

# "Samen sterk in handelingsgericht werk"



Praktijkgericht onderzoek over een teambreed  
groepsplangesprek binnen de cyclus van  
handelingsgericht werken

Dannie Emonts  
Studentnr. 2331195  
Fontys OSO Eindhoven  
Cohort 2013-2014  
Onderzoeksbegeleider Do Quekel

## Inhoudsopgave

|                                                                                       |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Samenvatting.....                                                                     | 4  |
| Hoofdstuk 1: Aanleiding en probleemstelling.....                                      | 5  |
| 1.1 Inleiding .....                                                                   | 5  |
| 1.2 Huidige situatie.....                                                             | 5  |
| 1.3 Probleemstelling en gewenste situatie .....                                       | 6  |
| 1.4 Nationaal en internationaal kader .....                                           | 6  |
| 1.5 Persoonlijke ontwikkeling is relatie tot het onderzoek.....                       | 7  |
| 1.6 Kernbegrippen .....                                                               | 7  |
| 1.7 Onderzoeksvraag en deelvragen .....                                               | 7  |
| Hoofdstuk 2 Theoretisch kader .....                                                   | 9  |
| 2.1 Inleiding .....                                                                   | 9  |
| 2.2 De plek van het teambreed groepsplangesprek binnen handelingsgericht werken ..... | 9  |
| 2.3 Oplossingsgerichte communicatie binnen het teambreed groepsplangesprek .....      | 9  |
| 2.4 Teamleren binnen het <i>teambreed groepsplangesprek</i> .....                     | 11 |
| 2.5 Het teambreed groepsplangesprek.....                                              | 12 |
| Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie .....                                              | 13 |
| 3.1 Onderzoeksparadigma en onderzoeksstrategie.....                                   | 13 |
| 3.2 Onderzoeksmethoden .....                                                          | 13 |
| 3.3 Validiteit, betrouwbaarheid en triangulatie.....                                  | 14 |
| 3.4 Ethische aspecten van het onderzoek.....                                          | 15 |
| Hoofdstuk 4 Data-analyse en resultaten.....                                           | 16 |
| 4.1 Vragenlijst ondersteuningsbehoeften leerkrachten .....                            | 16 |
| 4.2 Focusgroep .....                                                                  | 17 |
| 4.3 Het <i>teambreed groepsplangesprek</i> .....                                      | 18 |
| Hoofdstuk 5 Conclusies en aanbevelingen.....                                          | 24 |
| 5.1 Beantwoording deelvragen .....                                                    | 24 |
| 5.2 Beantwoording onderzoeksvraag.....                                                | 27 |
| 5.3 Aanbevelingen voor de praktijk .....                                              | 27 |
| 5.4 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek.....                                          | 28 |
| Hoofdstuk 6 Reflectie .....                                                           | 29 |
| 6.1 Beschrijvende reflectie .....                                                     | 29 |
| 6.2 Technische reflectie.....                                                         | 29 |
| 6.3 Biografische reflectie.....                                                       | 30 |

|                                                                                 |    |
|---------------------------------------------------------------------------------|----|
| 6.4 Kritische reflectie.....                                                    | 30 |
| 6.5 Meta-reflectie.....                                                         | 31 |
| Bibliografie .....                                                              | 32 |
| Bijlage 1 Stroomdiagram Ponte.....                                              | 36 |
| Bijlage 2 Vragenlijst evaluatiegesprek <i>teambreed groepsplangesprek</i> ..... | 37 |
| Bijlage 3 Vragenlijst ondersteuningsbehoeften .....                             | 38 |
| Bijlage 4 Score vragenlijst ondersteuningsbehoeften.....                        | 40 |
| Bijlage 5 Checklist voorbereiding groepsbespreking.....                         | 42 |
| Bijlage 6 Feedback van Critical Friends .....                                   | 43 |

## Samenvatting

Op mijn basisschool met 120 leerlingen is handelingsgericht werken (HGW) volop in ontwikkeling. Binnen de cyclus van HGW wordt gezocht naar een structureel groepsgesprek vanuit de principes van teamleren, waarbij individuele expertises en ervaringen ingezet worden ten behoeve van elkaar (Senge, 2011). Gezamenlijke verantwoordelijkheid voor alle leerlingen ontstaat in een sfeer waarin elke leerkracht de verantwoordelijkheid neemt voor de leerlingen in zijn klas. Werken volgens de principes van teamleren zorgt voor grote veranderingen in de manier van begeleiden.

Het doel van dit onderzoek is een *oplossingsgericht teambreed groepsgesprek* te ontwikkelen, waarbij leerkrachten gebruik maken van individuele expertises en elkaar ondersteunen in het werken binnen de cyclus van Handelingsgericht Werken.

Om deze gespreksstructuur te ontwikkelen is gekozen voor een actieonderzoek waarin de volgende onderzoeksmethoden zijn gehanteerd: literatuurstudie, vragenlijst voor leerkrachten, focusgroep, evaluatiegesprekken in een focusgroep en critical friends. Uitgaande van het 'Team achter de spiegel-interviewmodel' is er onderzocht welke fasen een *teambreed groepsgesprek* moet bevatten om voldoende ondersteuning, diepgang en teamleren te creëren en welke rol de coördinator leerlingenzorg daarbij heeft.

Uit het onderzoek kan geconcludeerd worden dat leerkrachten steun ondervinden van een 'checklist voorbereiding *teambreed groepsgesprek*' bij het formuleren van hulpvragen. Met behulp van appreciative inquiry is er tijdens dit onderzoek een gespreksstructuur ontwikkeld, waarin hulpvragen beantwoord worden en die structureel teamleren bevordert met behulp van oplossingsgerichte communicatie (Bannink, 2013; Cooperrider, 1985; Senge, 2011). Betrokkenheid van leerkrachten heeft een gezamenlijke verantwoordelijkheid en het begin van een professionele leergemeenschap gecreëerd.

De onderzoeker is zowel als moderator en als deelnemer bij dit onderzoek betrokken. Een goede combinatie is gebleken, mits de moderator effectieve leiderschapsgewoonten bezit (Covey, 2010). Door het respecteren van ieders (on)mogelijkheden, een afwachtende houding en het creëren van synergie ontstaat bij het team motivatie en betrokkenheid (Deci & Ryan, 2010; Bobbe & Reimerink, 2014).

# Hoofdstuk 1: Aanleiding en probleemstelling

## 1.1 Inleiding

Op 1 augustus 2014 wordt passend onderwijs verplicht gesteld (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2013). In de praktijk van de reguliere basisschool waar ik werk verandert niet veel voor de leerkrachten en de 120 leerlingen. Omdat de school het belangrijk vindt dat leerlingen sociale contacten onderhouden binnen het dorp, wordt al jaren gewerkt met passende oplossingen voor leerlingen met uiteenlopende problematiek. De schoolpopulatie bestaat uit Nederlandse en enkele Poolse, leerlingen uit verschillende lagen van de bevolking, op zowel sociaal als economisch gebied (Schoolgids, 2014-2015).

Op deze school werk ik als Coördinator Leerlingenzorg (CL) één dag in de week aan allerlei taken gerelateerd aan leerlingen. Ik ondersteun leerkrachten bij het werken met hun leerlingen, schakel extra expertise in als dat nodig blijkt, overleg met collega's in een cluster van scholen, denk mee in onderwijsontwikkeling, enzovoorts (Schoolondersteuningsprofiel, 2014). Daarnaast ben ik twee dagen per week werkzaam als groepsleerkracht in groep 2/3. Dit ervaar ik als grote meerwaarde, omdat ik binding met de werkvloer houd en weet wat collega's ervaren in de klas. Ik gebruik mijn onderzoek om, binnen de visie van de school, handelingsgericht werken (HGW) verder te ontwikkelen en mijn begeleiding aan collega's hierop af te stemmen.

## 1.2 Huidige situatie

Om onderwijs passend te maken is er vier jaar geleden besloten HGW in te voeren (Pameijer, van Beukering, & de Lange, 2011). Momenteel wordt er gewerkt met een groepsoverzicht dat ik heb ontworpen volgens de principes van Pameijer (2011). Leerkrachten noteren toets- en observatiegegevens. Onderwijsbehoeften van leerlingen op alle gebieden worden beschreven. Dit groepsoverzicht vormt het uitgangspunt bij het opstellen van groepsplannen voor rekenen, spelling, technisch en begrijpend lezen. Het format dat hiervoor gebruikt wordt is in ontwikkeling. In het groepsplan wordt gewerkt in drie niveaus, aansluitend op onderwijsbehoeften per subgroep. Vier maal per jaar wordt de cyclus doorlopen: het groepsplan wordt geëvalueerd, het groepsoverzicht aangevuld en het groepsplan aangepast. Deze werkwijze is gedeeltelijk vergelijkbaar met de 1-zorgroute (Clijsen, 2007). Waar HGW vooral op microniveau in de groep plaatsvindt, functioneert de 1-zorgroute ook op meso- en macroniveau, bovenschols. Omdat dit onderzoek vooral op microniveau gevoerd wordt, wordt er uitgegaan van de principes van HGW. Dit sluit aan bij de werkwijze die de school op dit moment kiest.

Ik ondersteun het schoolbeleid en vind het belangrijk te denken en redeneren vanuit het burgerschapsmodel. Hierin worden ouders en/of kind als autonoom gezien. Er wordt gehandeld naar aanleiding van een hulpvraag van het individu, met integratie en inclusie als doel (Claasen, de Bruïne, Schuman, Siemons, & van Velthooven, 2009). Vanuit de principes van het denken in mogelijkheden wordt naar oplossingen gezocht (Cauffman & van Dijk, 2010; Bannink, 2013). Onderwijsbehoeften van leerlingen worden aangetoond door observaties en toetsen, ouder- en kindgesprekken. Deze gezamenlijke gegevens geven richting aan het onderwijsaanbod, betreffende interesse, leerstijl, mogelijkheden, doelen, instructie, enz. Systeemdenken en denken in mogelijkheden wordt op deze manier structureel onderdeel van het schoolbeleid (Cauffman & van Dijk, 2010; Covey, 2010).

In de school wordt gebruik gemaakt van individuele talenten en kwaliteiten en er heerst een gezamenlijke verantwoordelijkheid (Senge, 2011). De leerkracht krijgt vertrouwen en is op microniveau expert van zijn groep, stelt het onderwijsaanbod samen en is verantwoordelijk voor alle leerlingen. Op mesoniveau wordt onderwijsbeleid zoveel mogelijk 'bottom up' ontwikkeld, in samenspraak en onderlinge afstemming. Er wordt van en met elkaar geleerd. Een gezamenlijke aanpak vergroot de betrokkenheid en het draagvlak (van der Bolt, Studulski, van der Vegt, & Bontje, 2006). Op macroniveau is een begin gemaakt in het uitwisselen van ervaringen en expertises binnen een cluster van zes scholen (Bestuursondersteuningsprofiel, 2014; Schoolondersteuningsprofiel, 2014). Ik richt me in dit onderzoek op de leerkracht en zijn leerlingen. Daarbij vind ik het belangrijk mijn manier van begeleiden te ontwikkelen, passend binnen de schoolvisie.

### 1.3 Probleemstelling en gewenste situatie

In het cyclisch proces van HGW vindt een structurele groepsbespreking plaats tussen leerkracht en intern begeleider (Pameijer, van Beukering, & de Lange, 2011). In de huidige situatie zijn geen structurele gesprekken gepland. Vragen worden door leerkrachten zelf opgelost, eventueel met hulp van een collega. Mogelijk stuiten zij daarbij op oplossingen, die andere collega's allang gevonden hebben. Vanuit de principes van systeemdenken is dit een gemiste kans. Door samen oplossingen te zoeken, kan het team de gezamenlijke visie optimaliseren (Senge, 2011). Hierbij vind ik het belangrijk binnen de visie van de school, vraaggericht te werken: denkend vanuit mogelijkheden. Een behoeftepeiling onder leerkrachten bij de start van dit onderzoek toont aan dat er behoefte aan ondersteuning binnen HGW bestaat. Dit rechtvaardigt het onderzoek.

Mijn doel bij dit onderzoek is een structurele groepsbespreking in de cyclus van HGW te ontwikkelen waarbij gebruik gemaakt wordt van individuele expertises en van en met elkaar wordt geleerd. De ondersteuningsbehoefte van de leerkracht staat hierbij voorop, vraaggericht werken. Ik heb er daarom voor gekozen de groepsbespreking met een team te ontwikkelen: een oplossingsgericht *teambreed groepsplangesprek*. In dit onderzoek staat een *teambreed groepsplangesprek* synoniem voor een gesprek met een team, een groep leerkrachten, een onderwijsassistent en een moderator, waarbij, uitgaande van ondersteuningsbehoeften van leerkrachten met betrekking tot hun groep, kennis en ervaring wordt gedeeld in een gesprek binnen de cyclus van HGW. Binnen dit onderzoek vervul ik de rol van moderator.

In de ideale situatie heb ik bij de afronding van dit onderzoek een structureel, oplossingsgericht *teambreed groepsplangesprek* ontwikkeld, waarbij leerkrachten gebruik maken van individuele expertises en ervaringen en elkaar hiermee ondersteunen in het werken binnen de cyclus van HGW, aansluitend bij hun ondersteuningsbehoeften.

### 1.4 Nationaal en internationaal kader

In Nederland staat HGW (Pameijer, van Beukering, & de Lange, 2011; Clijsen, 2007) en Oplossingsgericht Communiseren (OGC) (Denters, 2010; Cauffman & van Dijk, 2010; Bannink, 2013) de laatste jaren steeds meer in de belangstelling. Onderzoek is gericht op het invoeren en implementeren van HGW (Boukens, 2011; Wattenberg, 2013) of de rol van de intern begeleider hierbij (Hartman, 2011). Backus-Munk (2011) legt in haar onderzoek een relatie tussen HGW en OGC. Zij begeleidt leerkrachten die OGC toepassen in het werken met leerlingen. In mijn onderzoek ondersteunen leerkrachten elkaar in HGW, waarbij OGC het middel is. Dit is niet vergelijkbaar.

HGW wordt deels toegepast in het internationale onderwijs. Net als in Nederland wordt in Finland, Zweden en het Verenigd Koninkrijk gewerkt vanuit onderwijsbehoeften van leerlingen (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2014; Department for Education, 2014). Denken in mogelijkheden staat hierbij centraal. Hierbij worden, waar nodig, individuele begeleidingsplannen gevolgd waarbij de nadruk op ontwikkeling en voortgang ligt, aansluitend bij de onderwijsbehoeften van leerlingen (Sahlberg, 2013; Department for Education, 2014). Dit is vergelijkbaar met de 1-zorgroute en de Nederlandse wet op passend onderwijs (Clijsen, 2007; Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2013). Binnen dit onderzoek worden dezelfde uitgangspunten gehanteerd.

Leren van en met elkaar, wat in dit onderzoek centraal staat, wordt internationaal ook toegepast. In Queensland (Australië) werken leerkrachten samen om onderwijs aan 'speciale leerlingen' zo optimaal mogelijk in te richten. Er is structureel teamoverleg, waarin gezocht wordt naar concrete praktische ideeën. Gezamenlijke doelen worden vastgesteld en bijgesteld en strategieën worden uitgewerkt (The State of Queensland: Department of Education, Training and Employment, 2011). In Zweden en Finland wordt gewerkt in leergemeenschappen, waarin mensen van en met elkaar leren (Westenberg & Baaijens, 2005; Sahlberg, 2013). In Zweden wordt gewerkt vanuit één gezamenlijk ontwikkelde en gedragen visie (Westenberg & Baaijens, 2005). Binnen dit onderzoek worden gesprekken ook in teamverband gevoerd, gebruikmakend van individuele expertises.

### 1.5 Persoonlijke ontwikkeling is relatie tot het onderzoek

Mijn doelen vanuit mijn POP zijn het leren begeleiden van collega's en verdieping in de theorie. De modules over begeleiden in de Master SEN en het onderzoek gericht op de ontwikkeling van een *teambreed groepsplangesprek* bieden mij de kans mij hierin te ontwikkelen. Mijn onderzoeksvaardigheden worden ontwikkeld en ik krijg meer inzicht in de theoretische achtergronden passend bij dit onderzoek. Ik wil vaardiger worden in het voeren van gesprekken met collega's op een oplossingsgerichte manier.

