet worden genomen.

3. Wanneer ik eenmaal betrokken ben in een project, samen met anderen

- A. lukt het me mensen in een richting te sturen, zonder ze onder druk te zetten.
- B. is het mijn waakzaamheid die ons ervoor behoedt onzorgvuldigheden te begaan en zaken over het hoofd te zien.
- C. stuur ik op daden aan, om er zeker van te zijn dat er in de vergadering geen tijd verloren gaat of dat hoofdzaken uit het oog worden verloren.
- D. kan men ervan op aan, dat ik iets origineels bedenken.
- E. ben ik altijd bereid een goed idee te ondersteunen, als dat in het algemeen belang is.
- F. ben ik altijd uit op nieuwe ideeën en ontwikkeling.
- G. geloof ik, dat mijn beoordelingsvermogen een belangrijke bijdrage levert om tot de juiste beslissing te komen
- H. kan men er van op aan, dat alle belangrijke zaken ook uitgevoerd worden.

4. Wat ik vind, dat ik kan bijdragen aan een team:

- A. ik denk, dat ik vaak nieuwe mogelijkheden weet te ontdekken en daarvan gebruik kan maken.
- B. ik kan zeer goed overweg met een breed scala van mensen.
- C. het opwerpen van ideeën is een van mijn natuurlijkste gaven.
- D. mijn bijdrage bestaat hieruit, dat ik scherp weet te signaleren wanneer iemand iets waardevols kan bijdragen tot doelstellingen van het team.
- E. mijn vermogen zaken af te ronden is groot, waarschijnlijk doordat mijn persoonlijke efficiency groot is.
- F. ik ben bereid impopulair te zijn (voor een tijdje) als dat leidt tot resultaten die uiteindelijk de moeite waard zijn.
- G. meestal heb ik in de gaten wat haalbaar is en realistisch.
- H. ik kan redenen aanwijzen voor alternatieve handelwijzen, zonder daarbij mijn objectiviteit te verliezen.

5. Tekortkomingen, die ik mogelijk heb, bij het werken in teams:

- A. ik voel me alleen maar op mijn gemak als bijeenkomsten goed gestructureerd en onder controle zijn en op een goede manier verlopen.
- B. ik geef soms te snel toe aan anderen, waarvan ik meen dat ze een goed gezichtspunt hebben, zonder dat het voldoende is doorgesproken.
- C. ik heb de neiging teveel te praten, als ik op nieuwe ideeën stuit.
- D. mijn objectiviteit maakt het me moeilijk vlot en enthousiast met anderen mee te gaan.
- E. ik word soms als drammerig en autoritair beschouwd als er iets gebeuren moet.
- F. ik vind het moeilijk om vanaf het begin voorop te lopen, misschien omdat ik wat overgevoelig ben voor sfeer in de groep.
- G. ik neig ertoe helemaal op te gaan in ideeën die bij me zijn opgekomen en daardoor contact te verliezen met de dingen die gaande zijn.
- H. mijn collega's denken dat ik me onnodig druk maak over details en over de kans dat dingen wel eens mis kunnen gaan.

6. Als mij plotseling een moeilijke opdracht wordt toegespeeld, met een beperkte tijd en met onbekende mensen

- A. zou ik met het liefst in een hoekje terugtrekken om iets te bedenken om uit de impasse te geraken, voordat ik met iets op de proppen kom.
- B. zou ik meteen diegenen opzoeken om mee samen te werken, die zich het meest positief opstellen.
- C. zou ik onmiddellijk een manier zoeken om de omvang van een taak te verkleinen, door vast te stellen welke personen het best een bepaalde bijdrage kunnen leveren
- D. zou mijn gevoel voor wat dringend is (en wat niet) er wel voor te zorgen dat we niet achterop het werkschema raken.
- E. geloof ik, dat ik kalm zou blijven en mijn vermogen om objectief te denken bewaar.
- F. zou ik, ondanks de druk, op een geleidelijke manier naar het doel te toewerken.
- G. zou ik de leiding op me willen nemen, als ik merk dat de groep geen vooruitgang boekte.
- H. zou ik onmiddellijk discussies aangaan om nieuwe denkwijzen te stimuleren en het een en ander op gang te brengen.

7. Problemen waar ik mee te kampen heb, als ik in een groep werk:

- A. dat ik vaak mijn ongeduld toon met betrekking tot hen, die de vooruitgang in de weg staan.
- B. dat anderen me bekritiseren omdat ik analytisch ben en te weinig intuïtief.
- C. dat mijn bezorgdheid of de dingen wel goed gebeuren, ertoe leidt dat de vooruitgang wel eens belemmerd wordt.
- D. dat ik me gauw verveel en dan door enkele dingen die me prikkelen, weer op gang gebracht moet worden.
- E. dat ik het moeilijk vind op gang te komen als de doelstellingen niet duidelijk geformuleerd zijn.
- F. dat ik soms niet zo sterk ben in het verhelderen van ingewikkeldheden die me door het hoofd spelen.
- G. dat ik er steeds op uit ben aan anderen dingen te vragen, die ik zelf niet kan.
- H. dat ik vaak aarzel mijn gedachten te berde te brengen, als ik daarmee veel oppositie oproep.

3. Teamrollen: Scoreformulier

Zet uw scores uit de vragenlijst allemaal over in de onderstaande tabel, vraag voor vraag. Heeft u bijvoorbeeld bij vraag 1, A 5 punten gegeven, dan zet u naast de A een 5 etc.
Tel vervolgens de scores - per kolom - op

Vraag	Antwoordmogelijkheden							
1	F	D	H	A	B	E	C	G
2	H	B	E	C	D	G	A	F
3	A	C	D	G	H	F	E	B
4	D	F	C	H	G	A	B	E
5	B	E	G	D	A	C	F	H
6	C	G	A	E	F	H	B	D
7	G	A	F	B	E	D	H	C
Totalen	VZ	VM	PL	WA	BM	BO	GW	AF

(het totaal van alle punten samen dient 70 te zijn)