### 1.6 Kernbegrippen

Kijkend naar het hoofddoel en de gewenste situatie betreffende dit onderzoek, heb ik de volgende kernbegrippen bepaald:

Teambreed groepsplangesprek

Handelingsgericht werken

Oplossingsgericht communiceren

Teamleren

### 1.7 Onderzoeksvraag en deelvragen

Bovenstaande in acht nemende kom ik tot de volgende onderzoeksvraag:

**Hoe kan ik binnen de cyclus van handelingsgericht werken, mijn team ondersteunen om te komen tot teamleren, met behulp van oplossingsgerichte gespreksvoering?**

Om de onderzoeksvraag te beantwoorden heb ik de volgende deelvragen opgesteld:

1. Welke voorbereidende vragen en onderwerpen kunnen ervoor zorgen dat in het *teambreed groepsplangesprek* de ondersteuningsbehoeften van leerkrachten binnen handelingsgericht werken bespreekbaar worden?
2. Welke oplossingsgerichte gespreksvorm is het meest geschikt om teamleren te laten ontstaan?
3. Wat verwachten leerkrachten van mij, als coördinator leerlingenzorg, binnen het structurele *teambreed groepsplangesprek*?

## Hoofdstuk 2 Theoretisch kader

### 2.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt de theorie rondom de kernbegrippen verweven met de gezamenlijk ontwikkelde schoolvisie. Kernbegrippen worden nader toegelicht en theoretisch gekoppeld aan dit onderzoek. In de laatste paragraaf wordt kort samengevat welke uitgangspunten in het onderzoek worden meegenomen.

### 2.2 De plek van het teambreed groepsplangesprek binnen handelingsgericht werken

Bij HGW worden, in een cyclisch proces, op groepsniveau gegevens verzameld, onderwijsbehoeften benoemd en verwerkt in een groepsplan waarin tegemoet gekomen kan worden aan verschillen binnen de groep om de gestelde doelen te behalen (Pameijer, van Beukering, & de Lange, 2011). In de ecologie van de leerling wordt afstemming gezocht tussen leerling, groep, leerkracht, school en ouders en er is sprake van goede onderlinge samenwerking (van Meersbergen & Jeninga, 2012). Hierbij wordt gedacht vanuit positieve, stimulerende factoren; denkend in mogelijkheden (Pameijer, van Beukering, & de Lange, 2011; Berg & Steiner, 2004; Cauffman & van Dijk, 2010).

Op microniveau wordt gewerkt volgens de cyclus van HGW. Hierbij worden vier fasen gevolgd: Signaleren, analyseren, plannen en realiseren. Vanuit gesignaleerde leerlinggegevens worden doelen geformuleerd en onderwijsbehoeften van leerlingen beschreven in het groepsoverzicht. In het groepsplan worden vervolgens leerlingen geclusterd op onderwijsbehoeften, zodat instructies afgestemd kunnen worden: bijvoorbeeld verlengde instructie voor zwakkere leerlingen. Vervolgens gaat de leerkracht met het groepsplan aan de slag (Pameijer, van Beukering, & de Lange, 2011). Op mesoniveau bepaalt de school haar doelen voor alle vakgebieden. Deze worden gezamenlijk geanalyseerd. Met behulp van dit cyclische proces wordt opbrengstgericht werken vormgegeven. Op macroniveau, bovenschool, worden resultaten met elkaar vergeleken met als doel het onderwijs kwalitatief te verbeteren (Clijnen, 2007).

Op de school waar dit onderzoek plaatsvindt, is HGW in ontwikkeling. Het onderzoek naar een *teambreed groepsplangesprek* volgt naar aanleiding van een behoefte vanuit het team. Op microniveau wordt het functioneren van de leerkracht in de klas en het leren van en met elkaar betreffende het werken in deze klas besproken.

Binnen HGW heeft een gesprek tussen leerkracht en intern begeleider een centrale plek. Er wordt geëvalueerd en bijgesteld voorafgaand en tijdens dit gesprek. Ondersteuningsbehoeften van leerkrachten worden duidelijk en in de volgende cyclus verwerkt (Pameijer, van Beukering, & de Lange, 2011). Dit onderzoek wil van de een-op-een bespreking tussen leerkracht en intern begeleider naar een *teambreed groepsplangesprek*. Teamleren draagt bij aan de ontwikkeling van kennis en vaardigheden bij leerkrachten (Senge, 2011). Het versterkt het gevoel van autonomie en competentie bij leerkrachten (Stevens, 2012).

### 2.3 Oplossingsgerichte communicatie binnen het teambreed groepsplangesprek

OGC richt zich op de gewenste situatie in de toekomst en hoe dit bereikt kan worden (Bannink, 2008).

Cauffman & van Dijk beschrijven het mandaat dat iemand heeft/krijgt. In dit onderzoek wordt vooral gewerkt aan het leren geven van een mandaat van handelen aan de leerkracht. Hierbij heeft de

leerkracht de verantwoordelijkheid voor alles wat zich in de klas voordoet. De onderzoeker heeft hier een speciale rol: Zij zet lijnen uit, neemt initiatieven en bepaalt de richting. Als coach zorgt zij dat leerkrachten zich ondersteunt en aangemoedigd voelen om gebruik te maken van zijn eigen vaardigheden en capaciteiten. De rol van de CL wordt hierbij anders van invulling: meer coachend naar leerkrachten en meer als tussenpersoon in de communicatie tussen leerkracht, ouders en eventuele hulpverleners in de begeleiding van leerlingen. Het is belangrijk dat leerkrachten zich realiseren dat ze ertoe doen en de verantwoordelijkheid nemen voor de leerlingen in hun klas. Leerkrachten moeten eigen grenzen leren kennen, weten wat zij doen en waarom, inschatten of ze handelingsverlegen zijn, een inschatting maken wanneer hulp van collega's, CL of het ondersteuningsloket<sup>1</sup> nodig is. Reflecterend vermogen is voorwaardelijk om de verantwoording te kunnen nemen (Smeets, Ledoux, Regtvoort, Felix, & Lous, 2015). Een *teambreed groepsplangesprek* draagt bij aan de ontwikkeling van het reflecterend vermogen. De rol van de onderzoeker is daarom een wezenlijk onderdeel in het onderzoek en wordt telkens geëvalueerd aan het eind van een *teambreed groepsplangesprek* (Cauffman & van Dijk, 2010).

Binnen dit onderzoek wordt gezocht naar een geschikte gespreksstructuur om een *teambreed groepsplangesprek* te voeren. Furman & Ahola (2009) beschrijven reteaming en Cauffman & van Dijk gebruiken de zevenstappendans (2010). De laatste is bedoeld om vaardigheden van individuen te training. Bij reteaming wordt het team ingezet om groepsdoelen vast te stellen. Daar wordt vervolgens gedurende een bepaalde periode aan gewerkt. Bij het *teambreed groepsplangesprek* worden oplossingen voor de korte termijn gezocht die vervolgens op individueel niveau uitgetoetst worden. Reteaming veronderstelt motivatie bij leerkrachten. Dit is essentieel voor dit onderzoek.

Bannink (2013) en van Dam (2010) beschrijven gespreksstructuren passend bij het doel van dit onderzoek. Beide auteurs gebruiken oplossingsgerichte intervisiemodellen. Een intervisiemodel is zeer geschikt voor gespreksvoering binnen groepen. Deze is gericht op professionele ontwikkeling waarbij reflectie centraal staat (Hendriksen, 2009). Intervisie is niet vanzelfsprekend oplossingsgericht. De intervisievormen 'Team achter de spiegelmodel' (Bannink, 2013) en het 'Reflecting team' (van Dam, 2010) lijken het meest passend voor het *teambreed groepsplangesprek*.

Verschillen tussen beide intervisievormen zijn vooral te zien in de positie van de inbrenger. Het 'Reflecting team intervisiemodel' (van Dam, 2010) spreekt meer over in plaats van met de inbrenger. Er is sprake van omschakelingen tussen twee groepen: Enerzijds de inbrenger en de interviewer, anderzijds het reflecterend team. Het 'Team achter de spiegelmodel' (Bannink, 2013) biedt het gehele team mogelijkheid met de inbrenger in gesprek te gaan.

Teamleren krijgt inhoud als meerdere veronderstellingen besproken, vergeleken en geverifieerd worden. Een gezamenlijk referentiekader ontstaat door de dialoog (Senge & Westendorp-Kauffman, 2014). Door veronderstellingen te verifiëren worden misverstanden voorkomen (Argyris, 1990). Binnen de lerende school (Senge, 2011) wordt gebruik gemaakt van persoonlijke expertises. Binnen het 'Team achter de spiegelmodel' (Bannink, 2013) is meer ruimte deze expertises in te zetten en te bespreken. Het burgerschapsmodel waar de cliënt, de inbrenger van de hulpvraag, expert is (Claasen, et al., 2009), komt in het 'Reflecting team intervisiemodel' (van Dam, 2010) minder naar voren. Het

---

<sup>1</sup> Ondersteuningsloket is het adviesteam dat bepaald of een leerling in aanmerking komt voor extra ondersteuning van de ondersteuningsgelden vanuit het samenwerkingsverband van scholen.

burgerschapmodel gaat uit van de cliënt, als een volwaardige gesprekspartner. Het 'Team achter de spiegelmodel' laat meer ruimte.

Het intervisiemodel 'Team achter de spiegelmodel' vormt het hart van dit onderzoek. Om gericht en onderbouwd verbeteringen te doen, worden evaluatiegesprekken gepland na afloop van elk *teambreed groepsplangesprek*. Voor deze evaluatie zijn vragen opgesteld, gericht op inhoud, proces en de rol van de onderzoeker ([bijlage 2](#)). Het vieren van successen wordt binnen OGC als zeer belangrijke motivator gezien (Furman & Ahola, 2009). Daarom start elk *teambreed groepsplangesprek* met een ronde 'good practice', naar idee van Bannink (2013).

#### 2.4 Teamleren binnen het *teambreed groepsplangesprek*

Gezamenlijke verantwoordelijkheid, leren van en met elkaar en het gebruik maken van individuele kwaliteiten vormt het uitgangspunt van de school. Binnen de lerende school worden dezelfde uitgangspunten gehanteerd (Senge, 2011). Werkend vanuit empowerment krijgt de leerkracht het vertrouwen in het werken in met de leerlingen. Er is ruimte voor verschillen en wordt rekening gehouden met omstandigheden (Regenmortel, 2002). Iedereen wordt in zijn kracht gezet en de motivatie neemt toe (Bobbe & Reimerink, 2014). Door de aansluiting op basisbehoeften van mensen hoeft niet iedereen op hetzelfde niveau te presteren (Deci & Ryan, 2010; Stevens, 2012).

Senge (2014) is van mening dat een organisatie als een dynamisch geheel moet worden bekeken en benaderd: systeemdenken. Hij erkent dat het lastig kan zijn het gehele systeem te overzien. Voortdurende feedback en evaluatie moeten de blik op de lange termijn gericht houden. Lewin (2015) zegt daarover dat bij een gebrek aan eerlijke en concrete feedback mensen niet weten wat er van ze verwacht wordt. Terugkoppeling blijkt het meest effectief als deze over een concrete situatie gegeven wordt, zo snel mogelijk nadat het voorval plaatsvindt. In dit onderzoek betekent dit dat de blik richting de toekomst gehouden moet worden. Interventies kunnen de teamvisie scherper stellen en daardoor gevolgen hebben voor beslissingen de toekomst. Het is van belang de school als systeem te blijven zien bij het zoeken naar oplossingen. Als een leerkracht er bijvoorbeeld voor kiest leerlingen extra uit te dagen, betekent dit dat dit ook voor andere groepen en andere schooljaren gevolgen heeft.

Naast systeemdenken noemt Senge (2014) vier andere disciplines binnen de lerende school: persoonlijk meesterschap, mentale modellen, gedeelde visie ontwikkelen en teamleren. Persoonlijk meesterschap draagt bij aan visieontwikkeling. Zonder kennis ontwikkelen mensen zich niet of nauwelijks. Bewustwording van sterke en leerpunten is een ontwikkelingsproces. Handelend vanuit eigen mentale modellen (Bateson, 1979) worden we beïnvloed in ons denken en handelen. In interactie komen verschillende ideeën en opvattingen naar voren die kunnen leiden tot nieuwe inzichten en gedeelde visievorming. Dit kan zelfs beter zijn, dan vooraf verwacht (Bannink, 2013). In een hechte leergemeenschap, waarbinnen ruimte gemaakt wordt voor deze gesprekken, kan een groep ontwikkelen (Lewin, 2015). De visie wordt gedragen en oplossingen sluiten aan of dragen bij aan deze visie (Senge & Westendorp-Kauffman, 2014). In dit onderzoek zijn leerkrachten van begin tot eind nauw betrokken bij het bepalen van de inhoud en de vormgeving van het *teambreed groepsplangesprek*. Ook tijdens het *teambreed groepsplangesprek* wordt hen nadrukkelijk om hun mening gevraagd om de gespreksstructuur verder te verfijnen en vervolmaken.

De lerende school is te veelomvattend om dit gedurende dit onderzoek te realiseren. Binnen de visie van Senge (2011) moet het team hierin groeien. De nadruk ligt op teamleren: het inzetten en

gebruiken van individuele expertises. Gezamenlijke verantwoordelijkheid wordt hierdoor verder ontwikkeld.

## 2.5 Het teambreed groepsplangesprek

In een reguliere groepsbespreking wordt de voortgang van de groep besproken en wordt voor leerlingen bepaald wat nodig is binnen het groepsplan. Pameijer (2011) hanteert hierbij een aantal hulpvragen die als uitgangspunt kunnen dienen. Omdat er bij de start van dit onderzoek geen groepsbesprekken plaatsvinden, is eerst de behoefte van het team gepeild.

Ondersteuningsbehoeften van leerkrachten zijn vergeleken met hulpvragen vanuit de theorie (Pameijer, et al., 2011, p. 240). Zo is er een lijst met mogelijke hulpvragen/onderwerpen ontstaan. Deze lijst dient ter ondersteuning voor de leerkracht bij het formuleren van een hulpvraag voorafgaand aan het *teambreed groepsplangesprek*. Om bureaucratie te beperken en leerkrachten te beschermen voor onnodige administratie wordt ervoor gekozen per *teambreed groepsplangesprek* elke leerkracht slechts één hulpvraag te laten formuleren (Walraven, van Eck, van der Vegt, & Weijers, 2014).

Motivatie is essentieel om succes te genereren (Maslow, 1954). Goede motivatie bevordert het doorzettingsvermogen om doelen te behalen. Door doelen voor iedereen van toepassing te (kunnen) laten zijn en persoonlijke doelen, waar mogelijk, te koppelen tot teamdoelen ontstaat motivatie (Furman & Ahola, 2009). In dit onderzoek wordt een transfer naar de eigen praktijk gemaakt door oplossingen breed in te zetten. De hulpvraag van de inbrenger heeft uiteindelijk meerdere oplossingen gekregen. De inbrenger kiest welk oplossing hij gaat uitproberen. Alle andere deelnemers geven aan of en op welke manier dit gesprek heeft bijgedragen aan hun eigen praktijk.

## Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie

### 3.1 Onderzoeksparadigma en onderzoeksstrategie

In dit onderzoek wordt gewerkt vanuit het kritisch-emancipatorische paradigma (de Lange, Schuman, & Montesano Montessori, 2011). Kritisch omdat het doel van het onderzoek is kennis te verkrijgen door het stellen van positief kritische vragen voor een verbeterd resultaat van het *teambreed groepsplangesprek*. Deelnemers krijgen hiermee meer alternatieven voor HGW in de dagelijkse praktijk. Hiermee wordt tegemoet gekomen aan onderlinge verschillen in competenties en autonomie van mensen (Deci & Ryan, 2010). Het is emancipatorisch omdat deelnemers verantwoordelijkheid en zeggenschap krijgen. Ze zijn gedurende het hele proces betrokken. Het *teambreed groepsplangesprek* wordt 'bottom up' ontwikkeld. Motivatiepsychologie heeft aangetoond dat dit een krachtige motivator kan zijn (Cuyvers, 2003).

Bij dit actieonderzoek komt vernieuwend handelen aan de orde (de Lange, et al., 2011). Door tijdens het onderzoek reflecterend nieuwe inzichten in acties om te zetten, ontstaat een *teambreed groepsplangesprek* binnen de visie van de school. Er is sprake van een onderzoeksdeel en een handelingsdeel. In het onderzoeksdeel zoekt de onderzoeker geschikte methoden passend bij het doel, verzamelt en analyseert data en formuleert aanpassingen. In het handelingsdeel evalueert de focusgroep het *teambreed groepsplangesprek*, met als doel effectieve gespreksonderdelen te behouden en te verbeteren. Ineffectieve onderdelen daarentegen worden aangepast.

De opzet en indeling van dit onderzoek is gebaseerd op de aanpak van Ponte (2006), waarbij in een cyclisch proces een verbetering gezocht wordt voor een praktijkprobleem ([bijlage 1](#)). Dataverzameling, -analyse en evaluatie leiden tot verbeteracties. De cyclus wordt driemaal doorlopen (de Lange, et al., 2011).

### 3.2 Onderzoeksmethoden

De gebruikte onderzoeksmethoden zijn literatuuronderzoek, vragenlijst, focusgroepen, evaluatiegesprekken en critical friends (CF).

#### 3.2.1 Vragenlijst

Een vragenlijst dient als basis voor diepergaand, kwalitatief actieonderzoek. Vragenlijsten kunnen open of gesloten vragen bevatten of een combinatie hiervan (de Lange, et. al, 2011; Ponte, 2006). De schriftelijke vragenlijst wordt afgenomen onder zeven leerkrachten en bestaat uit gesloten vragen, waarbij respondenten de mogelijkheid hebben aanvullende informatie te geven per vraag ([bijlage 3](#)). Respondenten kunnen meerdere alternatieven aankruisen (Multi-respons) (De Lange et. al, 2011). Deze vragenlijsten geven inzicht in de manier waarop leerkrachten bij de start van het onderzoek omgaan met het opstellen van hun groepsplannen, waar ondersteuningsbehoeften ligt, in hoeverre ze elkaar weten te vinden voor extra ondersteuning en in hoeverre zij zich bewust zijn van eigen kwaliteiten. De verkregen informatie wordt geïnventariseerd en gebruikt om de behoefte aan ondersteuning met betrekking tot HGW aan te tonen.

#### 3.2.2 Focusgroep

Een focusgroep is een kleine gestructureerde groep deelnemers geleid door een moderator (de onderzoeker). De moderator zorgt ervoor dat de groep gefocust blijft en dat kernthema's aan bod komen (De Lange et al, 2012). Er is voor een focusgroep gekozen om kwalitatieve data te verzamelen. Het team van zeven leerkrachten, één onderwijsassistent en één directeur, krijgt een stem en geeft

gezamenlijk richting aan participatief onderzoek, in een veilige en stimulerende omgeving (Cooperrider, 1985). Deelnemers worden uitgenodigd om beschikbare kennis, opvattingen en overtuigen te expliciteren, aan te vullen en uit te bouwen, waardoor relevante en betekenisvolle informatie beschikbaar komt (De Lange et al, 2011). Kennis wordt gedeeld en verbeteracties worden uitgezet. Veel informatie komt in korte tijd beschikbaar. Focusgroepen zijn gevoelig voor vooroordelen en manipulatie. Het is belangrijk het doel van het onderzoek voor ogen te houden. Voorafgaand aan het daadwerkelijke onderzoek is een focusgroep ingezet om een lijst met mogelijke hulpvragen/onderwerpen voor het *teambreed groepsplangesprek* te formuleren.

### 3.2.3 Evaluatiegesprek focusgroep

Een evaluatiegesprek is een methode waarmee kwalitatieve informatie verzameld kan worden bij groepen mensen. Doordat verschillende mensen gezamenlijk bevraagd worden, kan er interactie ontstaan, waardoor meer informatie boven tafel komt dan in een individueel gesprek. Open vragen stimuleren de interactie (Interactum Lectoraat, 2015). Het doel van de evaluatiegesprekken is gerichte feedback te krijgen, zodat nieuwe interventies onderbouwd en gericht ingezet kunnen worden. Tijdens het gesprek komen vragen gericht op inhoud, proces en de rol van de onderzoeker aan de orde. Een evaluatiegesprek sluit elk *teambreed groepsplangesprek* af en vormt een bijstellingspunt tijdens het onderzoek.

### 3.2.4 Critical friends

Studiebegeleider en CF worden tijdens dit actieonderzoek na elk hoofdstuk gevraagd feedback te geven. Hierbij helpen zij kritisch te reflecteren, door gerichte vragen, tips, adviezen, suggesties, bemoedigingen, modelleren en het uitwisselen van ervaringen (Ponte M. , 2006). Een CF helpt nieuwe perspectieven te zien. CF zijn nodig om kritisch te kunnen reflecteren op het eigen denken en handelen (Swet, Roosken, Ansems, Siebelink, & Hartog, 2009). Ook het management van de onderzoeksschool is tussentijds en voor elk *teambreed groepsplangesprek* geraadpleegd voor feedback.

## 3.3 Validiteit, betrouwbaarheid en triangulatie

Validiteit is de mate waarin een meting, bewering of uitspraak valide is. Validiteit van een onderzoeksinstrument geeft de mate aan waarin het instrument daadwerkelijk meet wat de onderzoeker denkt te meten (De Lange et al, 2012). Triangulatie is het vanuit verschillende invalshoeken-gegevens naar een verschijnsel kijken (Harinck, 2007). Door verschillende methoden van dataverzameling toe te passen en door literatuuronderzoek wordt de validiteit van het onderzoek vergroot en vindt triangulatie plaats. Betrouwbaarheid wordt ontleend aan haalbaarheid en nauwkeurigheid van een 'meting' (Harinck, 2007). Er is sprake van een grotendeels kwalitatief onderzoek, wat data minder valide kan maken (de Lange, et al., 2011). 'Membercheck' ondervangt dit (Harinck, 2007). Verslagen van evaluatiegesprekken worden aan deelnemers aangeboden ter controle van de juiste weergave. Verkregen data is hierdoor betrouwbaarder.

De setting waarbinnen dit onderzoek gedaan wordt is zeer specifiek. De schoolvisie is bepalend in gemaakte keuzes. De school zet de eerste stappen in de richting van een lerende organisatie (Senge, 2011). Vanuit Appreciative Inquiry (AI) onderzoeken mensen samen wat werkt (Cooperrider, 1985). Dit team mensen werkt vanuit een eigen (gedeeltelijk gezamenlijk) referentiekader. Eenzelfde onderzoek op een andere 'lerende school' zal vergelijkbare uitkomsten krijgen. Scholen opererend vanuit andere kernwaarden, zullen waarschijnlijk andere verbeteracties opzetten.

### 3.4 Ethische aspecten van het onderzoek

Bij de opzet en uitvoering van dit onderzoek is uitgegaan van de gedragscode van Andriessen (2010). Het onderwerp levert een bijdrage aan de beroepspraktijk en kennis- en theorieontwikkeling. Het biedt mogelijkheden tot kenniscirculatie door de verbinding met het 'lerende school-concept' (Senge, 2011). Medezeggenschap houdt rekening met rechten en verschillen in mening en opvattingen van anderen. Membercheck geeft deelnemers de mogelijkheid gegevens te herroepen. Aangezien er geen risico's aanwezig zijn voor deelnemers is het raadplegen van externen niet nodig. Zorgvuldig literatuurvergelijk en onderbouwde keuzes daarin, koppelt kennis aan de bestaande praktijk. Integriteit is gewaarborgd door de juiste vermelding van bronnen en anonimiseren van betrokkenen. Waar nodig zijn onderdelen uitgelegd, toegelicht en onderbouwd (Andriessen, Onstenk, Delnooz, & Peij, 2010).

## Hoofdstuk 4 Data-analyse en resultaten

In dit hoofdstuk worden de data-analyse en de resultaten van het praktijkgericht onderzoek weergegeven.

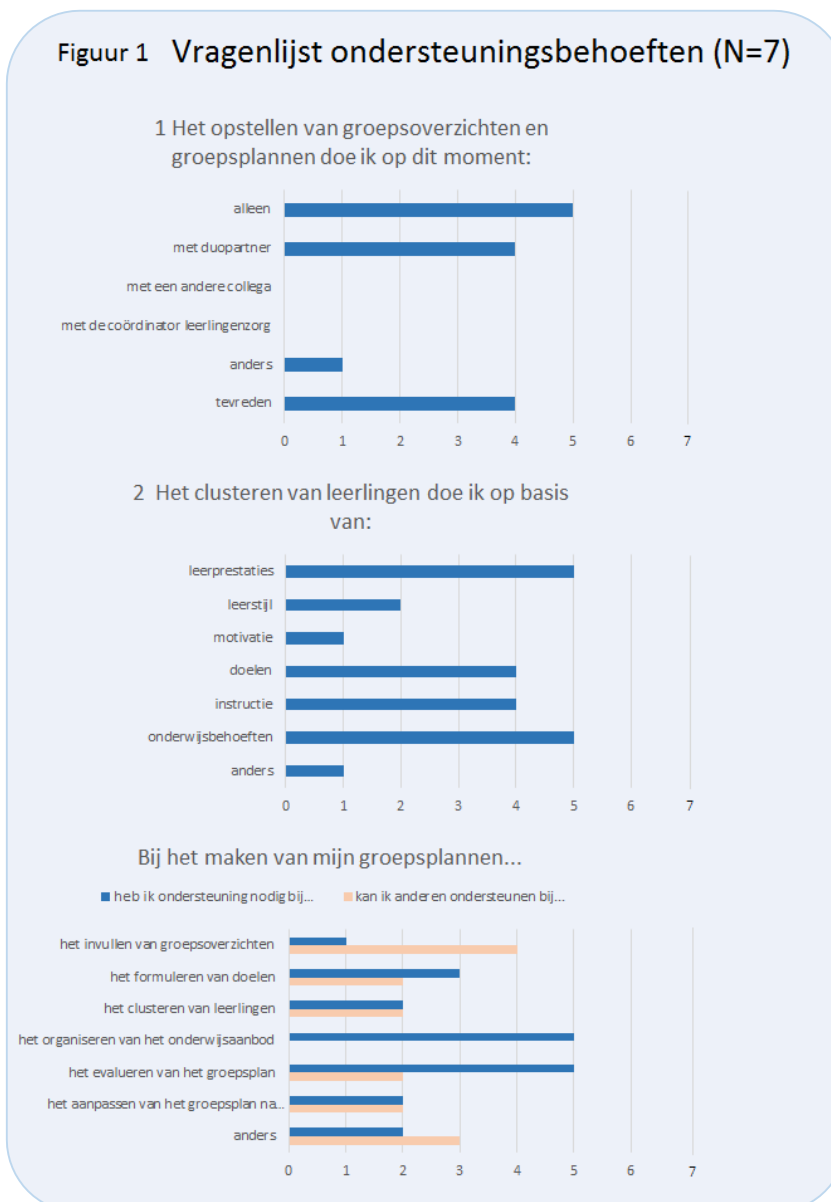
### 4.1 Vragenlijst ondersteuningsbehoeften leerkrachten

Om de ondersteuningsbehoeften van leerkrachten te peilen is een vragenlijst opgesteld.

#### Algemeen

Er is sprake van 100% respons op de vragenlijst (figuur 1). De volledige uitwerking is te lezen in [bijlage 4](#).

**Figuur 1 Vragenlijst ondersteuningsbehoeften (N=7)**



#### Analyse

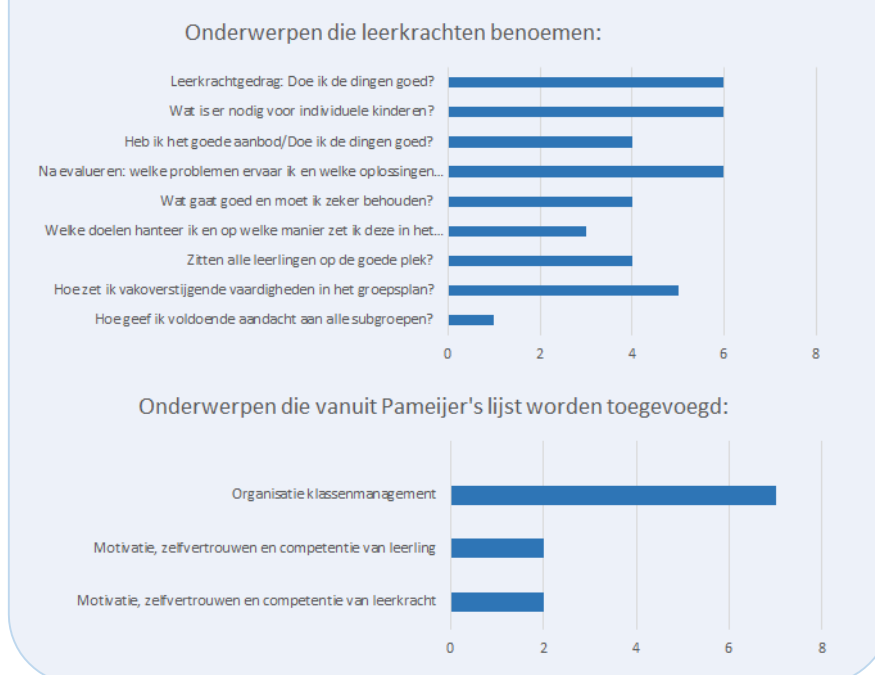
Analyse van bovenstaande gegevens maakt duidelijk dat er ondersteuningsbehoefte bij HGW bij leerkrachten ervaren wordt. Ondersteuningsbehoeften van leerkrachten lopen erg uiteen, evenals de

mogelijkheden die ze aangeven om ondersteuning te bieden. De grootste behoefte aan hulp wordt ervaren bij het organiseren van het onderwijsaanbod en het evalueren van groepsplannen.

#### 4.2 Focusgroep

Tijdens een vergadering met de focusgroep wordt de deelnemers gevraagd eerst alleen en daarna in tweetallen op papier te zetten welke onderwerpen zij graag aan de orde zouden willen stellen tijdens een *teambreed groepsplangesprek*. Plenair worden alle mogelijke onderwerpen genoteerd op een flipover. Na deze inventarisatie krijgt het team van de moderator de hulpvragenlijst van Pameijer (2011, p. 240) uitgereikt ([bijlage 5](#)). Gezamenlijk wordt bepaald welke onderdelen van de hulpvragenlijst van Pameijer worden gemist op de eigen vragenlijst. Motivatie van leerkracht en leerling worden als essentieel benoemd en toegevoegd. Na nauwkeurig vergelijk blijkt dat alle onderdelen van de hulpvragenlijst van Pameijer verwoord zijn, soms in andere termen. Leerkrachten geven de voorkeur aan hun eigen terminologie. Klassenmanagement vormt daarop een uitzondering. Onderdelen van klassenmanagement zijn benoemd, maar de term 'klassenmanagement' omvat meer. Deze wordt toegevoegd. Als de lijst met mogelijke onderwerpen compleet is, mag elke deelnemer met drie stickers aangeven welke onderwerpen hij het meest belangrijk acht.

**Figuur 2 Focusgroep: keuze gespreksonderwerpen  
*teambreed groepsplangesprek* (N=8)**



#### Algemeen

Organisatie/klassenmanagement, leerkrachtgedrag en het aanbod voor de individuele leerling worden als prioriteit aangemerkt (figuur 2). Een lijst met onderwerpen, helpend bij het formuleren van hulpvragen, de 'checklist voorbereiding *teambreed groepsplangesprek*', is ontstaan (figuur 3).

### Figuur 3 Checklist voorbereiding *teambreed groepsplangesprek*

Binnen het team is gezamenlijk overlegd wat er aan bod zou kunnen komen tijdens een groepsgesprek.

De vragen staan benoemd van meest belangrijk tot minst belangrijk, aangegeven door het team:

- Is mijn groepsplan realiseerbaar: klassenmanagement en organisatie?
- Hoe zit het met mijn leerkrachtgedrag: doe ik de dingen goed?
- Na het evalueren: oplossingen zoeken
- Is er nog iets extra's nodig voor individuele kinderen?
- Heb ik een goed aanbod en doe ik de goede dingen?
- Wat gaat goed en wil ik behouden?
- Komen vakoverstijgende vaardigheden voldoende aan bod?
- Zitten alle leerlingen op de goede plek?
- Welke doelen moeten aan bod komen en op welke manier zet ik ze in mijn groepsplan?
- Heb ik voldoende aandacht voor alle subgroepen?
- Is er voldoende motivatie, zelfvertrouwen en competentie van zowel leerling als leerkracht bij dit groepsplan?

#### Analyse

Het team heeft al veel onderwerpen benoemd, voordat de hulpvragenlijst vanuit Pameijer (2011) bekeken is. Hieruit is de conclusie te trekken dat er veel kennis met betrekking tot HGW aanwezig is. De betrokkenheid van het team in de focusgroep is hoog.

#### 4.3 Het *teambreed groepsplangesprek*

Een *teambreed groepsplangesprek* vindt plaats wanneer een nieuwe cyclus van HGW gestart wordt. Dit gebeurt viermaal per jaar en staat gepland in augustus/september, november, februari en mei. Het gesprek vindt plaats tijdens vergaderingen en hiervoor is anderhalf uur gereserveerd. Het is lastig vooraf een tijdsinschatting over de duur van een *teambreed groepsplangesprek*. Het is mogelijk dat er onvoldoende tijd is elke kwestie te bespreken binnen één *teambreed groepsplangesprek*. Er wordt dan voor de overgebleven problemen een andere oplossing gezocht. Doel is dat alle kwesties aan het eind van elk *teambreed groepsplangesprek* (indirect) opgelost zijn. Voorafgaand aan elk gesprek is de gespreksstructuur uitgereikt aan alle deelnemers. Het *teambreed groepsplangesprek* is gedurende dit onderzoek driemaal uitgevoerd, voor het eerst in november. Evaluatiegesprekken over de gespreksstructuur, samenstelling van de deelnemers, de voorbereidingen voor deelnemers en de rol van de moderator hebben bijgedragen aan gerichte en onderbouwde bijstellingen aan het *teambreed groepsplangesprek*.

#### *Samenstelling deelnemers*

Tijdens het eerste *teambreed groepsplangesprek* wordt gewerkt in deelteams, omdat volgens de theorie de werkwijze bij voorkeur in kleine groepen plaatsvindt (Bannink, 2013). In de evaluatie van het eerste *teambreed groepsplangesprek* blijkt echter te weinig inbreng door een beperkte groep deelnemers. Het 'deelteam onderbouw' ziet de samenstelling van het deelteam niet als meest optimaal. Uiteenlopende, specifieke vragen maken het lastig elkaar te ondersteunen bij het zoeken naar een oplossing. Beide deelteams ervaren de groep als 'klein'. De volgende *teambreed groepsplangesprekken* worden daarom met het hele team gevoerd. De samenstelling van het team wisselt tijdens de verschillende *teambreed groepsplangesprekken*. De gesprekken zijn gepland op wisselende dagen en dus zijn andere collega's werkzaam. Daarnaast zijn er momenten geweest waarop sommige teamleden andere verplichtingen hebben gehad.

De keuze met een groter team een *teambreed groepsplangesprek* te voeren heeft ervoor gezorgd dat meerdere perspectieven naar voren komen als kwesties besproken worden. Er zit daardoor voldoende diepgang en leerervaring in een gesprek.

### Vorbereidingen deelnemers

Bij elk *teambreed groepsplangesprek* hebben deelnemers vooraf de opdracht gekregen een hulpvraag mee te brengen vanuit het werken met een groepsoverzicht of groepsplan in de klas. Hierbij is de eerder opgestelde 'checklist voorbereiding *teambreed groepsplangesprek*' ter ondersteuning aangeboden. De fase waarin hulpvragen benoemd worden kost erg veel tijd in het tweede *teambreed groepsplangesprek*. Daarom moeten deelnemers bij het derde *teambreed groepsplangesprek* de hulpvraag vooraf aan de moderator doorgeven (bijstelling in actieonderzoek). Covey (2003) geeft aan dat focussen in stappen gebeurt. Eerst wordt in gedachten geformuleerd. Bij het omzetten van de gedachte naar de werkelijkheid, komt de juiste focus. Deze wijziging in het aangeven van de hulpvraag heeft goed resultaat opgeleverd. Deelnemers formuleren hun hulpvraag gericht. Een enkele keer is het nodig de hulpvraag te specificeren. Dit gebeurt in gesprek tussen inbrenger en CL voorafgaand aan het *teambreed groepsplangesprek*.

### Gespreksstructuur

Gedurende drie *teambreed groepsplangesprekken* hebben er bijstellingen in de gespreksstructuur plaatsgevonden (figuur 4).

Figuur 4 De ontwikkeling van de gespreksstructuur van het *teambreed groepsplangesprek*

| Teambreed groepsplangesprek 1       | Teambreed groepsplangesprek 2                                                                                                             | Teambreed groepsplangesprek 3                                                                                                             |
|-------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Fase 1 Ronde 'Good practice'        | Fase 1 'Good practice' (10 min)                                                                                                           | Fase 1 'Good practice' (10 min)                                                                                                           |
| Fase 2 Presentatie                  | Fase 2 Inbreng van een (nieuw) persoonlijk werkprobleem (10 min)                                                                          | Fase 2 Inbreng van een (nieuw) persoonlijk werkprobleem (10 min)                                                                          |
| Fase 3 Verheldering                 | Fase 3 Presentatie (5 min)                                                                                                                | Fase 3 Presentatie (5 min)                                                                                                                |
| Fase 4 Bevestiging                  | Fase 4 Analyseren van het persoonlijke werkprobleem (15 min)                                                                              | Fase 4 Analyseren van het persoonlijke werkprobleem (15 min)                                                                              |
| Fase 5 Reflectie                    | Fase 5 Bevestiging (5 min)                                                                                                                | Fase 5 Bevestiging (5 min)                                                                                                                |
| Fase 6 Afronding probleembespreking | Fase 6 Bewustwordingsfase (10 min)                                                                                                        | Fase 6 Bewustwordingsfase (10 min)                                                                                                        |
| Fase 7 Afsluiting                   | Fase 7 Verbreding van het werkprobleem in de groep (10 min)                                                                               | Fase 7 Evaluatie van de probleembespreking (5 min)                                                                                        |
|                                     | Fase 8 Evaluatie van de probleembespreking (5 min)                                                                                        | Fase 8 Verbreding van het werkprobleem in de groep (10 min)                                                                               |
|                                     | Evt. kan een tweede vraag/probleem ingebracht worden. Deze wordt dan met behulp van dezelfde structuur besproken en start dan bij stap 2. | Evt. kan een tweede vraag/probleem ingebracht worden. Deze wordt dan met behulp van dezelfde structuur besproken en start dan bij stap 2. |
|                                     | Fase 9 Evaluatie en vervolgafspraken plannen (10 min)                                                                                     | Fase 9 Evaluatie en vervolgafspraken plannen (10 min)                                                                                     |

De eerste *teambreed groepsplangesprekken* worden in twee deelteams gevoerd. Omdat niet duidelijk is hoeveel tijd er nodig is per hulpvraag, is er geen restrictie van tijd ingebouwd. Per deelnemer blijkt tien tot vijftien minuten nodig om alle stappen van het gesprek te doorlopen.

Figuur 5 Evaluatie gespreksstructuur eerste *teambreed groepsplangesprek* (N=2x4)

| Positief                                                                                                                                                                                                                            | Verbeterpunten                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>-Sfeer is open.</li> <li>-Ronde “good practice” maakt duidelijk waar iedereen mee bezig is.</li> <li>-Inbrengen van de hulpvraag.</li> <li>-Alle hulpvragen zijn aan bod geweest.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Groepsgrootte is beperkt, minder inbreng.</li> <li>-Weinig diepgang.</li> <li>-Te weinig ruimte om context te verhelderen.</li> <li>-Gesprek voelt onnatuurlijk. Mogelijk een kijkwijzer introduceren?</li> <li>-Complimentenronde voelt gekunsteld.</li> <li>-Het gaat te weinig over kinderen.</li> </ul> |

Complimenten in de bevestigingsronde worden als gekunsteld ervaren. Doordat een kwestie en de rol van de leerkracht hierin niet voldoende verhelderd is, is het lastig gericht te complimenteren. Daarnaast heeft Maslow (1954) de behoefte aan waardering, erkenning en respect van een mens beschreven. Het ontvangen van complimenten is een leerproces. Reflectie en de afsluiting lijken aan de verwachtingen te voldoen. Er wordt geen specifieke feedback gegeven en de deelnemers geven aan tevreden te zijn met de oplossingen aangedragen tijdens het gesprek (figuur 5).

#### *Bijstelling actieonderzoek*

Om meer diepgang in het *teambreed groepsplangesprek* te krijgen, is ervoor gekozen andere gespreksstructuren te onderzoeken. Meerdere intervisiemodellen werken tijdgebonden, waardoor meer ruimte voor interactie ontstaat (Bannink, 2013; van Dam, 2010; Hendriksen, 2009). Het bevorderen van interactie kan diepgang, leerervaring en het gevoel van gezamenlijke verantwoordelijkheid rondom het gesprek ten goede komen (zie 2.4). Binnen de eerder gekozen intervisievorm ‘Team achter de spiegelmodel’ wordt geen transfer gemaakt naar de eigen praktijk. Omdat het juist binnen teamleren belangrijk is meerdere invalshoeken te nemen en deze transfer te maken, wordt een transferronde aan de gespreksstructuur toegevoegd (zie 2.5).

Het tweede *teambreed groepsplangesprek* werkt tijdgebonden (figuur 4). De aangegeven tijd per vraag is een indicatie. Dit betekent dat er van afgeweken wordt indien nodig. In deze werkwijze kunnen niet alle problemen uitgebreid besproken worden. Daarom wordt gezamenlijk bepaald welke kwestie het meest urgent/relevant is. Alle hulpvragen worden kort benoemd, waarna gezamenlijk wordt gekozen welke kwestie uitgebreid besproken wordt.

Figuur 6 Evaluatie gespreksstructuur tweede *teambreed groepsplangesprek* (N=7)

| Positief                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | Verbeterpunten                                                                                                                                                                                                                                               |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>-Sfeer is open.</li> <li>-Groepsgrootte is prima.</li> <li>-Ronde "good practice" maakt duidelijk waar iedereen mee bezig is.</li> <li>-Ronde complimenten voelt veel natuurlijker, omdat feedback gegeven wordt op wat net verteld is.</li> <li>-Meer diepgang doordat er meer gespreksruimte is.</li> <li>-Uiteindelijk is voor alle problemen een oplossing gevonden. Sommige indirect.</li> <li>-Transfer naar de eigen praktijk wordt als zeer waardevol gezien.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Inbrengen van de hulpvraag: kost erg veel tijd. Mensen hebben de neiging hun probleem al uit te leggen.</li> <li>-Niet alle hulpvragen kunnen aan bod komen.</li> <li>-Vraag 7 en 8 in volgorde wisselen.</li> </ul> |

De beslissing welke kwestie besproken wordt, wordt unaniem genomen. Deze keuze wordt door deelnemers toegelicht. Hierbij wordt soms een link gelegd naar de eigen praktijk. Er is voldoende ruimte om diepgang te krijgen. Deelnemers vinden het lastig niet meteen met oplossingen te komen. Eén teambreed groepsgeprek duurt ongeveer 90 minuten. Hulpvragen die niet aan de orde zijn geweest, worden samen kort doorgenomen. Hierbij wordt naar andere oplossingsmogelijkheden gezocht, gebruik makend van ervaringen en expertises van teamleden (figuur 6).

Bij de verkenning van werkproblemen worden hulpvragen zeer uitgebreid beschreven. De context rondom de kwestie wordt geschetst met daarbij de hulpvraag, zoals bij de presentatiefase de bedoeling is. Het kort maar krachtig formuleren van hulpvragen is lastig. Het leggen van de juiste focus is moeilijk. Het gezamenlijk kiezen voor de meest urgente/relevante kwestie verloopt probleemloos. Er wordt gedacht vanuit het team en niet in eigen belang. De bevestigingsronde wordt als natuurlijker ervaren. Doordat een kwestie en de rol van de leerkracht uitgebreid besproken zijn, kunnen gerichte complimenten gegeven worden. Uiteindelijk worden veel ideeën en oplossingen geopperd en zijn er voldoende ideeën voor de transfer naar de eigen praktijk. Deze transfer wordt positief gewaardeerd. Voor hulpvragen die niet beantwoord zijn, wordt samen bepaald wie hulp kan bieden bij het zoeken naar oplossingen. Deelnemers bieden enthousiast en vrijwillig een helpende hand. Uiteindelijk worden alle hulpvragen (in)direct beantwoord. Niet iedereen heeft een gelijke inbreng in dit *teambreed groepsplangesprek*, maar dit wordt niet als een probleem ervaren. Er zijn voldoende mogelijkheden voor iedereen om vragen te stellen.

#### *Bijstelling actieonderzoek*

Het derde *teambreed groepsplangesprek* is in grote lijn hetzelfde als het tweede (figuur 4). Fase 7 en 8 zijn verwisseld. Het voelt logischer eerst de gehele hulpvraag af te handelen en daarna de transfer naar de eigen praktijk te maken. Daarnaast zijn alle hulpvragen vooraf met de moderator gedeeld (zie voorbereidingen deelnemers). Hulpvragen worden kort maar krachtig geformuleerd. De keuze

voor een bepaalde kwestie wordt kort toegelicht. Een vervangende leerkracht en de directeur sluiten bij dit gesprek als extra deelnemer aan.

Figuur 7 Evaluatie gespreksstructuur derde *teambreed groepsplangesprek* (N=10)

| Positief                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Verbeterpunten                                                                                                                                                                                                                      |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>-Sfeer is open.</li> <li>-Groepsgrootte is fijn. Veel inbreng.</li> <li>-Ronde “good practice” maakt duidelijk waar iedereen mee bezig is.</li> <li>-Ronde complimenten voelt natuurlijk en fijn.</li> <li>-Uiteindelijk is voor alle problemen een oplossing gevonden. Sommige indirect.</li> <li>-Transfer naar de eigen praktijk wordt als zeer waardevol gezien.</li> <li>-Bespreken werkproblemen verloopt veel sneller. Geen onnodig tijdverlies.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Mogelijke koppeling tussen hulpvragen vooraf al bekijken.</li> <li>-Na het <i>teambreed groepsplangesprek</i> tijd vrij roosteren om opgedane ideeën meteen op papier te zetten.</li> </ul> |

Eén *teambreed groepsplangesprek* duurt ongeveer 80 minuten. Deelnemers zien zelf mogelijkheden tot het koppelen van een aantal hulpvragen. Deze vragen zijn niet gelijk, maar door een bredere interpretatie is het mogelijk ze samen te bespreken. De verwisseling van fase 7 en 8 wordt gewaardeerd: Eerst iets afronden, alvorens met iets nieuws te beginnen. Andere onderdelen verlopen, zoals eerder, goed. Er is diepgang, bewustwording. Niet opgeloste hulpvragen worden weer enthousiast verdeeld, waarbij ervaringen en expertises van teamleden worden ingezet. Alle deelnemers zijn tevreden na afloop van het gesprek. De koppeling tussen kwesties wordt als positief gezien. Het leereffect kan vergroot worden (figuur 7).

#### *Bijstelling actieonderzoek*

Bij een volgend *teambreed groepsplangesprek* worden hulpvragen, waar mogelijk, voorafgaand aan het gesprek gekoppeld door de moderator. Deelnemers geven aan dat ze opgedane ideeën meteen willen verwerken in hun groepsplannen. Het *teambreed groepsplangesprek* verbruikt niet de volledig gereserveerde anderhalf uur. Resterende tijd wordt ingezet om opgedane kennis naar de praktijk te verwerken.

#### *Rol van de moderator*

Bij de start van het eerste *teambreed groepsplangesprek* heeft de moderator de rol van gespreksleider op zich genomen. Tijdens dit gesprek verandert deze rol. Deelnemers vragen haar mening en ze verwachten dit ook vanuit de rol van CL. De beperkte groepsgrootte rechtvaardigt de keuze deel te nemen aan het gesprek. Dit wordt positief gewaardeerd door deelnemers en moderator. Tijdens het tweede en derde *teambreed groepsplangesprek* heeft de moderator gedeeltelijk deelgenomen aan het gesprek, ondanks het grotere team. Hierbij is bewust gekozen anderen eerst aan het woord te laten. De combinatie van moderator en deelnemer werkt ook in de grotere groep. De expertise van de moderator wordt op deze manier ook ingezet. Daarnaast kan de moderator de focus van het team steeds houden op de hulpvraag van de inbrenger.

De rol van de moderator wordt tijdens alle gesprekken in zijn geheel positief gewaardeerd: de beurtverdeling, het volgen van de gespreksstructuur, het voeren van het evaluatiegesprek, de deelname aan het gesprek. De dubbelrol van gespreksleider wordt als natuurlijk ervaren. Het wordt positief gewaardeerd dat het team deelgenoot is gemaakt van het proces tijdens de ontwikkeling van dit gesprek.

## Hoofdstuk 5 Conclusies en aanbevelingen

In dit hoofdstuk wordt een koppeling gemaakt met de verzamelde data in vergelijking met het theoretisch kader. De conclusies van het onderzoek worden beschreven aan de hand van de deelvragen. Ook worden er aanbevelingen voor de school en vervolgonderzoek gegeven.

### 5.1 Beantwoording deelvragen

*1. Welke voorbereidende vragen en onderwerpen kunnen ervoor zorgen dat in het teambreed groepsplangesprek de ondersteuningsbehoeften van leerkrachten binnen handelingsgericht werken bespreekbaar worden?*

Bij het benoemen van mogelijke hulpvragen en gespreksonderwerpen is het team nauw betrokken geweest. Zij hebben bepaald welke onderwerpen als gespreksonderwerp kunnen dienen. Daarna is een koppeling met de theorie gemaakt (Pameijer, van Beukering, & de Lange, 2011). Hieruit blijkt dat het team vanuit de literatuur nog twee onderwerpen toe wil voegen. Door achteraf de koppeling met de literatuur te maken, ervaren leerkrachten hun eigen kracht en kennis en voelen zich competent (Senge & Westendorp-Kauffman, 2014; Stevens, 2012; Regenmortel, 2002; Deci & Ryan, 2010). Iedereen wordt in zijn kracht gezet en motivatie en betrokkenheid nemen toe (Bobbe & Reimerink, 2014). Het uiteindelijke resultaat van de focusgroep is een lijst met mogelijke hulpvragen/gespreksonderwerpen:

- Is het groepsplan realiseerbaar: klassenmanagement en organisatie?
- Hoe zit het met mijn leerkrachtgedrag: doe ik de dingen goed?
- Na het evalueren: oplossingen zoeken
- Is er nog iets extra's nodig voor individuele leerlingen?
- Heb ik een goed aanbod en doe ik de goede dingen?
- Wat gaat goed en wil ik behouden?
- Komen vakoverstijgende vaardigheden voldoende aan bod?
- Zitten alle leerlingen op de goede plek?
- Welke doelen moeten aan bod komen en op welke manier zet ik ze in mijn groepsplan?
- Heb ik voldoende aandacht voor alle subgroepen?
- Is er voldoende motivatie, zelfvertrouwen en competentie van zowel leerling als leerkracht bij dit groepsplan?

Deze 'checklist voorbereiding *teambreed groepsplangesprek*' wordt voorafgaand aan elk *teambreed groepsplangesprek* door leerkrachten als hulpmiddel gebruikt bij het formuleren van een hulpvraag.

*2. Welke oplossingsgerichte gespreksvorm is het meest geschikt om teamleren te laten ontstaan?*

In het doorlopen van het proces is het 'Team achter de spiegelmodel' (Bannink, 2013) als uitgangspunt genomen. Na vergelijkend theoretisch onderzoek (zie 2.3) is de conclusie dat deze gespreksstructuur het best bij het doel van dit onderzoek. Dit intervisiemodel is gezamenlijk met team en moderator onderzocht en geëvalueerd. Dit intervisiemodel werkt volgens een aantal fasen die achtereenvolgens doorlopen worden (zie 4.3).

Vanuit de evaluatiegesprekken is de conclusie dat een aantal onderdelen van dit intervisiemodel geschikt is voor het *teambreed groepsplangesprek*. Delen van successen, in de ‘good practice-fase’, wordt positief gewaardeerd. Er is echter geen conclusie te trekken met betrekking tot teamleren. Mensen hebben waardering voor andermans inzet en ideeën. Ze bevestigen dit als waardevol voor hun eigen praktijk. Het actieonderzoek heeft echter te kort geduurd om het effect in de eigen praktijk te meten. Daarvoor is meer tijd nodig. Daarnaast levert de afrondingsfase voor leerkrachten meerdere oplossingen op die zij kunnen inzetten tijdens HGW. Geconcludeerd kan worden dat leerkrachten voldoende handvatten hebben na afloop van het *teambreed groepsplangesprek*.

De toepassing van appreciative inquiry (AI) leidt tot de conclusie dat diepgang in het *teambreed groepsplangesprek* wordt verkregen door alle fasen tijdgebonden en met het hele team te doorlopen. Hierdoor ontstaat meer leerervaring. Door tijdgebonden te werken, ontstaat ruimte voor het gesprek. Een *teambreed groepsplangesprek* met een team van zes tot tien personen levert een bredere verkenning van een kwestie op. Groepen mensen transformeren hun collectieve denken via groepsinteractie zodat gemeenschappelijke doelen bereikt worden, door kwesties vanuit meerdere perspectieven te benaderen en te bespreken (Senge, 2011; Hendriksen, 2009; Senge & Westendorp-Kauffman, 2014; Cooperrider, 1985).

Vanuit de transfer naar de eigen praktijk wordt geconcludeerd dat dit leidt tot teamleren. In het *teambreed groepsplangesprek* wordt een transfer naar de eigen praktijk gemaakt. In de nabespreking zien deelnemers transfermogelijkheden naar de eigen praktijk. In de dagelijkse praktijk is te zien dat oplossingen daadwerkelijk ingezet worden. Doelen voor iedereen van toepassing te (kunnen) laten zijn en persoonlijke doelen die gekoppeld worden tot teamdoelen, werken motiverend (Furman & Ahola, 2009). Door bewust te transfereren, verwoorden deelnemers op welke manier zij deze oplossing kunnen inzetten. Teamleren krijgt vorm (Senge, 2011).

De bevestigingsronde, met gerichte complimenten, staat in evaluatiegesprekken meerdere malen ter discussie. Juist binnen OGC is dit een belangrijk onderdeel. Krachtbronnen worden versterkt en het komt tegemoet aan de behoefte aan waardering, erkenning en respect (Cauffman & van Dijk, 2010; Maslow, 1954). Ontvangen van complimenten is een leerproces. Mensen zijn geneigd hun handelen als vanzelfsprekend af te doen (van Marwijk & Poortvliet, 2013). De conclusie die getrokken kan worden vanuit het onderzoek is dat mensen elkaar gericht complimenten kunnen geven. Ook voelen zij de waardering van elkaar en geeft het vertrouwen in eigen kunnen. Toch blijft het soms ongemakkelijk voelen. Het ontvangen van complimenten blijft een leerproces. Bij het geven van complimenten is het belangrijk dat ze gemeend zijn. Door hier bewust mee om te gaan, groeien mensen en voelen zich competent (Visser, 2008; van Marwijk & Poortvliet, 2013).

In het laatste gesprek zijn kwesties spontaan aan elkaar gekoppeld. Het koppelen van kwesties is positief ontvangen. Doordat vragen vooraf doorgegeven worden, kunnen mogelijke koppelingen gelegd worden. Het leereffect wordt vergroot. Door eenzelfde soort probleem vanuit meerdere invalshoeken te belichten ontstaat conceptueel denken (de Bono, 2013). Structuren, verbanden en samenhang worden gezocht, waardoor vanuit een breder kader gekeken wordt.

Bovenstaande conclusies hebben geleid tot een *teambreed groepsplangesprek* waarbinnen teamleren kan ontstaan (figuur 8).

Figuur 8 Teambreed groepsplangesprek

Fase 1 'Good practice' (10 min)

Fase 2 Inbreng van een (nieuw) persoonlijk werkprobleem (10 min)

Fase 3 Presentatie (5 min)

Fase 4 Analyseren van het persoonlijke werkprobleem (15 min)

Fase 5 Bevestiging (5 min)

Fase 6 Bewustwordingsfase (10 min)

Fase 7 Evaluatie van de probleembespreking (5 min)

Fase 8 Verbreding van het werkprobleem in de groep (10 min)

**Evt. kan een tweede vraag/probleem ingebracht worden. Deze wordt dan met behulp van dezelfde structuur besproken en start dan bij stap 2.**

Fase 9 Evaluatie en vervolgspraken plannen (10 min)

**Aansluitend aan het gesprek wordt tijd gepland om de transfer naar de eigen praktijk op papier te verwerken.**

*3. Wat verwachten leerkrachten van mij, als coördinator leerlingenzorg, binnen het structurele teambreed groepsplangesprek?*

Als CL heb ik tijdens dit onderzoek voornamelijk vanuit mijn mandaat als coach opgetreden. Door AI en waardering en erkenning van eigenheden van deelnemers hebben mensen verantwoordelijkheid, samenwerking en eigenaarschap ondervonden. Geconcludeerd kan worden dat dit creativiteit, betrokkenheid, acties en initiatieven oplevert (Cooperrider, 1985). Tijdens het *teambreed groepsplangesprek* ervaar ik het mandaat dat ik krijg van de deelnemers. De waardering voor AI is meerdere malen uitgesproken.

Tijdens het *teambreed groepsplangesprek* heb ik meerdere rollen vervuld. Als moderator heb ik het gesprek geleid, beurten verdeeld en de tijd bewaakt. Ook heb ik gedeeltelijk deelgenomen aan het gesprek. Hierbij is bewust gekozen anderen eerst aan het woord te laten, want het risico van groepsoverleg is dat er teveel consensus in de groep ontstaat, zodat sommige standpunten mogelijk niet naar voren komen (Covey, 2010; de Lange, et al., 2011). Daarnaast heb ik de focus van het team steeds gehouden op de hulpvraag van de inbrenger, passend bij de gespreksfase en gezorgd dat alle participanten de kans krijgen mee te doen (de Lange, et al., 2011). Het blijven vasthouden aan de specifieke fase is essentieel, zodat de inbrenger eerst de mogelijkheid krijgt eigen kennis en expertise in te zetten (Cauffman & van Dijk, 2010; Bannink, 2013). Tijdens het evaluatiegesprek na afloop van het *teambreed groepsplangesprek* zijn deze rollen steeds geëvalueerd en positief gewaardeerd. De

conclusie hieruit is dat een dubbelrol als gespreksleider en gedeeltelijk deelnemer mogelijk is. Dit betekent dat de moderator eigenschappen van effectief leiderschap moet bezitten (Covey, 2010).

## 5.2 Beantwoording onderzoeksvraag

***Hoe kan ik binnen de cyclus van handelingsgericht werken, mijn team ondersteunen om te komen tot teamleren, met behulp van oplossingsgerichte gespreksvoering?***

In dit onderzoek is met het team een ‘checklist voorbereiding *teambreed groepsplangesprek*’ ontwikkeld. Deze checklist geeft leerkrachten voldoende handvatten om een hulpvraag met betrekking tot HGW op te stellen. Deze hulpvraag wordt vervolgens voorafgaand aan het *teambreed groepsplangesprek* gedeeld met de CL. Als de hulpvraag onduidelijk is, wordt deze bijgesteld in een informeel overleg tussen leerkracht en CL. De CL ondersteunt de leerkracht bij het leggen van de juiste focus (Covey, 2003).

De aangepaste gespreksstructuur bevordert teamleren. Het delen van ervaringen en expertise, het complimenteren van elkaar en de transfer naar de eigen praktijk bevorderen de professionaliteit van het team. Op schoolniveau ontwikkelt HGW zich tot een structurele, volledige cyclus.

Bij het voeren van het *teambreed groepsplangesprek* fungeer ik, als CL, zowel als gespreksleider als deelnemer, maar neem daarbij steeds een afwachende houding in (Covey, 2010). Ik zorg voor een goede beurtverdeling, bewaak de verschillende gespreksfasen en zorg voor kritische vragen als teveel consensus dreigt (de Lange, et al., 2011; Bannink, 2013; Cauffman & van Dijk, 2010).

Het *teambreed groepsplangesprek* heeft een structureel karakter gekregen. Viermaal per jaar vindt het gesprek plaats wanneer de leerkrachten hun groepsplannen evalueren en aanpassen. Binnen het *teambreed groepsplangesprek* maken leerkrachten gebruik van individuele expertises en ondersteunen elkaar binnen de cyclus van HGW.

## 5.3 Aanbevelingen voor de praktijk

Ondersteuningsbehoeften van deelnemers zullen, door leerervaringen, verschuiven. De ‘checklist voorbereiding *teambreed groepsplangesprek*’ kan daardoor mogelijk niet meer voldoen. Ook kan het waardevol zijn een schoolbreed onderwerp als uitgangspunt te nemen bij het *teambreed groepsplangesprek*. Evaluatiegesprekken blijven dus van groot belang. Het gesprek blijft in ontwikkeling en waar nodig dient aangepast te worden.

De gespreksvorm is in eerste instantie ontwikkeld binnen HGW. Het is echter zeer goed mogelijk andere kwesties te bespreken met dit model. Bijvoorbeeld bij het uitwisselen van ervaringen over een methode of het voeren van ouder- of kindgesprekken. Hier kan structureel teamleren vorm krijgen.

Teamleden hebben in het laatste gesprek aangegeven graag tijd te krijgen om na afloop van het gesprek ideeën meteen te willen opschrijven en verwerken in het groepsplan. Een format waarin notities met betrekking tot het *teambreed groepsplangesprek* gemaakt kunnen worden kan hier van meerwaarde zijn.

Het voeren van evaluatiegesprekken blijft belangrijk. Mogelijk zijn aanpassingen nodig door veranderde omstandigheden. Ontwikkeling staat voor creativiteit, betrokkenheid, acties en initiatieven (Cooperrider, 1985).

#### 5.4 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek

Vervolgonderzoek kan gericht zijn op het creëren van een lerende organisatie (Senge, 2011). Op welke manier kan teamleren binnen de school ingezet kan worden en welke onderdelen van de lerende organisatie kunnen bijdragen aan de kwaliteit van het onderwijs? Vanuit de visie van de school, waarbij iedereen autonoom mag functioneren en individuele expertises ingezet worden ten behoeve van een ieder, kan dit een interessante ontwikkeling zijn.

In een vervolgonderzoek kan ook onderzocht worden hoe leerkrachten begeleid kunnen worden bij het voeren van kindgesprekken binnen HGW. Op dit moment zijn er nog geen structurele kindgesprekken binnen de cyclus van HGW ingevoerd. Vanuit het burgerschapsmodel hebben leerlingen ook een stem en zouden zij gehoord moeten worden (Claasen, et al., 2009; Ponte & Verbeek, 2014). De school wil uitgaan en aansluiten van de mogelijkheden van de leerkracht. Het is een logische stap dat leerkrachten in hun klas hetzelfde doen: uitgaan van de mogelijkheden en expertises van hun leerlingen en deze inzetten ten gunste van iedereen: ieder kind zijn talent! Dit betekent dat de professionalisering van leerkrachten op dit gebied moet groeien. AI is hiervoor een bruikbaar instrument (Cooperrider, 1985).

## Hoofdstuk 6 Reflectie

In dit hoofdstuk beschrijf ik mijn groei gedurende het proces van het onderzoek, hoe mijn visie veranderd is en welke doorgroeimogelijkheden ik zie in mijn rol als begeleider. Hierbij is gebruik gemaakt van het boek 'Inclusief bekwaam' (Claasen, et al., 2009).

### 6.1 Beschrijvende reflectie

Doelen vanuit mijn POP zijn leren begeleiden van collega's en verdieping in de theorie. Daarin ben ik tijdens dit onderzoek enorm gegroeid. Ik heb meer handvatten om collega's te begeleiden. Gesprekken hebben een structureel karakter. Waar ik eerst vooral oplossingen aangedragen heb, werk ik nu vanuit hun eigen kracht en mogelijkheden om mensen te laten groeien (Basisdimensie B2.1 en A1, Competent in samenwerking met collega's). De overtuiging aan te sluiten bij de expertise en ervaring van de collega's is sterker geworden en oplossingen komen meer vanuit collega's. Denkend in mogelijkheden geef ik leerkrachten vertrouwen en gevoel van autonomie (Interpersoonlijk competent). Bij de verdieping in de theorie heb ik meermaals als feedback gekregen te weinig theorieën kritisch met elkaar te vergelijken. In het schrijven van mijn theoretisch kader heb ik geprobeerd dit meer te doen. Het blijft een leerpunt (Competent in reflectie en ontwikkeling, Dublin Descriptor(DD): Kennis en inzicht, Basisdimensie B1). Op microniveau ondersteun ik leerkrachten vanuit hun eigen kracht bij het werken met de leerlingen en in hun groep. Op mesoniveau heb ik het *teambreed groepsplangesprek* ingevoerd. Samenwerkend leren (basisdimensie B2.2) heeft vorm gekregen. Dit kan nog verder ontwikkeld worden door ook ouders en leerlingen hierin een stem te geven. Op macroniveau, binnen een cluster van scholen, ben ik gevraagd mee te denken voor de overlegvorm waarin voor meerdere leerlingen onderwijsbehoeften en benodigde ondersteuning bepaald worden.

### 6.2 Technische reflectie

Module HGW heeft bijgedragen aan het onderzoeksonderwerp. Theoretische achtergronden zijn op mijn school niet bekend. Betrokkenheid van collega's heeft mij de meerwaarde laten ervaren van het samen ontwikkelen en oplossen van problematiek. Mijn vertrouwen in teamleren is daardoor enorm versterkt. Waardering voor het onderzoek, maar ook waardering voor mijn ontwikkeling in de rol van CL, hebben mij door de lastige momenten gesleept als ik het niet meer zag zitten en de motivatie gegeven door te gaan. Samen met het team heb ik systematisch alle componenten in het *teambreed groepsplangesprek* onderzocht, mijn kennis hierbij ingezet en gedeeld (DD: Toepassen kennis en inzicht, basisdimensie 2.3). Praktijk en theorie hebben in een onderlinge wisselwerking gestaan door vragen en ervaringen vanuit de eigen praktijk. Dit draagt bij aan het versterken van professioneel handelen (Jacobs, 2010). Op basis van een open sfeer, wederzijds vertrouwen, waardering en begrip voor elkaars (on)mogelijkheden ontstaat een professionele beroepshouding (basisdimensie A1 en A2).

Het tijdspad dat ik voorafgaand aan mijn onderzoek heb uitgezet, heb ik gedurende het onderzoek bijgesteld. Sommige onderdelen hebben meer tijd gekost dan vooraf ingeschat. Daarnaast gaan andere werkzaamheden door. Hierdoor heb ik een derde gespreksronde kunnen meenemen in het onderzoek. Dit heeft het onderzoek versterkt.

Het uitvoeren en beschrijven van dit onderzoek zie ik als grote leerervaring. Ik heb mijn onderzoeksvaardigheden (basisdimensie B2.3) getraind. Waar ik eerst handelde vanuit ervaring en daar mijn keuzes op baseerde, handel ik nu vanuit theoretische achtergronden die ik kan herleiden

en toelichten. Ik vorm een mening en kan deze onderbouwen met theorie (DD: Communicatie). Door geschikte onderzoeksmethoden, ethisch handelen en de feedback van CF in te zetten, zijn mijn onderzoeksresultaten betrouwbaar en verantwoord (de Lange, et al, 2011).

Feedback bij het schrijven van toetsen heeft mijn reflectief onderzoekende houding enorm verbeterd (van Swet & van Huigenvoort, 2012). Ik heb geleerd de school als één systeem te benaderen: de leerling die bij verschillende vakgebieden doelen moet behalen onder begeleiding van de leerkracht op deze school met deze klas in deze omgeving. Door vanuit één systeem te werken, kan er in mijn ogen zo veel mogelijk inclusief onderwijs ontstaan. Het ontwikkelde *teambreed groepsplangesprek* draagt hieraan bij. Uitwisseling van expertise en een transfer naar de eigen praktijk creëert gezamenlijke verantwoordelijkheid voor alle leerlingen (Claasen, et al., 2009; Senge & Westendorp-Kauffman, 2014).

### 6.3 Biografische reflectie

Vanuit mijn overtuiging dat je beter met iemand kunt praten, dan over iemand zal ik altijd open en eerlijk aangeven hoe ik over kwesties denk, waarbij ik hoop dat dit wederzijds is. Hierbij moet ik soms genuanceerder te werk gaan (Tekens, 2010). Bij onverwachtse zaken ventileer ik mijn mening soms spontaan, waardoor ik anderen gespreksruimte ontnem. Als moderator heb ik daarom, met succes, in het *teambreed groepsplangesprek* steeds een afwachtende houding aangenomen.

De balans tussen verschillende werkzaamheden is soms in de knel gekomen. Het volgen van een studie naast je werk en gezinsleven heb ik als zwaar ervaren. Door overleg en afspraken met mijn directeur heb ik uiteindelijk de balans kunnen herstellen en heb ik de studie binnen twee jaar afgerond (basisdimensie A3, DD leervaardigheden).

Gedurende de opleiding heb ik mijn visie bijgesteld. Mijn hart ligt nog steeds bij speciale leerlingen. Ik ben er sterker van overtuigd geraakt dat we er alles aan moeten doen om speciale leerlingen een goede plek te bieden binnen ons onderwijssysteem. Het *teambreed groepsplangesprek* geeft mijn school hiervoor meer mogelijkheden. Mijn veranderde houding, waarbij ik afwachtend ben en de leerkracht de expert laat zijn, draagt hieraan bij. Door beter te luisteren naar anderen, kan ik gericht reageren en meer oplossingsgericht werken (Cauffman & van Dijk, 2010; Covey, 2010). Ik heb ervaren dat de motivatie van mensen toeneemt door deze begeleidingswijze (Bobbe & Reimerink, 2014).

### 6.4 Kritische reflectie

Vanuit politiek en maatschappelijk oogpunt is passend onderwijs een verplichting, maar het is voor mij ook een moreel standpunt. HGW is een manier om onderwijs passend te maken (Pameijer, van Beukering, & de Lange, 2011). Het *teambreed groepsplangesprek* draagt daaraan bij. De gezamenlijke zoektocht naar mogelijkheden en het delen van expertise helpen inclusie te verwezenlijken (Claasen, et al., 2009). Hierbij wil ik leerlingen een stem geven (Ponte & Verbeek, 2014). Vanuit de Rechten van het Kind vind ik het belangrijk kinderen zeggenschap te geven in hun eigen ontwikkeling (Unicef, 2009).

Positieve psychologie pleit voor meer aandacht voor positieve ervaringen en kwaliteiten van mensen. Dit komt ten goede aan menselijke groei (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; Seligman, 2014).

Binnen de positieve psychologie worden mensen aangesproken op hun kernkwaliteiten.

“Kernkwaliteiten zijn onze meest ‘eigene’ eigenschappen. Ze vormen het potentieel aan persoonlijke

mogelijkheden die wij tot onze beschikking hebben en die we al dan niet gebruiken” (Ofman, 2010). Kernkwaliteiten zijn bij iedereen aanwezig en breed inzetbaar (Korthagen & Lagerwerf, 2008). In mijn begeleidingswijze werk in grotendeels vanuit de positieve psychologie. Ik ben van mening dat motivatie toeneemt als mensen positief benaderd worden. Door een leerkracht zelf de volgende stap te laten bepalen, neemt motivatie toe en krijgt het werken vanuit mogelijkheden vorm.

## 6.5 Meta-reflectie

Kijkend naar mezelf en het proces dat ik afgelopen twee jaar heb doorlopen ben ik trots. Waar ik eerst vooral reflectie heb toegepast om op korte termijn oplossingen te vinden voor praktische problemen, pas ik nu systematisch reflectie toe om mijn professionele ontwikkeling te stimuleren (Klabbers & Boosten, 2013). De reflectiecyclus helpt me goede ontwikkelingen te behouden en minder goede zaken te schrappen (Korthagen & Vasalos, 2002). Vooral de bewustwordingsfase brengt me hierbij inzichten. Door bewust na te denken over de stappen die gezet zijn in een proces, bepaal ik wat ik de moeite waard vind om te behouden of zelfs wil uitbreiden. Tijdens het bijstellen van het *teambreed groepsplangesprek* heb ik steeds bekeken wat behouden of aangepast moest worden.

Als ‘change agent’ wil ik HGW, samen met het team, verder ontwikkelen in mijn school. Ik wil de cyclus graag uitbreiden met kindgesprekken. Daarnaast moet er speciale aandacht komen voor leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong. De eerste stappen zijn gezet. In overleg met onze specialist ‘begaafdheid’ onderzoek ik hoe we dit in het groepsplan kunnen verwoorden. Reflectie op meerdere niveaus helpt me gerichte keuzes maken en ik kan ze theoretisch onderbouwen. Hierin ben ik gegroeid, maar wil ik zeker nog verder ontwikkelen!

## Bibliografie

- Andriessen, D., Onstenk, J., Delnooz, P., & Peij, H. S. (2010, augustus 30). *Gedragscode praktijkgericht onderzoek voor het HBO*. Delft: HBO raad, vereniging van hogescholen.
- Argyris, C. (1990). *Overcoming Organizational Defenses: Facilitating Organizational Learning*. Boston: Allyn and Bacon.
- Backus-Munk, J. (2011, juni). *Wat helpt jou*. Opgehaald van HBO Kennisbank: [http://www.hbo-kennisbank.nl/nl/page/hborecord.view/?uploadId=fontys\\_didlmods%3Aoi%3Arepository.samenmaken.nl%3Asmpid%3A28901](http://www.hbo-kennisbank.nl/nl/page/hborecord.view/?uploadId=fontys_didlmods%3Aoi%3Arepository.samenmaken.nl%3Asmpid%3A28901)
- Bannink, F. (2008). De kracht van oplossingsgerichte therapie: een vorm van gedragstherapie. *Gedragstherapie* 38, 5-16.
- Bannink, F. (2013). *Oplossingsgerichte vragen*. Amsterdam: Pearson Assessment and Information B.V.
- Bateson, G. (1979). *Mind and Nature: A Necessary Unity*. Toronto: Bantam.
- Berg, I. K., & Steiner, T. (2004). *Het spel van oplossingen. Oplossingsgerichte psychotherapie voor kinderen*. Amsterdam: Pearson.
- Bestuursondersteuningsprofiel. (2014, februari 11). BestuursOndersteuningsProfiel. *Clusters maken Passend Onderwijs*.
- Bobbe, L., & Reimerink, L. (2014, augustus 31). *Ik empower, jij empowert, wij empoweren. Waar hebben we het eigenlijk over?* Opgehaald van Empowerment in de volkshuisvesting: [http://www.reimerink.com/empowerment/index\\_bestanden/Page340.htm](http://www.reimerink.com/empowerment/index_bestanden/Page340.htm)
- Boukens, Y. (2011). *De implementatie van handelingsgericht werken*. Opgehaald van HBO Kennisbank: [http://www.hbo-kennisbank.nl/nl/page/hborecord.view/?uploadId=fontys\\_didlmods%3Aoi%3Arepository.samenmaken.nl%3Asmpid%3A28594](http://www.hbo-kennisbank.nl/nl/page/hborecord.view/?uploadId=fontys_didlmods%3Aoi%3Arepository.samenmaken.nl%3Asmpid%3A28594)
- Cauffman, L., & van Dijk, D. J. (2010). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Den Haag: Boom Lemma uitgevers.
- Claasen, W., de Bruïne, E., Schuman, H., Siemons, H., & van Velthooven, B. (2009). *Inclusief bekwaam. Generiek competentieprofiel inclusief onderwijs*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Clijnen, A. (2007). Handreiking 1-zorgroute voor leerkrachten en intern begeleiders in het primair onderwijs. *Planmatig omgaan met verschillen*. Woerden: WSNS+/KPC-groep.
- Cooperrider, D. (1985). *Appreciative Inquiry: Toward a Methodology for Understanding and Enhancing Organizational Innovation*. Cleveland: Case Western Reserve University.
- Covey, S. (2003). *Focus: Achieving Your Highest Priorities*. New York: Simon & Schuster.
- Covey, S. (2010). *De zeven eigenschappen van effectief leiderschap*. Amsterdam: Business Contact.
- Cuyvers, G. (2003). *Kwaliteitsontwikkeling in het onderwijs*. Apeldoorn: Garant.

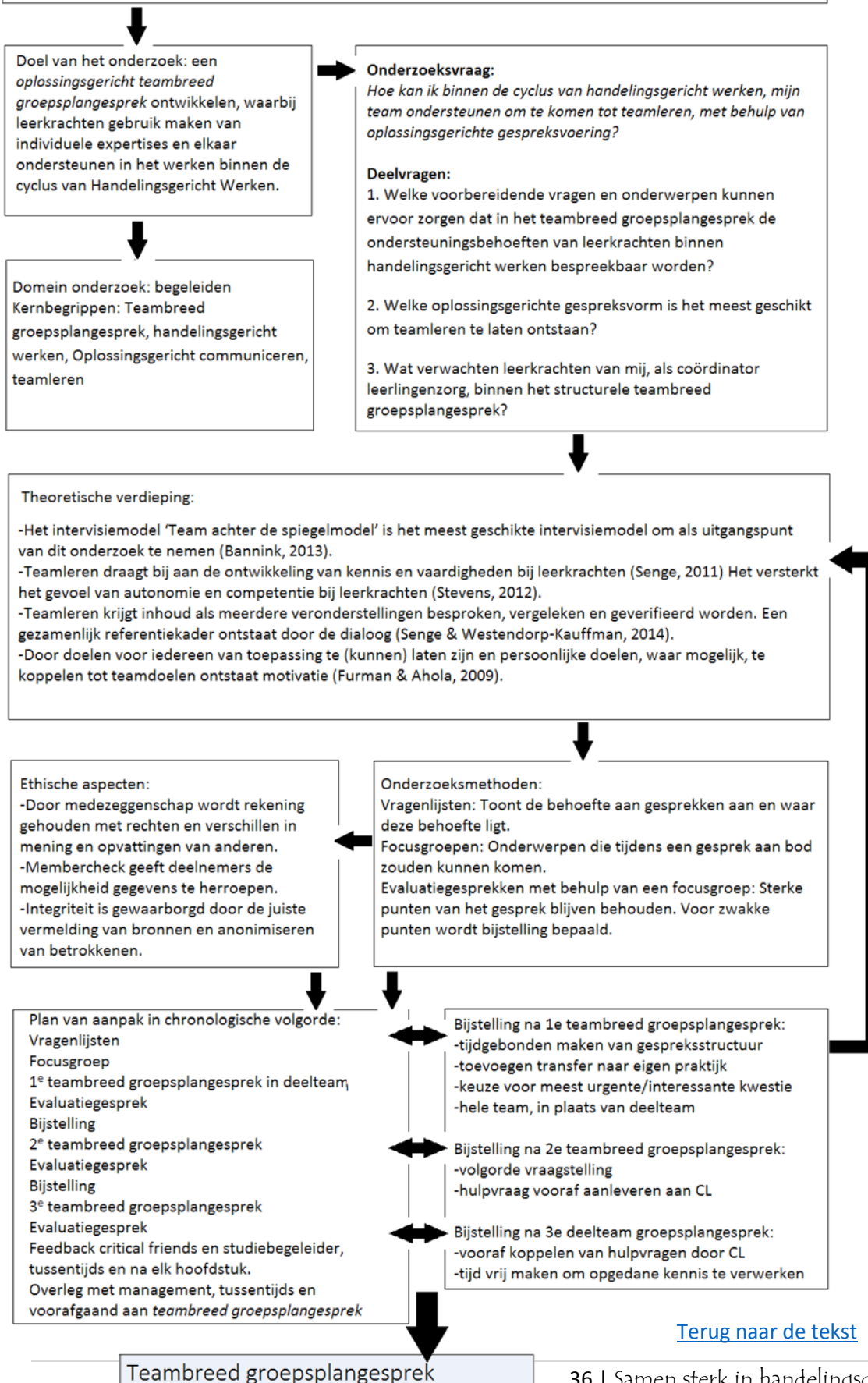
- de Bono, E. (2013). *Zes denkhoeden*. Amsterdam: Business Contact.
- de Lange, R., Schuman, H., & Montesano Montessori, N. (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2010). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Denters, S. v. (2010). Oplossingsgericht werken in het onderwijs in opmars. *Frappant*. Opgehaald van Marant: <http://www.marant.nl/frappant.php?q=1565>
- Department for Education. (2014, november 25). *Children with Special Educational Needs (SEN)*. Opgehaald van Gov.uk: <https://www.gov.uk/children-with-special-educational-needs/extra-SEN-help>
- European Agency for Special Needs en Inclusive Education. (2014, mei 6). *Special needs education within the education system - Finland*. Opgehaald van <http://www.european-agency.org/>: <http://www.european-agency.org/country-information/finland/national-overview/special-needs-education-within-the-education-system>
- Furman, B., & Ahola, T. (2009). *Reteaming*. Amsterdam: Uitgeverij Boom.
- Harinck, F. (2007). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Apeldoorn: Cyclus-Garant.
- Hartman, O. (2011). *De intern begeleider als coach in het basisonderwijs*. Opgehaald van HBO Kennisbank: [http://www.hbo-kennisbank.nl/nl/page/hborecord.view/?uploadId=fontys\\_didlmods%3Aoi%3Arepository.samenmaken.nl%3Ampid%3A28726](http://www.hbo-kennisbank.nl/nl/page/hborecord.view/?uploadId=fontys_didlmods%3Aoi%3Arepository.samenmaken.nl%3Ampid%3A28726)
- Hendriksen, J. (2009). *Handboek intervisie*. Amsterdam: Boom Nelissen.
- Interactum Lectoraat. (2015, juli 30). *Groepsinterview*. Opgehaald van Kennisbank Lectoraat: <http://kennisbank.lectoraat.nl/index.cfm?page=Groepsinterview>
- Jacobs, G. (2010). *Professionele waarden in kritische dialoog. Omgaan met onzekerheden in educatieve pratijken*. Tilburg: Fontys Opleidingen Speciale Onderwijszorg.
- Klabbers, A., & Boosten, W. (2013). Een reflectieve-onderzoekende houding. *Nieuw meesterschap* 3, 29-33.
- Korthagen, F., & Lagerwerf, B. (2008). *Leren van binnenuit*. Amsterdam: Boom Lemma.
- Korthagen, F., & Vasalos, A. (2002). Niveaus in reflectie: naar maatwerk in begeleiding. *VELON Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 29-38.
- Lewin, K. (2015, mei 5). *Kurt Lewin: groepen, ervaringsleren en actieonderzoek*. Opgehaald van Infed.org: <http://infed.org/mobi/kurt-lewin-groups-experiential-learning-and-action-research/>
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and Personality*. New York: Harper.

- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2013, november). *Passend Onderwijs*. Opgehaald van Passend onderwijs voor elk kind: <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/passend-onderwijs-vanaf-schooljaar-2014-2015>
- Ofman, D. (2010). *Bezieling en kwaliteit in organisaties*. Utrecht: Servire.
- Pameijer, N., van Beukering, T., & de Lange, S. (2011). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam*. Leuven: Acco.
- Ponte, M. (2006). *Onderwijs van eigen makelij. Procesboek actieonderzoek in scholen en opleidingen*. Soest: Uitgeverij Nelissen.
- Ponte, P., & Verbeek, G. (2014). *Participatie in het onderwijs*. Amsterdam: Boom Lemma.
- Regenmortel, T. v. (2002). *Empowerment en maatzorg*. Leuven: Acco.
- Sahlberg, P. (2013). *Finnish lessons*. Helmond: Uitgeverij Onderwijs maak je samen.
- Schoolgids. (2014-2015). *Schoolgids*. Horst aan de Maas: Mijn stichting.
- Schoolondersteuningsprofiel. (2014). *Schoolondersteuningsprofiel*.
- Seligman, M. (2014). *Gelukkig Zijn Kun Je Leren*. Houten: Spectrum.
- Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An introduction. *American Psychologist*, 5-14.
- Senge, P. (2011). *Lerende scholen*. Den Haag: Academic Service.
- Senge, P., & Westendorp-Kauffman, A. M. (2014). *De vijfde discipline*. Schiedam: Scriptum.
- Smeets, E., Ledoux, G., Regtvoort, A., Felix, C., & Lous, A. M. (2015). Passende competenties voor passend onderwijs. *Onderzoek naar competenties in het basisonderwijs*. ITS, Radboud Universiteit Nijmegen.
- Stevens, L. (2012, november 25). *Over het werk van Luc Stevens: de behoefte aan relatie, competentie en autonomie*. Opgehaald van Het kind: inspiratie, legitimatie en verbinding: <http://hetkind.org/2012/11/25/over-het-werk-van-luc-stevens-de-behoefte-aan-relatie-competentie-en-autonomie/>
- Swet, J. v., Roosken, B., Ansems, A., Siebelink, J., & Hartog, L. d. (2009). *That's what friends are for. Critical friends in a professional learning community*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Tekens, I. (2010). *De kunst van het communiceren*. Apeldoorn: Maklu.
- The State of Queensland: Department of Education, Training and Employment. (2011, december 8). *Education: Working in teams*. Opgehaald van Queensland government: <http://education.qld.gov.au/staff/learning/diversity/roles/c-working.html>
- Unicef. (2009, november 16). Verdrag inzake de Rechten van het Kind. Voorburg: Verenigde Naties.
- van Dam, L. (2010). *Oplossingsgerichte intervisie*. Amsterdam: Boom Uitgevers.

- van der Bolt, E., Studulski, F., van der Vegt, A. L., & Bontje, D. (2006). *De betrokkenheid van de leraar bij onderwijsinnovaties. Een verkenning op basis van literatuur*. Utrecht: Sardes. Opgehaald van <http://site.konict.nl/kass-dev/download.php?object=1146892&directview=true>
- van Marwijk, F., & Poortvliet, H. (2013). *Het groot complimentenboek*. Zaltbommel: Uitgeverij Haystack.
- van Meersbergen, E., & Jeninga, J. (2012). De ecologie van de leerling: Een systeemgericht model voor het onderwijs. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 175-185.
- van Swet, J., & van Huigenvoort, H. (2012). De triade en de reflectief onderzoekende houding in de Master SEN. *Praktijkgericht onderzoek in de lerarenopleidingen: Inspireren en samen kennis delen* (pp. 21-26). Den Bosch: Fontys.
- Visser, C. (2008). *Effectief leren complimenteren*. Opgehaald van Artikelen: <http://artikelencoertvisser.blogspot.nl/2008/01/effectief-leren-complimenteren.html>
- Walraven, M., van Eck, P., van der Vegt, A. L., & Weijers, S. (2014). *Pionieren in passend onderwijs: ervaringen van begeleiders in de scholen*. Utrecht: Oberon.
- Wattenberg, I. (2013). *Handelingsgericht werken in de praktijk*. Opgehaald van HBO Kennisbank: [http://www.hbo-kennisbank.nl/nl/page/hborecord.view/?uploadId=fontys\\_didlmods%3Aoi%3Arepository.samenmaken.nl%3Ampid%3A30848](http://www.hbo-kennisbank.nl/nl/page/hborecord.view/?uploadId=fontys_didlmods%3Aoi%3Arepository.samenmaken.nl%3Ampid%3A30848)
- Westenberg, L., & Baaijens, T. (2005, juni 25). Kindgericht werken in Zweden. *Nieuwsbrief PO*. Marant - Adviseurs in leren & ontwikkeling. Opgehaald van Marant: <http://www.marant.nl/frappant.php?q=463>

## Bijlage 1 Stroomdiagram Ponte

Dannie Emonts, Coördinator leerlingenzorg op reguliere basisschool, student Master SEN cohort 2013-2014  
Betrokkenen aan het onderzoek: team van 7 leerkrachten, 1 onderwijsassistent en 1 directeur.



## Bijlage 2 Vragenlijst evaluatiegesprek *teambreed groepsplangesprek*

De vragen zijn steeds in teamverband besproken en beantwoord. Het gespreksverslag gemaakt vanuit de antwoorden wordt ter goedkeuring voorgelegd aan alle deelnemers (membercheck).

- 1 Hoe was de sfeer tijdens het *teambreed groepsplangesprek*?
- 2 Is je hulpvraag naar tevredenheid beantwoord?
- 3 Heb je vertrouwen om met je groepsplan aan het werk te gaan?
- 4 Welke onderdelen zijn naar tevredenheid verlopen?
- 5 Welke onderdelen zou je graag veranderen?
- 6 Welke tips/wensen heb je, om het rendement van het groepsgesprek te verhogen? Denk hierbij aan inhoud, vorm, rolverdeling, tijd, ...
- 7 Wat is je mening over de rol van de moderator?
- 8 Welke tips/feedback heb je voor de moderator?

## Bijlage 3 Vragenlijst ondersteuningsbehoeften

Geachte collega's,

Voor mijn studie Master SEN (Special Educational Needs) wil ik een onderzoek doen over het voeren van groepsgesprekken binnen de cyclus van Handelingsgericht werken (HGW). Ik ben er trots op om te zien hoe het planmatig werken binnen deze cyclus nu al door iedereen vormgegeven wordt. Het voeren van een groepsgesprek binnen deze cyclus is een volgende stap die ik graag met jullie wil zetten.

Om duidelijk te krijgen welke hulpvragen er liggen n.a.v. het opstellen en werken met groepsoverzichten en –plannen heb ik jullie hulp nodig!

Op deze wijze wil ik samen zoeken naar een goede manier van gespreksvoering, passend binnen ons uitgangspunt 'Wie het weet mag het zeggen...'

Het invullen van deze vragenlijst zal ongeveer 10 minuten duren. Vanzelfsprekend wordt er vertrouwelijk omgegaan met de informatie die gegeven wordt. Tijdens een teamvergadering zullen we samen proberen de puzzelstukjes een plek te geven. We bekijken de uitkomsten en bepalen samen welke ondersteuning zeker geboden zou moeten worden tijdens een groepsgesprek.



**Graag zou ik jullie mening willen horen over de volgende vragen om alle puzzelstukjes een goed plekje te geven. *Bij alle vragen zijn meerdere antwoorden mogelijk!***

\*\*\*\*\*

1 Het opstellen van groepsoverzichten en groepsplannen doe ik op dit moment:

- ☐ Alleen
- ☐ met duo partner
- ☐ met een andere collega
- ☐ met de coördinator leerlingenzorg
- ☐ anders, nl.

---

---

Ben je daarmee tevreden?      Ja / Nee / Gedeeltelijk

Ruimte voor toelichting:

---

---

---

---

2 Het clusteren van leerlingen doe ik op basis van:

- ☐ Leerprestaties
- ☐ Leerstijl
- ☐ Motivatie
- ☐ Doelen

- 0 Instructie
- 0 Onderwijsbehoeften
- 0 anders, nl.

---

3 Bij het werken met groepsplannen en –overzichten wil ik graag ondersteuning bij:

- 0 het invullen van groepsoverzichten
  - 0 het formuleren van doelen
  - 0 het clusteren van leerlingen
  - 0 het organiseren van het onderwijsaanbod
  - 0 het evalueren van het groepsplan
  - 0 het aanpassen van het groepsplan na evaluatiemomenten
  - 0 anders, nl.
- 
- 

4 Bij het werken met groepsplannen en -overzichten kan ik anderen ondersteunen bij:

- 0 het invullen van groepsoverzichten
  - 0 het formuleren van doelen
  - 0 het clusteren van leerlingen
  - 0 het organiseren van het onderwijsaanbod
  - 0 het evalueren van het groepsplan
  - 0 het aanpassen van het groepsplan na evaluatiemomenten
  - 0 anders, nl.
- 
- 

Opmerkingen n.a.v. van deze vragenlijst:

---

---

---

Mochten er nog vragen/opmerkingen zijn, neem dan gerust contact met mij op ([d.kuijpers@mariaschool-tienray.nl](mailto:d.kuijpers@mariaschool-tienray.nl)). Alvast bedankt voor jullie inzet en medewerking!

Met vriendelijke groet,  
Dannie Kuijpers

[Terug naar de tekst](#)

## Bijlage 4 Score vragenlijst ondersteuningsbehoeften

Vanuit de vragenlijsten voor leerkrachten zijn alle antwoorden gescoord. Hieronder zijn ook evt. aanvullende antwoorden opgenomen.

### 1 Het opstellen van groepsoverzichten en groepsplannen doe ik op dit moment:

|                                   |                       |                                                                                                               |
|-----------------------------------|-----------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| alleen                            | 5                     | Wordt daarna besproken met duopartner.                                                                        |
| met duopartner                    | 4                     |                                                                                                               |
| met een andere collega            | 0                     |                                                                                                               |
| met de coördinator leerlingenzorg | 0                     |                                                                                                               |
| Anders:                           | 1                     | Op dit moment geen groepsplannen, i.v.m. nieuwe functie.                                                      |
| Tevreden?                         | 4x ja,<br>3x<br>deels | Blijft moeilijk; veel werk alleen, duopartner zou fijn zijn i.v.m. taakverdeling; Ik wil een sparringpartner. |

### 2 Het clusteren van leerlingen doe ik op basis van:

|                    |   |              |
|--------------------|---|--------------|
| Leerprestaties     | 5 |              |
| Leerstijl          | 2 |              |
| Motivatie          | 1 |              |
| Doelen             | 4 |              |
| Instructie         | 4 |              |
| Onderwijsbehoeften | 5 |              |
| anders, nl.        | 1 | Gevoelsmatig |

### 3 Bij het werken met groepsplannen en –overzichten wil ik graag ondersteuning bij:

|                                                       |   |                                                                                                                                                                                                                       |
|-------------------------------------------------------|---|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| het invullen van groepsoverzichten                    | 1 |                                                                                                                                                                                                                       |
| het formuleren van doelen                             | 3 |                                                                                                                                                                                                                       |
| het clusteren van leerlingen                          | 2 |                                                                                                                                                                                                                       |
| het organiseren van het onderwijsaanbod               | 5 |                                                                                                                                                                                                                       |
| het evalueren van het groepsplan                      | 5 |                                                                                                                                                                                                                       |
| het aanpassen van het groepsplan na evaluatiemomenten | 2 |                                                                                                                                                                                                                       |
| anders, nl.                                           | 2 | Ondersteuning bij een goed, compleet groepsplan voor groep 1-2; Aandacht leerlijnen en executieve vaardigheden. Waar laat ik speciale leerlingen? Hoe benoem ik beknopt wat hun doelen zijn en hoe we daaraan werken? |

### 4 Bij het werken met groepsplannen en -overzichten kan ik anderen ondersteunen bij:

|                                                       |   |  |
|-------------------------------------------------------|---|--|
| het invullen van groepsoverzichten                    | 4 |  |
| het formuleren van doelen                             | 2 |  |
| het clusteren van leerlingen                          | 2 |  |
| het organiseren van het onderwijsaanbod               | 0 |  |
| het evalueren van het groepsplan                      | 2 |  |
| het aanpassen van het groepsplan na evaluatiemomenten | 2 |  |

anders, nl.

- 3 | Denk dat iedereen het beter kan; Ondersteunen bij meerdere punten op groep 1-2 gericht; Aandacht leerlijnen en executieve vaardigheden. Waar laat ik speciale leerlingen? Hoe benoem ik beknopt wat hun doelen zijn en hoe we daaraan werken?

## Bijlage 5 Checklist voorbereiding groepsbespreking

Tijdens een groepsbespreking staan het groepsoverzicht en het groepsplan centraal. Doel hiervan is dat de leerkracht gemotiveerd is om het groepsplan te realiseren. Het is daarom van groot belang dat zij zelf aangeeft welke punten en vragen zij heeft. Deze checklist is bedoeld als een middel om dit helder te krijgen. Je hoeft dus niet alle vakjes in te vullen.

| Bespreekpunten en vragen betreffende                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | Concrete bespreekpunten |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|
| <i>Organisatie, sfeer en communicatie</i><br>-Hoe verloopt klassenmanagement en zelfstandig werken?<br>-Hoe verloopt de samenwerking tussen leerlingen onderling en met jou?<br>-Hoe verlopen de gesprekken met ouders?<br>-Waar ben je tevreden over? Welke twijfels heb je nog?                                                                                                                                                                   |                         |
| <i>Leerlingen die extra begeleiding nodig hebben</i><br>Is het gelukt om de leerlingen te signaleren die:<br>-extra begeleiding nodig hebben?<br>-meer uitdaging en verdieping nodig hebben?                                                                                                                                                                                                                                                        |                         |
| <i>Leerlingen waarvan je hun onderwijsbehoeften nader wilt bespreken</i><br>-Wat is precies je vraag bij deze leerlingen?<br>-Bij welke leerlingen denk je aan een nader onderzoek?<br>-Bij welke leerlingen denk je aan aanmelding voor een leerlingbespreking of zorgteam en met welke vraag?<br>-Welke voorbereiding is daarvoor nodig? Wie zou je bij die bespreking willen uitnodigen en waarom?                                               |                         |
| <i>Clustering van leerlingen</i><br>-Welke vragen/twijfels heb je over het clusteren?<br>-Is deze clustering voor jou haalbaar qua organisatie?<br>-Wat zijn jouw ontwikkelpunten en begeleidingsvragen?                                                                                                                                                                                                                                            |                         |
| <i>Opstellen van het groepsplan</i><br>-Welke vragen heb je bij de doelen voor de hele groep, de subgroepjes of een individuele leerling?<br>-Welke vragen heb je over het onderwijsaanbod voor de hele groep, de subgroepjes of een individuele leerling?<br>-Is duidelijk wanneer, hoe en door wie geëvalueerd wordt of de doelen bereikt zijn?                                                                                                   |                         |
| <i>Realiseren van het groepsplan</i> Hoe ziet het er volgens jou in de praktijk uit?<br>-Hoe maak je de vertaling naar de week- en dagplanning?<br>-Waar twijfel je over en wat zijn je vragen?<br>-Hoe schat je in dat de samenwerking met de andere betrokkenen zal verlopen?<br>-Wat heb jij nodig aan ondersteuning of begeleiding om je groepsplan uit te voeren?<br>-Welke observatie en/of bespreekpunten heb je voor een evt. groepsbezoek? |                         |

Uit: Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam (Pameijer, van Beukering, & de Lange, 2011)

[Terug naar de tekst](#)

## Bijlage 6 Feedback van Critical Friends

Omdat de feedback en de verwerking ervan erg veel is, staat deze gerangschikt per hoofdstuk. Per hoofdstuk leg ik uit wat ik met deze feedback gedaan heb. Bij elk hoofdstuk zijn opmerkingen over mastertaalgebruik, spelling, zinsbouw, e.d. gegeven. Deze heb ik verwerkt, maar niet in onderstaande opmerkingen benoemd. De belangrijkste opmerkingen heb ik aangegeven. Ik heb niet alle opmerkingen opgenomen, omdat dit er veel te veel waren.

### Hoofdstuk 1

Deze alinea is heel uitgebreid. Voor jou onderzoek is vooral het laatste stuk belangrijk. Ik denk dat sommige zinnen hierin misschien geschrapt kunnen worden.

Jij richt je op begeleiden, dus het groepsoverzicht heel kort uitleggen en vooral focussen op de evaluatie waar je naar toe wilt. Denk ik!

Dit past ook goed onder jouw eerste alinea van dit kopje. Eerst stuk oplossingsgericht/passend onderwijs, daarna hoe de school met behulp van het rijnlandmodel het passend onderwijs vorm geeft, en vervolgens HGW. Ook kun je erover nadenken of dit model van Rijnland misschien in de inleiding moet.

Dit hoort inderdaad binnen dit kopje, maar is ook soort inleiding toch? Over nadenken of dit jou inleiding is, of je jouw rol op school hier pas verteld.

Het is me nog niet helemaal helder wat je nu precies wilt. Het is nog niet eenduidig genoeg. Je schrijft zowel het opstellen en maken van goede concrete plannen/ én het OGC bespreken om elkaar te ondersteunen. Wil je dit alle twee in dat ene groepsgesprek voor elkaar krijgen?

Dit geldt toch ook voor een stadswijk/school? Wat bedoel je precies?

Je beschrijft de huidige situatie, dwz vóór je aan je onderzoek begon. Is het alleen een zorg van jou? Maak het zo neutraal mogelijk: Omdat leerkrachten alleen het groepsplan maken en uitvoeren is het denkbaar dat ..../ of/ Leerkrachten vinden het moeilijk om het groepsplan te maken en ervaren soms het gevoel er helemaal alleen voor te staan. Er is geen structureel overleg waar leerkrachten gezamenlijk de groep volgen en waar problemen gedeeld kunnen worden. (kijk wat past en vul weer verder aan)

Je neemt niet Clijsen en 1 zorg route mee als bron?

Verbind het beter met je onderwerp, zoiets als: Werken volgens HGW met groepsplannen is ook belangrijk om passend onderwijs mogelijk te maken (bron en quote) (In dit stukje geef je aan waarom volgens jou dit onderwerp een heel onderzoek waard is.)

Als je alle kernbegrippen intypt bij google, kom je dan bij jouw onderzoek uit? Probeer eens? Dan zie je misschien welke kernbegrip je nog mist of vind je nog een eventuele aanvulling.

Bewijs? Geef hier ook een aantal bronnen achter elkaar

Is dit de onderzoeksvraag als je OCG toevoegt? Dit is ook een vraag die normaal te lezen is.

### Aanpassingen:

*Op grond van bovenstaande reacties heb ik hoofdstuk 1 in zijn geheel herzien. Hierbij heeft het schrijven van mijn senthese mij enorm bij geholpen. Ik heb daarbij veel ondersteuning van mijn*

*studiebegeleider gehad. Mij is toen veel duidelijker geworden hoe ik zakelijker en neutraler schrijf en hoe ik gemakkelijk meerdere bronnen kan benoemen.*

*Het hoofdstuk heb ik door elkaar gehusseld. Bij elkaar gezet wat bij elkaar past. Alleen benoemd wat er echt toe doet. Het Rijnlandmodel heb ik in mijn uiteindelijke onderzoek achterwege gelaten. Het is voor mij te weinig duidelijk. Op mijn school wordt alleen het gedeelte "Wie het weet mag het zeggen" toegepast. In mijn optiek passen de principes van de lerende school veel beter bij de visie van mijn school. Vandaar dat ik deze uitgangspunten genomen heb bij het uitvoeren van mijn onderzoek. Deze discussie wil ik binnen mijn stichting nog wel eens voeren. In een eerder stadium is me dat niet gelukt...*

*Kernbegrippen heb ik aangepast. Evenals het nationaal en internationaal kader. Deze zijn meer in samenhang beschreven i.p.v. als een opsomming. Ook heb ik nog enkele bronnen toegevoegd. Waaronder Clijsen. In eerste instantie had ik daar niet voor gekozen, omdat het gedeelte dat betrekking heeft op mijn onderzoek, vooral door Pameijer uitgebreid beschreven wordt. Om het in een groter geheel te plaatsen, helicopterview, heb ik er toch voor gekozen deze toe te voegen.*

*Hoofdstuk 1 heb ik uiteindelijk van begin tot eind meer dan tien keer herschreven. Net als mijn onderzoeksvraag. In het begin was ik zelf zoekende welke kant ik precies uit wilde met mijn onderzoek. Daarna was het lastig om het aan anderen uit te leggen. Uiteindelijk ben ik heel tevreden met dit hoofdstuk en de onderzoeksvraag geeft eindelijk aan wat ik met mijn onderzoek wilde.*

## Hoofdstuk 2

Hier bespreek je vooral het niveau micro. Het stukje meso mis ik (of komt heel minimaal terug). Volgens mij komt meso het meeste terug in jouw onderzoek (namelijk schoolbreed kijken mbv groepsgesprekken naar de cyclus. Misschien meer benoemen?

Goed dat je aan het einde van het kopje beschrijft waarom het relevant is voor je onderzoek.

Wat ga je nu met HGW doen? Of is het puur HGW groepsplan als onderwerp van de groepsgesprekken? Anders ook toevoegen wat de rol van HGW verder nog is.

Wat wil je met deze informatie. Is niet helemaal duidelijk. Zijn dit de punten die je aan het gesprek koppeld? Ik zou een duidelijkere koppeling maken naar wat je hiermee in de praktijk gaat doen. Je hebt dit in dit hele stukje gewoon tussendoor verwerkt, maar dat is niet altijd even duidelijk.

Ik mis het stuk OGC in je samenvatting. Wat ga je hiermee doen +bron. Weet niet of je ook de punten hierin moet benoemen die niet te koppelen zijn aan de bronnen erboven.

goede kritische blik!

waarom benoem je de theorie van Senge dan zo uitgebreid?

verbind de titel meer aan jouw school en onderzoek. De nadruk moet niet liggen op uitleg van OGC maar op wat jij ermee doet in je school en hoe dat weer past in het grotere geheel van passend onderwijs. Laat dat ook al in je titel zien.

Reteaming is op teamniveau, je volgende zin klopt dan niet? Bedoel je met individu de leerkracht? Ik kan dit stukje nog niet goed volgen. Kijk nog eens wat je er precies mee wilt zeggen. Verderop geef je toch Furman&Ahola aan (succes vieren)

heb je in je literatuurijsst Argyris uit 1990, anders klopt je bronvermelding niet en moet het zijn Argyrus, in auteur, jaartal

Enkele opmerkingen gingen over eenduidig taalgebruik, *teambreed groepsplangesprek* steeds cursief om het te benadrukken, mogelijke andere bronnen die ik kon gebruiken.

#### *Aanpassingen:*

*Goed kijkend naar de cyclus van HGW valt het groepsgesprek tussen micro- en mesoniveau in. In feite wordt de leerkracht ondersteunt op microniveau. Ik heb daarom niet teveel toegevoegd over het mesoniveau. Uiteindelijk heb ik wel alle niveaus benoemd door de hele cyclus te bespreken. Door structureel schoolbeleid te maken van het teambreed groepsplangesprek, wordt het mesoniveau. Binnen dit onderzoek is dit niet direct gelukt. Hierover moet ik nog in overleg met de directie.*

*De rol van HGW in het onderzoek heb ik geprobeerd verder te verduidelijken. Ik heb theoretische bronnen meer met elkaar te vergelijken. Ik heb alles uiteindelijk ook meer gerangschikt wat bij elkaar hoort en duidelijker verwoord waarvan ik in mijn onderzoek gebruik maak en waarom ik deze keuze maak.*

*De samenvatting aan het eind van hoofdstuk 2 heb ik helemaal weggelaten. Het voegt niet persé iets toe en ik had teveel woorden. Uiteindelijk heb ik delen hiervan in mijn samenvatting van het onderzoek gebruikt.*

*De theorie van Senge had ik in eerste instantie erg uitgebreid benoemd, terwijl ik in mijn onderzoek vooral uitga van de principes van het teamleren en het systeemdenken. Ik heb de theorie hierop afgestemd.*

*Ik heb de titels van de paragrafen aangepast en toegespitst op het teambreed groepsplangesprek.*

*Het gedeelte over reteaming heb ik gedeeltelijk herschreven. Ik had het niet duidelijk genoeg verwoord.*

*Over een aantal auteurs (Argyris, Bateson, ...) kreeg ik de opmerking dat de bronvermelding mogelijk niet klopte. Ik heb deze dubbel gecontroleerd. Het klopt zoals het er staat.*

*Taalgebruik heb ik eenduidig gemaakt. Dezelfde termen steeds terug laten komen. In het gehele document, met uitzondering van koppen, heb ik het teambreed groepsplangesprek cursief geschreven. Een aantal aanvullende bronnen heb ik toegevoegd. Allereerst omdat het er goed bij past, maar ook omdat de bronnen zeer recent waren. Dit benadrukt voor mijn gevoel de relevantie van het onderzoek.*

#### *Hoofdstuk 3*

Uitleggen?

Dannie, bij hoofdstuk 2 maak je de koppeling te weinig met je onderzoek. In hoofdstuk3 teveel. Het gaat in hfst 3 voornamelijk om de uitleg van de gebruikte onderzoeksmethodologie.

Onderzoeksvraag en deelvragen hoeven er niet in. Die komen alleen in hsts 1 en 5 terug. Je moet uitleggen wat een vragenlijst is en volgens welke wetenschapper. Welke soort vragenlijst, waarom

kies je voor open of gesloten vragen, zijn er verschillende vragenlijsten, wanneer worden die in het proces ingezet, waar zie je de data terug en waar geeft het antwoord op. Dat soort dingen

Relevantie in dit hoofdstuk? Hfst 3 legt alleen de onderzoeksmethodologie uit. Wat je hier schrijft moet dus passen bij het uitleggen van het kritisch-emancipatorische paradigma. Je legt die verbinding niet echt duidelijk. Bv Het is emancipatorisch omdat ... Het is kritisch omdat..

Maak je in de bijlage ook een uitwerking van dit schema? Dan zet je alles chronologisch op een rijtje. Dat maakt heel helder hoe je het hebt aangepakt. Let erop dat je ook de overlegvormen steeds meeneemt (bv ook met management, met CF en studiebegeleider)

Ik mis als kopje en onderzoeksmethode: Critical Friends (daar kan studiebegeleider ook bij), leg het begrip uit, en geef de regelmaat aan (dat laat zien hoe je systematisch en onderzoekmatig te werk bent gegaan.)

Aan wat? (als je dat niet benoemt onderbouw je niet, en het komt in de volgende zinnen terug, het moet dan slaan op iets dat je eerder hebt aangegeven.

Heb je dit in hfst 1 dan is het zo goed. Maar als je dat niet hebt, moet je iets meer uitleggen en aangeven dat het lerende organisatie betreft, dat is het meest bekende aanverwante begrip.

#### *Aanpassingen:*

*Enkele begrippen die ik benoem heb ik in de tekst verder verduidelijkt.*

*Ik heb een aantal onderzoeken op internet gezocht en gekeken wat nu precies de bedoeling is van hoofdstuk 3. Daar werd het me duidelijk dat ik vooral het technische gedeelte van het onderzoek moest beschrijven. Ik heb daarom hoofdstuk 3 vrijwel geheel herschreven. Hierbij heb ik een aantal termen waar nodig uitgelegd. Ik heb een stukje over Critical Friends toegevoegd.*

*Het schema van Ponte heb ik uitgewerkt en toegevoegd als bijlage. In het onderzoek staan kruisverwijzingen waardoor het gemakkelijk oproepbaar is.*

*Enkele onderwerpen heb ik verder toegelicht en onderbouwd.*

#### *Hoofdstuk 4*

Dit hoofdstuk is nog te weinig helder in data die je in één oogopslag kunt overzien. Je zult daar meer gebruik van moeten maken. Zie de opmerkingen en kijk hoe je dat wilt toepassen. Wat je nu hebt is eigenlijk pas de voorbereiding op hoofdstuk 4. Het is nog te uitgebreid beschreven; vooral bij de analyse van teambreed groepsplanbespreking, dat is eigenlijk nog je de voorbereiding op hoofdstuk 4, maar nog niet hoofdstuk 4 zelf, dat moet veel meer gecomprimeerd zijn. Je geeft soms met stukjes conclusie en daar weer theorie aan gekoppeld. Dat hoort in hfst 5 (staat ook aangegeven)

Dit zegt niets als je die fases niet ziet in dit hoofdstuk. Denk eraan: de beoordelaar moet het kunnen volgen óók zonder de bijlagen.

Weg, staat al elders (hfst 1 volgens mij). Het wordt veel te uitgebreid. Is het niet mogelijk om de teambreed groepsgesprekken samen te pakken? Dan kun je ook beter vergelijkingen maken en naast elkaar zetten in een kort puntsgewijs data schema. Dat past beter in hoofdstuk 4.

bijlage maken en hyperlink aangeven. In de bijlage weer de hyperlink eronder terug naar 4.2 maken. Dan kan de beoordelaar vlug doorklikken en ook weer terugklikken naar waar hij aan het lezen was.

Ik weet niet waarom je dat aanhaalt? Check dit stukje nog een keer. Het is niet duidelijk genoeg.

Wat heeft dit met data te maken? Is het niet theorie die straks gaat terugkomen in je conclusies?

Het lijkt me nuttig als je daarvoor ook meteen een format aanlevert, dat past bij het gesprek. Zo kan het ook goed bewaard worden en komt het niet terecht op losse kladjes die mensen gaan opschrijven. Het blijft dan een mooi geheel. Dat kan een aanbeveling worden als je er niet meteen uitkomt. Anders kan er misschien al weer gebruik worden gemaakt van wat je al hebt, alleen wat anders gerangschikt en naar praktijk getild (uit checklist onderwerpen die je kunt aankruisen en kort aangeven met een paar extra kolommen erbij: hoe, wat, wie, wanneer, nodig

Of is dat te simpeltjes gedacht?

#### *Aanpassingen:*

*Uiteindelijk heb ik meer data verwerkt in grafieken en tabellen. In de teksten heb geschrapt. Alleen informatie die iets toevoegt aan de grafieken/tabellen heb ik opgenomen.*

*In hoofdstuk 4 bleek ik in eerste instantie heel veel in herhaling te vallen. Onderdelen uit andere hoofdstukken, maar ook in hoofdstuk 4 zelf. Dit had o.a. te maken met de indeling die ik gekozen had: in chronologische volgorde alles beschrijven. Uiteindelijk heb ik de indeling aangepast. Hierdoor was deze herhaling niet nodig.*

*Uiteindelijk wil ik alle verwijzingen met kruisverwijzingen maken. Hopelijk gaat dat nog lukken.*

*Meerdere stukjes waren nog niet helder genoeg. Bij het herschrijven heb ik steeds goed opgelet of het taalgebruik eenduidig was, de informatie relevant en goed onderbouwd. Op meerdere plekken had ik ook al conclusies benoemd. Deze heb ik uiteindelijk verwijderd en later in mijn hoofdstuk 5 terug laten komen.*

*Ik heb dit nog niet uitgewerkt vanwege tijdgebrek. Het is wel iets dat ik nog wil toevoegen. Ik heb dit dan ook in de aanbevelingen meegenomen.*

#### *Hoofdstuk 5*

Dit slaat op de techniek, maar je bedoelt dank ik, dat mensen werkelijk verantwoordelijkheid samenwerking en eigenaarschap ondervinden en jou het mandaat geven. (Ook hier trek jij niet echt de conclusie en laat dat aan de beoordelaar. Dat mag niet bij hoofdstuk conclusies; dan móet jij juis echt conclusies trekken en het niet openlaten of constateren (dat is in hfst 4)

Hoe kan ik zien dat dit een conclusie is vanuit jouw onderzoek?

Ik mis hier het aangepaste onderdeel om naderhand de bevindingen op te kunnen schrijven. Heeft dat geen plek gekregen?

Beter is: waarom je het belangrijk vindt voor je school en hoe het kan aansluiten als volgende stap in de professionalisering en passend bij AI. Ik zou 21 skils en executieve functies nog even eruit laten.

Dat is toch weer een heel ander onderwerp. Het andere sluit direct aan bij de schoolvisie en ligt in het verlengde van dit onderzoek.

#### *Aanpassingen:*

*Op meerdere plekken heb ik de conclusies te algemeen beschreven, mijn valkuil. Ik heb nu explicieter beschreven dat het conclusies zijn, dat dit mijn bevindingen zijn. Ook heb ik hier en daar geschoven met tekst. Soms had ik conclusies bij aanbevelingen staan of andersom. Ik heb dit kritisch bekeken en volgens mij staat nu alles op de goede plek. Conclusies heb ik ook vanuit mijn onderzoek geprobeerd te beschrijven waar dit nog te weinig was.*

*De format van het uiteindelijk gesprek heb ik aangepast. Omdat ik het onderdeel 'Verwerken' nog niet had uitgevoerd, had ik deze nog niet in de gespreksstructuur verwerkt. Een volgende keer wordt dit wel toegevoegd. Vandaar dat ik hem nu in de uiteindelijke gespreksstructuur toch heb toegevoegd.*

*Ik heb in de aanbevelingen voor vervolgonderzoek de nadruk gelegd op de kindgesprekken. Hierbij heb ik ook de schoolvisie betrokken en aangegeven waarom ik het belangrijk vind.*

#### *Hoofdstuk 6*

Overlap met vorige paragraaf, je mag alles maar 1x zeggen. De bronnen zijn irrelevant. Bronnen van reflectieliteratuur kun je wel toevoegen (behalve het boek dat je al hebt genoemd bovenaan het hoofdstuk. Kijk of je nog iets kunt aanhalen van het artikel van Klabbers/Joosten of van andere reflectieliteratuur (ik zie verderop dat je dat ook doet)

Kan ingekort, kijk nog eens hoe het past in de techniek van het leren doen van onderzoek.

Andere feedback van dit hoofdstuk was puur gericht op mijn vraag om de tekst mogelijk in te korten, vanwege mijn overschrijden van woorden.

#### *Aanpassingen:*

*Ik heb de dubbelen weggehaald en/of samengevoegd. Ook heb ik Klabbers en Boosten en Jacobs als extra reflectieliteratuur toegevoegd.*

*Ik heb een gedeelte van de tekst herschreven. Hierin heb ik meer richting het doen van onderzoek geschreven.*